UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E COMPORTAMENTO GERENCIAL: ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE OS PERFIS DOS COORDENADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Carolina Freddo Fleck

Santa Maria, Fevereiro de 2008.

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E COMPORTAMENTO GERENCIAL: ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE OS PERFIS DOS COORDENADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS

por

Carolina Freddo Fleck

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Breno Augusto Diniz Pereira

Santa Maria, RS, Brasil.
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

A Comissão Examinadora abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E COMPORTAMENTO GERENCIAL: ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE OS PERFIS DOS COORDENADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS

elaborada por
Carolina Freddo Fleck

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Administração

COMISSÃO EXAMINADORA:

Breno Augusto Diniz Pereira, Dr.
(Presidente/Orientador (a))

Silvia Maria de Aguiar Isaia, Drª. (UNIFRA)

Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues, Drª. (UFSM)

Vânia de Fátima Barros Estivalete, Drª. (UFSM)

Santa Maria, 20 de fevereiro de 2008.

Dedico este trabalho aos meus pais que são um exemplo de união, força e dedicação. E que com tudo que me ensinaram permitiram que eu chegasse até aqui e seguisse em frente.

Agradecimentos

Quero agradecer em primeiro lugar aos meus pais Izabel e Sírio, que desde criança sempre me incentivaram e apoiaram todas as minhas escolhas na carreira acadêmica e por todo carinho, apoio e paciência nos momentos felizes e difíceis.

Aos meus irmãos Frederico e Augusto, por fazerem parte da minha vida até mesmo nas eventuais discórdias, pelo carinho e companheirismo. Vocês são muito importantes pra mim e com certeza não chegaria neste dia se não os tivesse ao meu lado.

Ao João, pelo apoio, carinho e companheirismo nas horas boas e outras nem tanto. Essas são apenas algumas das coisas que te colocaram em um lugar tão especial no meu coração.

Ao professor Breno, um agradecimento muito especial, por toda dedicação e apoio, principalmente neste momento final de orientação, que com certeza foi o mais difícil.

Tenho que agradecer aos professores do mestrado, primeiro por há dois anos atraz me darem a oportunidade de fazer parte deste grupo, e por hoje me fazerem uma pessoa mais completa. Em particular as professoras Silvia e Márcia que estiveram presentes na minha qualificação; obrigada pelas orientações e atenção.

Ao Paulo, Luis e Medianeira pelo trabalho dedicado ao mestrado e aos alunos e professores.

Aos meus colegas queridos, em especial a Vanessa; o Jonas e o Marlon que ajudaram a nunca ficar monótonas as horas de trabalho no PPGA.

Aos bolsistas do mestrado que tanto nos ajudaram e divertiram também quando o trabalho parecia que não iria terminar.

Aos meus amigos do coração, não vou citar nomes, mas todos vocês sabem quem são; obrigada pelo apoio, pela distração nos momentos de estresse, por estarem presentes mesmo a distância.

Á todos que contribuíram com esta pesquisa, em especial os coordenadores de pós-graduação que se dispôs a responder o questionário.

“Você ganha coragem e confiança fazendo as coisas
que acha que não tem condições de fazer”.
(Eleanor Roosevelt)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade Federal de Santa Maria

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E COMPORTAMENTO GERENCIAL: ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE OS PERFIS DOS COORDENADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS

AUTORA: CAROLINA FREDDO FLECK
ORIENTADOR: BRENO AUGUSTO DINIZ PEREIRA
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 20 de fevereiro de 2008.

Este trabalho buscou investigar a relação existente entre o perfil de comportamento gerencial e o perfil de inteligências múltiplas dos coordenadores dos programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* das Universidades Federais do Estado do Rio Grande do Sul – UFSM; UFRGS; UFPel e FURG. A questão do Comportamento Gerencial foi relacionada à teoria das Inteligências Múltiplas (I.M.), nesse caso, por ter se identificado, na teoria de Gardner, grande relação entre o perfil de inteligências múltiplas e as habilidades de cada pessoa, bem como a possibilidade, segundo o autor, de trabalhar essas inteligências em beneficio dos interesses de cada um. Para responder a esse problema de pesquisa utilizou-se a abordagem quantitativa, adotando o Estudo Multicasos como estratégia de pesquisa e a coleta de dados através da aplicação de questionários, estruturados e validados com base nos modelos teóricos citados, junto aos coordenadores dos cursos de pós-graduação das Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Bem como, buscou-se através da teoria aquelas inteligência que já haviam sido identificadas como influentes no perfil de competências gerenciais "ideais". Nesses estudos a inteligência lingüística e a inteligência interpessoal foram as que se destacaram como as mais adequadas para um perfil gerencial. Neste estudo a inteligência intrapessoal foi a que mais teve destaque, demonstrando que a mesma também exerce influência em um perfil gerencial. Além de avançar e incluir um pouco mais uma teoria vinda da psicologia, que é a teoria das inteligências múltiplas, e que pode vir a contribuir muito ainda nas ciências administrativas.

Palavras – chave: Comportamento Gerencial – Inteligências Múltiplas – Coordenadores de Pós-Graduação.

ABSTRACT

Master's Degree Essay
Post-Graduation Program in Administration
Santa Maria's Federal University

MULTIPLE INTELLIGENCES AND MANAGEMENT BEHAVIOR: STUDY OF THE RELATION IT ENTERS THE PROFILES OF THE COORDINATORS OF POST-GRADUATION OF THE FEDERAL UNIVERSITIES OF THE RS

AUTHOR: CAROLINA FREDDO FLECK
MENTOR: BRENO AUGUSTO DINIZ PEREIRA
Defense's Date and Place: Santa Maria, February 20th, 2008.

This work searched to investigate the existing relation enters the profile of management behavior and the profile of multiple intelligences of the coordinators of the programs of broad after-graduation sensu and stricto sensu of the Federal Universities of the State of Rio Grande Do Sul - UFSM; UFRGS; UFPel and FURG. The question of the Management Behavior was related to the theory of Multiple Intelligence (M.I.), in this in case that, for having if identified, in the theory of Gardner, great relation enters the profile of multiple intelligences and the abilities of each person, as well as the possibility, according to author, to work these intelligences in I benefit of the interests of each one. To answer to this problem of research it was used quantitative boarding, adopting the Multicasos Study as research strategy and the collection of data through the application of questionnaires, structuralized and validated on the basis of the theoretical models cited, together the coordinators of the courses of after-graduation of the Federal Universities of the Great River of the South As well as, searched through the theory that intelligence that already had been identified as influential in the profile of "ideal" management abilities. In these studies linguistic intelligence and interpersonal intelligence had been the ones that if had detached as most adequate for a management profile. In this study intrapersonal intelligence was the one that more had prominence, demonstrating that the same one also exerts influence in a management profile. Besides advancing and including a little plus a theory coming of the psychology, that is the theory of multiple intelligences, and that it can come to contribute very still in administrative sciences.

Key - Words: Managerial Behavior – Multiple Intelligence – Post-Graduation Manager.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Conceitos de Competências de acordo com os principais autores da área.....24
Figura 2 - Resumo do modelo de Yukl (1998) sobre perfil de liderança.....31
Figura 3 - Inteligência Lingüística.....41
Figura 4 - Inteligência Lógico-Matemática.....42
Figura 5 - Inteligência Espacial.....44
Figura 6 - Inteligência Cinestésico – Corporal.....45
Figura 7 - Inteligência Musical.....47
Figura 8 - Inteligências Pessoais.....50
Figura 09 - Construtos e variáveis do questionário de Inteligências Múltiplas.....58
Figura 10 - Construtos e variáveis do questionário de Comportamento Gerencial.....59
Figura 11 - quadro de apresentação das variáveis para inteligências múltiplas.....60
Figura 12 - Quadro de apresentação das variáveis para competências gerenciais.....60
Figura 13 - Número de Programas de Pós-Graduação em 2006.....65
Figura 14 - Número de docentes nos Programas de Pós-Graduação em 2006.....65
Figura 15 – Cursos de Pós-Graduação da UFRGS.....72
Figura 16 – Cursos de Pós-Graduação da UFSM.....75
Figura 17 – Cursos de Pós-Graduação FURG.....77
Figura 18 – Cursos de Pós-Graduação UFPel.....79
Figura 19: Relação entre as quatro instituições e os cursos de pós-graduação das mesmas.....80
Figura 20: Teste qui-quadrado para relação idadeXtempo de instituição.....82
Figura 21: Teste qui-quadrado para relação gênero X tempo de instituição.....82
Figura 22 – Percentual de professores atuantes ou não em outros cargos administrativos.....83
Figura 23: Cargos em que os coordenadores também atuaram administrativamente.....84
Figura 24: Teste de Esfericidade de Bartlett e Kaiser-Meyer-Olkin.....94
Figura 25: Comunalidades das variáveis do modelo de comportamento gerencial..... 95
Figura 26: Distribuição dos resíduos.....106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Médias das variáveis para perfil de inteligências múltiplas.....87
Tabela 2: Médias das variáveis para perfil de comportamento gerencial.....90
Tabela 3: Teste T – Perfil de Inteligência Lógico-Matemática – Homens X Mulheres.....92
Tabela 4: Teste ANOVA - Perfil de Inteligências X Área de ensino..... 93
Tabela 5: Variância Total Explicada.....94
Tabela 6: Matriz de componentes principais.....96
Tabela 7: Valores de confiabilidade e explicação do modelo de Comportamento Gerencial..98
Tabela 8: Teste ANOVA – Perfil de Comportamento Gerencial X Instituição pesquisada.....98
Tabela 9: Teste ANOVA – Perfil de Comportamento Gerencial X Área de ensino.....100
Tabela 10: Teste Kolmogorov-Sminorv.....101
Tabela 11: Resumo do modelo.....102
Tabela 12: Teste ANOVA.....103
Tabela 13: Coeficientes de regressão 103
Tabela 14: Resumo das regressões para explicação da relação entre perfil de comportamento gerencial e de inteligências múltiplas.....111

LISTA DE ANEXO

Anexo A – Questionário original IM.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Questionário aplicado.
Apêndice B – Gráfico Inst. X Gênero e X tempo de Instituição.
Apêndice C – Matriz de Correlação Fatorial Comportamento Gerencial.
Apêndice D – Teste T perfil de comportamento X Gênero X Curso.
Apêndice E – Regressão 2.
Apêndice F – Regressão 3.
Apêndice G – Regressão 4.
Apêndice H – Regressão 5.
Apêndice I – Regressão 6.

SUMÁRIO

Lista de Ilustrações.....09
Lista de tabelas.....10
Lista de Anexos.....11
Lista de Apêndices.....12
Capítulo I – Introdução.....14
1.1 Problemática.....16
1.2 Objetivos.....18
1.3 Justificativa.....19
1.4 Estrutura do trabalho.....21
Capítulo II – Comportamento Gerencial.....23
2.1 Competências Gerenciais.....23
2.2 Modelo Comportamento Gerencial.....28
Capítulo III – Inteligências Múltiplas.....33
3.1 Considerações sobre inteligência.....33
3.2 A teoria de Howard Gardner.....36
3.3 Os tipos de inteligência propostos por Gardner.....39
3.4 Competências Gerenciais e Inteligências Múltiplas.....51
Capítulo IV – Abordagem Metodológica.....54
4.1 Estudo de caso.....55
4.2 População.....56
4.3 Procedimentos adotados.....56
Capítulo V – Cenário da Investigação.....63
5.1 Programas de pós-graduação.....63
5.2 Universidades pesquisadas.....66
Capítulo VI – Análise dos dados.....81
6.1 Características dos respondentes.....81
6.2 Médias das variáveis de perfil de IM e CG.....84
6.3 Perfil de Inteligências Múltiplas dos coordenadores.....90
6.4 Análise fatorial modelo de comportamento gerencial.....93
6.5 Perfil de comportamento gerencial dos coordenadores.....98
6.6 Relação entre perfil de comportamento gerencial e perfil de inteligências múltiplas.....101
Capítulo VII – Considerações finais.....112
Referências bibliográficas.....117

Capítulo I
INTRODUÇÃO

Este trabalho busca investigar a relação existente entre o perfil de competências gerenciais e o perfil de inteligências múltiplas dos coordenadores dos programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* das principais Universidades Federais do Estado do Rio Grande do Sul.

Com essa proposta, e no sentido de desenvolvê-la, se faz necessário um contato inicial com a natureza de organizações como as que são postas sob análise neste estudo. "Compreender as organizações requer, necessariamente, uma teoria sobre o homem e sua ação social, mesmo quando se assume o pressuposto de que essas unidades sociais não se reduzem ao comportamento dos indivíduos singulares que as compõem" (BASTOS, 2004, p. 177). Para compreender as organizações é preciso compreender também seus líderes e a forma como estes agem.

Todas as formas de coordenar grupos seja em uma empresa privada, em uma empresa pública ou até mesmo em um curso de pós-graduação de uma universidade, exigem certas habilidades da pessoa que exerce esse cargo. Comandar um grupo de pessoas, com características tão específicas quanto essas, não é uma tarefa que possa simplesmente ser desempenhada de forma mecânica, portanto, não há manual de regras a serem seguidas. Sendo assim, para que uma pessoa esteja apta a cargos que exigirão dela uma postura de líder é preciso que essa possua determinadas características, que permitam o desempenho de suas funções com presteza, resolução e qualidade.

Uma vez que estes requisitos sejam preenchidos, torna-se o líder capacitado, bem como a toda sua equipe. Surge, então, a compreensão de como as lideranças são importantes

nas estruturas organizacionais, principalmente no que concernem as instituições de ensino superior, que ainda se apóiam em modelos burocráticos.

Acerca da forma como essas estruturas são observadas, Silva (2000, p. 29), afirma que:

> A organização é vista sob o enfoque da burocracia. Desse modo, o principal objetivo é realizar as metas estabelecidas; a coordenação e o controle são rígidos e as normas e procedimentos padronizados. A organização aloca responsabilidades para seus colaboradores e concebe papéis, políticas e hierarquia de gerenciamento para coordenar diversas atividades.

No caso do trabalho ligado ao ensino ou a educação, aqui apresentado, as habilidades requeridas para gerenciamento nem sempre são consideradas como deveriam. Reesor apud Silva, Moraes e Martins (2003) diz que os professores que assumem postos administrativos os fazem principalmente por indicação de departamentos ou comitês. Em geral, sem que eles próprios tenham planejado vir a ser um dirigente e, freqüentemente, nem ao menos estando atentos para as oportunidades ou posições disponíveis na administração.

Independente do enfoque teórico, em ambiente organizacional, o conhecimento sobre os perfis de comportamento, ou estilos, identifica tendências individuais de ação, parametrizam programas de capacitação e subsidiam decisões estratégicas (RICCO, 2004). É importante tornar os professores, nas instituições de ensino, aptos a atuarem em cargos de chefia, considerando que boa parte deles um dia poderá exercer um cargo no qual essa aptidão será exigida.

Com o crescimento dos estudos sobre Competências Gerenciais muitos destes tiveram seu foco voltado para a forma como os ‘gerentes aprendem a ser gerentes’ (SILVA, 2000; SILVA, MORAES, MARTINS, 2003; SILVA, MORAES, 2002; BITTENCOURT, 2002 e GROHMANN, 2004).

Estudos, como o de Silva (2000), por exemplo, buscaram demonstrar de que forma os gerentes aprendem as habilidades necessárias para exercer seu cargo e encontraram uma relação com a forma de aprendizado destes gerentes ao longo de sua vida. Nesse sentido, para Gardner (2002), as formas como as pessoas aprendem, tem relação com o perfil de inteligências múltiplas, possuído e desenvolvido. Uma inteligência implica na capacidade de solucionar problemas ou elaborar questões que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural.

A teoria de Gardner sobre as Inteligências Múltiplas (I.M.) aponta uma relação diretamente proporcional entre o perfil de I.M. de uma pessoa e as habilidades que esta desenvolve, bem como a possibilidade, segundo o autor, de trabalhar essas inteligências em

benefício dos interesses de cada um. Sendo assim, através de uma análise do perfil de inteligências múltiplas e de comportamento gerencial de gerentes pode-se buscar a relação entre um perfil adequado de competências gerenciais e o desenvolvimento de certas habilidades de acordo com o perfil de inteligências múltiplas, foco deste trabalho.

Utilizam-se no desenvolvimento do trabalho duas nomenclaturas que aparentemente se confrontam e, no entanto buscam a explicação de uma mesma relação. As teorias administrativas tratam as competências gerenciais como o tópico onde são apontadas as características inerentes a um bom gerente e a teoria de Yukl (1998) especificamente trata as mesmas por habilidades inerentes e relaciona as mesmas a comportamento gerencial.

Considerando que a outra teoria de base utilizada parte de uma ciência extremamente subjetiva, que é a teoria das inteligências múltiplas; o termo comportamento gerencial pode ser considerado adequado para cumprir com os objetivos do estudo.

1.1 Problemática

Nas universidades, hoje, os cargos administrativos como chefias de departamento, coordenações de curso, direção de centro, costumam ser ocupados por professores da própria instituição. Estes profissionais atuam administrativamente em suas áreas de formação e devem desempenhar esse papel de forma a satisfazer os interesses do curso, tanto em crescimento de estrutura e recursos que envolvem estratégias administrativas, quanto o crescimento científico que envolve o conhecimento específico da área e que exige destes, atualização em relação ao que vem sendo pesquisado. Essa situação pode ser claramente visualizada no caso dos coordenadores dos programas de pós-graduação das universidades, foco do presente estudo.

Dessa forma, não é possível exigir de todos os professores as competências necessárias para desempenhar esse papel. Sendo assim, muitos acabam assumindo esse papel com pouco conhecimento do que devem fazer e das suas funções. Acabam aprendendo na prática a gerenciar. “Na nova fase, mudança de professor para administrador, o indivíduo não atua exclusivamente na profissão acadêmica. [...] Para o desempenho do novo papel, ele pode necessitar de novos aprendizados” (SILVA, 2000, p. 25).

Ahmad apud Silva (2000) considera que deveriam ser realizadas pesquisas com o objetivo de identificar habilidades, competências e conhecimentos desses professores em

relação à gestão administrativa nas universidades. As próprias teorias em competências, como a de Yukl utilizada neste trabalho como teoria de base enfatizam a necessidade de que os líderes possuam certas habilidades para desempenhar bem seu papel.

Considerando que a grande maioria trabalha em áreas completamente alheias à administração é realmente difícil para essas pessoas administrarem sem este conhecimento prévio. Porém, a liderança é um atributo indispensável aos gestores universitários, sejam eles reitores, diretores de centro ou chefes de departamento (SALES, 2005).

A área educacional universitária tem buscado uma maior profissionalização de seus cargos administrativos, a partir da necessidade do gestor na área educacional conciliar a gestão administrativa, pedagógica, acadêmica e científica. Para que tal desempenho da função seja realizado com eficácia, a identificação e desenvolvimento das competências necessárias para a atividade, assim como os recursos mobilizados para atingir o desempenho esperado, passam a ser fundamental para atender as demandas atuais de qualidade (SILVA, 2003).

A preocupação em ocupar cargos administrativos com professores que possuam competências gerenciais desenvolvidas já aparece em algumas Instituições Federais de Ensino Superior - Ifes, justamente por que a cobrança em termos de desempenho, hoje, é maior. As formas de administração do ensino superior que antigamente eram vistas como comum e realidade das universidades, hoje, está em fase de exclusão, passando a ser reprovada por muitas Ifes e substituída por novas formas de gestão com maior atenção. “Esta nova fase está exigindo uma postura diferente do gestor, executivo e técnico da educação, voltada para uma profissionalização, enfim uma administração com novas técnicas e métodos de gestão” (TACHIZAWA e ANDRADE apud SILVA, 2003).

São importantes que se descubram características comuns a professores que gerenciam com sucesso, para que essas possam ser inseridas no contexto geral dos objetivos da administração das universidades e que se possam criar meios de evoluir esses processos.

Estudos já realizados, como os de Silva (2000); Grohmann (2004); Antonello (2006); Silva e Moraes (2002) identificaram que os professores que gerenciam acabam em sua maioria aprendendo no exercício do cargo, seja por conseqüência do processo de aprendizagem que teve ao longo da vida e que pode auxiliar, seja por influência do ambiente a da cultura da organização onde está situado. Pode ser identificado nesses estudos que certas habilidades como as identificadas no modelo de Yukl (1998), se presentes nos perfis destes profissionais beneficiam uma administração e/ou aprendizagem, desta, de forma positiva.

Desta forma, busca-se uma relação entre o perfil de Inteligências Múltiplas desses profissionais e o perfil de Competências Gerenciais. A teoria das Inteligências Múltiplas define as pessoas como mais ou menos inteligente, como pode ser visto no capítulo II, e sim que as pessoas desenvolvem habilidades diferentes. Se estas desenvolvem habilidades diferentes, busca-se identificar se algumas dessas habilidades possuem relação direta com o perfil de competências gerenciais adequado.

Sendo assim, o problema de pesquisa foi definido como: **Qual a relação existente entre o perfil de Inteligências Múltiplas dos dirigentes de Programas de Pós-Graduação das Ifes públicas e o perfil de Comportamento Gerencial?**

1.2 Objetivos

De acordo com o problema de pesquisa foram determinados os seguintes objetivos para o desenvolvimento do estudo:

1.2.1 Principal

- Verificar a ligação entre as características do perfil de Inteligências Múltiplas dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação das Ifes do RS com o perfil de comportamento gerencial dos mesmos.

1.2.2 Secundários

- Identificar as características dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação das Ifes do RS participantes da pesquisa;

- Identificar o perfil de Competências Gerenciais dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação das Ifes;

- Verificar o perfil de Inteligências Múltiplas dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação das Ifes;

– Apresentar um levantamento dos cursos de pós-graduação das Ifes do Estado do RS;

1.3 Justificativa

> A... ênfase maior dada ao desenvolvimento de características pessoais e profissionais complementares às técnicas, tanto a nível acadêmico como organizacional, está diretamente ligada a uma mudança na conscientização de que a aprendizagem deverá ser contínua e que é necessário muito mais que conhecimento técnico. (MARCHETI, 2001, p. 1).

Em conformidade com a afirmação da autora previamente citada, tem-se a visão das mudanças ocorridas na estrutura de organizações, entre as quais se incluem as de ensino superior, bem como as conseqüências das mesmas para a formalização e métodos do desenvolvimento de estudos nestas entidades.

Diferentes estudos das ciências administrativas preocuparam-se em relacionar aprendizagem e inteligência às teorias de competências gerenciais (SILVA, 2000; GROHMANN, 2004; MILCAREK, 2002). Mesmo buscando essa relação, a teoria das Inteligências Múltiplas foi pouco abordada e quando foi, relacionava perfil gerencial à Inteligência Emocional. Teoria fundamentada por Goleman (1995), a qual apontava para uma discussão dita semelhante à abordagem das inteligências pessoais de Gardner (2000), porém incompleta, pois as inteligências pessoais não se referem apenas ao componente afetivo. Estudos como o de Hoffman e Frost (2006), de forma geral trabalharam com a teoria de Goleman sobre Inteligência Emocional. Evidenciando questões como múltiplas formas de inteligências, ou múltiplas características de inteligência e não as sete diferentes inteligências desenvolvidas por cada indivíduo como a teoria de Gardner descreve (PACK, 2002; CHENG, 2005; VINCENT e ROSS, 2001).

A realidade brasileira das pesquisas sobre competências gerenciais se detém, em sua maioria, nas formas como essas competências podem vir a ser desenvolvidas e sua relação com a cultura das organizações (MOURA e BITENCOURT, 2006; VIEIRA e GARCIA, 2004; TORRES, 2005). Alguns autores trabalham com a questão das competências relacionada à aprendizagem (SILVA, 2000; GROHMANN, 2004; RICCO, 2004; BITENCOURT, 2002).

Nesse ponto, o presente trabalho traz o diferencial de buscar na teoria de Gardner fundamentação para relacionar as Inteligências Múltiplas (I.M.) com Competências

Gerenciais e não apenas o questionamento da Inteligência Emocional. Desde 1983, quando Gardner publicou pela primeira vez suas pesquisas sobre Inteligências Múltiplas, até hoje, mais de vinte anos depois, o que se observa constantemente são estudos que descrevem os benefícios que a teoria das I.M. trouxe para o melhor desenvolvimento dos currículos escolares, principalmente nos Estados Unidos (HOERR, 2004; LEFEBVRE, 2004). O periódico internacional *Teachers College Record* chegou a publicar uma edição especial nos vinte anos de publicação da teoria das I.M. considerando trabalhos de destaque que vinham sendo desenvolvidos em diferentes partes dos EUA e com diferentes abordagens nas instituições de ensino.

No Brasil, os trabalhos com Inteligências Múltiplas têm focado tanto o desenvolvimento de programas para professores e alunos, quanto o desenvolvimento de tecnologias que permitam uma melhora na educação (BARBOSA, 2004; MARCHETI, 2001; ANTUNES, 1998). Assim como acontece em outros países, aqui no Brasil, a literatura também não tem referenciado com a devida importância as relações entre as teorias de Liderança e as teorias de I.M.

As inteligências proporcionam a base para a inventividade humana, permitindo a geração de novas produções culturais (ISAIA, 2001). Segundo Bastos (2004) os estudos organizacionais com variáveis cognitivas permitem que se identifiquem os processos de interação social dos indivíduos e aqueles por ele construídos. O autor destaca ainda a presença constante do líder como unidade de análise em um número bastante expressivo de pesquisas sobre cognição organizacional.

Aliando essa teoria à identificação de perfil de inteligências múltiplas (I.M.) pode-se identificar um perfil de I.M. com relação às características do comportamento gerencial que, acredita-se, permitirá o desenvolvimento destas habilidades gerenciais para o melhor desenvolvimento do trabalho; partindo do desenvolvimento das inteligências múltiplas necessárias. O modelo de Gardner aponta, não para a medição e comparação de níveis de inteligência, mas sim para a identificação das inteligências individuais das pessoas e o desenvolvimento de trabalhos a fim de incentivar o aprendizado a partir delas, como já pôde ser verificado em estudos como os de Shearer (2004), Weller (1999) e Haley (2004).

Com a carência de estudos que pudessem demonstrar melhor a relação entre as inteligências múltiplas e o perfil de competências gerenciais, este trabalho pretende lançar a discussão tanto da relação entre essas teorias, quanto da necessidade da busca de alternativas para crescimento do aprendizado dos gerentes em relação às habilidades necessárias para os cargos que desenvolvem. Dessa forma, trará contribuições não somente no sentido das

descobertas que possam vir a desenvolver cada vez melhor os processos de liderança nas organizações como incentivar o aumento de pesquisas que sigam essa linha.

O estudo também traz um apanhado geral de como está a pós-graduação no Rio Grande do Sul atualmente, destacando a evolução dos cursos em cada uma das quatro instituições além de demonstrar as áreas de atuação com maior crescimento, tanto em número de cursos quanto em evolução na avaliação da CAPES, pelos dados fornecidos no relatório de 2007.

1.4 Estrutura do trabalho

Este trabalho está dividido em sete capítulos, os quais estão estruturados da seguinte forma:

O capítulo um, **Introdução**, parte de uma breve apresentação dos dois principais referenciais do estudo, bem como situa o leitor a respeito dos trabalhos já desenvolvidos e relevância do mesmo. Neste capítulo destacam-se também os objetivos do estudo com uma breve apresentação do método utilizado.

O segundo e o terceiro capítulos tratam da revisão de estudos já realizados na área, que permitem justificar e sustentar a pesquisa. No capítulo dois, **Comportamento Gerencial** estão descritas as principais abordagens teóricas relacionadas ao assunto, bem como um detalhamento da teoria de Yukl, que serve de base para o contexto de liderança da pesquisa.

Inteligências Múltiplas é o foco do terceiro capítulo, onde se apresenta uma revisão das pesquisas realizadas no campo da inteligência e como a teoria de Gardner foi desenvolvida. Trabalham-se detalhadamente as I.M. e as principais áreas onde se encontram trabalhos com esta abordagem. Ao final do capítulo é apresentada a relação entre liderança e inteligências múltiplas, onde se dá atenção especial ao trabalho desenvolvido por Gardner (1996).

No quarto capítulo, **Método do Estudo** descreve-se a abordagem metodológica empregada em cada uma das etapas do estudo e a justificativa de escolha de cada procedimento.

No quinto capítulo observa-se o **Cenário da Pesquisa**, no qual são apresentadas as principais questões referentes à realidade das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) e dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* das mesmas. É feita uma descrição dos dois objetos de Estudo que são: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS),

a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a Fundação Universidade do Rio Grande (FURG) e seus respectivos curso de pós-graduação.

A **Análise dos dados e resultados** faz parte do sexto capítulo que é dividido em etapas distintas desde a construção e teste dos questionários utilizados como métodos de coleta de dados, até os testes realizados com os dados a fim de obter os resultados analisados.

O último capítulo, **Considerações finais** é desenvolvido partindo das conclusões do estudo, com a resposta para o problema da pesquisa e contribuições do estudo, além de sugestões para futuras pesquisas sobre o tema.

Capítulo II
COMPORTAMENTO GERENCIAL

O capítulo que se inicia pretende direcionar o trabalho em uma revisão das formas como o trabalho gerencial vem sendo visualizado e discutido pelos pesquisadores sociais. Esta revisão parte dos primeiros estudos realizados a respeito da importância e influência do trabalho gerencial nas organizações chegando aos estudos mais atuais da teoria e que se referem às competências necessárias a um gerente para o bom desempenho deste dentro das organizações. A seguir, são apresentadas características gerais relacionadas às competências gerenciais, bem como, alguns dos principais modelos teóricos a respeito do tema, dentre eles, o modelo de Yukl (1998), utilizado neste trabalho.

2.1 Competências Gerenciais

Desde as primeiras teorias que fundamentaram o termo competências gerenciais, este tema destacou-se nas ciências administrativas atraindo interesse de diversos pesquisadores. Como Mintzberg (1973), que tentou defini-las através da teoria dos papeis administrativos; ou Stewart (1982), o qual buscou no modelo de requisitos e exigências a melhor explicação para as competências gerenciais; e Yukl (1998), cuja pesquisa partiu de uma ampla revisão dos estudos anteriores, da qual propôs o modelo dos comportamentos gerenciais, que destaca diferentes habilidades que um líder deve ter para administrar o trabalho e administrar relações. Se o dirigente tiver essas habilidades e trabalhá-las em prol da organização pode ser considerado líder (YUKL, 1998).

> Do ponto de vista histórico, McClelland (1973) foi o primeiro a propor o conceito de competência de forma estruturada. Segundo sua concepção a competência é vista como uma característica subjacente relacionada com um desempenho superior na

> realização de uma tarefa. Algo do indivíduo que foi denominado de "estoque" como aquilo que ele possuía em termos de repertório individual (FLEURY e SARSUR, 2006 p. 03).

Com o crescimento das pesquisas ligadas ao tema competências, muitos foram os conceitos apresentados para tal, e até hoje não existe um conceito para competências, sejam elas ligadas às organizações ou aos indivíduos. A figura 1 apresenta os principais conceitos já trabalhados sobre competências.

Autor	**Conceito**	**Ênfase**
Boyatizis (1982, p. 23)	"Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização".	Formação, resultados.
Sparrow e Bognanno (1994, p. 3)	"Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa".	Estratégias, ação e resultados.
Sandberg (1996, p. 411)	"A noção de competência é construída a partir to significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente na aquisição de atributos".	Formação e interação.
Davis (2000, p. 1 e 15)	"As competências descrevem de forma holística a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidades de comunicação no ambiente de trabalho (...). São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrada no ambiente de trabalho".	Ação e resultados.
Zarifian (2001, p. 66)	"A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir".	Aptidão, ação, resultado.
Boterf (1997, p. 267)	"Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular".	Mobilização e ação.
Ruas (1999, p. 10)	"É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competências) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área".	Ação e resultados.
Fleury e Fleury (2000, p. 21).	"Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo".	Ação e resultado.

Figura 1 – Conceitos de Competências de acordo com os principais autores da área.
Fonte: Adaptado de Bitencourt, 2002.

Dentre esses autores encontram-se divididas duas correntes: a européia e a norte-americana de estudos sobre competências. A corrente americana iniciada na década de 1970 desenvolve uma linha mais racionalista ao pensar as competências, procurando uma definição completa para o desempenho gerencial nas organizações. Já a corrente européia, iniciada na

mesma época, segue uma linha interpretativa, buscando maior relação entre a cultura da organização e o modelo de gestão aliado às competências.

> Parry (1996) chama a atenção para duas concepções atribuídas a competências: como *inputs* ou *output*. Para o autor, nos Estados Unidos, competências são encaradas predominantemente como *inputs:* conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam o desempenho do indivíduo; na Europa, competências são vistas como *output*: empregados demonstram competências a partir do momento em que atingem ou superam resultados esperados em seu trabalho (FERNANDES e FLEURY, 2005 p. 02).

O conceito americano, no entanto, vem predominando nos estudos realizados atualmente, no Brasil (FLEURY e FLEURY, 2000; RUAS, 1999). Nesses, o principal foco estão em identificar quais são as habilidades que os gerentes competentes possuem que, aliadas as atitudes dentro da organização e à experiência vividas, corporificam a mensagem pelo exemplo.

Além da busca por um conceito universal de competência, os pesquisadores procuram um consenso entre quais são realmente às competências gerenciais necessárias.

> Sant'Anna (2002), a partir de extensa revisão das abordagens anglo-americana - destacando-se trabalhos de autores como Spencer e Spencer (1993), Boyatzis (1982) e Mcclelland e Dailey (1972) - e francesa - considerando, dentre outros, os estudos de Zarifian, (2001), Perrenoud (2001), Dubar (1998), Stroobants (1997), Le Boterf (1994) - sobre o tema, identificou, por meio da técnica de análise de conteúdo por categoria (RICHARDSON *et al.*, 1985), um elenco de quinze competências profissionais mais reiteradamente apontadas nos trabalhos revisados. São elas: Domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo ou função ocupada; capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias; criatividade; capacidade de inovação; capacidade de comunicação; capacidade de relacionamento interpessoal; capacidade de trabalhar em equipes; autocontrole emocional; visão de mundo ampla e global; capacidade de lidar com situações novas e inusitadas; capacidade de lidar com incertezas e ambigüidades; iniciativa de ação e decisão; capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização; capacidade de gerar resultados efetivos e capacidade empreendedora (KILMNIK, DA LUZ e SANT'ANNA, 2003 p. 05).

Esta relação de competências permite verificar claramente que o bom líder identifica o que a organização precisa, e toma partido de habilidades compatíveis para desempenhar esse papel. Le Boterf (1995) situa a competência numa encruzilhada, com três eixos formados pela pessoa (sua biografia, socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional (FLEURY e FLEURY, 2001). Assim, mesmo que a organização auxilie no desenvolvimento das competências gerenciais, uma pessoa só vai ser considerada líder, se em sua formação tiver desenvolvido certas habilidades e adquirido conhecimento para tal. "O desenvolvimento de competências gerencias possibilita que as práticas organizacionais sejam direcionadas para uma gestão mais efetiva e compatível à estratégia competitiva da empresa" (RUAS, 1999, p. 134).

Ao considerar que a competência se consolida a partir da mobilização de recursos, para a obtenção de um resultado, deixa-se subentendida a existência de algo que pode ser construído, aperfeiçoado e corrigido (MOURA e BITENCOURT, 2006). Zarifian (2001) defende a idéia de que competência implica envolvimento, autonomia e automobilização. Formar não pode ser sinônimo de adestramento para realização de dada tarefa e nem pode ser reduzida à simples transmissão de conhecimentos e informações (FLEURY e SARSUR, 2006).

> A competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações. [...] é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade (ZARIFIAN, 2001, p. 72 – 74).

Autores como Zarifian (2001) afirmam que é preciso que se conheça a história do trabalho e as formas que este adquiriu desde seu surgimento. Concluindo que, somente assim será possível avaliar em importância a necessidade do conceito de competências na atualidade. Este conceito, apesar de não haver consenso entre os estudiosos do tema, parte do pressuposto de que gerentes competentes utilizam seu conhecimento prévio, o saber; aliado ao ambiente no qual está inserido, a organização, através de habilidades, que envolvem o saber-fazer, que irão gerar a possibilidade de desenvolvimento de um bom trabalho e de uma imagem diante dos funcionários e da organização de acordo com suas atitudes.

> As competências podem ser previstas e estruturadas de modo a se estabelecer um conjunto ideal de qualificações para que a pessoa desenvolva uma performance superior em seu trabalho. Com essa abordagem, Parry (1996:50) resume o conceito de competência como sendo "um *cluster* de conhecimentos, *skills* e atitudes relacionadas que afetam a maior parte de um *job* (papel ou responsabilidade), que se correlaciona com a performance do *job*, que possa ser medido contra parâmetros bem aceitos, e que pode ser melhorada através de treinamento e desenvolvimento" (DUTRA *et al*, 2006, p. 3).

Em síntese, as competências gerenciais partem de uma rede de fatores e influências, como a formação da pessoa; o meio em que ela conviveu durante o seu crescimento e que afetou o meio em que convive depois de adulta; além é claro das políticas da organização onde trabalha e na qual poderá ou não ter suas competências utilizadas e desenvolvidas. A seguir são apresentados alguns dos principais modelos teóricos de competências já trabalhados.

Mintzberg (1973) apresentou o modelo dos papéis administrativos onde desenvolveu uma relação de funções administrativas de acordo com suas observações das atividades administrativas. Os papéis/funções administrativos aplicam-se em qualquer gerente, sendo determinados e variando de acordo com a posição administrativa. Três lidam com

comportamento interpessoal (líder, vínculo, figura decorativa); outros três com informação processando comportamento (monitor, disseminador, porta-voz) e os outros quatro com comportamento de tomada de decisão (empresário; distribuidor de recursos, negociador, solucionador de problemas).

Este modelo enfatiza as atividades que normalmente são vistas no dia-a-dia de um gerente de uma grande organização, sendo estas regras de gerenciamento utilizadas na descrição de conteúdo gerencial comum à maior parte dos cargos administrativos e de gerenciamento (MINTZBERG, 1973).

Já Stewart (1982) buscou seu modelo em uma pesquisa sobre as diferentes atribuições de um gerente e as formas como esse as exerce. Partindo de suas descobertas fundamentou o modelo que se conhece por apontar as atividades de um gerente ligadas diretamente a exigências, restrições e escolhas. As exigências, restrições e escolhas compõem a natureza do trabalho e influenciam fortemente o comportamento do gerente. As diferenças entre as organizações aparecem como mudanças no trabalho gerencial dependendo dos aspectos do trabalho (STEWART, 1982).

Ruas (2000) propõem o conceito de que a competência gerencial está na "capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área" (RUAS, 2000, p. 6). O autor aponta duas formas de pensar as competências:

> coletiva – menos conhecida- que pode ser associada tanto à atividade da organização, quanto a de suas áreas ou funções e individual – já bastante desenvolvida, tanto no campo acadêmico, quanto empírico. [...] Quanto à composição das competências individuais, ou seja, os recursos que vão ser mobilizados para que ela possa ser expressa por uma capacidade de ação, observa-se variadas concepções a esse respeito, pois depende muito do contexto da organização e da atividade a qual a noção de competência é associada. Entretanto, mesmo essa variação não impede que os recursos se concentrem em torno do conhecido CHA: conhecimentos, habilidades e atitudes (RUAS, 2003 p. 05).

As competências individuais podem ser vistas em parte como conseqüência das competências organizacionais. Autores como: Zarifian (2001), Parry (1996) e Ruas (2001), vêem nas competências individuais uma conseqüência das competências organizacionais pelo fato destas melhorarem em função da dedicação das pessoas para com a organização. De acordo com esses autores, as competências individuais vêm da capacidade de percepção do ambiente organizacional e de inclusão de seus conhecimentos e habilidades para o crescimento da mesma (BRASIL e PIMENTA, 2005).

Tendo essa visão de competências fez-se necessária à busca de um *framework* que permitisse avaliar o perfil de competências dos dirigentes aqui estudados. Partindo da

literatura revisada e da avaliação de diversos modelos de competências gerenciais, como os de Mintzberg (1973); Stewart (1982) e Ruas (2000); previamente apresentados; encontrou-se no modelo de liderança de Yukl uma análise por competências/ habilidades relativa a gerenciamento do trabalho e das relações. Assim, optou-se por seguir nesse trabalho a linha de pensamento de Yukl, onde a maior preocupação está na habilidade do líder/ gerente em exercer o cargo ao qual está destinado e não a denominação do mesmo.

2.2 Modelo Comportamento Gerencial

Para Yukl (1998) o bom líder tem habilidade suficiente de adaptar-se e enfrentar as diversas situações não importando o contexto. O verdadeiro líder possui competências que o fazem líder, seja qual for o local/ organização. Dessa forma, o autor aponta algumas competências/ habilidades que considera ideal a um perfil de comportamento gerencial. A seguir são apresentadas estas características que se divide em dois construtos principais, sendo estes: administrar o trabalho e administrar relações.

2.2.1 Administrar o trabalho

O tópico referente à administração do trabalho destaca as competências necessárias a um líder eficiente para o crescimento da organização e envolvimento dos funcionários nessas tarefas. Este tópico, assim como o que seguirá está fundamentado na teoria de Yukl (1998) sobre comportamento gerencial. As habilidades de administração do trabalho são: planejar, solucionar problemas, esclarecer papéis e objetivos, informar e monitorar informações.

“O planejamento é uma atividade amplamente cognitiva envolvendo o processamento da informação, a análise e a decisão” (YUKL, 1998, p. 69). A habilidade de **planejar** a organização e as ações com as pessoas da organização exige do dirigente estar atento ao que acontece e tomar a frente quando for necessário. Faz parte das ações de planejamento identificar o que deve ser feito, como, a que custo, quem vai fazer e quando deve ser feito. O líder nestas ações tem o papel fundamental de orientar estes processos e inspirar nos funcionários o senso de organização e planejamento.

Resolução de problemas é a segunda habilidade considerada pelo autor para a administração do trabalho. Com certas características semelhantes à habilidade de planejar, a

capacidade de resolver problemas ocorre em resposta aos distúrbios da organização e exige um cuidado no diagnóstico e resolução das ações a serem empreendidas. Quando o dirigente assume o controle da situação junto aos funcionários em uma crise, demonstra a liderança que estes funcionários esperam que ele tenha e passa o exemplo das atitudes a serem tomadas.

A terceira ação correspondente a competências de administração do trabalho é **esclarecer papéis e objetivos**. "O propósito deste comportamento é guiar e coordenar as atividades de trabalho e ter certeza que as pessoas sabem o que fazer e como fazer" (YUKL, 1998 p. 78). De acordo com o autor, nesta competência o importante é definir as responsabilidades do trabalho, estabelecer objetivos, designar tarefas e subsidiar informações para o desenvolvimento das mesmas.

Informação é o ponto chave da quarta habilidade. O fluxo de informação dentro das organizações deve ser claro e constante para que todos estejam conscientes dos acontecimentos e da necessidade de participação nos processos da empresa. Um bom líder tem controle dos acontecimentos para que as informações repassadas sejam relevantes, informadas na hora adequada e pelos meios adequados (YUKL, 1998).

Monitorar informações, como quinta habilidade, finalizando o construto administrar o trabalho, serve não para a monitoração que somente tem o objetivo de encontrar os defeitos dos funcionários para aplicar punições. A monitoração deve ser utilizada para manter o bom andamento das atividades, identificar problemas e funcionários que precisam de auxilio e manter constante resposta do que é desenvolvido.

No tópico a seguir são relacionadas características referentes ao construto administrar relações, que envolve questões mais subjetivas que as até então apresentadas e maior capacidade do dirigente de relacionamento interpessoal.

2.2.2 Administrar relações

Neste tópico são apresentadas as competências gerenciais necessárias para o bom desenvolvimento das relações de trabalho entre um líder e seus subordinados. Seguindo o mesmo *framework* de Yukl (1998), são cinco as habilidades para administrar relações: apoiar, desenvolver, reconhecer, recompensar e administrar conflitos.

A primeira competência apontada é a de **apoio.** De acordo com Fleishman e Stogdill (apud YUKL, 1998) o apoio é o componente núcleo da consideração. Apoiar significa manter melhores relações com os funcionários e gerar neles o sentimento de confiança no líder e na

organização. É importante que o gerente mostre respeito pelo subordinado; seja paciente e educado; utilize sua percepção para ajudar quando o funcionário tem problemas e de toda assistência necessária para o bom trabalho.

Desenvolvimento além de ser palavra de ordem em organizações competitivas é considerado uma das habilidades importantes para manter relacionamentos com os funcionários. A segunda competência listada se refere à preparação de novos funcionários treinamento para todos incentivos para buscar crescimento pessoal e profissional. Um líder que se preocupa com o desenvolvimento de seus funcionários sabe que receberá retorno para a organização.

A terceira habilidade para um bom líder manter relacionamentos é o **reconhecimento**. "O objetivo fundamental do reconhecimento, especialmente quando usado com subordinados, é reforçar o comportamento desejável e o compromisso/engajamento com a tarefa" (YUKL, 1998, p. 105). Partindo da identificação deste compromisso, torna-se importante que o gerente busque formas como elogios e prêmios, reconhecer o trabalho desempenhado.

A quarta habilidade tem relação direta com a terceira, cabendo ao líder aqui: **recompensar.** Neste caso, além de elogios o que mais está em jogo é a(s) forma(s) como o funcionário vai se beneficiar pelo esforço despendido. Para recompensar é preciso identificar tanto o tipo de tarefas que se deseja recompensar como que tipos de recompensas os funcionários esperam receber, buscando um equilíbrio entre os dois lados.

A última habilidade considerada na administração das relações de trabalho refere-se a **gerenciamento de conflitos**. Essa habilidade deve ser utilizada para alcançar uma relação harmoniosa tanto dos funcionários com os superiores quanto entre funcionários. A forma mais acessível de solucionar conflitos é buscando identificar porque eles existem; onde e com quem acontecem.

De maneira geral, a habilidade de um gerente para administração de relações dentro da organização depende do interesse deste para identificar o que é preciso fazer e permitir o crescimento dos funcionários, mantendo laços de confiança e respeito mútuos. A figura 02 traz uma síntese do modelo de comportamento gerencial.

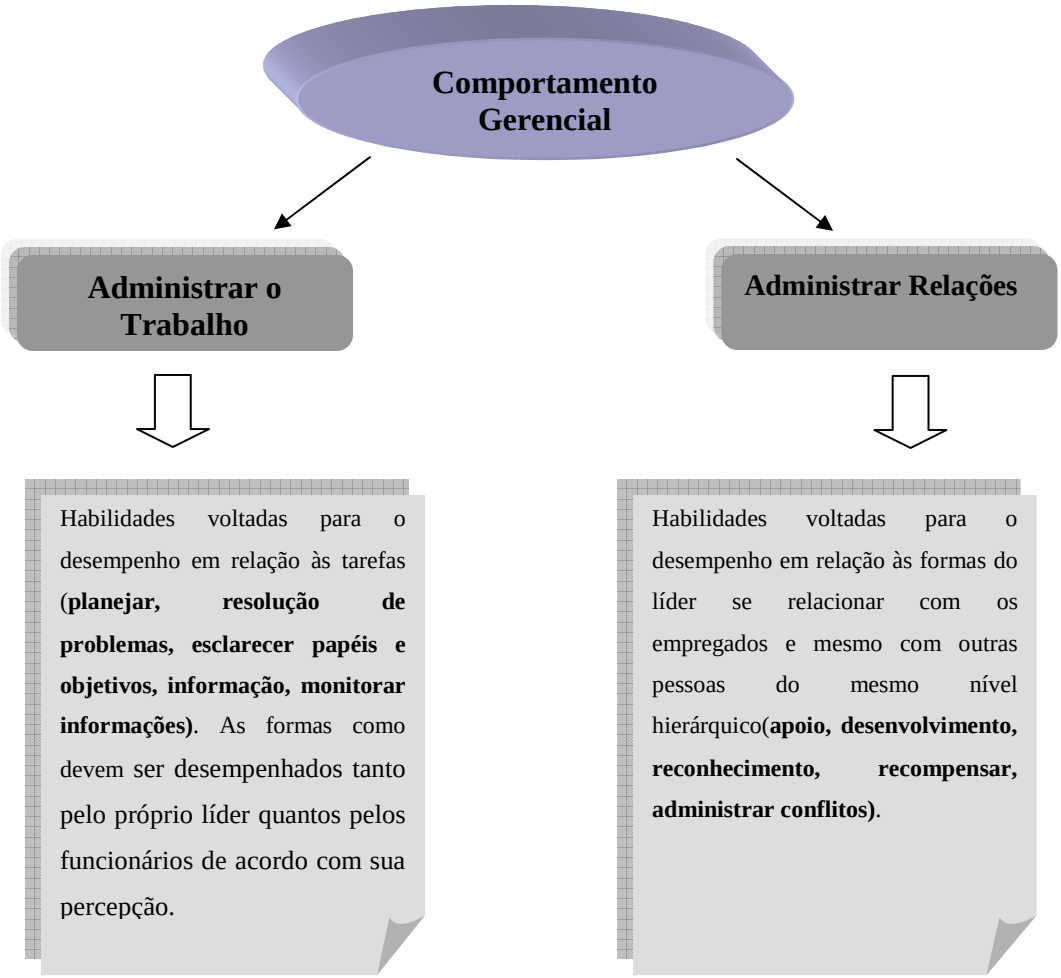


Figura 2 - Resumo do modelo de Yukl (1998) sobre perfil de liderança.
Fonte: Elaborado pela autora

O modelo teórico de Yukl (1998) vem sendo utilizado em diversos trabalhos tanto em pesquisas internacionais quanto em pesquisas nacionais. Stone *et al*. (2003) trabalhou com estes conceitos buscando definir a relação entre líder servidor e transformacional, em relação a este a questão de como o líder transformacional traz comprometimento para organização. Outras pesquisas internacionais encontradas focaram a questão da afetividade, relações de trabalho e comportamento dos dirigentes para com a organização e em relação aos funcionários (DASBOROUGH, 2006; AMABILE et al. 2004).

Amabile *et. al* (2004) apresentou uma pesquisa sobre o comportamentos do líder relacionados à sustentação percebida do líder, abranger instrumental e sustentação do socio-emocional. Percebeu que a sustentação da criatividade como uma das competências de um líder depende também das formas como a criatividade dos funcionários é percebida e incentivada. Além de encontrar uma relação direta, tanto positiva quanto negativa, às reações

dos funcionários de acordo com as competências do líder e a utilização do potencial criativo dos funcionários.

No Brasil, algumas pesquisas ligam o modelo de comportamento gerencial a questões como: cultura organizacional, gestão de linha, gestão de recursos humanos, motivação, indústria hoteleira, entre outros (FREITAS, 2006; PINTO, 2003; FONSECA, 2004). Fonseca (2004) buscou compreender a relação entre a Gestão dos Recursos Humanos e Gestão de Linha e a influência que as características da liderança podem exercer nessa relação. Esta pesquisa apresenta resultados nos quais se percebe a existência da necessidade de maior envolvimento do setor de Recursos Humanos para com o setor de Gestão de Linha e a influência positiva nos processos de gerenciamento.

Já a questão da cultura organizacional foi trabalhada por Pinto (2003) em função de verificar a percepção dos funcionários quanto às competências de seus gestores. Entre suas principais conclusões foi apontado o fato de que quanto mais presentes nas empresas são as características de apoiar e influenciar os trabalhadores, o uso do planejamento, treinamento e encorajamento do comportamento decisivo nas relações, mais os funcionários confiaram nos líderes, independentemente das razões de suas decisões para segui-los.

Alguns estudos das ciências administrativas preocuparam-se em relacionar aprendizagem e inteligência às teorias de competências gerenciais (SILVA, 2000; GROHMANN, 2004; MILCAREK, 2002). Mesmo buscando esta relação, a teoria das Inteligências Múltiplas foi muito pouco abordada. Com a falta de estudos que pudessem demonstrar melhor a relação entre as inteligências múltiplas e o perfil de competências gerenciais, este trabalho pretende lançar a discussão tanto da relação entre estas teorias, quanto da necessidade da busca de alternativas para crescimento do aprendizado dos gerentes em relação às habilidades necessárias para os cargos que desenvolvem. O tópico a seguir apresenta a teoria das Inteligências Múltiplas, relacionada neste trabalho à teoria de comportamento gerencial de Yukl (1998).

Capítulo III
INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Neste capítulo se apresentam as principais pesquisas realizadas a partir da publicação da teoria das Inteligências Múltiplas (I.M.) de Howard Gardner em 1983. Antes de apresentar a teoria, alguns estudos que vem sendo desenvolvidos e uma definição de cada uma das inteligências é importante voltar o olhar para as pesquisas sobre inteligência que antecederam a teoria das I.M. e como os pesquisadores enfrentavam a questão da inteligência humana.

> Tentativas para relacionar o cérebro à atividade mental ou, em relação a isso, descobrir as raízes físicas de atividades mentais antecedem o século XIX. Os egípcios localizaram o pensamento no coração e o julgamento na cabeça ou nos rins. Pitágoras e Platão sustentavam que a mente encontra-se no cérebro. De forma análoga, Aristóteles pensou que a sede da vida está no coração, enquanto Descartes, colocou a alma na glândula pineal (GARDNER, 2002, p. 11).

3.1 Considerações sobre inteligência

Os estudos dedicados à análise da inteligência humana foram por muitos anos direcionados somente para a medição do Coeficiente de Inteligência – QI (SPEARMAN, 1904). Este tema vem sendo foco de pesquisas científicas por muitos anos e em diferentes áreas de conhecimento. Muitos pesquisadores dedicados a tentar identificar o que se esconde no mistério que é a inteligência humana trabalham na busca de novas respostas e alternativas de aprendizagem.

Autores como Thurstone (1935) e Piaget (...) argumentam que a existência de certas faculdades primárias inerentes ao indivíduo e independentes entre si, fazem com que o desenvolvimento de habilidades e raciocínio parece ser extremamente ágil nas crianças pequenas e vão diferenciando-se ao longo do crescimento, sem que isso possa ser chamado de retrocesso.

As abordagens de QI, a piagetiana e a de processamento de informações, todas relacionam lógica e lingüística aos seus problemas de pesquisa; porém não foram capazes de trabalhar com questões relacionadas à criatividade e biologia que envolve a inteligência humana (GARDNER, 2002).

Justamente pela evolução das pesquisas é que foi se identificando que os testes de QI não eram mais auto-suficientes para explicar os possíveis 'gênios' que apareciam muito menos poder rotular uma pessoa com problemas de aprendizagem por um simples número. Cada vez mais se questionava a diferença entre uma pessoa e outra. "O QI não explica bem os diferentes destinos seguidos por pessoas em igualdade de condições intelectuais, de escolaridade e de oportunidade" (GOLEMAN, 1995, p. 47).

Na época em que surgiu, o teste de QI foi uma revolução no que se refere à determinação do nível de inteligência das pessoas. Atualmente ainda é utilizado, mas justifica muito menos do que o fez no passado.

> A inteligência é um potencial biopsicológico. O fato de um indivíduo ser ou não considerado inteligente e em que aspectos é um produto em primeiro lugar de sua herança genética e de suas propriedades psicológicas, variando de seus poderes cognitivos às suas disposições de personalidade. Os recentes avanços nos estudos cognitivos sugerem a melhor maneira de conceitualizar a inteligência (GARDNER, 2000, p. 50).

Segundo Queroz e Néri (2005) as pesquisas sobre inteligência sempre focaram três correntes: psicométrica, desenvolvimentista e cognitivista. A abordagem psicométrica vê a inteligência como uma entidade simples ou complexa de fatores, traços ou aptidões mentais componentes da mente humana. Esta abordagem divide-se entre aqueles autores que vêem a inteligência a partir de um único fator (fator g) e aqueles que acreditam que a inteligência possui múltiplas dimensões. Já a teoria desenvolvimentista da inteligência se preocupa com as estruturas ou esquemas mentais de funcionamento. Não parece estar tão preocupada com a definição e medida da inteligência quanto à abordagem anterior. Nas teorias cognitivistas de inteligência o enfoque não está nos fatores internos subjacentes (aptidões ou traços, estruturas ou esquemas), mas no próprio ato da resolução de tarefas e problemas (ALMEIDA, 1994).

Hoje "vários autores argumentam que esses modelos clássicos não dão conta da complexidade do funcionamento humano, que não se expressaria apenas na solução de problemas acadêmicos e do domínio do trabalho, mas também nos âmbitos social, emocional e do autoconhecimento" (QUEROZ e NÉRI, 2005 p. 02). Segundo pensadores influentes, como Ernst Cassirer (1957), os seres humanos se distinguem de outros organismos justamente pela competência na expressão e comunicação de significados simbólicos.

> Os estudos pela perspectiva simbólica abrangem diversos domínios. Estes domínios são responsáveis pelas conquistas cognitivas de cada ser humano. Dentro desta perspectiva, os domínios são classificados em *universais; inerentes à determinadas culturais e singulares.* Domínios como o lógico-matemático é considerado universal. Outros domínios como a capacidade de ler é valorizada em muitas culturas, porém em algumas são culturas não é tão valorizada; estes são os domínios inerentes a determinadas culturas. Já os domínios singulares são relacionados à habilidades desenvolvidas por poucas pessoas. Esses domínios podem vir a se expandir se tornarem-se conhecidos e aceitos por uma ou mais culturas (GARDNER, 2002 p. 54).

As novas teorias de inteligência mantêm um foco na direção de que as pessoas desenvolvem diferentes competências e se destacam em diferentes meios tanto por estas competências diversas como pelas formas as quais essas são desenvolvidas de um indivíduo para outro. Assim, esta nova fórmula de pesquisar inteligência foi definida como matriz de talento. E cada pessoa se enquadra então, em pontos diferentes dessa matriz.

A matriz de talento apresenta as pessoas através de características nas quais essa se encaixa como gênios, prodígios ou talentosos. Qualquer tipo de talento jamais pode ser adequadamente conceitualizado como existindo unicamente na cabeça ou no corpo dos indivíduos (TRAVASSOS, 2001).

Segundo Wu (2004), as habilidades inerentes ao perfil de inteligência devem ser amplamente debatidas e analisadas para auxiliar as reformas educacionais e o crescimento de indivíduos bem-sucedidos. A partir de suas pesquisas na China conclui que a teoria das I.M. vem a beneficiar muito a reforma educacional, pois as pessoas são capazes de chegar a conclusões semelhantes por diferentes caminhos e, justamente por isso, não podem ser igualadas em sua forma de inteligência.

É importante destacar também, na teoria, o que as inteligências não são. Gardner (2002) afirma que as inteligências não são equivalentes a sistemas sensoriais. As inteligências são, por sua própria natureza, capazes de realização (pelo menos em parte) através de mais de um sistema sensorial, mas não equivalentes ou dependentes destes.

A teoria do autor compreende uma concepção de inteligência na qual cada indivíduo possui habilidades diferentes, levando a adotar a idéia de inteligências múltiplas ou estruturas da mente. Estas inteligências correspondem as diversas competências intelectuais e que, têm uma história de desenvolvimento própria, e um específico sistema de regras de funcionamento (ISAIA, 1992).

3.2 A teoria de Howard Gardner

A teoria das Inteligências Múltiplas surgiu dos diversos questionamentos de Gardner sobre os problemas que a generalização do conceito de inteligência trazia para a forma de avaliar a mesma. Simpatizante das teorias de autores como Thurstone (1938) e Guilford (1950), que viam na generalização da inteligência no conhecido fator *g*, que era medido pelos testes de QI, Howard Gardner aceitou rapidamente o desafio da Bernard van Leer Foundation e da Universidade de Harvard, para compor o grupo de pesquisadores que faria parte do chamado Estudo Zero. Este estudo foi iniciado por Nelson Goodman e co-dirigido por David Perkins, e realiza pesquisas básicas sobre cognição, aprendizagem e artes há 30 anos. E entre suas pesquisas, inclui-se a de Howard Gardner, com crianças com muito talento e outras com níveis normais de desenvolvimento, a fim de identificar de que forma ocorrem estes processos e porque algumas pessoas desenvolvem mais certas habilidades e outras não.

Muitos foram os trabalhos desenvolvidos, tanto pela área de educação quanto pela área da psicologia, para determinar realmente o que é inteligência e como ela se processa nas pessoas. Segundo Shearer (2004), muito poucas são as teorias na história da educação que tiveram o impacto que as Inteligências Múltiplas conseguiram. O autor ainda compara as teorias sobre inteligência (I.M. e *g*) com uma árvore, dizendo que não é possível comparar a teoria das Inteligências Múltiplas com a teoria da Inteligência Geral (*g),* pois seria como comparar uma árvore inteira (I.M.) a um de seus galhos (*g*).

O próprio Gardner (2002) admite em sua obra que os estudos sobre inteligência provavelmente nunca se esgotarão e continuarão caminhando a passos lentos para chegar a um conceito final. O que o autor propõe e propôs com sua teoria é que a partir da idéia das inteligências múltiplas, da definição dessas e de como as pessoas as desenvolvem pode-se avançar os estudos e melhor compreender diferentes atitudes e comportamentos que envolvem a inteligência humana.

Esta pesquisa mostrou que o desenvolvimento das inteligências múltiplas está ligado a diversos fatores, sejam estes físicos, como fatores neurológicos; ou sociais, como a cultura na qual a pessoa está inserida. Para compor o retrato do desenvolvimento de cada uma das competências intelectuais, Gardner (2002) utiliza como fonte alimentadora: sistemas simbólicos construídos culturalmente, estudos envolvendo prodígios, indivíduos talentosos, crianças e adultos normais, pacientes com lesões cerebrais, indivíduos de culturas variadas, especialistas em diferentes linhas de trabalho.

Para a identificação de uma inteligência, dentro da teoria das I.M. todas as habilidades devem ser consideradas e são agrupadas de acordo com características semelhantes. Estas características têm base no senso comum do que é ou não uma característica de inteligência e deve ser esclarecido que nenhuma delas foi considerada em casos extremos como pessoas que sofrem lesões cerebrais ou com necessidades especiais. Estas pessoas tendem a perder habilidades ou então desenvolver muito uma em detrimento de outras, o que não permite a generalização para fundamentação de uma teoria sobre inteligências múltiplas. De acordo com Posner (2004), na teoria das I.M., assume-se que alta habilidade, em domínios diferentes, significa ter mais eficiência a partir de determinados mecanismo neurais. Por esta razão, pela teoria das I.M., as pessoas têm desenvolvido os sete tipos de inteligências, a diferença está nos níveis de desenvolvimento de cada uma delas.

Para Armstrong (2004), existem quatro pontos-chave na teoria das Inteligências Múltiplas: toda pessoa possui todas as oito inteligências; a maioria das pessoas pode desenvolver cada inteligência num nível adequado de competência; as inteligências normalmente funcionam juntas de maneira complexa e existem muitas maneiras de ser inteligente em cada categoria e não existe um conjunto padrão de atributos que as pessoas devam possuir.

Buscando a explicitação básica das inteligências, apresentadas por Gardner, convêm salientar que:

a) As inteligências ancoradas em sistemas simbólicos especificam-se em: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal e pessoal, esta última subdividida em intra e interpessoal;
b) Cada inteligência possui operações medulares, entendidas como mecanismos básicos de processamento, podendo dar lugar a vários desempenhos intelectuais;
c) A história de desenvolvimento destas inteligências, por envolver evolução ontogenética e filogenética, indica que as habilidades de diferentes espécies podem entrelaçar-se para a composição de determinada manIfestação simbólica;
d) A indicação de uma relativa localização cerebral para estas inteligências, aponta para uma base biológica das mesmas sem, contudo, desprezar a influência dos fatores culturais;
e) A separação destas inteligências tem cunho didático, porque na vida real elas se encontram inter-relacionadas para a realização das diversas atividades humanas (ISAIA, 2001).

Apesar da grande receptividade que a teoria vem recebendo ao longo destes mais de vinte anos de sua publicação, alguns autores, que consideram que a antiga teoria sobre um fator geral (g) de inteligência é o mais correto, passaram a criticar as pesquisas sobre Inteligências Múltiplas e sua real existência como teoria. De acordo com Allix (2000), os estudos sobre a teoria das Inteligências Múltiplas não podem ser considerados uma teoria de fato. E justifica esta opinião apontando para as mudanças (apontadas como constantes) que Gardner fez nos anos após a publicação da primeira edição de seu livro *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Segundo o autor, não é possível que uma teoria venha a receber complementos e alterações após sua publicação, assim como o autor não concorda com as proposições de Gardner quanto à análise das I.M. através do ambiente onde a pessoa[i] está inserida e não através de testes de lápis e papel.

Os trabalhos com inteligências múltiplas realizados em escolas demonstram, por parte dos professores, uma aceitação da teoria como forma de confirmação daquilo que os professores já percebiam em sala de aula no desenvolver das atividades (KORNHABER, 2004). A aceitação da teoria das I.M. pode ser verificada em estudos como os de Veiga e Miranda (2006), que abordaram a importância das inteligências pessoais nos perfis dos profissionais da área da saúde, destacando a necessidade de criar vínculo com os pacientes. Brandl (2005) utilizou a inteligência corporal cinestésica em uma pesquisa sobre a educação física escolar, na busca de desenvolver as habilidades deste perfil de inteligência nos alunos do ensino fundamental. Hoje, diversos trabalhos vêm apoiando a utilização das inteligências múltiplas, principalmente na área educacional. Travassos (2001) levou para a biologia uma pesquisa que traz um apanhado geral do que a teoria das I.M. significa e os benefícios que sua utilização pode trazer. Pesquisas como a de Armstrong (2004) diz que, os ajustes até hoje realizados na teoria das Inteligências Múltiplas são uma amostra da complexidade que envolve estudar a inteligência humana, e que as possíveis “novas” inteligências podem servir para melhor compreensão dos perfis de aprendizagem. Tanto as melhorias da teoria têm sido bem recebidas, que uma prova está na atual inclusão da Inteligência Naturalista, última aceita e estruturada por Gardner (1999), que já foram incluídas questões a seu respeito em testes de inteligências múltiplas (ARMSTRONG, 2004).

Segue uma síntese do que é cada uma das inteligências e dos principais mecanismos que os indivíduos utilizam em cada uma delas.

3.3 Os tipos de inteligência propostos por Gardner

Inicialmente a teoria das Inteligências Múltiplas foi difundida com sete diferentes formas (habilidades) de inteligência. Com as últimas revisões e pesquisa Gardner propôs uma oitava inteligência, a naturalista. Atualmente o autor ainda estuda a existência de uma nona inteligência, a espiritual. Apresenta-se a seguir as sete inteligências de Gardner. Cabe destacar, que para fins desta pesquisa a Inteligência Naturalista e a Inteligência Espiritual não foram incluídas no instrumento de pesquisa, por serem consideradas ainda insipientes.

3.3.1 Inteligência Lingüística

É a Inteligência relacionada aos poetas. A inteligência lingüística envolve a habilidade de usar as palavras de forma efetiva para leitura, escrita e fala (SHEARER, 2004).

Gardner (2002) destaca quatro aspectos do conhecimento lingüístico que considera importantes para a sociedade (Figura 03). A capacidade de usar a linguagem para convencer é o primeiro deles (aspecto retórico); a utilização da linguagem para lembrar-se de informações é o segundo (aspecto mnemônico); o terceiro aspecto está na importância da linguagem para explicação e o último e quarto aspecto se referem à metalingüística (a língua explicar ela mesma).

> Não se pode esperar proceder com eficácia no mundo sem um considerável domínio da tétrade lingüística (fonologia, sintaxe, semântica e pragmática). A competência lingüística é, de fato, a inteligência – a competência intelectual – que parece mais ampla e mais democraticamente compartilhada na espécie humana (GARDNER, 2002, p. 61)

Pessoas que apresentam a Inteligência Lingüística com mais destaque em seu perfil de inteligências tendem a alcançar alta habilidade de expressão diante de outros e através da escrita. De acordo com Weller (1999), a inteligência lingüística pode ser desenvolvida através de leitura e formulação de estudos de caso, desenvolvimento de cenários, gravação de vídeos e simulações de entrevistas, bem como composição de jornais.

3.3.2 Inteligência Lógica – Matemática

Habilidade de calcular, pensar logicamente e resolver operações matemáticas, pesquisas relacionadas às ciências, são características das pessoas que tem a Inteligência

Lógica – Matemática mais desenvolvida em relação às outras (HALEY, 2004). Nasceu do pensamento lógico, matemático e científico. “A base para todas as formas lógico-matemáticas de inteligência depende inicialmente do manuseio de objetos (GARDNER, 2002, pg. 102)”.

Esta inteligência relaciona-se com o pensamento dedutivo, precisão e estrutura lógica (WALTER *et al*., 2007). É a inteligência característica dos físicos e cientistas e segundo Lazear (apud WELLER, 1999) tem nos gráficos e equações a forma mais fácil de desenvolver as habilidades relativas à mesma.

“O centro numérico da inteligência matemática parece ser estimado universalmente (GARDNER, 2002, pg. 126)”. De acordo com Armstrong (2004) os principais processos relacionados à mesma, são: classificação, inferência, cálculo e testagem de hipóteses. Isso pode ser demonstrado na figura 04.

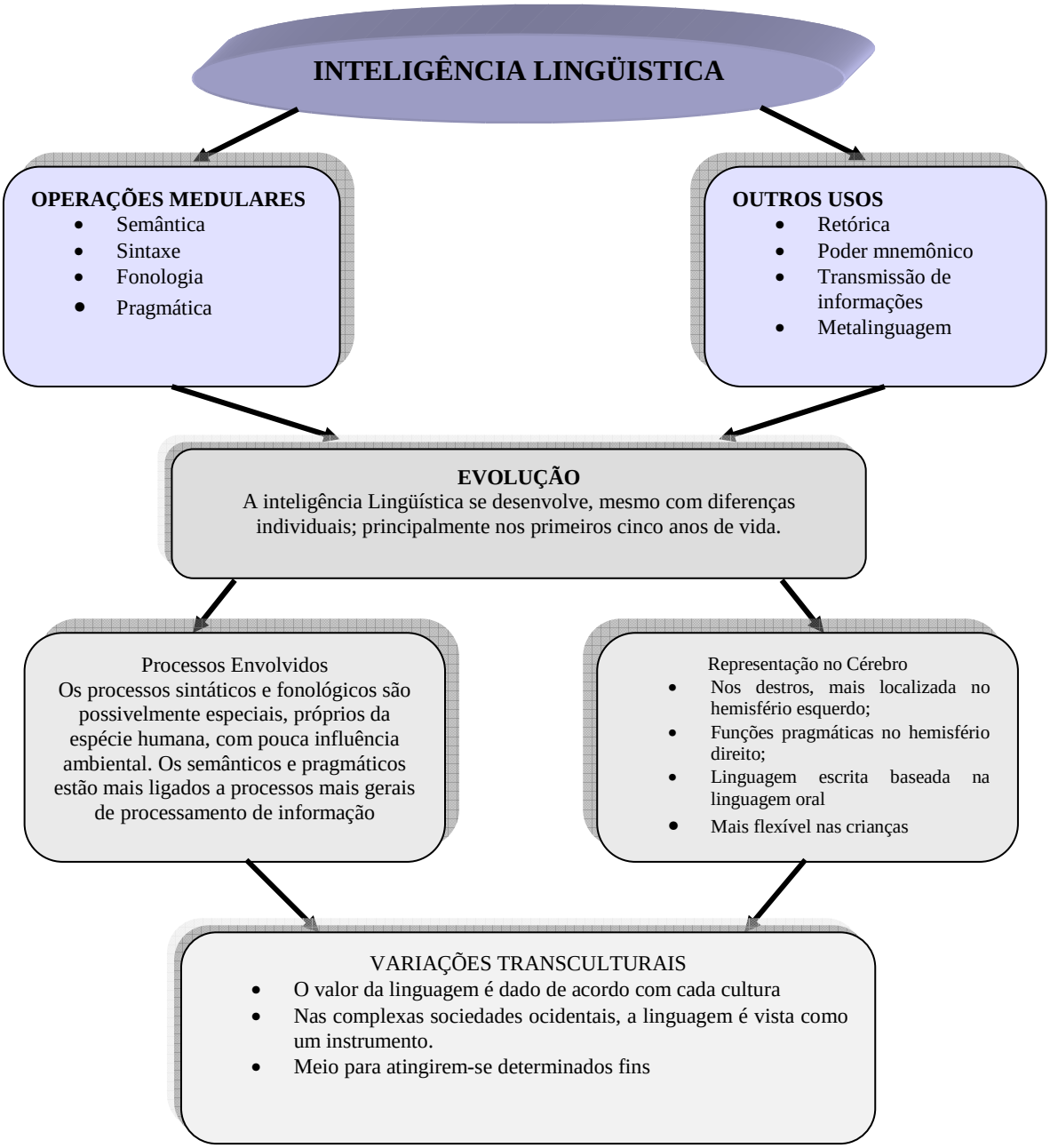


Figura 3 - Inteligência Lingüística.
Fonte: Adaptado de Isaia (2001)

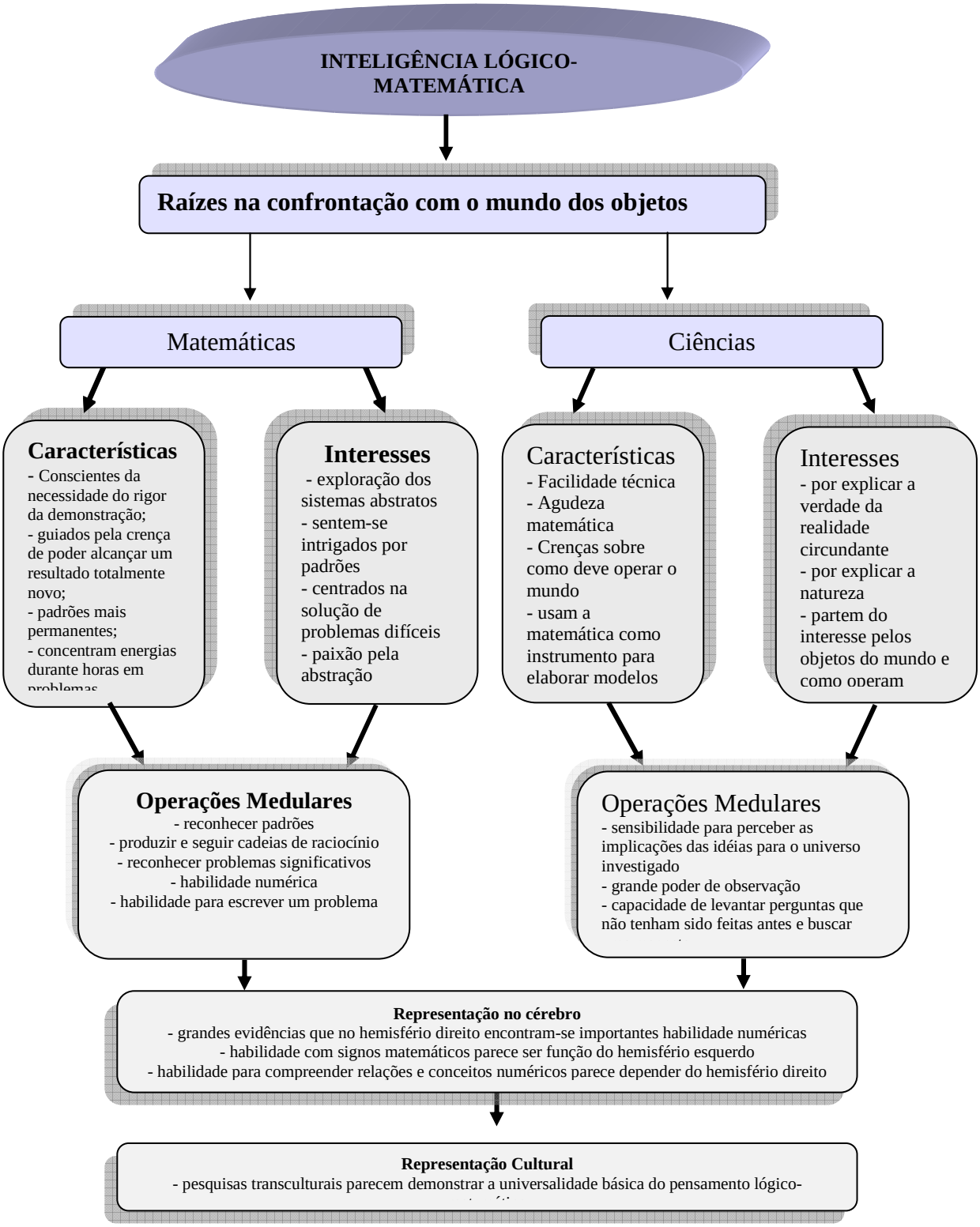


Figura 4 - Inteligência Lógico-Matemática.
Fonte: Adaptado de Isaia (2001)

3.3.3 Inteligência Espacial

"Centrais à inteligência espacial estão as capacidades de perceber o mundo visual com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes" (GARDNER, 2002, p. 135).

É a inteligência das pessoas que possuem alta capacidade de imaginar tamanho e volumes, além de localizarem-se em lugares escuros com perfeita precisão, sendo este conhecido. Esta inteligência pode ser desenvolvida a partir de estímulo a criação de imagens mentais de lugares e objetos (WELLER, 1999). Solicitar a descrição de ambientes com pouco tempo de visualização tende a auxiliar o desenvolvimento das habilidades da inteligência espacial. A inteligência espacial está relacionada ao sentido da visão, observação minuciosa, metáfora, pensamento visual, imagens mentais e habilidades de formar figuras tridimensionais na mente (WALTER *et al*., 2007). Um resumo desta inteligência pode ser visualizado na figura 05.

3.3.4 Inteligência Corporal – Cinestésico

Característica desta inteligência é a capacidade de usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos expressivos assim como voltados a objetivos (ANTUNES, 1999) – Figura 07.

Os mímicos e dançarinos são exemplos claros de pessoas com Inteligência Corporal – Cinestésico bem desenvolvida. Desenvolver habilidades desta inteligência pode ser conseguido através de jogos de mímica, paródias, trabalhos manuais (WELLER, 1999). De acordo com Haley (2004) pessoas que desenvolvem esta habilidade são capazes de manipular e coordenar o corpo para obedecer aos movimentos que se quer realizar.

> A inteligência corporal completa um trio de inteligências relacionadas a objetos: a inteligência lógico-matemática, que cresce a partir da padronização de objetos em conjuntos numéricos; a inteligência espacial, que focaliza na capacidade de indivíduo de transformar objetos dentro do seu meio e de se orientar-se em meio a um mundo de objetos no espaço; e a inteligência corporal, que, focalizando internamente, é limitada ao exercício do nosso próprio corpo e, olhando para fora, acarreta ações físicas sobre os objetos no mundo (GARDNER, 2002, pg. 183)

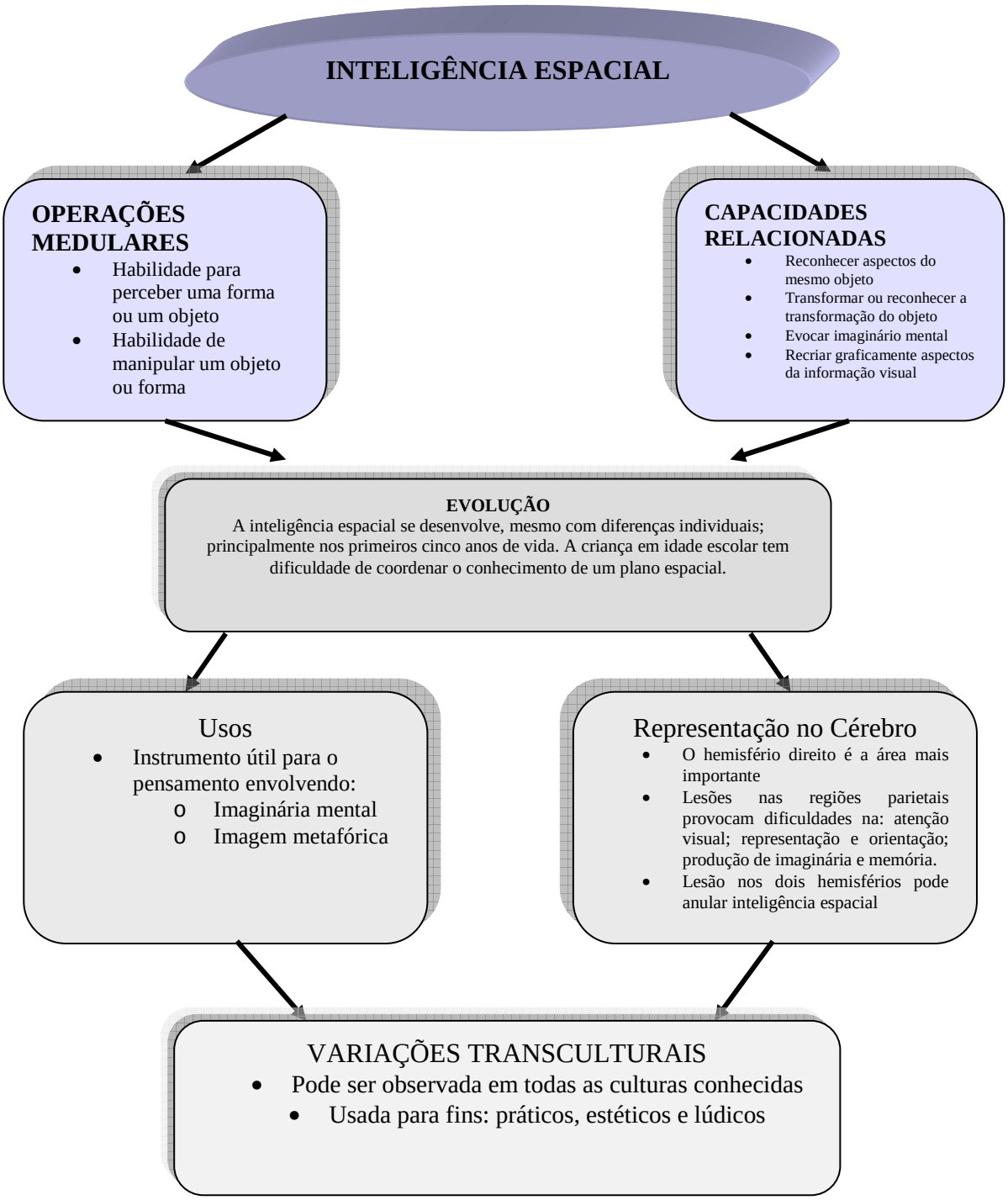


Figura 5 - Inteligência Espacial.
Fonte: Adaptado de Isaia (2001)

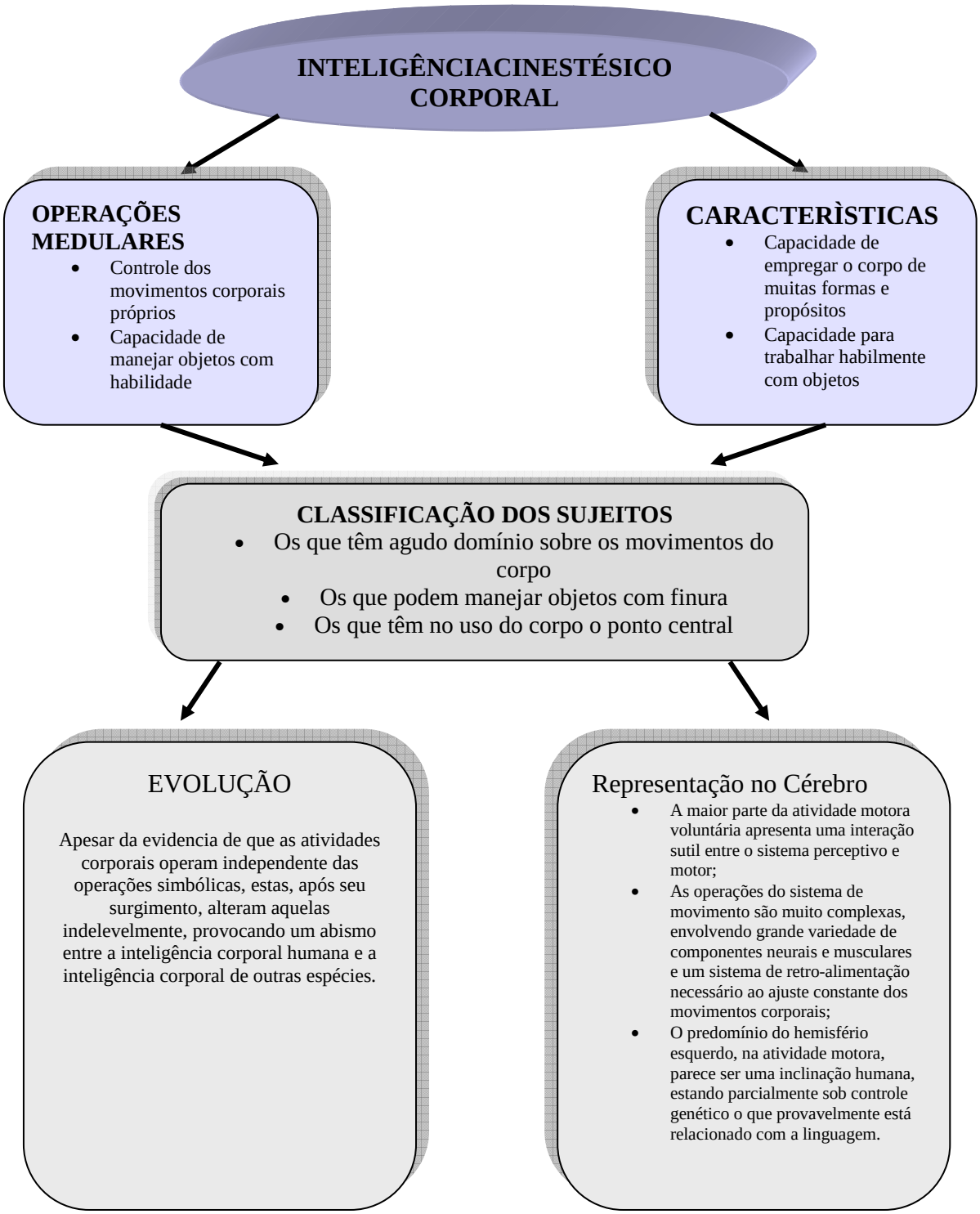


Figura 6 - Inteligência Cinestésico – Corporal.
Fonte: Adaptado de Isaia (2001)

3.3.5 Inteligência Musical

“De todos os talentos com que os indivíduos podem ser dotados, nenhum surge mais cedo que o talento musical” (GARDNER, 2002, p. 78). A partir desta afirmação do próprio autor da teoria das inteligências múltiplas, fica claro, além da dedicação do estudo ser relacionada primeiramente as crianças, que de todas as inteligências, a musical é aquela que exige mais cedo incentivo e que com o passar do tempo torna-se mais difícil de ser desenvolvida.

A inteligência musical se destaca pela capacidade de perceber, como um aficionado por música; de transformar, como um compositor; de expressar formas musicais como um musicista (WALTER et al, 2007). O tom e o timbre se destacam entre as formas de percepção desta inteligência, como pode ser visto na figura 07.

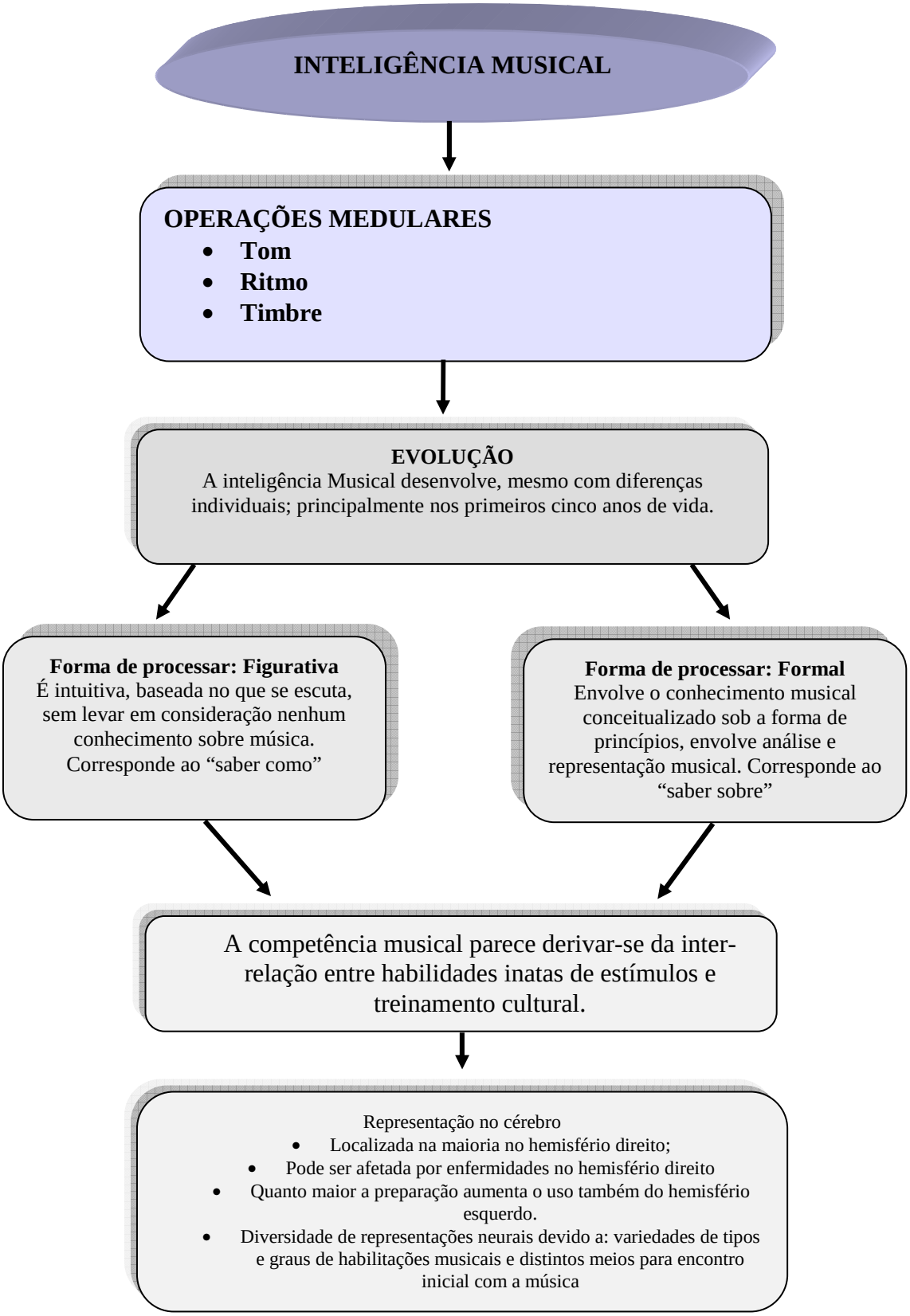


Figura 7 - Inteligência Musical.
Fonte: Adaptado de Isaia (2001)

3.3.7 Inteligências Pessoais

As inteligências da teoria de Gardner que mais tiveram ênfase e foram destacadas por outros autores em diversos estudos foram as inteligências pessoais. Sendo inclusive, a teoria da inteligência emocional, de Goleman (1995) desenvolvida com certa fundamentação nas inteligências pessoais das Inteligências Múltiplas.

Estas inteligências dividem-se em dois perfis, o interpessoal e o intrapessoal. As inteligências pessoais estão inseridas nas características que relacionam as pessoas a si mesmas e aos outros. Segue uma descrição de cada uma delas. Figura 08.

3.3.7.1 Inteligência Interpessoal

A inteligência interpessoal é característica de pessoas que convivem bem em grupo. É a inteligência, atualmente, mais associada a líderes e coordenadores de grupos. Pessoas que desenvolvem bem essa inteligência são capazes de identificar facilmente sentimentos alheios, como motivações e intenções.

Pessoas com esta capacidade passam a não visualizar apenas seus interesses e necessidades, sendo capazes de interagir em diversos ambientes e grupos. Se manIfesta em terapeutas, médicos, professores (VEIGA e MIRANDA, 2006)

Estimular esta inteligência é uma tarefa que pode ser feita através de trabalhos em equipes, em duplas, exposição diante de grupos de pessoas, de estudos e idéias (WELLER, 1999), pois a mesma está diretamente ligada à comunicação e interação entre diferentes indivíduos.

3.3.7.2 Inteligência Intrapessoal

A inteligência intrapessoal corresponde às habilidades de a cada pessoa conhecer a si mesmo e trabalhar este autoconhecimento, controlando emoções e sentimentos. De todas as inteligências pesquisadas por Gardner, esta é a que menos exige dos outros auxilio para desenvolvê-la.

Supõe uma alta capacidade de concentração da pessoa em si e em suas necessidades e prioridades, utilizando este conhecimento para controle de seus estudos de vida pessoal e

profissional. Pacifistas e terapeutas são pessoas que tendem a demonstrar essa capacidade bem desenvolvida (VEIGA e MIRANDA, 2006).

Trabalhos independentes e auto-análise são as melhores formas de desenvolver as habilidades desta inteligência (WELLER, 1999). Pessoas com a inteligência intrapessoal muito desenvolvida acabam se retraindo diante de grandes grupos e uma forma de melhorar estes processos de interação é desenvolvendo mais as habilidades da inteligência interpessoal. O inverso também é válido.

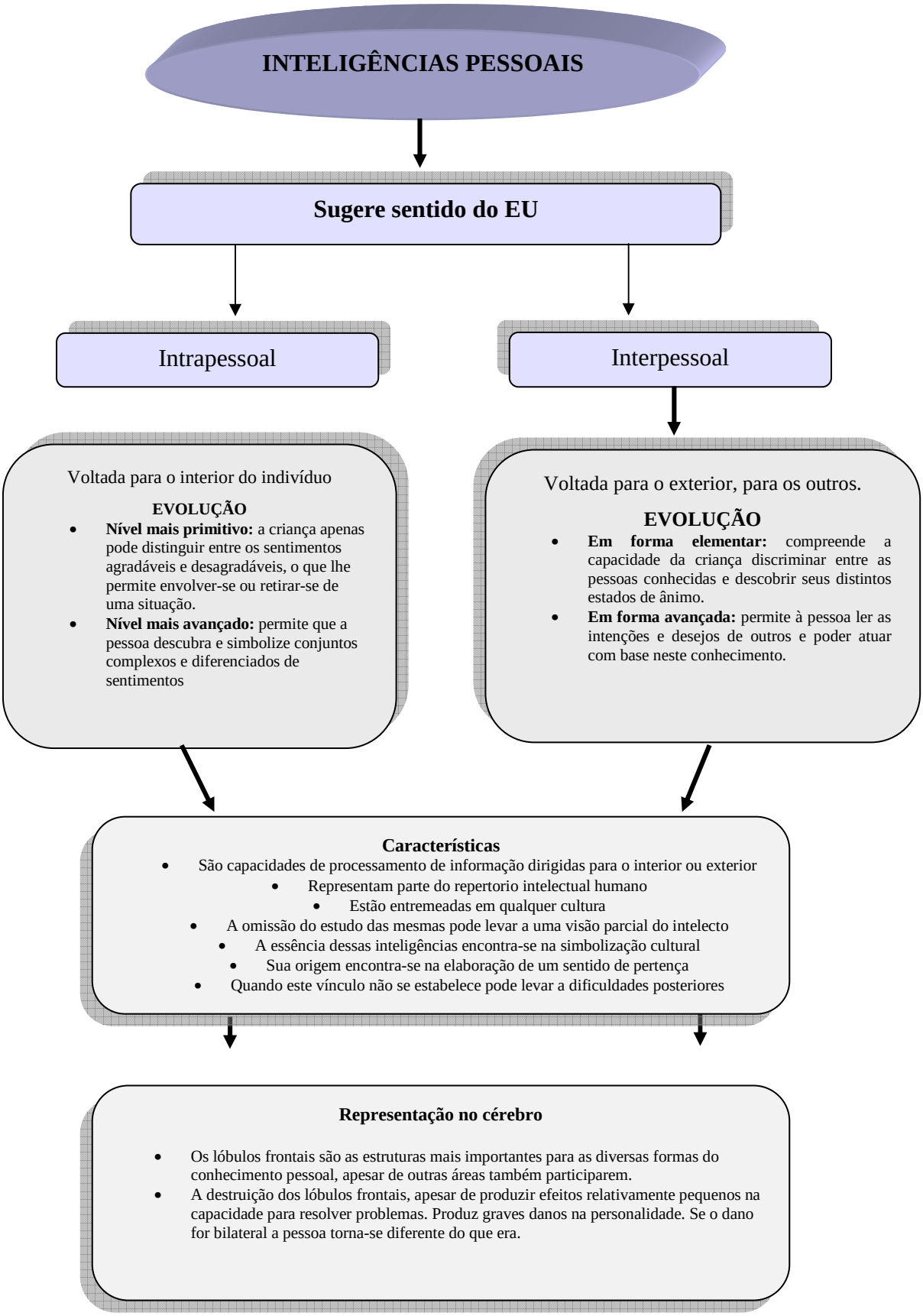


Figura 8 - Inteligências Pessoais.
Fonte: Adaptado de Isaia (2001)

Ao longo dos mais de vinte anos que a teoria das I.M. foi publicada, diferentes autores buscaram aplicações para as mesmas em suas áreas de atuação (SILBERMAN, 2001; HOPPER e HURRY, 2000). E mesmo com este real interesse em levar a teoria a novos estudos empíricos, a principal área com relatos sobre as formas de aplicação da teoria das inteligências múltiplas vem sendo mesmo sua área de origem, a educação, na qual, destacam-se pesquisas sobre formas de aprendizagem em sala de aula, na educação à distância, estudo de literatura, entre outros (ARMSTRONG, 2004; WAGMEISTER e SHIFRIN, 2000; SCHIRDUAN e CASE, 2004; MCMAHON *et al*., 2004; NOBLE, 2004).

A seguir, destacam-se algumas pesquisas que relacionam inteligências múltiplas e aprendizagem a perfil gerencial, foco desta pesquisa.

3.4 Competências Gerenciais e Inteligências Múltiplas

Estudos anteriores já abordaram a teoria da Inteligência Emocional (GOLEMAN, 1995) ligada ao processo de liderança. Porém, a teoria das Inteligências Múltiplas somente foi abordada com perfil de grandes líderes mundiais pelo próprio Gardner (1996) em um estudo de análise da biografia destas personalidades, que atuaram em diferentes âmbitos, como por exemplo, Ghandi, Margaret Thatcher, entre outros.

Uma pessoa com perfil gerencial provavelmente terá as competências necessárias para atuar de forma eficiente em diferentes setores e organizações. O que não significa que um perfil de gerente não possa ser desenvolvido. Acredita-se e pretende-se investigar que é possível sim; se for possível aliar a teoria das competências gerenciais a de inteligências múltiplas e em conseqüência o desenvolvimento de uma através da outra. De acordo com Cheng (2005), é necessária para a organização e para os atores organizacionais uma aprendizagem direcionada as habilidades gerenciais. Os ambientes empresariais mudam constantemente e os indivíduos postos em cargos gerenciais devem estar aptos a desempenhar seu papel. Este autor propõe uma tipologia com diferentes níveis e formas de pensamento organizacional, onde as inteligências múltiplas aparecem como base de sustentação, ligadas a questão da aprendizagem, para o desenvolvimento do conhecimento gerencial e organizacional necessários (CHENG, 2005).

> Uma perspectiva cognitiva não garante sucesso nos negócios ou na vida, nem nega limite nos seres humanos. Mas independentemente de a pessoa ser um líder mundial, um gerente, um trabalhador na linha de frente, um terapeuta, um acadêmico, um competidor ou um consumidor, essa perspectiva cognitiva abre a possibilidade de representar limites e alternativas de diversas maneiras, e de agir a partir dessas

> representações. Ela convida à precisão, à testagem, à revisão, ao progresso. A perspectiva é otimista: ela reconhece que podemos imaginar novos cenários e trabalhar para realizá-los (GARDNER, 2005, p. 56).

Weller (1999), diz que as empresas podem utilizar as inteligências múltiplas de forma a auxiliar o desenvolvimento do potencial de seus funcionários, quando esses integram equipes de desenvolvimento organizacional. Constata ainda que as pesquisas na área administrativa ignoraram a teoria das inteligências múltiplas sem saber do potencial de desenvolvimento que estão perdendo, enquanto a educação já vem trabalhando com esta teoria praticamente desde o seu surgimento.

A teoria das inteligências múltiplas aponta para um fato até então não abordado pelas pesquisas sobre liderança. A maioria dos líderes apresenta destaque no desenvolvimento da inteligência pessoal, principalmente a interpessoal. Outra inteligência que se destaca nas pesquisas da Gardner (1996) é a inteligência lingüística. Esta inteligência lingüística está acompanhada de uma inteligência pessoal desenvolvida, transforma-se em metade do caminho para o desenvolvimento de um grande líder. Este autor encontrou algumas conclusões importantes para novos estudos sobre liderança. Entre estas conclusões estão seis constantes da liderança, as quais foram extraídas do perfil de grandes líderes mundiais, mas de forma proporcional se aplicam ao nível gerencial também em diferentes organizações. As constantes são: um líder precisa ter uma estória ou mensagem central; precisa de uma audiência pronta para escutar esta estória; é preciso o vínculo com alguma organização para uma liderança duradoura; o líder deve corporificar a estória que passa à sua audiência; os líderes podem ser diretos ou indiretos dependendo de sua audiência; e, por fim, os líderes indiretos devem manter a perícia de sua área de atuação que o transformou em líder (GARDNER, 2006).

Poucos são os estudos que relacionam à teoria das Inteligências Múltiplas além das mudanças na forma de ensino para melhor desenvolvimento das habilidades individuais dos estudantes. Estudos como os de Shearer (2004); Weller (1999); demonstram a importância das inteligências múltiplas serem trabalhadas para crescimento intelectual de acordo com as capacidades específicas de cada um.

Na área administrativa algumas pesquisas unem as teorias de competências à questão de inteligência. Nestas pesquisas os resultados encontrados apresentam uma real ligação entre o perfil de inteligência dos gestores e o perfil de competências apresentado nas organizações (SILVA, 2000; GROHMANN, 2004; RICCO, 2004; BITENCOURT, 2002). Já a teoria das inteligências múltiplas, como citado anteriormente, foi pouco trabalhada nas ciências

administrativas, de forma que será útil um estudo que identifique o tipo de relação existente entre o perfil de inteligências múltiplas e o perfil de competências gerenciais dos gerentes, neste trabalho representado pelos coordenadores dos programas de pós-graduação das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.

Para que o estudo obtenha resultados favoráveis ao desenvolvimento das pesquisas sobre inteligências múltiplas fez-se necessário encontrar uma abordagem metodológica que se adequasse às teorias utilizadas. Partindo da fundamentação teórica, optou-se pelos modelos teóricos da teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2000) e da teoria de Comportamento Gerencial (YUKL, 1998), utilizados em um estudo multicasos, como está estruturado no capítulo seguinte.

Capítulo IV
ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo são apresentados os procedimentos referentes ao tipo de estudo e os métodos utilizados neste trabalho, partindo da identificação do posicionamento da pesquisa dentro dos paradigmas das ciências sociais e do tipo de pesquisa adotado.

> A pesquisa social é um processo no qual se vinculam distintos níveis de abstração, se cumprem certos princípios metodológicos e se executam diversos processos específicos articulados de maneira lógica, com base em teorias, métodos, técnicas e instrumentos adequados e precisos para chegar a um conhecimento objetivo – isto é, verdadeiro – sobre determinados fenômenos sociais. (SORIANO, 2004, p. 20)

Este trabalho está inserido dentro do paradigma positivista, que segundo Morgan (1980) é um dos quatro paradigmas que se destacam nas pesquisas em ciências sociais e teoria das organizações. O paradigma positivista parte do pressuposto de que a sociedade na qual se vive é real e que as coisas acontecem segundo uma ordem correta, por isso busca entender sua existência a partir do conhecimento empírico da mesma. Assim, o pesquisador não possui relação direta com o objeto de estudo.

"Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham" (KHUN, 1982, p. 219).

> Os paradigmas assim definidos por Kuhn, são próprios ao quadro positivista. Estes pressupõem que existem leis gerais que regem os fenômenos, inclusive os sociais e que devem ser buscadas a constância e a regularidade dos mesmos, o que permitiria a formulação de leis, generalizações e predições (SILVA, 1998, p. 160).

Estudos relacionados ao paradigma positivista podem ter sua abordagem metodológica tanto qualitativa, quanto quantitativa. Neste trabalho utiliza-se a abordagem quantitativa, que segundo Horna (apud AMARANTUGA *et. al*, 2002), é capaz de explicar os fatos das ciências sociais através de dedução lógica.

Por ser um estudo descritivo também se busca através de instrumentos de coleta de dados quantitativos identificar mais claramente características já apontadas em estudos,

teóricos e qualitativos, anteriores. A pesquisa descritiva é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo a descrição de algo (PIETRANGELO, 2001, p. 108). É um tipo de pesquisa utilizado quando o estado da arte das teorias investigadas encontra-se em certo grau de desenvolvimento e o que se busca é a comprovação destas teorias. Neste trabalho as teorias pesquisadas estão consolidadas por si só, porém os trabalhos que unem a questão de competências gerenciais e inteligência/aprendizagem ainda são incipientes e principalmente no que diz respeito a utilizar a teoria das inteligências múltiplas. É importante também a adequação da estratégia de pesquisa com o tipo de estudo que foi desenvolvido.

4.1 Estudo Multicaso

A estratégia de pesquisa adotada em um estudo depende do tipo de perguntas que o pesquisador busca responder. Neste trabalho adotou-se como estratégia o Estudo Multicasos. Segundo Yin (2005, p. 61), “estudos de caso único e de casos múltiplos refletem situações de estudo diferentes e que, dentro desses dois tipos, também pode haver unidades unitárias ou múltiplas de análise”. Neste trabalho utiliza-se o estudo de casos múltiplos com diferentes unidades de análise, considerando que cada uma das Universidades pesquisadas, apesar de todas serem unidades federais, estão inseridas em contextos e regiões geográficas diferentes dentro do Estado do RS.

Mesmo sendo uma estratégia de pesquisa muito utilizada nas ciências sociais, alguns autores ainda questionam os métodos de coleta de dados a serem utilizados para este estudo. De acordo com Verschuren (2003) a principal questão está em se um estudo de caso deveria ser a abordagem qualitativa ou quantitativa. Enquanto autores como Ragin (1989); Creswell (1994) e Stake (1995) defendem a posição de que somente métodos qualitativos podem ser utilizados nas pesquisas de Estudo de Caso; autores como Yin (2005) e Lee (1999) defendem o uso de métodos quantitativos (VERSCHUREN, 2003).

Para este estudo optou-se pela abordagem quantitativa. Este tipo de pesquisa tende a medir quantidade e freqüência dos fatos pesquisados (NAU, 1995). Considerando o tamanho da população investigada a busca por dados quantitativos apresentou-se mais adequada neste estudo de caso.

Para este estudo buscou-se a validação e confiabilidade do estudo a partir de testes estatísticos dos instrumentos da pesquisa e posteriormente dos dados coletados.

Ressalta-se ainda que este estudo não busque a generalização das conclusões obtidas para toda população relacionada a pós-graduação, e sim as instituições pesquisadas.

4.2 População

A população deste estudo é constituída pelos coordenadores dos programas de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* das Universidades Federais do Rio Grande do Sul. A relação dos cursos de acordo com a modalidade (*lato sensu* e *stricto sensu*) é apresentada no capítulo V.

A população deste estudo foi constituída de 261 cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, no ano de 2007, conforme consta no relatório CAPES 2007, no Estado do RS. Foi enviado o questionário para todos os coordenadores obtendo um retorno de 163 questionários, sendo 161 considerados válidos para a análise. Essa quantidade está dentro do parâmetro de 95% de confiança e 5% de erro amostral (157 questionários) mínimos necessários para a generalização dos dados.

4.3 Procedimentos adotados

Segundo Hair et. al (2005), “o tipo e a quantidade de dados a serem coletados dependem da natureza do estudo e dos objetivos da pesquisa”. Ainda de acordo com o autor, em estudos descritivos as *surveys* se destacam como forma de coleta de dados por serem utilizadas para grandes populações e amostras que envolvem grande número de dados. Como está explicado a seguir, dentre as diferentes formas possíveis de aplicação dos questionários da *survey* optou-se neste trabalho pelo envio via e-mail e entrega em mãos pelo pesquisador.

4.3.1 Instrumentos de coleta de dados

Os dados da pesquisa foram coletados a partir de uma *Survey* com questionário auto-administrado abordando as questões relacionadas a Inteligências Múltiplas, Competência Gerencial e caracterização dos coordenadores participantes. Considerando que o trabalho parte de uma amostra mínima aceitável dos coordenadores dos programas de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* das Ifes do Rio Grande do Sul foi utilizado durante a pesquisa um questionário com duas partes distintas. Uma para identificar perfil de inteligências múltiplas e outra para identificar perfil de competências gerencias, além da parte inicial destinada a caracterização a população pesquisada. Os passos de construção e validação dos questionários são descritos no tópico a seguir e um modelo dos mesmos é apresentado no apêndice A.
Ambos utilizam escala intervalar de cinco pontos do tipo Likert com os extremos descritos com 1 – Discordo totalmente e 5 – Concordo totalmente.

4.3.1.1 Estruturação dos questionários

O primeiro passo para o desenvolvimento dos questionários (um para perfil de Inteligências Múltiplas e outro para perfil de Competências Gerenciais) foi uma detalhada revisão dos estudos referentes às teorias de base utilizadas neste estudo (GARDNER, 2000 e YUKL, 1998) e principalmente do que já foi pesquisado relacionando os dois.

Para o questionário de análise do perfil de Inteligências Múltiplas a estrutura final partiu-se do modelo de Thomas Armstrong, encontrado em seu livro *Seven Kinds of Smart* (já com tradução no Brasil, a qual foi utilizada para garantir fidelidade ao modelo). Os construtos e variáveis do questionário de inteligências múltiplas podem ser identificados na figura 09 e o questionário original no Anexo A.

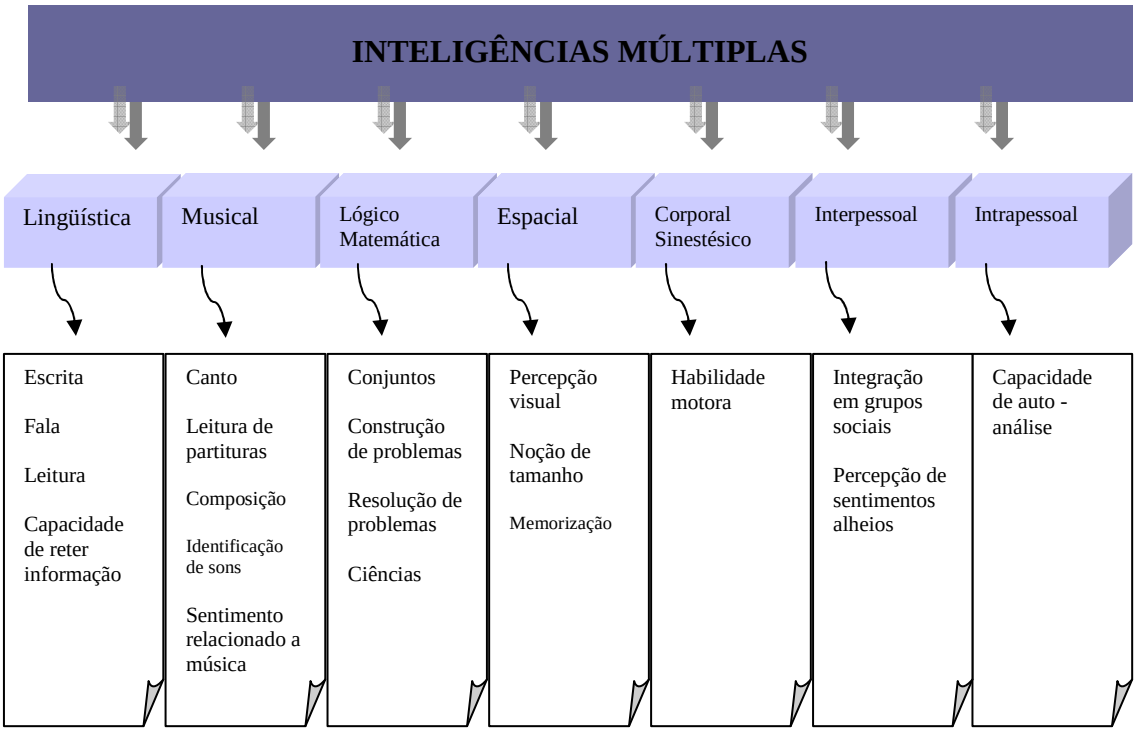


Figura 09 - Construtos e variáveis do questionário de Inteligências Múltiplas.
Fonte: Elaborado pela autora

Já para o questionário de análise do perfil de competências gerenciais não foi encontrada uma estrutura pronta, assim seguiu-se a teoria constituída por Yukl (1998) em seu livro *Leadership in organizations* no qual se puderam delimitar os construtos e variáveis para a estruturação do questionário. Foi escolhida a proposta de Yukl (1998) por caracterizar-se a mais próxima do que se buscou investigar. Os construtos e as variáveis do questionário de comportamento gerencial podem ser identificados na figura 10.

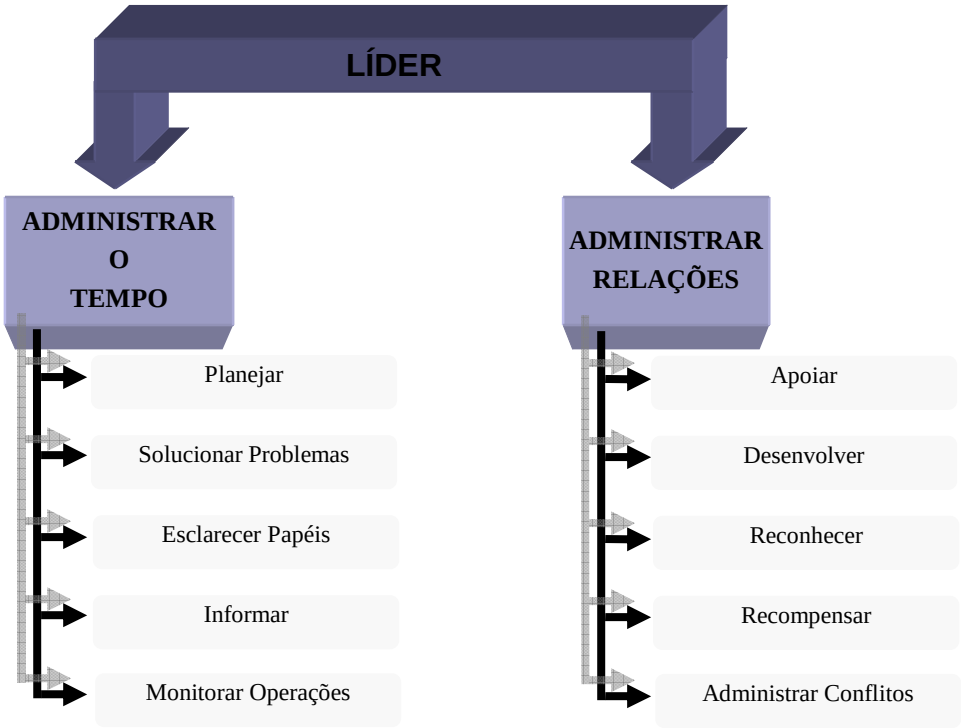


Figura 10 - Construtos e variáveis do questionário de Comportamento Gerencial.
Fonte: Elaborado pela autora

4.3.1.2 Operacionalização das variáveis

As figuras 11 e 12 destacam em cada parte especifica do questionário a numeração referente a cada uma das variáveis dos modelos teóricos, bem como uma explicação do que cada uma delas busca identificar. O questionário é encontrado no apêndice A no final desta pesquisa.

Questionário para perfil de Inteligências Múltiplas		
Variáveis	**Questões onde a variável está no questionário**	**O que busca identificar**
Inteligência Lingüística	Questões de 1 a 10	Habilidades relacionadas escrita, fala leitura e capacidade de reter informações.
Inteligência Lógico-Matemática	Questões de 11 a 20	Resolução de problemas de matemática e lógica, conjuntos, noção de quantidades.
Inteligência Espacial	Questões de 21 a 30	Percepção visual precisa, noção de tamanho, memorização de espaços.
Inteligência Corporal Sinestésico	Questões 31 a 40	Habilidade e desempenho motor.

Inteligência Musical	Questões de 41 a 49	Identificação de diferentes sons, canto, composição, leitura de partituras, sentimentos relacionados à música.
Inteligência Interpessoal	Questões 50 a 59	Integração à outras pessoas, percepção de sentimento alheio.
Inteligência Intrapessoal	Questões 60 a 69	Capacidade de auto-análise.

Figura 11 - Quadro de apresentação das variáveis para inteligências múltiplas.
Fonte: Elaborado pela autora

Questionário para perfil de Competências Gerencias		
Variáveis	**Questões onde a variável está no questionário**	**O que busca identificar**
Planejar	Questões de 1 a 5	Que formas de planejamento/organização utiliza
Solucionar problemas	Questões de 6 a 10	Como busca ou resolver os problemas que surgem
Esclarecer papéis e objetivos	Questões de 11 a 15	Manter os funcionários atentos e informados sobre suas funções
Informar	Questões de 16 a 20	Proporcionar circulação da informação dentro da organização
Monitorar operações	Questões de 21 a 25	Gerenciar o trabalho dos funcionários
Apoiar	Questões de 26 a 30	Incentivar e motivar
Desenvolver	Questões de 31 a 35	Proporcionar oportunidades de crescimento
Reconhecer	Questões de 36 a 40	Elogiar e destacar o bom trabalho realizado
Recompensar	Questões de 41 a 45	Outras formas de reconhecer o bom trabalho além de elogios
Administrar conflitos	Questões de 46 a 50	Procurar manter um relacionamento harmonioso entre os funcionários

Figura 12 - Quadro de apresentação das variáveis para competências gerenciais.
Fonte: Elaborado pela autora

4.3.1.3 Confiabilidade dos instrumentos

"Confiabilidade: grau em que uma escala produz resultados consistentes quando se fazem medições repetidas da característica" (GAMBLE, 2001).

As formas utilizadas neste estudo para garantir a confiabilidade dos instrumentos foram:

- Teste Split-half – os itens dos questionários são divididos em duas partes e testa-se a correlação entre eles. Quanto mais elevada for a correlação entre as duas partes maior a confiabilidade do instrumento.
- Teste Alpha de Cronbach – mede a correlação entre os itens de cada construto do instrumento. Quanto maior a correlação mais confiável o instrumento. Porém, se os itens tiverem uma correlação excessivamente alta, significa que estes itens estão medindo a mesma informação e um deles pode ser excluído.

4.3.1.4 Validade dos instrumentos

"Validade: o âmbito no quais as diferenças em escores observados da escala refletem as verdadeiras diferenças entre objetos, quanto à característica que está sendo medida, e não erros sistemáticos ou aleatórios" (GAMBLE, 2001).

A validade de conteúdo foi obtida através de:

- Revisão de estudos anteriores;
- Baixa correlação entre construtos diferentes referenciando a validade discriminante do construto;
- A validade de critério: obtida a partir de uma análise do escore do construto e dos escores das variáveis dependentes do mesmo.

4.3.2 Análise dos dados

Todos os dados da pesquisa foram analisados quantitativamente através do software SPSS. A análise dos dados procedeu da seguinte forma:

- Análise das freqüências de respostas bem como as medidas de tendência central (média/mediana/moda) e de dispersão (intervalo/variância/desvio-padrão/assimetria/curtose) de acordo com as possibilidades das escalas utilizadas nos questionários e nas perguntas de identificação;
- Testes Qui-quadrado, T e ANOVA entre os grupos da amostra a fim de verificar o perfil de inteligências múltiplas e comportamento gerencial da amostra.
- Análise fatorial "destinada essencialmente à redução e a sumarização dos dados" (MILLER, 2001, p. 504). Foi utilizada para a validação dos instrumentos e de forma a identificar os fatores mais destacados de cada construto nos dados coletados.
- Regressão "Análise de regressão é um processo poderoso e flexível para a análise de relações associativas entre uma variável métrica dependente e uma ou mais variáveis independentes". (MALHOTRA, 2001, p.458). Utilizada neste trabalho para verificar a relação entre as inteligências múltiplas e o perfil de comportamento gerencial.

4.3.3 Limitações do método

Neste trabalho foi utilizado apenas o método quantitativo. Por tal motivo, as análises não podem ser aprofundadas além dos números exatos apresentados nos testes estatísticos. Fato este que não permite definir outros fatores de influência nos modelos estudados e que podem levar a um menor nível de explicação.

O instrumento de pesquisa utilizado acabou tornando-se extenso devido à união de dois modelos teóricos que exigem um número elevado de variáveis. Sendo assim, alguns respondentes recusaram-se a participar da pesquisa justificando que necessitariam de um tempo muito grande e do qual não dispunham para respondê-lo.

Capítulo V
CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

Apresenta-se a seguir o cenário da pesquisa, identificando primeiramente alguns pontos-chave para melhor conhecimento do desenvolvimento da Pós-Graduação no Brasil, objeto de estudo da pesquisa. A segunda parte do capítulo apresenta a constituição dos cursos *lato sensu* ou *stricto sensu*. Descrevem-se também as quatro instituições onde a pesquisa foi aplicada – UFSM, UFRGS, Ufpel e FURG, no desenvolvimento dos cursos de pós-graduação.

5.1 Programas de pós-graduação

A pós-graduação no Brasil vem passando por vários processos de transformação, desde as normas de criação de cursos até as exigências para manutenção dos mesmos. Se considerado que ainda não fazem 100 anos de seu surgimento, aqui no Brasil, pode-se dizer que muito já foi feito em seu benefício.

Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, onde Francisco Campos propunha a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus (SANTOS, 2003).

> As atividades de acompanhamento e avaliação da implantação da reforma universitária, que o MEC promoveu ao longo da década de 70, levaram à elaboração do I Plano Nacional de Pós-Graduação. Através do qual foi consolidada a criação de um novo nível de ensino no país, o da pós-graduação, cuja finalidade era assegurar a formação, no Brasil, dos professores que deveriam trabalhar em tempo integral nas universidades, como previsto na Reforma de 1968 (MEC apud BELLONI, 2000, pg. 6).

O fato de os cursos de pós-graduação que surgiam no Brasil espelharem-se tanto nos modelos europeus como no modelo vindo dos Estados Unidos fez com que a produção científica destes cursos gerasse trabalhos muito generalistas e não apropriados a realidade aqui encontrada. Após períodos de longas críticas a este sistema, a pós-graduação no país foi mudando e os trabalhos passaram a concentrar mais achados relacionados a realidade nacional. Fator esse que por um lado beneficiou o crescimento da produção científica e, ao mesmo tempo, limitou a saída desta produção para publicações internacionais, por tratar-se justamente de temas excessivamente ligados ao nosso país e não à comunidade científica mundial.

Existem duas classificações para os programas de pós-graduação, os *lato sensu e os stricto sensu*.

> A pós-graduação *lato sensu* inclui os cursos de especialização e aperfeiçoamento cuja prioridade é a formação de profissionais para o mercado de trabalho, tendo assim, um significado mais técnico, prático e profissional. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* compreendem os cursos de mestrado e doutorado e tem como objetivo principal a formação de pesquisadores, professores e profissionais de alto nível que realizam a livre ampliação do conhecimento e a investigação desinteressada (GROHMANN, 2004, p. 124).

Os cursos de pós-graduação no Brasil começaram com tal nível de exigência que as dissertações de mestrado eram executadas ao nível de uma tese de doutorado. Considerando este nível de exigência e a pouca quantidade de cursos, a pós-graduação brasileira passou a ser considerada privilégio da elite do país. Foi só a partir da década de 1960 que a pós-graduação realmente começou a crescer no país, sendo marcada pelas tendências européia e norte-americana. Em 1965 os cursos de pós-graduação no Brasil tiveram sua implantação oficial com o parecer 977 do Conselho Federal de Educação. Este parecer estabeleceu a fundamentação dos cursos de pós-graduação brasileiros com base nos norte-americanos e nas formas de avaliação dos europeus (GATTI, 2001).

> Peixoto apud Gatti (2001) identificou, quanto às concepções sobre as finalidades dos mestrados, três perspectivas: a primeira, é a de que o mestrado é uma iniciação à pesquisa; a segunda, é a de que o mestrado cumpre a função de dar formação acadêmica básica para docência, porém é o doutorado que inicia o discente na pesquisa; a terceira que vê como finalidades do mestrado a formação de docentes para o ensino superior e a de assessores, afastada da preocupação de formar pesquisadores.

Estudos e ensaios que discutem a relação entre conhecimento e poder têm sido produzidos com certa intensidade nas duas últimas décadas. Assinalam que uma das transformações que vêm se produzindo nas sociedades avançadas aparece nos determinantes de desigualdades sociais (GATTI, 2001).

Os programas de pós-graduação já ultrapassaram o número equivalente a um terço dos cursos das universidades do país (SGUISSARDI, 2000). Um número expressivo se comparado ao total de brasileiros que tem acesso ao ensino superior e muito mais àqueles que chegam ao nível de pós-graduação. Atualmente, o número de cursos de pós-graduação no Brasil é de 2.267 (CAPES/MEC, 2006) somente em cursos Stricto Sensu. Nesses, o total de docentes envolvidos, entre cargos permanentes e visitantes, é de 38.500, não contando aqueles que atuam como colaboradores. Estes dados podem ser mais bem visualizados nas figuras 13 e 14.

Geral	**Total**	**M**	**D**	**M/D**	**F**	**M/F**	**D/F**	**M/D/F**
	2267	925	39	1146	157	0	0	0
Total	2267	925	39	1146	157	0	0	0

Figura 13 - Número de Programas de Pós-Graduação em 2006
Legenda: M – mestrado/ D – doutorado/ F – Profissionalizante
Fonte: MEC/ CAPES

	N° total de docentes			**Permanente**			**Visitante**			**Colaborador**		
Geral	**Total**	**Doutores**	**%**	**Total**	**Doutores**	**%**	**Total**	**Doutores**	**%**	**Total**	**Doutores**	**%**
	38500	38309	100	32263	32176	100	631	325	100	8982	8982	100
Total	38500	38309	100	32263	32176	100	631	325	100	8982	8982	100

Figura 14 - Número de docentes nos Programas de Pós-Graduação em 2006
Fonte: MEC/ CAPES

O ensino de pós-graduação, assim como o de graduação, já passou por diversas mudanças e atualmente enfrenta os desafios de manter-se e principalmente adaptar sua estrutura de acordo com o nível de exigência que um mestrado e/ou doutorado exige. Além de adaptar-se à realidade brasileira e conciliar com estudos de interesse internacional para garantir publicações e manter bom nível de avaliação.

A própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES reconhece que um dos aspectos problemáticos da pós-graduação brasileira seria o superdimensionamento do papel dos mestrados, muitas vezes organizados como verdadeiros pequenos doutorados, “como uma conseqüência natural do fato de o mestrado ter sido inicialmente o principal foco das políticas governamentais, de ter-se constituído no nível mais elevado de formação oferecido em algumas áreas” (CAPES apud SANTOS, 2003).

> Em função dos resultados já alcançados, pode-se afirmar que a pós-graduação se constitui numa das realizações mais bem sucedidas no conjunto do sistema de ensino existente no país. Deve-se ressaltar que o seu desenvolvimento não derivou de um processo espontâneo do aumento da pesquisa científica e do aperfeiçoamento da formação de quadros, mas foi produto de uma deliberada política indutiva, em

> grande medida concebida, conduzida e apoiada pelas instituições públicas, com decidido engajamento da comunidade acadêmica brasileira (CAPES, 2004 p. 08).

Fundamentando-se no histórico já existente da pós-graduação no país e no que se espera da mesma a CAPES lançou em 2004 o Plano Nacional de Pós-Graduação que vem sendo colocado em prática desde 2005 e ainda se estende até 2010. Este plano tem como objetivos: Estabilidade, Estratégias para melhoria do desempenho do sistema, Programas estratégicos específicos, Ampliação da articulação entre agências para criar e apoiar os programas estratégicos específicos, Ampliação da articulação entre as Agências Federais com os Governos dos Estados - Secretarias de Ciência e Tecnologia e Fundações de Apoio, Ampliação da articulação entre as Agências Federais com o Setor Empresarial, Participação mais efetiva dos fundos setoriais na pós-graduação, Redefinição de novas tipologias regionais para a pós-graduação, Financiamento e sustentabilidade, Políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior e Avaliação e qualidade. Assim, espera-se garantir um futuro ainda mais promissor para a pós-graduação do Brasil.

Cabe ressaltar que, mesmo não contempladas neste trabalho, as instituições privadas de ensino superior vêm investindo e aumentando tanto em número quanto em qualidade de seus programas de pós-graduação. Sendo objetivo de o governo apoiar o crescimento dos cursos de mestrado e doutorado no país, é importante que estas instituições trabalhem também em favor desse desenvolvimento e elevar a qualidade do ensino superior e de pós-graduação no Brasil.

5.2 Universidades pesquisadas

A seguir apresenta-se um breve histórico da pós-graduação das quatro instituições pesquisadas no presente estudo. Estas instituições consistem no universo das Universidades Federais do Estado do Rio Grande do Sul que possuem cursos de pós-graduação. No Estado existe ainda a recém criada Universidade do Pampa (UNIPAMPA), a qual integra apenas cursos de graduação no presente momento, não sendo incluída no universo da pesquisa.

Os dados coletados dão apenas uma idéia da quantidade de cursos distribuídos pelo estado e da qualidade dos mesmos de acordo com os conceitos recebidos na última avaliação. Informações mais aprofundadas como histórico e estratégias adotadas não foi possível devido a não resposta das pró-reitorias de pós-graduação das instituições.

5.4.1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRGS
Especializações Lato Sensu = 24 - 1º especialização em 1965
Administração
Arquitetura
Biociências
Ciências Econômicas
Direito
Educação Física
Engenharia
Filosofia e Ciências Humanas
Informática
Letras
Medicina
Psicologia
Agronomia
Artes
Centro Interdisciplinar de novas tecnologias na educação
Ciência e Tecnologia dos Alimentos
Educação
Enfermagem
Farmácia
Física
Instituto de Pesquisas Hidráulicas
Matemática
Odontologia
Veterinária

Especializações Stricto Sensu = 72 mestrados 1º mestrado em 1963 - 63 doutorados 1º doutorado em 1964	
Administração	Mestrado profissionalizante 5
	Mestrado Acadêmico 6
	Doutorado 6
Agronegócios	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 4
	Doutorado 4
Antropologia Social	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 6
	Doutorado 6
Arquitetura	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Artes Cênicas	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 3
	Doutorado não há
Artes Visuais	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Biologia Animal	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Biologia Celular e Molecular	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 6
	Doutorado 6
Botânicas	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Ciências Política	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Ciência e Tecnologia de Alimentos	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 3
	Doutorado não há
Ciências Biológicas: Bioquímica	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 7
	Doutorado 7
Ciências Biológicas: Fisiologia	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 4
	Doutorado 4
Ciências Biológicas: Neurociências	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5

Ciências da Saúde: Cardiologia e Ciências Cardiovasculares	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Ciências do Movimento Humano	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Ciências do Solo	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 4
	Doutorado 4
Ciências dos Materias	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico não há
	Doutorado 4
Ciências em Gastroenterologia	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 4
	Doutorado 4
Ciências Farmacêuticas	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Ciências Médicas: Endocrinologia	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Ciências Médicas: Pediatria	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Ciências Médicas: Psiquiatria	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Ciências Veterinárias	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 6
	Doutorado 6
Ciências da Computação	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 6
	Doutorado 6
Ciência da Comunicação	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 4
	Doutorado 4
Desenvolvimento Rural	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 4
	Doutorado 4
Design	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 3
	Doutorado não há
Direito	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5

Ecologia	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Economia	Mestrado profissionalizante 4
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Educação	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 6
	Doutorado 6
Ensino de Ciências: Química da Vida e Saúde	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 3
	Doutorado não há
Enfermagem	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 4
	Doutorado 4
Engenharia Civil	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 6
	Doutorado 6
Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 7
	Doutorado 7
Engenharia de Produção	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Engenharia Elétrica	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 4
	Doutorado 4
Engenharia Mecânica	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 4
	Doutorado 4
Engenharia Química	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Ensino de Física	Mestrado profissionalizante 5
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Ensino de Matemática	Mestrado profissionalizante 3
	Mestrado Acadêmico não há
	Doutorado não há
Epidemiologia	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5

Filosofia	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Física	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 7
	Doutorado 7
Fitotecnia	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Física	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 7
	Doutorado 7
Genética e Biologia Molecular	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 7
	Doutorado 7
Geociências	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 7
	Doutorado 7
Geografia	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
História	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Informática na Educação	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico não há
	Doutorado 5
Letras	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Matemática	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Matemática Aplicada	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 4
	Doutorado 4
Medicina: Pneumologia	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 4
	Doutorado 4
Medicina: Cirurgia	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 4
	Doutorado 4

Medicina: Ciências Médicas	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Microbiologia Agrícola e do Ambiente	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Microeletrônica	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico não há
	Doutorado 4
Música	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 6
	Doutorado 6
Odontologia	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 4
	Doutorado 4
Planejamento Urbano e Regional	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Psicologia	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 7
	Doutorado 7
Psicologia social e institucional	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 4
	Doutorado não há
Química	Mestrado profissionalizante 5
	Mestrado Acadêmico 6
	Doutorado 6
Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5
Relações Internacionais	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 4
	Doutorado não há
Sensoriamento Remoto	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 4
	Doutorado não há
Sociologia	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 6
	Doutorado 6
Zootecnia	Mestrado profissionalizante não há
	Mestrado Acadêmico 5
	Doutorado 5

Figura 15 – Cursos de Pós-Graduação UFRGS
Fonte: Elaborado pela autora

A implantação do ensino de pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) teve início na década de 60, a partir do doutorado em Genética, o mestrado em Economia e Sociologia Rural (1963), o doutorado em Física (1964) e o mestrado em Agronomia (1965). Hoje possui 96 cursos de pós-graduação distribuídos entre *lato e stricto sensu*. Tendo nas ciências exatas o maior número de cursos de pós-graduação.

Hoje a UFRGS possui mais de quinze cursos com padrão internacional de acordo com os critérios de pontuação da CAPES (2007). Destaca-se que não aparecem cursos sem pontuação pela CAPES, ou seja, não existem cursos sendo encerrados na instituição.

5.4.2 Universidade Federal de Santa Maria

UFSM
Especializações Lato Sensu = 14 - 1º em 1970
Ciências Agrárias
Curso de Especialização em Educação Ambiental
Ciências da Saúde
Curso de Especialização em Residência Médica
Curso de Especialização em Fonoaudiologia
Curso de Especialização em Educação Física Escolar
Curso de Especialização em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde
Ciências Exatas e da Terra
Curso de Especialização em Geociências
Curso de Especialização em Estatística e Modelagem Quantitativa
Curso de Especialização em Matemática
Ciências Humanas
Curso de Especialização em História do Brasil
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Curso de Especialização em Educação Especial
Ciências Socias e Aplicadas
Curso de Especialização em Pensamento Político Brasileiro
Lingüística, Letras e Artes
Curso de Especialização Design para Estamparia
MULTIDISCIPLINAR
Curso de Especialização em Geomática

Especializações Stricto Sensu = 31 mestrados 1º mestrado em 1970 – 11 Doutorados 1ºdoutorado em 1993	
Ciências Agrárias	
Programa de Pós-Graduação Ciência e Tecnologia dos Alimentos	Mestrado 4
	Doutorado não há
Programa de Pós-Graduação Ciência do Solo	Mestrado 5
	Doutorado 5

Programa de Pós-Graduação em Engenharia Agrícola	Mestrado 4
	Doutorado 4
Programa de Pós-Graduação em Medicina Veterinária	Mestrado 6
	Doutorado 6
Programa de Pós-Graduação em Zootecnia	Mestrado 5
	Doutorado 5
Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural	Mestrado 4
	Doutorado não há
Programa de Pós-Graduação em Engenharia Florestal	Mestrado 4
	Doutorado 4
Programa de Pós-Graduação em Agronomia	Mestrado 4
	Doutorado 4

Ciências Biológicas	
Programa de Pós-Graduação Ciências Biológicas (Bioquímica Toxicológica)	Mestrado 5
	Doutorado 5
Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Animal	Mestrado 4
	Doutorado não há
Programa de Pós-Graduação em Farmacologia	Mestrado 4
	Doutorado não há
Ciências da Saúde	
Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas	Mestrado 3
	Doutorado não há
Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana	Mestrado 3
	Doutorado não há
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem	Mestrado não encontrado
	Doutorado não há
Ciências Exatas e da Terra	
Programa de Pós-Graduação em Física	Mestrado 4
	Doutorado 4
Programa de Pós-Graduação em Informática	Mestrado não encontrado
	Doutorado não há
Programa de Pós-Graduação em Química	Mestrado 7
	Doutorado 7
Programa de Pós-Graduação em Geografia	Mestrado 3
	Doutorado não há
Programa de Pós-Graduação em Matemática	Mestrado não encontrado
	Doutorado não há
Ciências Humanas	
Programa de Pós-Graduação em Filosofia	Mestrado 4
	Doutorado não há
Programa de Pós-Graduação em Educação	Mestrado 4
	Doutorado não há
Programa de Pós-Graduação em Comunicação	Mestrado 3
	Doutorado não há
Programa de Pós-graduação em Administração	Mestrado 3
	Doutorado não há
Programa de Pós-Graduação em Integração Latino-americana	Mestrado não encontrado
	Doutorado não há
Engenharias	

Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil	Mestrado 4
	Doutorado não há
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção	Mestrado 3
	Doutorado não há
Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica	Mestrado 5
	Doutorado 5

Lingüística, Letras e Artes	
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais	Mestrado não encontrado
	Doutorado não há
Programa de Pós-Graduação em Letras	Mestrado 4
	Doutorado 4
MULTIDISCIPLINAR	
Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural	Mestrado não encontrado
	Doutorado não há
Programa de Pós-Graduação em Geomática	Mestrado 3
	Doutorado não há

Figura 16 – Cursos de Pós-Graduação da UFSM.
Fonte: Elaborado pela autora

Tendo sua pós-graduação iniciada em 1970, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) conta hoje com 45 cursos de pós entre *lato e stricto sensu.* A maior concentração de cursos por área está no Centro de Ciências Rurais, que conta com oito programas de pós-graduação e uma especialização.

A UFSM possui dois programas com padrão internacional de acordo com os critérios de pontuação da CAPES (2007), o Programa de pós-graduação em Química e o Programa de Pós-Graduação em Medicina Veterinária. Sendo a maioria dos cursos recentes, com média de 3 a 5 anos, e mantendo uma pontuação satisfatória para tal situação. Alguns cursos não apareceram conceituados no último relatório da CAPES, portanto identificados como não encontrados. Estes cursos classificam-se em duas categorias: cursos muito recentes (menos de um ano) como o Mestrado em Patrimônio Cultural e por tal motivo ainda não foram avaliados; ou, cursos que foram classificados com pontuação inferior a dois, o que significa que estes cursos serão encerrados.

5.4.3 Fundação Universidade do Rio Grande

FURG
Especializações Lato Sensu = 18 - 1º em 1981
Agentes Infecto-Parasitários de Interesse Humano
Aplicações para Web - Mod: à Distância

Artes Visuais
Ciências Contábeis
Comércio Exterior e Gestão Portuária
Ecologia Aquática Costeira
Educação Ambiental - Mod: à Distância
Educação Física Escolar
Gestão Ambiental em Municípios
Gestão Empresarial
Linguagem, Cultura e Educação
Lingüistica e Ensino da Língua Portuguesa
Matemática - Espec. para Professores do Ens. Fund. e Médio
Multiprofissional em Saúde da Família
Estudos Assistenciais de Enfermagem
Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura
Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação
Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação - Mod: à Distância

Especializações Stricto Sensu = 14 mestrados 1º mestrado em 1979 - 6 doutorados 1º doutorado em 1992	
Aqüicultura	Mestrado 4
	Doutorado 4
Biologia de Ambientes Aquáticos Continentais	Mestrado 4
	Doutorado não há
Ciências da Saúde	Mestrado 3
	Doutorado não há
Ciências Fisiológicas: Fisiologia Animal Comparada	Mestrado 4
	Doutorado 4
Educação Ambiental	Mestrado 4
	Doutorado 4
Enfermagem	Mestrado 3
	Doutorado não há
Engenharia e Ciência de Alimentos	Mestrado 4
	Doutorado 4
Engenharia Oceânica	Mestrado 3
	Doutorado não há
Geografia	Mestrado 3
	Doutorado não há
História da Literatura	Mestrado 4
	Doutorado não há
Modelagem Computacional	Mestrado 3
	Doutorado não há
Oceanografia Biológica	Mestrado 4
	Doutorado 4
Oceanografia Física, Química e Geológica	Mestrado 4
	Doutorado 4
Química Tecnológica e Ambiental	Mestrado 3
	Doutorado não há

Residência Médica -8 -1º em 1977
Anestesiologia
Cirurgia Geral
Clínica Médica
Medicina da Família e da Comunidade
Obstetrícia e Ginecologia
Ortopedia e Traumatologia
Pediatria
Pediatria - Neonatologia

Figura 17 – Cursos de Pós-Graduação da FURG
Fonte: Elaborado pela autora

A pós-graduação na Fundação Universidade de Rio Grande (FURG) iniciou no final da década de 1970, mais especificamente em 1977, com os cursos de residência vinculados ao curso de Medicina. Hoje possui 40 cursos de pós-graduação distribuídos entre *lato* e *stricto sensu*. Sua maior área de especialização está vinculada ao curso de oceanografia. Isso se deve também ao fato da universidade localizar-se na cidade portuária de Rio Grande, propiciando o desenvolvimento desta área de pesquisa. Os programas de pós-graduação da FURG mantêm uma média de avaliação entre três e quatro pontos. Não aparecendo nenhum com falta de avaliação ou com pontuação inferior a dois.

5.4.4 Universidade Federal de Pelotas

UFPel
Especializações Lato Sensu = 24 - 1º em 1977
Administração
Artes
Ciência dos Alimentos
Ciência e Tecnologia de Sementes
Cirurgia e Traumatologia Buco-Maxilo-Facial
Direito Ambiental
Educação
Educação Física
Educação/Unipampa/Jaguarão
Engenharia de Biossistemas
Engenharia Rural
Filosofia
Geografia

Gestores Regionais de Recursos Hídricos
Gráfica Digital
História do Brasil
Letras
Matemática e Linguagem
Memória, Identidade e Cultura Material
Produção de Sementes de Arroz Irrigado
Estudos Assistenciais em Enfermagem
Proteção de Plantas
Residência em Medicina Veterinária
Sociologia e Política

Especializações Stricto Sensu = 22 mestrados 1º mestrado em 1973 - 12 doutorados 1º doutorado em 1973	
Agronomia	Mestrado 4
	Doutorado 4
Biotecnologia Agrícola	Mestrado 5
	Doutorado 5
Ciência e Tecnologia Agroindustrial	Mestrado 4
	Doutorado 4
Ciência e Tecnologia de Sementes	Mestrado 4
	Doutorado 4
Ciências Sociais	Mestrado 3
	Doutorado não há
Educação	Mestrado 4
	Doutorado 4
Educação Física	Mestrado não encontrado
	Doutorado não há
Enfermagem	Mestrado não encontrado
	Doutorado não há
Epidemiologia	Mestrado 7
	Doutorado 7
Filosofia	Mestrado não encontrado
	Doutorado não há
Fisiologia Vegetal	Mestrado 4
	Doutorado 4
Fitossanidade	Mestrado 4
	Doutorado 4
Memória Social e Patrimônio Cultural	Mestrado não encontrado
	Doutorado não há
Profissionalizante em Ciência e Tecnologia de Sementes	Mestrado 4
Metereologia	Mestrado 3
	Doutorado não há
Odontologia	Mestrado 4
	Doutorado 4

Parasitologia	Mestrado 4
	Doutorado não há
Química	Mestrado 4
	Doutorado não há
Saúde Pública baseada em evidências profissional	Mestrado 4
	Doutorado não há
Sistemas de Produção Agrícola Familiar	Mestrado 4
	Doutorado 4
Veterinária	Mestrado 5
	Doutorado 5
Zootecnia	Mestrado 4
	Doutorado 4

Residência Médica -7 -1º residência em 1972
Cirurgia Geral
Clínica Médica
Gatroentereologia
Medicina Preventiva e Social
Obstetrícia e Ginecologia
Pediatria
Psiquiatria

Figura 18 – Cursos de Pós-Graduação UFPel
Fonte: Elaborado pela autora

Tendo sua pós-graduação iniciada em 1972, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) conta hoje com 53 cursos de pós entre *lato e stricto sensu.* A maior concentração de cursos por área está no Centro de Ciências Rurais, que conta com oito programas de pós-graduação e uma especialização.

A UFPel possui um programa com padrão internacional de acordo com os critérios de pontuação da CAPES (2007), o Programa de pós-graduação em Química Epidemiologia. Sua maior área de concentração de cursos de pós-graduação está na área das ciências agrárias, assim como a UFSM. Alguns cursos não apareceram conceituados no último relatório da CAPES, portanto identificados como não encontrados. Estes cursos classificam-se em duas categorias, como já citado anteriormente: cursos muito recentes (menos de um ano); ou, cursos que foram classificados com pontuação inferior a dois, o que significa que estes cursos serão encerrados.

Cabe ressaltar que a amostra pesquisada condiz com a realidade apresentada nas quatro Ifes pesquisadas quanto à predominância de cursos *Lato Sensu* na Fundação Universidade do Rio Grande - FURG em relação aos cursos *Stricto Sensu*. E o maior número de cursos ou programas de pós-graduação das quatro universidades serem da Universidade

Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como apresentado no capítulo anterior. Esta afirmação foi corroborada com o teste *Qui-quadrado* (0,001) realizado entre as duas variáveis. A figura 23 apresenta a relação entre as quatro instituições e os cursos de pós-graduação das mesmas.

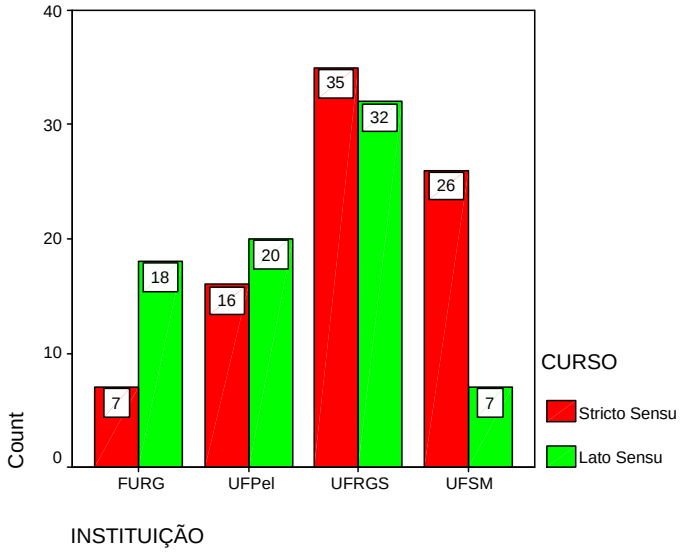


Figura 19 - Relação entre as quatro instituições e os cursos de pós-graduação das mesmas.
Fonte: Elaborado pela autora

A seguir são apresentadas as análises dos dados obtidos na pesquisa.

Capítulo VI
Análise dos Dados

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados coletados, ou seja, o perfil da amostra pesquisada. Os perfis de Inteligências Múltiplas e de Comportamento Gerencial dos coordenadores de pós-graduação das Ifes do RS e a relação encontrada entre os mesmos em resposta aos objetivos da pesquisa. Para a apresentação das respostas, destaca-se que estas foram trabalhadas a partir da análise descritiva e estatística definidas no capítulo IV. Este procedimento se solidifica no capítulo seguinte com o embasamento das argumentações dos resultados obtidos à luz da literatura que fundamenta o presente estudo.

A primeira parte do instrumento de coleta buscou delinear o perfil dos respondentes. Na segunda parte do instrumento de coleta as questões tratavam das temáticas principais do estudo, que foram divididas em dois blocos: inteligências múltiplas e comportamento gerencial. Sendo assim, segue-se esta estrutura na apresentação dos resultados.

6.1 Características dos respondentes das instituições pesquisadas

As características dos respondentes partiram de questões sobre seu tempo de contrato com a instituição da qual fazem parte e atuação na mesma. Sendo que, buscou-se identificar quem são os atuais coordenadores de pós-graduação das Universidades Federais do Rio Grande do Sul e sua trajetória em cargos administrativos antes de chegar à coordenação de uma pós-graduação.

Quanto ao gênero e idade, identificou-se que os homens aparecem em número um pouco acima do número de mulheres atuando como coordenadores de pós-graduação (do total são 87 homens e 74 mulheres). Quanto à idade, 52,2% da amostra pesquisada possuem entre 25 e 45 anos. Destes, 44 respondentes (aproximadamente 52% do total relativo aos 52%

demonstrado acima), estão na instituição a que pertencem há menos de dez anos. E 39 têm entre 11 e 20 anos de trabalho na mesma. Apenas uma pessoa está na instituição há mais de 21 anos, sendo que, a maioria dos respondentes com mais de 21 anos de instituição, encontram-se na faixa de mais de 46 anos de idade. Os números acima apresentados demonstram que os cargos de coordenação de pós-graduação, nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul, vêm sendo ocupados, em sua maioria, por professores que já atuam a certo tempo na instituição.

Analisando o perfil encontrado em cada uma das instituições foi possível verificar que entre as instituições existe diferença significativa nas relações idade X tempo na instituição, bem como gênero X tempo na instituição. As figuras 20 e 21 permitem melhor visualização dos dados.

Instituição	Idade	Tempo de Instituição	Valor Qui-quadrado
FURG	Mais de 35 anos	Entre 11 e 20 anos	0,002
UFPEL	Entre 25 e 35 anos	Menos de 10 anos	0,002
UFRGS	Mais de 35 anos	Mais de 21 anos	0,000
UFSM	Entre 25 e 35 anos	Entre 11 e 20 anos	0,000

Figura 20: Teste qui-quadrado para relação idade X tempo de instituição
Fonte: Elaborado pela autora

Instituição	Tempo de Instituição	Gênero	Valor Qui-quadrado
FURG	Entre 11 e 20 anos	Homens	0,002
UFPEL	Entre 11 e 20 anos	Homens	0,003
UFRGS	Menos de 10 anos	Mulheres	0,002
UFSM	Entre 11 e 20 anos	Homens	0,059

Figura 21: Teste qui-quadrado para relação gênero X tempo de instituição
Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se perceber que nas quatro universidades pesquisadas - FURG, UFPel, UFRGS e UFSM - a variação idade X tempo tem evolução proporcional. Ou seja, os professores com mais idade são aqueles que possuem mais tempo de trabalho na instituição. Este resultado era esperado considerando-se que normalmente um professor de pós-graduação possui doutorado em sua formação e para tal são exigidos no mínimo seis anos de estudo além da graduação. Considerando-se que a média de idade de um aluno na conclusão da graduação está entre 21 e 23 anos, a média de idade encontrada na pesquisa condiz com o esperado para um profissional que segue a área acadêmica (MAZZETTO *et al*, 2002).

As diferenças de gênero e tempo de instituição demonstram que a FURG e a UFRGS são instituições onde os homens predominam entre os respondentes com mais tempo de instituição, enquanto na UFSM e na UFPel as mulheres são maior número de docentes com mais tempo de instituição. Neste caso não é possível afirmar que isso se deve ao fato de determinado gênero predominar na época em que a pós-graduação iniciou nestas instituições, seria necessário um novo questionamento a respeito para tal conclusão. Os gráficos podem ser visualizados no Apêndice B.

Uma das variáveis de análise do questionário diz respeito à atuação em outros cargos administrativos na instituição antes de assumir a coordenação de um curso de pós-graduação. Como pode ser visualizado na figura 22, 57,8% da amostra teve alguma experiência em outro cargo administrativo antes de assumir a coordenação de pós-graduação. Desses, 24,8% já passaram pelo cargo de chefe de departamento; 10,6% já foram coordenador de graduação; 6,2% já foram coordenador de pós-graduação e 14,9% em outros cargos.

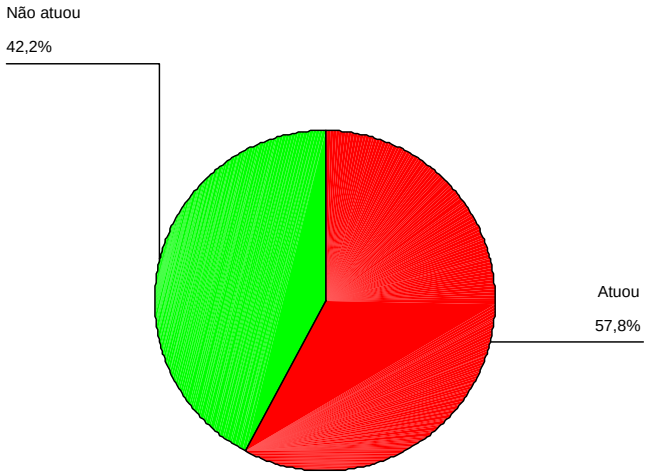


Figura 22 – Percentual de professores atuantes ou não em outros cargos administrativos.
Fonte: Elaborado pela autora

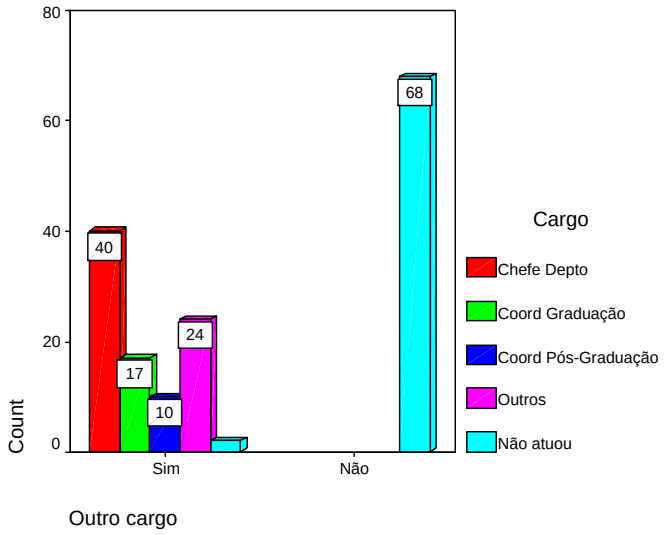


Figura 23: Cargos em que os coordenadores também atuaram administrativamente
Fonte: Elaborado pela autora

6.2 Médias das variáveis para perfil de Inteligências Múltiplas e Comportamento Gerencial

Ao analisar as médias encontradas nas variáveis para perfil de inteligências múltiplas verificou-se na maioria destes números próximos a 3,00 e 3,50. Este resultado deve-se muito ao fato de que o perfil de inteligências múltiplas, como já foi demonstrado na revisão teórica, não é estático e varia muito de uma pessoa a outra, fazendo com que as médias não tendam a nenhuma das pontas da escala. Destaca-se ainda que a maior média encontrada entre estas variáveis está entre as de inteligência lingüística, na qual destaca a importância dos livros na vida dos respondentes, ficando com índice de 4,81 - muito próximo de total concordância por parte da amostra.

No caso da menor média, destacou-se a variável que abordava a utilização de diário ou outro meio de reflexão sobre a vida pessoal tendo como índice 1,36. Este resultado pode ser relacionado às afirmações da teoria das inteligências múltiplas que a inteligência intrapessoal é a única que exige única e exclusivamente da pessoa o seu desenvolvimento e também por este motivo exige mais para sua evolução. Cabe ressaltar que os testes posteriormente apresentados neste capítulo permitem melhor esclarecer o real perfil de inteligências múltiplas apresentado pelos respondentes. Destaca-se apenas que a concentração mais alta de médias em torno das questões específicas para uma inteligência está em torno das questões 61 a 69, questões que caracterizam a inteligência intrapessoal, uma das inteligências pessoais, no

entanto não a apontada em estudos anteriores como sendo característica de pessoas aptas a atuarem em cargos de dirigente, que seria a interpessoal.

Perfil de Inteligências Múltiplas – Médias das Variáveis	FURG	UFPel	UFRGS	UFSM	Geral
1. Livros são muito importantes pra mim.	4,92	4,84	4,72	4,79	4,81
2. Eu posso escutar as palavras em minha cabeça antes de ler, falar ou escrevê-las.	3,16	3,75	3,47	3,69	3,58
3. Eu aproveito mais ouvindo rádio ou fitas de áudio-livro do que vendo televisão ou filmes.	2,44	2,66	2,61	2,53	2,59
4. Tenho aptidão para jogos de palavras como Caça-Palavras, Anagrama ou Senha.	3,96	3,29	3,14	3,00	3,30
5. Gosto de me divertir, e aos outros também, com frases do tipo trava, poesias ou trocadilhos.	2,52	2,82	2,25	2,48	2,58
6. e vez em quando as pessoas me pedem para explicar o significado das palavras que uso em minhas expressões orais e escritas.	3,00	2,94	3,06	2,47	2,88
7. Na escola, eu tinha mais facilidade com gramática, estudos sociais e história do que com matemática e ciências.	2,72	2,86	3,00	2,48	2,79
8. Quando dirijo por uma rodovia, presto mais atenção às palavras escritas nos outdoors do que na paisagem.	2,76	2,68	2,49	2,45	2,60
9. Minha conversação inclui referencias freqüentes a coisas que eu li ou ouvi.	3,64	3,78	4,19	3,75	3,84
Perfil de Inteligências Múltiplas – Médias das Variáveis	**FURG**	**UFPel**	**UFRGS**	**UFSM**	**Geral**
10. Recentemente, escrevi alguma coisa da qual me senti particularmente orgulhoso ou que me valeram elogios de outras pessoas.	4,28	3,99	4,36	3,78	4,08
11. Tenho facilidade para fazer cálculos de cabeça.	4,08	3,80	3,36	3,52	3,69
12. Matemática e/ou ciências estavam entre as minhas matérias favoritas na escola.	3,84	3,55	3,36	3,88	3,62
13. Gosto de brincar com jogos ou resolver problemas que exijam pensamento lógico.	4,04	3,64	3,33	3,39	3,58
14. Gosto de realizar pequenos experimentos do tipo “e se”. Por exemplo: “e se eu duplicasse a quantidade de água que dou à minha roseira todas as semanas”?	3,16	3,27	3,36	2,88	3,19
15. Minha mente procura por padrões, regularidades ou seqüências lógicas nas coisas.	3,72	4,09	3,80	4,30	4,01
16. Sinto interesse pelos novos desenvolvimentos na ciência.	4,44	4,62	4,72	4,73	4,64
17. Acredito que praticamente tudo na vida possui uma explicação lógica.	3,80	3,59	3,47	4,03	3,68
18. Às vezes penso em conceitos nítidos, abstratos e desprovidos de palavras ou imagens.	2,76	3,12	2,78	3,31	3,03
19. Gosto de encontrar problemas de lógica em coisas que as pessoas dizem e fazem no trabalho e em casa.	3,68	3,39	2,83	3,24	3,28
20. Sinto-me mais confortável quando alguma coisa foi medida, categorizada, analisada ou quantificada de alguma forma.	3,60	3,35	3,64	3,73	3,53
21. Costumo ver imagens visuais claras quando fecho os olhos.	3,92	3,65	3,31	3,48	3,58
22. Sou sensível a cores.	4,32	3,95	3,53	3,63	3,85
23. Uso frequentemente uma câmera ou uma *camcorder* para gravar o que vejo ao meu redor.	2,20	2,18	2,17	1,81	2,11
24. Gosto de resolver quebra-cabeças e outros jogos	3,56	2,94	3,06	2,84	3,04

visuais.					
25. Tenho sonhos vívidos à noite.	2,84	3,29	3,39	3,16	3,22
26. Em geral, sou capaz de encontrar meu caminho em lugares que não conheço.	3,76	3,83	3,39	3,55	3,66
27. Gosto de desenhar ou rabiscar.	3,24	3,45	3,44	3,00	3,32
28. Na escola, sentia mais facilidade com geometria do que com álgebra.	2,88	2,95	3,14	3,03	3,00
29. Não sinto nenhuma dificuldade em imaginar como alguma coisa pareceria se fosse vista de um local diretamente acima, como se fosse vista por um pássaro.	4,00	3,37	3,33	3,31	3,45
30. Prefiro leituras que sejam fartamente ilustradas.	2,96	2,55	2,64	2,73	2,67
31. Pratico pelo menos um esporte ou atividade física regularmente.	3,28	3,53	3,64	3,48	3,51
32. Sinto dificuldade em ficar sentado durante longos períodos.	3,36	2,80	3,42	3,39	3,15
33. Gosto de trabalhos manuais, como corte e costura, tricô, escultura, modelagem.	1,96	2,88	2,42	2,48	2,55
34. Minhas melhores idéias costumam ocorrer durante uma longa caminhada ou corrida, ou quando estou envolvido em algum outro tipo de atividade física.	2,71	3,03	2,97	3,03	2,97
35. Gosto de passar meu tempo livre em ambientes abertos.	3,92	3,70	3,72	4,24	3,85

Perfil de Inteligências Múltiplas – Médias das Variáveis	**FURG**	**UFPel**	**UFRGS**	**UFSM**	**Geral**
36. Uso com freqüência gestos manuais ou outras formas de linguagens corporais quando converso com alguém.	3,40	3,83	3,78	3,73	3,73
37. Sinto a necessidade de tocar coisas para aprender mais sobre elas.	3,04	3,06	2,97	3,06	3,04
38. Gosto de andar em brinquedos radicais nos parques de diversões, como montanha-russa, e também de desfrutar outras experiências físicas semelhantes.	2,76	2,37	1,97	2,63	2,39
39. Costumo descrever a mim mesmo como bem-coordenado.	3,28	3,35	3,56	3,59	3,43
40. Prefiro praticar uma habilidade nova a simplesmente ler a respeito dela ou ver um vídeo que a descreva.	3,60	3,30	3,47	3,27	3,38
41. Sei cantar de forma muito agradável.	2,32	2,24	2,28	1,76	2,16
42. Consigo dizer quando uma nota musical está desafinada.	3,08	2,71	2,42	2,24	2,60
43. Ouço frequentemente música no rádio, em LPs, cassetes ou CDs.	4,08	3,88	3,64	3,82	3,84
44. Toco um instrumento musical.	1,68	1,75	2,36	1,85	1,90
45. Minha vida seria mais pobre se não houvesse música nela.	4,20	3,85	3,86	3,97	3,93
46. Às vezes me flagro caminhando pela rua com um *jingle* de comercial de TV ou outra melodia na mente.	3,60	3,55	3,39	3,21	3,45
47. Tenho facilidade em acompanhar o ritmo de uma música com um instrumento de percussão simples.	2,68	2,79	2,72	2,03	2,60
48. Conheço as melodias de muitas canções instrumentais diferentes.	2,36	2,94	2,97	2,58	2,78
49. Costumo batucar ou cantar pequenas melodias enquanto trabalho, estudo ou aprendo alguma	2,44	2,31	2,33	2,09	2,29

coisa nova.					
50. No ambiente de trabalho ou em minha vizinhança, sou o tipo de pessoa que os outros procuram em busca de conselhos e orientação.	3,44	3,68	3,25	3,45	3,50
51. Prefiro esportes de grupo como futebol, basquete e vôlei a esportes solitários como natação e corrida.	3,76	2,78	3,36	2,73	3,06
52. Quando tenho um problema, sou mais propenso a buscar ajuda de outra pessoa do que tentar resolve-lo sozinho.	2,60	2,68	2,97	2,36	2,67
53. Tenho pelo menos três amigos íntimos.	3,44	3,73	3,57	3,42	3,59
54. Prefiro passatempos sociais como jogar Banco Imobiliário ou Buraco a recreações individuais como videogames e Paciência.	3,08	2,83	3,14	2,97	2,97
55. Gosto do desafio de ensinar outra pessoa, ou a grupos de pessoas, o que sei fazer.	4,16	4,57	4,56	4,53	4,49
56. Eu me considero um líder (ou outros já me consideraram assim).	3,48	3,74	4,00	3,61	3,73
57. Sinto-me confortável no meio de uma multidão.	3,12	3,29	3,22	2,70	3,13
58. Gosto de me envolver em atividades sociais relacionadas ao meu trabalho, à igreja ou à comunidade.	3,24	3,51	3,39	2,72	3,28
59. Prefiro passar minhas tardes em reuniões sociais animadas a ficar sozinho em casa.	2,56	2,77	2,67	2,41	2,64

Perfil de Inteligências Múltiplas – Médias das Variáveis	**FURG**	**UFPel**	**UFRGS**	**UFSM**	**Geral**
60. Frequentemente dedico tempo a ficar sozinho meditando, refletindo ou pensando em questões importantes da vida.	3,12	3,31	2,86	2,84	3,09
61. Já freqüentei sessões de análise ou seminários de crescimento pessoal para aprender mais a meu próprio respeito.	1,60	2,67	2,69	2,44	2,46
62. Tenho opiniões que me separam da multidão.	2,52	3,38	3,03	3,13	3,11
63. Tenho um *hobby* ou interesse especial que reservo para desfrutar sozinho.	3,54	2,91	3,28	3,00	3,11
64. Tenho alguns objetivos importantes para minha vida nos quais penso com regularidade.	4,44	4,12	4,67	4,25	4,32
65. Tenho uma visão realista de meus pontos fortes e fracos (obtido através da resposta de outras fontes).	4,60	4,16	4,17	4,12	4,22
66. Preferiria passar um fim de semana sozinho num chalé no meio de uma floresta a curtir um spa luxuoso e repleto de outras pessoas.	2,36	2,97	3,33	3,09	2,98
67. Eu me considero uma pessoa muito perseverante e independente.	4,12	4,27	4,03	4,25	4,19
68. Tenho um diário pessoal no qual registro os eventos de minha vida íntima.	1,16	1,46	1,42	1,27	1,36
69. Sou profissional autônomo ou pelo menos já considerei seriamente iniciar meu próprio negócio.	3,21	2,62	2,61	2,15	2,61

Tabela 1: Médias das variáveis para perfil de inteligências múltiplas.
Fonte: Elaborado pela autora

Analisadas as médias individuais de cada instituição constatou-se que de todos os perfis se destacam apenas os da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM com um conjunto de altas médias nas variáveis referentes à inteligência lógico-matemática – média

3,7. E no caso da Fundação Universidade de Rio Grande – FURG com um conjunto de altas médias nas variáveis referentes à inteligência espacial – média 3,7.

Para o perfil de comportamento gerencial as médias apresentaram valores mais próximos da concordância ficando a maioria de delas entre 4,00 e 4,50. Estas médias indicam que os coordenadores de pós-graduação pesquisados acreditam e praticam certas características de competências gerenciais de um perfil ideal. Com base nas médias não se pode afirmar exatamente como está definido este perfil, porém, as estatísticas apresentadas nos tópicos que seguem permitem identificar como se caracteriza o perfil de comportamento gerencial dos coordenadores de pós-graduação das Ifes do Rio Grande do Sul.

Com base nas médias apresentadas pelas variáveis, destaca-se a variável correspondente à necessidade de apoiar novos estudos de professores e alunos como fundamental para o crescimento do curso. Esta variável conta com a maior média (4,83), chegando muito próxima da total concordância. Considerando que o foco de pesquisa foi coordenadores de pós-graduação, este resultado corrobora a missão destes coordenadores de buscar constantemente o crescimento do curso em que atua. Bem como a menor média neste caso, que foi da variável sobre a influência do coordenador em conflitos entre membros do curso (1,90). Esses discordam de sua impotência com relação a tais conflitos, permitindo concluir que, de forma geral, os coordenadores de pós das Ifes do RS acreditam ser capazes de auxiliar de forma a evitar os conflitos entre os membros do grupo. Analisando as médias das universidades não verificou-se um destaque significativo entre uma e outra e o perfil de comportamento gerencial de seus coordenadores.

Perfil de Comportamento Gerencial – Médias das Variáveis	FURG	UFPel	UFRGS	UFSM	Geral
1. Costumo manter a agenda atualizada e sempre comigo.	2,40	4,14	3,58	3,27	3,56
2. Minhas atividades costumam ser previamente organizadas.	3,84	4,05	3,92	3,88	3,95
3. Cada estudo novo deve contar com orçamentos completos.	3,60	3,76	3,75	3,55	3,69
4. Procuro dividir as responsabilidades entre os envolvidos nos estudos.	3,92	3,99	4,31	4,03	4,06
5. Cada estudo tem um cronograma específico e os prazos devem ser cumpridos.	3,96	4,25	4,22	4,19	4,19
6. Problemas do curso são resolvidos conforme aparecem.	3,96	4,11	3,72	3,76	3,93
7. Experiências anteriores permitem uma resolução mais rápida e eficiente dos problemas e rotinas.	4,76	4,75	4,92	4,55	4,75
8. A atenção constante ao que acontece no curso permite prevenir conflitos.	4,68	4,51	4,69	4,61	4,60
9. Os problemas do curso devem ser resolvidos em conjunto e não apenas pela coordenação.	4,48	4,40	4,64	4,45	4,48

10. Assumo a responsabilidade de resolver tudo, para garantir a realização.	3,28	3,21	2,92	3,33	3,18
11. Cada pessoa tem seu papel bem definido dentro do curso.	3,96	3,97	3,92	3,82	3,93
12. Os trabalhos são direcionados para a realização dos objetivos do curso.	4,64	4,49	4,33	4,55	4,49
13. Quando novos estudos são definidos cada passo de ação é bem detalhado a todos os envolvidos.	3,84	3,72	3,86	4,09	3,84
14. Nas definições de cronograma para semestre/ano as atividades/tarefas são definidas de acordo com as prioridades e objetivos do curso.	4,44	4,22	4,56	4,59	4,41
15. Procuro ter certeza do conhecimento e compreensão de todos em relação aos trabalhos a serem desenvolvidos.	4,48	4,25	4,39	4,48	4,37
16. São utilizadas diferentes formas para manter as pessoas bem informadas sobre o curso.	4,20	4,15	4,33	4,27	4,22
17. Manter as informações corretas circulando é uma preocupação constante.	4,40	4,40	4,61	4,67	4,50
18. Em momentos de crise procura-se informar a real situação e o que vem sendo feito para melhorá-la.	4,80	4,55	4,69	4,45	4,60
19. As informações de menor relevância são repassadas por meios de menor circulação para não sobrecarregar.	3,80	3,75	3,58	3,97	3,76
20. O feedback é muito importante para garantir que as informações são recebidas de forma correta.	4,52	4,33	4,53	4,55	4,45
21. Os estudos são utilizados também para verificar a realização das tarefas de acordo com o planejado.	3,88	4,00	3,97	4,26	4,03
Perfil de Comportamento Gerencial – Médias das Variáveis	**FURG**	**UFPel**	**UFRGS**	**UFSM**	**Geral**
22. Procuro acompanhar pessoalmente tudo o que é desenvolvido no curso.	4,24	3,90	3,94	4,18	4,02
23. Reuniões de avaliação dos trabalhos são realizadas periodicamente.	3,56	3,94	4,11	3,91	3,91
24. Atividades informais também permitem manter atualizadas as informações dos trabalhos entre os grupos.	4,68	4,31	4,00	4,00	4,23
25. Para medir os progressos, relatórios são organizados, o que permite comparação de um período a outro.	4,28	4,08	3,56	3,82	3,94
26. Novas idéias são sempre bem-vindas.	4,92	4,76	4,81	4,73	4,79
27. Procuro dar atenção a todos que buscam orientação e debater as atividades.	5,00	4,76	4,78	4,76	4,80
28. Os alunos e professores sempre são encorajados a novos estudos.	4,92	4,64	4,61	4,58	4,66
29. Há uma preocupação com o bem-estar de todos do curso.	4,92	4,76	4,64	4,82	4,77
30. Como coordenador considero fundamental apoiar os estudos dos alunos e professores.	4,92	4,81	4,75	4,88	4,83
31. Procuro acompanhar atentamente o desempenho de todos os alunos.	4,12	3,75	4,03	4,00	3,92
32. Busco proporcionar cursos/estudos com novos temas ao curso.	4,56	4,40	4,14	4,24	4,34
33. Além de destacar os pontos fortes é importante dar auxílio ao desenvolvimento dos pontos fracos dos acadêmicos.	4,64	4,46	4,33	4,27	4,42
34. Todos são incentivados a trabalhar com dedicação máxima aos seus estudos.	4,80	4,52	4,53	4,61	4,58
35. Há preocupação em adequar os interesses dos alunos com os objetivos do curso.	4,32	4,43	4,58	4,39	4,44

36. As melhoras de desempenho devem ser constantemente elogiadas.	4,76	4,46	4,47	4,42	4,50
37. Quando há esforço este deve ser reconhecido, não importando o resultado final.	4,68	4,04	4,31	4,09	4,21
38. Os trabalhos dos grupos de pesquisa merecem reconhecimento à todo grupo e não apenas à algumas pessoas.	4,88	4,57	4,56	4,61	4,62
39. Não são somente boas notas que indicam bom desempenho.	4,80	4,37	4,36	4,48	4,46
40. Novas propostas devem ser reconhecidas simplesmente pela iniciativa.	3,88	3,29	3,61	3,64	3,53
41. Busco sempre encontrar formas de recompensar os esforços.	4,29	4,04	4,11	3,97	4,08
42. O constante crescimento do curso gera novas alternativas de recompensa.	4,12	4,19	4,50	4,03	4,22
43. Toda demonstração de aprovação de um trabalho deve ser considerada e não apenas recompensa financeira.	4,68	4,46	4,56	4,52	4,53
44. Como não possuo recursos disponíveis, não tenho como recompensar.	2,44	2,94	2,69	3,03	2,82
45. Encontros periódicos, para confraternização, são feitos como forma de homenagear aqueles que vêm se destacando.	2,72	3,03	2,64	2,58	2,80
46. A conversa é a melhor forma de resolver os conflitos.	4,56	4,49	4,56	4,64	4,55
47. Não posso fazer nada se houver um conflito pessoal entre os membros do grupo.	1,32	2,03	1,46	2,55	1,90
Perfil de Comportamento Gerencial – Médias das Variáveis	**FURG**	**UFPel**	**UFRGS**	**UFSM**	**Geral**
48. Procuramos manter políticas de apoio entre os grupos para evitar diferenças.	3,54	3,98	3,58	3,82	3,79
49. Todos devem ser tratados de forma igual independente da situação/função.	4,76	3,98	4,22	4,48	4,26
50. Busco observar atentamente o que acontece para antecipar situações conflituosas.	4,84	4,16	4,33	4,27	4,33

Tabela 2: Médias das variáveis para perfil de comportamento gerencial.
Fonte: Elaborado pela autora

6.3 Perfil de Inteligências Múltiplas dos coordenadores de pós-graduação das Ifes do RS

Primeiramente, salienta-se o fato de que o modelo de avaliação de inteligências múltiplas já foi anteriormente validado por Armstrong (1999) e traduzido para o português (ARMSTRONG, 2004) não sendo necessária novamente a sua validação. Sendo realizados apenas os testes de confiabilidade, os quais apresentaram índices satisfatórios (alpha de cronbach 0,85 e split-half 0,58). Assim, foram realizados teste T e ANOVA entre os grupos da amostra a fim de verificar o perfil de inteligências múltiplas dos mesmos. Estes testes permitiram verificar a significância ou não de diferenças entre as médias encontradas. A divisão das variáveis de cada uma das inteligências no instrumento de pesquisa pode ser verificada no capítulo IV – Abordagem Metodológica.

O primeiro grupo no qual se buscou identificar diferenças entre os perfis foi o gênero dos respondentes. No caso do perfil de Inteligência Lingüística, homens e mulheres não apresentaram diferenças significativas, fazendo valer a hipótese nula, onde ambos possuem perfis semelhantes no que diz respeito a esta inteligência. Já na Inteligência Lógico-Matemática foi verificada uma diferença significativa entre os perfis de homens e mulheres, sendo as médias dos homens mais altas que as das mulheres como pode ser visto na tabela 3.

As outras cinco inteligências (musical, corporal cinestésico, espacial, intrapessoal e interpessoal) não apresentaram diferenças significativas ao nível de confiança de 95% nos perfis por gênero, confirmando a hipótese nula, ou seja, não existe diferença de perfil de inteligências múltiplas entre homens e mulheres.

O teste t realizado entre os grupos de cursos (*lato e stricto sensu*) não apresentou diferenças significativas entre as médias, comprovando o esperado; o tipo de curso no qual o coordenador atua não tem influência nem é influenciado pelo perfil de inteligências múltiplas do mesmo. Este fato pode ser justificado, considerando que os cursos, *lato e stricto sensu,* possuem diferenças de estrutura, porém em ambos os professores atuantes são os mesmos; fato que os faz não apresentar diferenças significativas no perfil de inteligências múltiplas. E a teoria das inteligências múltiplas aponta para a influência dos domínios e cultura no desenvolvimento dos perfis de inteligências, fato que não pode ser verificado apenas pela diferença de curso. Já nas diferentes instituições esta diferença pode ser verificada.

Teste T – Perfil de Inteligência Lógico-Matemática – Homens X Mulheres

Gênero	N	Média	Desvio Padrão	t	Sig
IM11					
H	87	4,06	1,08	4,043	,000
M	73	3,25	1,45	3,943	,000
IM12					
H	87	3,95	1,15	3,548	,001
M	74	3,23	1,44	3,485	,001
IM13					
H	87	3,84	1,20	2,877	,005
M	74	3,28	1,24	2,869	,005
IM14					
H	87	3,54	1,20	3,777	,000
M	72	2,78	1,35	3,736	,000
IM15					
H	86	4,22	,87	2,621	,010
M	73	3,77	1,30	2,541	,012
IM16					
H	87	4,78	,52	2,927	,004
M	73	4,47	,83	2,814	,006
IM17					
H	85	3,85	1,28	1,791	n.s.
M	73	3,49	1,19	1,800	n.s.

IM18					
H	85	3,45	1,23	4,598	,000
M	74	2,54	1,25	4,593	,000
IM19					
H	86	3,64	1,26	3,666	,000
M	71	2,85	1,45	3,618	,000
IM20					
H	86	3,91	1,14	3,982	,000
M	74	3,09	1,44	3,915	,000

Tabela 3: Teste T – Perfil de Inteligência Lógico-Matemática – Homens X Mulheres
Fonte: Elaborado pela autora

Buscou-se verificar as diferenças de perfil entre as instituições de ensino pesquisadas e para tal foi realizado teste estatístico (ANOVA). No mesmo não foram encontradas diferenças significativas em nenhum dos perfis de inteligências múltiplas.

Na avaliação por área de especialização dos cursos, o perfil de inteligências múltiplas apresentado pelos coordenadores de pós-graduação indica diferenças significativas em poucas inteligências. As inteligências lógico-matemática e corporal-cinestésica foram as duas que apresentaram diferenças significativas de médias. Pôde-se verificar que as médias mais altas de cada perfil concentram-se em especializações nas quais características de tal perfil são exigidas.

Teste ANOVA – Perfil de Inteligências X Área de ensino						
Inteligência	**Area**	**N**	**Média**	**Desvio Padrão**	**F**	**Sig**
Lingüística	Agrárias	25	3,22	0,44	1,422	0,200
	Biológicas	17	3,31	0,47		
	Saúde	40	3,19	0,67		
	Exatas/ Terra	15	3,47	0,50		
	Humanas	1	3,30	_		
	Sociais/Aplicadas	33	3,33	0,56		
	Engenharias	10	3,11	0,42		
	Letras e Artes	20	3,55	0,30		
Lógico Matemática	Agrárias	25	3,75	0,63	2,945	0,006
	Biológicas	17	3,96	0,46		
	Saúde	40	3,46	0,93		
	Exatas/ Terra	15	3,46	0,93		
	Humanas	1	3,60	,		
	Sociais/Aplicadas	33	3,65	0,85		
	Engenharias	10	4,35	0,67		
	Letras e Artes	20	3,17	0,75		
Espacial	Agrárias	25	3,18	0,53	0,412	0,894
	Biológicas	17	3,16	0,63		
	Saúde	40	3,18	0,85		
	Exatas/ Terra	15	2,96	0,55		
	Humanas	1	2,80	,		
	Sociais/Aplicadas	33	3,20	0,69		
	Engenharias	10	3,36	0,45		
	Letras e Artes	20	3,27	0,67		
Corporal Cinestésica	Agrárias	25	3,23	0,59	3,433	0,002
	Biológicas	17	3,35	0,43		
	Saúde	40	3,55	0,74		
	Exatas/ Terra	15	2,93	0,81		
	Humanas	1	3,00	,		

	Sociais/Aplicadas	33	2,89	0,62		
	Engenharias	10	3,35	0,60		
	Letras e Artes	20	2,91	0,87		
Musical	Agrárias	25	2,84	1,02		
	Biológicas	17	2,91	0,80		
	Saúde	40	2,86	0,90	0,936	0,481
	Exatas/ Terra	15	2,62	0,94		
	Humanas	1	3,44	,		
	Sociais/Aplicadas	33	2,73	0,93		
	Engenharias	10	2,50	1,06		
	Letras e Artes	20	3,22	0,84		
Interpessoal	Agrárias	25	3,27	0,55		
	Biológicas	17	3,54	0,59		
	Saúde	40	3,37	0,72	1,770	0,097
	Exatas/ Terra	15	3,12	0,79		
	Humanas	1	2,11	,		
	Sociais/Aplicadas	33	3,23	0,75		
	Engenharias	10	2,91	0,76		
	Letras e Artes	20	3,50	0,46		
Intrapessoal	Agrárias	25	3,18	0,48		
	Biológicas	17	3,17	0,48		
	Saúde	40	3,03	0,79	0,482	0,847
	Exatas/ Terra	15	3,02	0,59		
	Humanas	1	3,20	,		
	Sociais/Aplicadas	33	3,17	0,68		
	Engenharias	10	3,33	0,54		
	Letras e Artes	20	3,24	0,35		

Tabela 4: Teste ANOVA – Perfil de Inteligências X Área de ensino
Fonte: Elaborado pela autora

No caso, as engenharias apresentaram as médias mais altas da inteligência lógico-matemática, e em comparação os cursos ligados às letras e artes tiveram a média mais baixa. No caso da inteligência corporal-cinestésica a média mais alta foi nos cursos da saúde, como esperado considerando as características de perfil desta inteligência. A Tabela 4 apresenta os dados encontrados. Para a análise dos perfis de comportamento gerencial foi necessária a realização de uma fatorial confirmatória do modelo, a qual está descrita no tópico seguinte.

6.4 Análise Fatorial do perfil de Comportamento Gerencial

A análise fatorial foi realizada para o perfil de comportamento gerencial de forma a validar o instrumento de pesquisa construído a partir do modelo teórico de Yukl (1998). O primeiro passo foi a análise da matriz de correlação. Não foram encontrados altos valores, indicando que os respondentes não interpretaram diferentes questões como iguais. A matriz de correlação pode ser verificada no apêndice C.

Para verificar-se a adequação da aplicação da análise fatorial, aplicou-se os testes de esfericidade de Bartlett e Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), através dos quais se puderam comprovar a adequação do modelo, sendo que o KMO apresentou o valor de 0,765 e o teste

de esfericidade de Bartlett apresentou-se significativo (0,000), como pode ser verificado na figura 24. É importante evidenciar ainda que, em termos da coerência interna do modelo, medida através do Alfa de Cronbach, o mesmo apresentou-se satisfatório, com um valor de 0,83.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,765
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1061,905
	df	190
	Sig.	,000

Figura 24: Teste de Esfericidade de Bartlett e Kaiser-Meyer-Olkin
Fonte: Elaborado pela autora

O trabalho utilizou a rotação varimax, a fim de maximizar a carga das variáveis nos fatores. Na análise dos componentes principais, o modelo apresentou 64,705% variância total explicada; representando bem o modelo com seis fatores. Esta análise partiu de 50 variáveis estruturadas a partir do modelo teórico, sendo retiradas 29 variáveis devido ao seu baixo grau de explicação (comunalidade menor que 0,5). A Tabela 5 e a figura 25 apresentam a variância total explicada, as comunalidades das variáveis que restaram no modelo e a estrutura dos fatores.

Variância Total Explicada

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,040	25,202	25,202	5,040	25,202	25,202	3,029	15,147	15,147
2	2,097	10,486	35,688	2,097	10,486	35,688	2,222	11,111	26,258
3	1,875	9,377	45,065	1,875	9,377	45,065	2,180	10,899	37,157
4	1,540	7,701	52,767	1,540	7,701	52,767	2,085	10,425	47,582
5	1,287	6,434	59,200	1,287	6,434	59,200	1,951	9,755	57,337
6	1,101	5,505	64,705	1,101	5,505	64,705	1,474	7,369	64,705
7	,977	4,885	69,590						
8	,816	4,080	73,670						
9	,754	3,771	77,441						
10	,713	3,564	81,005						
11	,528	2,640	83,645						
12	,507	2,536	86,181						
13	,447	2,236	88,417						
14	,442	2,211	90,628						
15	,402	2,008	92,636						
16	,351	1,756	94,392						
17	,324	1,618	96,009						
18	,313	1,564	97,574						
19	,256	1,279	98,853						
20	,229	1,147	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabela 5: Variância Total Explicada
Fonte: Elaborado pela autora

	Initial	Extraction
L3	1,000	,717
L4	1,000	,673
L5	1,000	,798
L6	1,000	,589
L10	1,000	,572
L14	1,000	,578
L15	1,000	,631
L16	1,000	,676
L17	1,000	,718
L21	1,000	,672
L22	1,000	,683
L28	1,000	,499
L32	1,000	,583
L36	1,000	,653
L38	1,000	,705
L39	1,000	,664
L41	1,000	,732
L42	1,000	,642
L45	1,000	,581
L50	1,000	,577

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Figura 25: Comunalidades das variáveis do modelo de comportamento gerencial
Fonte: Elaborado pela autora

Matriz de Componentes principais[a]

	Component					
	1	2	3	4	5	6
L16	,811					
L17	,739					
L15	,722					
L50	,704					
L14	,596					
L41		,814				
L42		,775				
L36		,743				
L5			,878			
L3			,777			
L4			,702			
L39				,781		
L38				,781		
L28				,600		
L22					,742	
L21					,737	
L32					,557	
L6						,679
L45						,610
L10						,596

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 6 iterations.

Tabela 6: Matriz de componentes principais
Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro fator definido foi denominado de “Informar” e inclui cinco variáveis, sendo elas: L14, L15, L16, L17 e L50. Estas variáveis buscam identificar a preocupação dos coordenadores com a transmissão de informação e explicação das tarefas a serem executadas a fim de evitar equívocos. A estrutura dos fatores podem ser visualizadas na Tabela 6.

O segundo fator determinado foi “Recompensar”, o qual inclui as variáveis L36, L41 e L42. Este fator busca identificar a necessidade que o coordenador vê de recompensar as pessoas da equipe pelo bom desempenho apresentado e se isto faz parte de seu dia-a-dia. Já as variáveis L3, L4 e L5 fazem parte do fator “Estudos”, e abordam aspectos como cronograma, orçamento e atividades, a partir da percepção do coordenador de como estes aspectos devem ser abordados. O quarto fator determinado foi denominado de “Desempenho”, a partir das variáveis L28, L38 e L39. Este fator busca entender as formas de avaliação de desempenho e atitudes de incentivo a melhora do mesmo.

O quinto fator foi denominado “Planejamento” e questiona as formas de planejar e a necessidade de seguir o planejamento para o bom desenvolvimento do trabalho. As variáveis deste fator são L21, L22 e L32. O sexto fator, denominado “União”, aponta questões como formas de aumentar a união do grupo e distribuição de tarefas ou não dentro do curso. Este fator está estruturado pelas variáveis L6, L10 e L45. Na tabela 7 podem ser verificados o poder de explicação de cada fator, bem como seus índices de confiabilidade, obtida com o alpha de Cronbach. Após validar e verificar a confiabilidade do instrumento de pesquisa, os fatores aqui identificados foram utilizados em outros testes estatísticos (teste T e ANOVA) para verificar o perfil de comportamento gerencial dos coordenadores de pós-graduação das Ifes do Rio Grande do Sul. Estes resultados são apresentados no tópico a seguir.

Fator	Variáveis	Nomes das variáveis	Explicação do modelo	Alpha de Cronbach
Informar	L14, L15, L16, L17 e L50	L14: Nas definições de cronograma para semestre/ano as atividades/tarefas são definidas de acordo com as prioridades e objetivos do curso; L15: Procuro ter certeza do conhecimento e compreensão de todos em relação aos trabalhos a serem desenvolvidos; L16: São utilizadas diferentes formas para manter as pessoas bem informadas sobre o curso; L17: Manter as informações corretas circulando é uma preocupação constante; L50: Busco observar atentamente o que acontece para antecipar situações conflituosas.	25%	0,81
Recompensar	L36, L41 e L42	L36: As melhoras de desempenho devem ser constantemente elogiadas; L41: O constante crescimento do curso gera novas alternativas de recompensa; L42: Busco sempre encontrar formas de recompensar os esforços.	10%	0,75
Projetos	L3, L4 e L5	L3: Cada projeto novo deve contar com orçamentos completos; L4: Procuro dividir as responsabilidades entre os envolvidos nos projetos; L5: Cada projeto tem um cronograma específico e os prazos devem ser cumpridos.	9%	0,75
Desempenho	L28, L38 e L39	L28: Os alunos e professores sempre são encorajados a novos projetos; L38: Não são somente boas notas que indicam bom desempenho; L39: Os trabalhos dos grupos de pesquisa merecem reconhecimento a todo grupo e não apenas a algumas pessoas.	7%	0,67
Planejamento	L21, L22 e L32	L21: Os projetos são utilizados também para verificar a realização das tarefas de acordo com o planejado; L22: Procuro acompanhar pessoalmente tudo o que é desenvolvido no curso; L32: Busco proporcionar cursos/projetos com novos temas ao curso.	6%	0,72

União	L6, L10 e L45	L6: Problemas do curso são resolvidos conforme aparecem; L10: Assumo a responsabilidade de resolver tudo, para garantir a realização; L45: Encontros periódicos, para confraternização, são feitos como forma de homenagear aqueles que vêm se destacando.	5%	0,63

Tabela 7: Valores de confiabilidade e explicação do modelo de comportamento gerencial
Fonte: elaborado pela autora

6.5 Perfil de Comportamento Gerencial dos Coordenadores

Na análise do perfil de comportamento gerencial o teste T realizado com as variáveis: gênero e curso (apêndice D), que não apresentaram valores significativos demonstrando assim, que entre os coordenadores de pós-graduação de cursos *lato e stricto sensu*, bem como, entre os homens e mulheres, não existem diferenças significativas no perfil de comportamento gerencial. Já o teste ANOVA, utilizado para verificar as diferenças entre os perfis dos coordenadores de acordo com a instituição a que pertencem, apresentou valores significativos apenas para o fator Desempenho, como pode ser visto na Tabela 8.

Teste ANOVA – Perfil de Comportamento Gerencial X Instituição pesquisada						
Inteligência	**Instituição**	**N**	**Média**	**Desvio Padrão**	**F**	**Sig**
Informar	FURG	25	4,47	0,35	1,844	0,141
	UFPEL	36	4,44	0,49		
	UFRGS	67	4,23	0,71		
	UFSM	33	4,45	0,48		
Recompensar	FURG	25	4,40	0,57	0,863	0,461
	UFPEL	36	4,36	0,73		
	UFRGS	67	4,23	0,71		
	UFSM	33	4,14	0,81		
Estudos	FURG	25	3,82	0,89	0,534	0,660
	UFPEL	36	4,09	0,88		
	UFRGS	67	4,00	0,87		
	UFSM	33	3,91	0,78		
Desempenho	FURG	25	4,86	0,25	2,693	0,048
	UFPEL	36	4,50	0,47		
	UFRGS	67	4,52	0,65		
	UFSM	33	4,55	0,55		
Planejamento	FURG	25	4,22	0,62	0,613	0,608
	UFPEL	36	4,01	0,92		
	UFRGS	67	4,09	0,68		
	UFSM	33	4,21	0,66		
União	FURG	25	3,32	0,73	1,821	0,146
	UFPEL	36	3,09	0,71		
	UFRGS	67	3,44	0,80		
	UFSM	33	3,22	0,71		

Tabela 8: Teste ANOVA – Perfil de Comportamento Gerencial X Instituição pesquisada
Fonte: Elaborado pela autora

Entre os fatores verificou-se o destaque das médias de determinada instituição em relação à totalidade e/ou maioria das variáveis. O fator “Informar” apresentou as maiores médias na FURG, demonstrando o interesse dos coordenadores pesquisados em manter a circulação da informação da melhor maneira dentro de seus cursos. A FURG também apresentou média acima das outras três em outros três fatores: “Desempenho”, “Recompensar” e “Planejamento”. Sendo duas questões que se relacionam, este resultado demonstra a busca, por parte dos coordenadores, em procurar incentivar o crescimento das pessoas que trabalham nos cursos dentro desta instituição.

No fator “União” a UFRGS se destacou com as médias mais altas identificando uma característica que pode ser observada inclusive pelo número de cursos, apresentados no capítulo V, caracterizada aqui pelo incentivo à união dos grupos envolvidos. No fator “Estudos”, a universidade que se destacou foi a UFPel mostrando que a universidade tende a buscar o crescimento de sua pós-graduação pelo desenvolvimento dos estudos. A UFSM foi a única universidade que não se destacou pelas médias em nenhum dos fatores, o que não a caracteriza como instituição mais fraca, pois como pode ser observado na Tabela 9 de forma geral, todas apresentam médias altas e próximas da escala de concordância como foi citado anteriormente.

Quanto às diferenças entre as áreas de conhecimento dos coordenadores dos programas de pós-graduação das instituições, o único fator que apresentou diferença significativa foi o fator “Informar”, todos os outros não apresentaram diferenças significativas entre as médias. O fator “Informar” caracteriza a preocupação dos coordenadores com o fluxo de informações, sendo essa, uma reação mais característica de cursos incluídos em áreas de atuação como as Humanas e menos aparente, por exemplo, na área da Saúde, onde a média foi a menor encontrada. Os resultados específicos podem ser verificados na tabela 9.

Pode-se verificar que o perfil de comportamento gerencial dos coordenadores de pós-graduação das Ifes do RS é semelhante em muitos aspectos. Estas semelhanças podem ser conseqüências das exigências que os programas cumprem de acordo com a avaliação da CAPES para manter uma estrutura e ensino condizente com o que se espera da pós-graduação também a nível nacional. Salvo as diferenças encontradas entre as instituições, que podem ser características da cultura das regiões onde estas universidades estão instaladas, uma vez que o Rio Grande do Sul tem todas as suas regiões com uma Ifes. Diferenças essas que deve ser considerado um benefício, pois apóiam o desenvolvimento do que a demanda acadêmica e cultural exigem para os perfis regionais, permitindo uma variedade de cursos e crescimento das pesquisas em todas as áreas de conhecimento. Estes resultados buscam responder ao

objetivo da pesquisa sobre o perfil de comportamento gerencial dos coordenadores de pós-graduação das universidades federais do RS e, bem como os demais, serão mais bem explorados no capítulo VII.

Teste ANOVA – Perfil de Comportamento X Área de ensino						
Inteligência	**Area**	**N**	**Média**	**Desvio Padrão**	**F**	**Sig**
Informar	Agrárias	25	4,40	0,55	2,184	0,039
	Biológicas	17	4,57	0,38		
	Saúde	40	4,15	0,69		
	Exatas/ Terra	15	4,48	0,47		
	Humanas	1	5,00	,		
	Sociais/Aplicadas	33	4,29	0,55		
	Engenharias	10	4,22	0,59		
	Letras e Artes	20	4,63	0,47		
Recompensar	Agrárias	25	4,33	0,54	1,008	0,428
	Biológicas	17	4,33	0,78		
	Saúde	40	4,05	0,93		
	Exatas/ Terra	15	4,20	0,62		
	Humanas	1	5,00	,		
	Sociais/Aplicadas	33	4,35	0,63		
	Engenharias	10	4,53	0,42		
	Letras e Artes	20	4,31	0,67		
Estudos	Agrárias	25	3,98	0,95	0,266	0,966
	Biológicas	17	4,05	0,53		
	Saúde	40	4,01	0,86		
	Exatas/ Terra	15	4,08	0,71		
	Humanas	1	3,33	,		
	Sociais/Aplicadas	33	3,83	1,05		
	Engenharias	10	4,00	0,80		
	Letras e Artes	20	3,98	0,79		
Desempenho	Agrárias	25	4,56	0,54	1,441	0,193
	Biológicas	17	4,74	0,36		
	Saúde	40	4,47	0,65		
	Exatas/ Terra	15	4,28	1,00		
	Humanas	1	5,00	,		
	Sociais/Aplicadas	33	4,66	0,36		
	Engenharias	10	4,60	0,34		
	Letras e Artes	20	4,73	0,27		
Planejamento	Agrárias	25	4,08	0,80	1,264	0,272
	Biológicas	17	4,25	0,59		
	Saúde	40	4,11	0,78		
	Exatas/ Terra	15	4,00	0,53		
	Humanas	1	5,00	,		
	Sociais/Aplicadas	33	3,91	0,78		
	Engenharias	10	4,20	0,70		
	Letras e Artes	20	4,43	0,63		
União	Agrárias	25	3,21	0,69	1,575	0,147
	Biológicas	17	2,98	0,80		
	Saúde	40	3,45	0,62		
	Exatas/ Terra	15	3,04	0,90		
	Humanas	1	2,33	,		
	Sociais/Aplicadas	33	3,50	0,92		
	Engenharias	10	3,20	0,65		
	Letras e Artes	20	3,33	0,59		

Tabela 9: Teste ANOVA – Perfil de Comportamento X Área de ensino
Fonte: Elaborado pela autora

No tópico a seguir são apresentados os resultados da comparação entre o perfil de comportamento gerencial e inteligências múltiplas dos coordenadores de pós-graduação das Ifes do RS.

6.6 Relação entre Perfil de Comportamento Gerencial e Perfil de Inteligências Múltiplas

As análises anteriores permitiram responder aos objetivos secundários propostos neste trabalho. No objetivo principal buscou-se a relação entre o perfil de Competências Gerenciais e Inteligências Múltiplas dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação das Ifes do Rio Grande do Sul. Para tal foi utilizada a estatística multivariada, através da regressão.

Foi utilizada como variável dependente para a regressão os fatores extraídos da análise fatorial para explicação do modelo de comportamento gerencial; e como variáveis independentes os fatores estruturados a partir da teoria das inteligências múltiplas. Sendo assim, foram necessárias sete regressões para explicar a relação entre o perfil de Competências Gerenciais e Inteligências Múltiplas da população pesquisada. O critério de entrada das variáveis nas regressões partiu do método *stepwise*, tendo F probabilidade de 5%.

O primeiro passo foi testar a hipótese de normalidade dos resíduos através do teste Kolmogorov-Sminorv. Como pode ser verificado na Tabela 10; os resíduos apresentam distribuição normal. Mais adiante estes resíduos podem ser observados nos diagramas de dispersão quanto à adequação do modelo.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		FATOR1	FATOR2	FATOR3	FATOR4	FATOR5	FATOR6	FATORIM1	FATORIM2	FATORIM3	FATORIM4	FATORIM5	FATORIM6	FATORIM7
N		161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161
Normal Parameters[a,b]	Mean	4,3652	4,2692	3,9772	4,5818	4,1253	3,3002	3,3062	3,6240	3,1855	3,1954	2,8439	3,3073	3,1468
	Std. Deviation	,5821	,7222	,8589	,5581	,7315	,7621	,5379	,8301	,6788	,7254	,9271	,6879	,6142
Most Extreme Differences	Absolute	,166	,219	,139	,281	,177	,117	,102	,079	,059	,070	,071	,061	,104
	Positive	,138	,156	,117	,227	,116	,117	,102	,049	,052	,070	,071	,044	,104
	Negative	-,166	-,219	-,139	-,281	-,177	-,107	-,066	-,079	-,059	-,046	-,033	-,061	-,102
Kolmogorov-Smirnov Z		2,106	2,774	1,764	3,565	2,250	1,479	1,289	1,004	,745	,891	,897	,774	1,321
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,004	,000	,000	,025	,072	,266	,636	,406	,397	,587	,061

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Tabela 10: Teste Kolmogorov-Sminorv
Fonte: Elaborado pela autora

6.6.1 Regressão fator “Informar”

Na primeira regressão, a variável dependente refere-se ao primeiro fator do modelo de comportamento gerencial, que corresponde a Informar. Para esta variável as inteligências que se apresentaram mais significativas foram a intrapessoal (Fatorim7) e a interpessoal

(Fatorim6). Pessoas com este perfil de inteligência bem desenvolvido tendem a se relacionar bem em grupos e ter um excelente conhecimento de si. Considerando-se que o fator 1 de comportamento gerencial fundamenta-se pela forma como os coordenadores relacionam o fluxo de informações dentro do curso e a importância que dão para tal o fato de as inteligências pessoais serem as mais significativas condiz com a relação destes perfis de pessoas que tendem a se comunicar mais e melhor e prezar por isso, como a teoria das inteligências múltiplas expõe.

As tabelas 11, 12 e 13 apresentam os testes estatísticos realizados para verificar multicolinearidade e significância da regressão.

Resumo do modelo[c]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,212[a]	,045	,039	,5706	,045	7,470	1	159	,007	
2	,263[b]	,069	,057	,5651	,024	4,138	1	158	,044	2,016

a. Predictors: (Constant), FATORIM7

b. Predictors: (Constant), FATORIM7, FATORIM6

c. Dependent Variable: FATOR1

Tabela 11: Resumo do modelo
Fonte: Elaborado pela autora

Como pode ser observado, o valor do teste de Durbin-Watson apresentou-se dentro do esperado, indicando que não há autocorrelação positiva nem negativa. Se aceita, portanto, a hipótese nula. Outra análise foi realizada a partir da matriz de correlação, onde não foi identificada também a existência de autocorrelação. Na tabela 12 podem ser observados os valores de F, que com uma significância de 1% validam a hipótese dos coeficientes serem diferentes de zero na regressão. As inteligências pessoais da teoria das inteligências múltiplas explicam o fator Informar em 5,7% (tabela 9). Este valor indica uma baixa explicação, deixando em aberto um alto percentual que as outras inteligências não explicam, e que seria necessário um estudo mais direto para se determinar que tipo de variável o completasse.

ANOVA[c]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,433	1	2,433	7,470	,007[a]
	Residual	51,773	159	,326		
	Total	54,205	160			
2	Regression	3,754	2	1,877	5,878	,003[b]
	Residual	50,451	158	,319		
	Total	54,205	160			

a. Predictors: (Constant), FATORIM7

b. Predictors: (Constant), FATORIM7, FATORIM6

c. Dependent Variable: FATOR1

Tabela 12: Teste ANOVA
Fonte: Elaborado pela autora

A regressão não apresenta multicolinearidade, como pode ser verificado através da tabela 13, onde os índices de tolerância estão extremamente próximos a um. Além disso, como pode ser observado na figura 26, os resíduos apresentam-se distribuídos aleatoriamente comparados com o previsto para Y.

Coeficientes[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	3,733	,235		15,856	,000		
	FATORIM7	,201	,073	,212	2,733	,007	1,000	1,000
2	(Constant)	3,318	,310		10,707	,000		
	FATORIM7	,194	,073	,204	2,660	,009	,998	1,002
	FATORIM6	,132	,065	,156	2,034	,044	,998	1,002

a. Dependent Variable: FATOR1

Tabela 13: Coeficientes da Regressão
Fonte: Elaborado pela autora

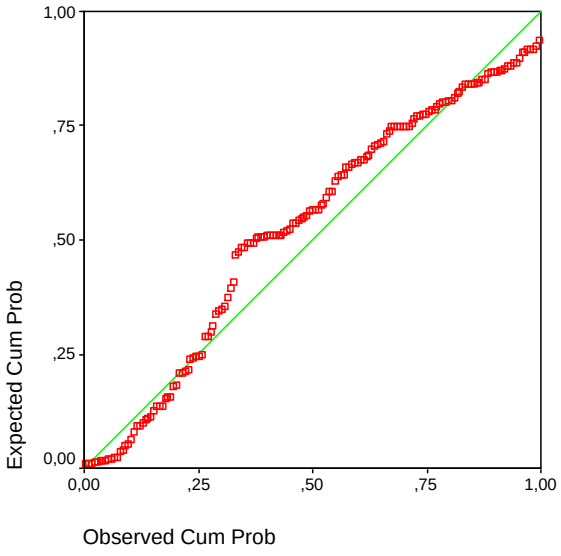


Figura 26: Distribuição dos resíduos
Fonte: Elaborado pela autora

Assim, o modelo pode ser explicado pela equação:

$$Y = 3{,}318 + 0{,}204X^1 + 0{,}156X^2$$

Onde:

Y = Fator 1 Informar

X^1 = Inteligência Interpessoal

X^2 = Inteligência Intrapessoal

Como observado anteriormente, e partindo desta equação, o fator Informar no perfil de comportamento gerencial é explicado em 5,7% pelas inteligências interpessoal e intrapessoal. A inteligência Interpessoal é aquela responsável pelas formas como as pessoas socializam umas com as outras. Uma pessoa com inteligência interpessoal bem desenvolvida tende a trabalhar bem em grupo e considerar a opinião e interesse de todos nas diversas situações de convívio. Esta inteligência possui maior relevância na explicação do fator Informar. Seu coeficiente beta é de 0,204 e a influência desta inteligência encontra-se, como já explicado na teoria de Gardner (2000), na necessidade de pessoas em cargos que exigem liderança relacionarem-se bem com os diferentes públicos e serem capazes de adaptarem-se a diferentes realidades com as quais deverão trabalhar.

A inteligência Intrapessoal é a segunda inteligência com poder de explicação para o fator Informar. Com um coeficiente beta de 0,156 esta inteligência completa a explicação do

fator com as inteligências múltiplas. Tem como explicação principal à capacidade de introspecção e autoconhecimento desenvolvida pelo indivíduo. Um indivíduo com este perfil tem grande conhecimento de si e sabe quais habilidades pode utilizar em seu benefício e de seu trabalho.

A necessidade da circulação de informação da melhor forma possível em um curso de pós-graduação, bem como em qualquer organização, é primordial para o bom andamento do trabalho e desenvolvimento dos cursos. É preciso cooperação entre as partes envolvidas para que os cursos cheguem aos melhores níveis de avaliação e possam formar constantemente profissionais mais bem qualificados. Não restando dúvidas dos motivos que levam os coordenadores a considerarem este fator importante, e por que ser um dos que se destacou dentro do modelo de Yukl (1998) neste estudo.

6.6.2 Regressão fator “Recompensar”

A segunda regressão a variável dependente refere-se ao segundo fator do modelo de comportamento gerencial, que corresponde a Recompensar. Para esta variável a inteligência que se apresentou mais significativa foi a Intrapessoal (Fatorim7). Considerando-se que o fator dois de comportamento gerencial fundamenta-se pela forma como os coordenadores buscam recompensar o bom trabalho desenvolvido, a inteligência Intrapessoal relaciona-se pois, a visão da necessidade de recompensar, que vem da forma de pensamento individual, diretamente vinculado a esta inteligência. As tabelas que apresentam os testes estatísticos realizados para verificar multicolinearidade e significância da regressão podem ser visualizadas no apêndice E.

O valor do teste de Durbin-Watson apresentou-se dentro do esperado, indicando que não há autocorrelação positiva nem negativa. Se aceita, portanto, a hipótese nula. Outra análise foi realizada a partir da matriz de correlação, onde foi identificada também a não existência de autocorrelação. O valor de F valida a hipótese dos coeficientes serem diferentes de zero na regressão, com significância a 1%. A inteligência intrapessoal da teoria das inteligências múltiplas explica o fator Recompensar em 4,7%. Novamente um baixo poder de explicação definindo claramente a necessidade de se pesquisar outras variáveis que possam influenciar a necessidade que os coordenadores vêem de Recompensar.

A regressão não apresenta multicolinearidade. O índice de tolerância ficou em um e os resíduos apresentam-se distribuídos aleatoriamente, comparados com o previsto para Y. Desta forma, a equação do modelo ficou definida como:

$$Y = 3{,}417 + 0{,}230X^1$$

Onde:

Y = Fator 2 Recompensar

X^1 = Inteligência Intrapessoal

Como pode ser verificado na equação e nas tabelas no apêndice E; com 4,7%, apenas uma variável explica o modelo de regressão. Esta variável é a inteligência intrapessoal. Com um coeficiente beta de 0,230 foi a única inteligência que apresentou significância para o fator Recompensar. Este é um fator característico da parte administrar relações do modelo teórico de Yukl (1998) e demonstra a importância vista pelos coordenadores quanto a demonstrar através de recompensas que o trabalho vem sendo desenvolvido de forma eficiente. Esta recompensa pode não ser necessariamente material, e sim está vinculada a dar importância a contribuição de cada um no contexto do programa de pós-graduação. A relação que pode ser verificada na inteligência intrapessoal para explicação deste fator está nas características desta inteligência, do quanto a pessoa possui conhecimento de si, de seus valores e princípios, e da forma como passa isso para o seu dia-a-dia e seu trabalho.

6.6.3 Regressão fator “Estudos”

Na terceira regressão realizada, a variável dependente refere-se ao terceiro fator do modelo de comportamento gerencial, que corresponde a estudos. Para esta variável as inteligências que se apresentaram mais significativas foram a intrapessoal (Fatorim7) e a musical (Fatorim5).

Considerando-se que o fator três de comportamento gerencial fundamenta-se pela forma como os coordenadores trabalham a questão dos estudos do curso, novos ou em desenvolvimento, a inteligência intrapessoal relaciona-se com o mesmo. Pois mais uma vez o pensamento individual tem profunda relação com as estratégias adotadas, uma vez que a forma como se trabalha depende da visão de mundo individual, além do conhecimento da área que atua. Já a inteligência musical não possui motivo obvio para a relação com este fator. As tabelas que apresentam os testes estatísticos realizados para verificar multicolinearidade e significância da regressão podem ser visualizadas no apêndice F.

O valor do teste de Durbin-Watson apresentou-se dentro do esperado, indicando que não há autocorrelação positiva nem negativa, aceitando, neste caso, a hipótese nula. Outra análise foi realizada a partir da matriz de correlação, onde foi identifica também a não existência de autocorrelação. O valor de F valida a hipótese dos coeficientes serem diferentes de zero na regressão, com significância a 1%. As inteligências intrapessoal e musical explicam o fator em apenas 11%, de forma que não podem ser consideradas sozinhas para a explicação do mesmo e se fazem necessárias pesquisas que abordem outras variáveis.

A regressão não apresenta multicolinearidade. O índice de tolerância ficou próximo de um e os resíduos apresentam-se distribuídos aleatoriamente comparados com o previsto para Y. Desta forma, a equação do modelo ficou definida como:

$$Y = 3{,}233 + 0{,}341X^1 + (-\ 0{,}286)X^2$$

Onde:

Y = Fator 3 Estudos

X^1 = Inteligência Intrapessoal

X^2 = Inteligência Musical

Como pode ser verificado na equação e nas tabelas no apêndice F; duas variáveis explicam apenas 11% do modelo de regressão. Estas variáveis são as inteligências Intrapessoal e Musical. A inteligência intrapessoal apresentou um coeficiente beta de 0,341, enquanto a inteligência musical apresentou um coeficiente beta negativo de 0,286. Apesar de todos os testes terem apresentados os resultados esperados para poder explicar o modelo de regressão, o percentual de explicação ficou muito baixo e não se pode dizer que este fator de comportamento gerencial possa ser explicado pelas inteligências múltiplas.

6.6.4 Regressão fator “Desempenho”

O quarto fator do modelo de comportamento gerencial que corresponde a desempenho foi a variável dependente da quarta regressão realizada. Para esta variável a inteligência que se apresentou mais significativa foi a intrapessoal (Fatorim7). Considerando-se que o fator quatro de comportamento gerencial fundamenta-se pela forma como os coordenadores trabalham com a questão do desempenho, a inteligência intrapessoal aborda a visão da necessidade dele próprio manter um bom nível de desempenho como docente, pesquisador e liderança dentro do curso. As tabelas que apresentam os testes estatísticos realizados para

verificar multicolinearidade e significância da regressão podem ser visualizadas no apêndice G.

O valor do teste de Durbin-Watson apresentou-se dentro do esperado, indicando que não há autocorrelação positiva nem negativa, confirmando a hipótese nula. O valor de F valida a hipótese dos coeficientes serem diferentes de zero na regressão, com significância a 1%. A regressão não apresenta multicolinearidade. O índice de tolerância ficou em um e os resíduos apresentam-se distribuídos aleatoriamente comparados com o previsto para Y. Porém, esta foi outra variável que não apresentou percentual significativo de explicação, sendo apenas 6%. Desta forma, a equação do modelo ficou definida como:

$$Y = 3{,}840 + 0{,}260X^1$$

Onde:

Y = Fator 4 Desempenho

X^1 = Inteligência Intrapessoal

Como pode ser verificado na equação e nas tabelas no apêndice G, a inteligência intrapessoal explica apenas 6% da variável dependente no modelo de regressão. Com um coeficiente beta de 0,260, foi a única inteligência que apresentou significância para o fator Desempenho. Este é o segundo fator característico da parte administrar relações do modelo teórico de Yukl (1998), e demonstra a importância vista pelos coordenadores quanto ao desempenho do programa, próprio, dos docentes e discentes. A inteligência intrapessoal apareceu nas quatro regressões já apresentadas, e isto pode ser justificado pela necessidade dos entrevistados de buscar em seus valores e conceitos próprios de desenvolvimento as respostas sobre seu perfil de comportamento gerencial.

6.6.5 Regressão fator “Planejamento”

Foi realizada uma quinta regressão com a variável dependente referente ao quinto fator do modelo de comportamento gerencial, que corresponde a Planejamento. Para esta variável a inteligência que se apresentou mais significativa foi novamente a intrapessoal (Fatorim7), com um nível de explicação de apenas 5%. As tabelas que apresentam os testes estatísticos realizados para verificar multicolinearidade e significância da regressão podem ser visualizadas no apêndice H.

O valor do teste de Durbin-Watson apresentou-se dentro do esperado, indicando que não há autocorrelação positiva nem negativa. O valor de F valida a hipótese dos coeficientes serem diferentes de zero na regressão, com significância a 1%. A regressão não apresenta multicolinearidade. O índice de tolerância ficou em um, e os resíduos apresentam-se distribuídos aleatoriamente comparados com o previsto para Y. Desta forma, a equação do modelo ficou definida como:

$$Y = 3{,}242 + 0{,}236X^1$$

Onde:

Y = Fator 5 Planejamento

X^1 = Inteligência Intrapessoal

Como pode ser verificado na equação e nas tabelas no apêndice H, a inteligência intrapessoal explica apenas 5% do modelo de regressão. São necessárias pesquisas que incluam variáveis diferentes do perfil de inteligências múltiplas para identificar o que mais pode explicar o fator planejamento no perfil de comportamento gerencial dos coordenadores de pós-graduação das universidades federais do Rio Grande do Sul.

6.6.6 Regressão fator “União”

O sexto fator, União, foi utilizado como variável dependente de mais uma regressão. Para esta variável a inteligência que se apresentou mais significativa foi a inteligência lógico-matemática. Com um nível de explicação de apenas 2%, esta inteligência relaciona-se de forma muito subjetiva com este fator, considerando-se que o fator União faz parte de uma das formas de administrar relações e a inteligência lógico-matemática busca nas ciências e nas explicações exatas o seu desenvolvimento. As tabelas que apresentam os testes estatísticos realizados para verificar multicolinearidade e significância da regressão podem ser visualizadas no apêndice I.

O valor do teste de Durbin-Watson apresentou-se dentro do esperado, indicando que não há autocorrelação positiva nem negativa. O valor de F valida a hipótese dos coeficientes serem diferentes de zero na regressão, com significância a 5%. A regressão não apresenta multicolinearidade. O índice de tolerância ficou em um e os resíduos apresentam-se distribuídos aleatoriamente comparados com o previsto para Y. Desta forma, a equação do modelo ficou definida como:

$$Y = 2{,}730 + 0{,}171X^1$$

Onde:

Y = Fator 6 União

X^1 = Inteligência Lógico-Matemática

Como pode ser verificado na equação e nas tabelas no apêndice I, a inteligência lógico-matemática explica apenas 2% do modelo de regressão. São necessárias pesquisas que incluam variáveis diferentes do perfil de inteligências múltiplas para identificar o que mais pode explicar o fator união no perfil de comportamento gerencial dos coordenadores de pós-graduação das universidades federais do Rio Grande do Sul; e por que um fator subjetivo apresentou uma inteligência objetiva, considerando que no referencial teórico estudado não foram encontradas ligações entre os mesmos. Na tabela 14 pode ser verificado um resumo das regressões acima apresentadas.

Fator	KS do Fator	Constante	Durbin - Watson	Colinearidade VIF	Inteligências	KS das inteligências	Betas
Informar	2,106	3,318	2,016	1,002	Lingüística	1,289	-------
					Lógico-Matemática	1,004	-------
					Espacial	0,745	-------
					Corporal-Cinestésico	0,891	-------
					Musical	0,897	-------
					Interpessoal	0,774	0,204
					Intrapessoal	1,321	0,156
Recompensar	2,774	3,417	2,055	1,000	Lingüística	1,289	-------
					Lógico-Matemática	1,004	-------
					Espacial	0,745	-------
					Corporal-Cinestésico	0,891	-------
					Musical	0,897	-------
					Interpessoal	0,774	-------
					Intrapessoal	1,321	0,230
Projetos	1,764	3,233	1,768	1,000	Lingüística	1,289	-------
					Lógico-Matemática	1,004	-------
					Espacial	0,745	-------
					Corporal-Cinestésico	0,891	--------
					Musical	0,897	(0,286)
					Interpessoal	0,774	--------
					Intrapessoal	1,321	0,341
Desempenho	3,565	3,840	1,798	1,000	Lingüística	1,289	-------
					Lógico-Matemática	1,004	-------
					Espacial	0,745	-------
					Corporal-Cinestésico	0,891	-------
					Musical	0,897	-------
					Interpessoal	0,774	--------
					Intrapessoal	1,321	0,260

Planejamento	2,250	3,242	2,252	1,000	Lingüística	1,289	-------
					Lógico-Matemática	1,004	-------
					Espacial	0,745	-------
					Corporal-Cinestésico	0,891	-------
					Musical	0,897	-------
					Interpessoal	0,774	-------
					Intrapessoal	1,321	0,236
União	1,479	2,730	2,097	1,000	Lingüística	1,289	-------
					Lógico-Matemática	1,004	-------
					Espacial	0,745	-------
					Corporal-Cinestésico	0,891	-------
					Musical	0,897	------
					Interpessoal	0,774	-------
					Intrapessoal	1,321	0,171

Tabela 14: Resumo das regressões apresentadas para relação entre comportamento gerencial e inteligências múltiplas.
Fonte: elaborado pela autora.

Os fatores encontrados para o modelo de comportamento gerencial utilizado neste trabalho dividem-se exatamente em três relacionados à administração do trabalho e três relacionados a administrar relações. No modelo teórico inicial eram considerados cinco de cada. A partir destes seis fatores encontrados foram realizadas as regressões acima descritas, as quais têm a função de responder ao objetivo principal desta pesquisa. Os índices encontrados para o poder das inteligências múltiplas de explicar o modelo de comportamento gerencial ficaram muito baixos, conforme foi apresentado nos resultados deste tópico. Pode-se perceber que houve predominância da inteligência intrapessoal, no entanto, o modelo de inteligências múltiplas não apresentou explicação satisfatória para o modelo de comportamento gerencial, ao contrário do que se esperava pela revisão de literatura encontrada.

O capítulo seguinte apresenta de forma objetiva as respostas aos objetivos do estudo, bem como limitações do mesmo e sugestões de estudos futuros.

Capítulo VII
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal verificar se os coordenadores dos Programas de Pós-Graduação das Ifes do Rio Grande do Sul possuem perfil de inteligências compatível com o perfil de competência gerencial exigido. Juntamente foram determinados alguns objetivos secundários como: Identificar o perfil dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação das Ifes do RS; Identificar o perfil de Competências Gerenciais dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação das Ifes; Verificar o perfil de Inteligências Múltiplas dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação das Ifes; Determinar a relação entre o perfil de Competências Gerenciais e Inteligências Múltiplas dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação das Ifes.

Em resposta a estes objetivos buscou-se através da teoria aquelas inteligências que já haviam sido identificadas como influentes no perfil de competências gerenciais “ideais”. Nos estudos com as inteligências múltiplas a inteligência lingüística e a inteligência interpessoal foram as que se destacaram como compatíveis para os perfis de líderes competentes (GARDNER, 1996).

Neste trabalho foram realizadas regressões com os fatores validados na análise fatorial referentes ao comportamento gerencial dos coordenadores de pós-graduação, a fim de verificar as inteligências que influenciam em cada um dos fatores. De forma contrária a teoria apresentada, neste estudo a inteligência que mais se destacou foi a inteligência intrapessoal. Esta inteligência aparece em cinco das seis regressões realizadas com percentuais de explicação do modelo, no entanto em percentuais muito baixos para explicar a influência das inteligências múltiplas no perfil de comportamento gerencial. A inteligência intrapessoal é a

inteligência responsável pelo desenvolvimento do autoconhecimento de cada indivíduo e da consciência que estes têm de si e do que é importante levar em consideração no trabalho e na vida pessoal. Essa é a inteligência que menos exige dos outros auxilio para desenvolvê-la.

Além dessa, a inteligência lógico-matemática e a inteligência musical foram referenciadas. Ambas são inteligências com características bem distintas, sendo a inteligência lógico-matemática voltada não só para a solução de problemas de raciocínio matemático como também para o interesse nas ciências e no desenvolvimento de trabalhos científicos. Esta inteligência aparece com um baixo percentual de explicação do modelo e necessita de mais variáveis fora perfis de inteligência, para que se possa explicar sua real função no modelo apresentado.

O caso da inteligência musical é semelhante, pois essa é uma inteligência que se destaca por aparecer como talento nato em jovens e que exige uma grande dedicação para chegar a alto nível de desenvolvimento. Teve também baixo percentual de explicação do modelo onde foi incluída.

Sendo encontrados tão baixos índices de explicação por parte da teoria das inteligências múltiplas, ressalta-se a importância de verificar que outros fatores podem melhorar a compreensão da relação entre estes dois modelos. Ou melhor, entre estas duas teorias, pois fica também o questionamento, que servirá para um estudo futuro, de identificar se a baixa relação está entre os modelos teóricos utilizados neste trabalho ou entre as teorias apresentadas, o que se torna algo contrário ao que a mesma já demonstrou.

Os objetivos secundários desta pesquisa demonstraram que os coordenadores de pós-graduação das universidades federais do Rio Grande do Sul possuem características bem definidas como estarem em sua maioria há mais de dez anos na instituição em que lecionam e atuarem na chefia de outros cargos administrativos antes de assumirem uma coordenação de pós-graduação. Estão em números próximos de homens e mulheres, mas com diferenças entre a época em uns e outros começaram e os tipos de áreas que uns predominam em relação aos outros. Bem como, em algumas instituições predominam os cursos *lato sensu*, enquanto outras predominam o *stricto sensu*. Estas diferenças encontradas fazem parte da cultura das universidades e também da região do estado em que se encontram, e influenciam a escolha de novos cursos e expansão de determinadas áreas de conhecimento.

Os perfis de inteligências múltiplas destes profissionais são bem diversificados, como era esperado, já que a teoria afirma que os perfis de inteligência são únicos em cada indivíduo e, por isso, as pessoas não podem ser rotuladas mais ou menos inteligentes. Foram encontradas altas médias em comum a todas as universidades em algumas das inteligências

como a lingüística e a interpessoal. Estas características eram esperadas com destaque, pois são as que Gardner (1996) apontou como as que influenciam o perfil de pessoas ligadas a grandes lideranças. No entanto, não foram as que se destacaram como significativas para a explicação do modelo de Yukl (1998) de comportamento gerencial.

De forma geral, o que se percebe é a ligação dos perfis que se destacam de acordo com a área de conhecimento de cada entrevistado, confirmando a tendência de aptidões para certas áreas diferentes de pessoa para pessoa. Por exemplo, na Fundação Universidade de Rio Grande, onde predominam cursos ligados às ciências biológicas, as médias desta instituição foram as mais altas para inteligência lógico-matemática e espacial. Duas inteligências que se definem por características e relação com investigações científicas e também interesse em áreas como saúde e biológicas.

Quanto ao perfil de comportamento gerencial o que pôde ser verificado foi, de uma forma geral, alta médias, indicando níveis de concordância em praticamente todas as questões referentes ao modelo. Isso demonstra que de acordo com a opinião própria estes coordenadores se enquadram no perfil que Yukl (1998) definiu como ideal para um dirigente. Além de identificar em certas variáveis uma preocupação com o bom desenvolvimento das atividades e crescimento do curso no qual atuam. Com os fatores validados neste estudo podem-se identificar diferenças significativas quanto à área de conhecimento destes profissionais e também nas diferentes instituições.

Nos testes que buscaram a relação entre a área de conhecimento e o perfil de comportamento gerencial, as inteligências com características mais racionais e científicas estão mais ligadas aos construtos que direcionam para administração do trabalho e/ou execução de tarefas. Enquanto as inteligências com características mais subjetivas, como as pessoais, apresentaram relação mais forte com os construtos sobre administrar relações. Já os testes sobre a relação entre as universidades e o perfil de competências identificaram características que, dependendo da instituição, tendem mais para relações ou o trabalho. Características essas que podem ser influenciadas pela cultura da organização, que também é influenciada pela cultura da região onde a mesma se localiza.

O estudo respondeu aos objetivos propostos de forma satisfatória. Porém, cabe ressaltar que por se tratar apenas de uma abordagem quantitativa algumas questões não possuem tanto aprofundamento quanto possuiria uma entrevista em profundidade. Não foram recebidas informações referentes ao histórico da pós-graduação das instituições, mesmo após diversas solicitações. Com este fato a descrição de cada um dos casos estudados ficou

referente a dados que obtivemos nos sites das universidades e do último relatório da CAPES (2007) com a pontuação que qualifica os cursos.

O retorno dos questionários dependeu muito da boa vontade dos respondentes e insistência do aplicador, já que muitos ficavam receosos em responder, fosse pela extensão do instrumento de pesquisa ou pela desconfiança do sigilo das respostas dadas. Os dados obtidos foram utilizados única e exclusivamente para esta pesquisa, tendo o objetivo científico de contribuir com o desenvolvimento das pesquisas da área e não foram acessados por ninguém além do autor. Mesmo com as dificuldades, esses garantiram uma amostra para 95% de confiança e erro de 5%; o mínimo necessário para inferir os resultados à população estudada.

Algumas lacunas permitem que se abra a possibilidade de estudos futuros que vem a complementar os dados aqui encontrados, bem como contribuir com o crescimento das pesquisas da área. A primeira delas seria propriamente, como citado anteriormente, descobrir onde se encontrou a falta de explicação do perfil de comportamento gerencial pelo perfil de inteligências múltiplas.

Cabem aqui estudos com outras populações, diferentes metodologias e até mesmo diferentes modelos teóricos, além da inclusão de novas variáveis. Um exemplo viria de uma comparação dos dados encontrados com um estudo sobre a cultura das regiões e instituições, pode vir a complementar as respostas quanto à tendência de uma ou outra instituição administrar o trabalho e/ou administrar relações.

Inclusive por que a própria teoria das inteligências múltiplas admite a interferência da cultura e dos domínios no qual o indivíduo está inserido na formação do seu perfil de inteligências. Este perfil não é rígido e não vem pré-definido com a pessoa a partir do momento de seu nascimento. Existem técnicas que auxiliam o desenvolvimento de características de uma ou outra inteligência, portanto, cabível de receber influência de agentes externos.

Além de respostas ao que faltou de explicação para o modelo, pesquisas de perfil de aprendizagem relacionando os mesmos às técnicas de ensino utilizadas atualmente, tanto na graduação quanto na pós-graduação podem apresentar uma nova visão de como conduzir melhor o aprendizado dos discentes e elevar o nível de formação nas instituições de ensino superior. Não somente a teoria das inteligências múltiplas tem contribuições.

A teoria de comportamento gerencial pode ser utilizada em diferentes organizações, sejam públicas ou privadas, de ensino ou de negócios. Verificar como são os perfis das pessoas que se encontra em cargos diretivos pode vir a permitir o crescimento de propostas de melhoria destes perfis e cargos e mais fácil escolha das pessoas certas para as funções certas.

Este trabalho contribuiu para identificar melhor o perfil dos coordenadores de pós-graduação das instituições federais de ensino superior do Rio Grande do Sul, e verificar de que forma os mesmos sentem-se preparados para a responsabilidade do cargo que assumiram. Além de avançar e incluir um pouco mais uma teoria vinda da psicologia, que é a teoria das inteligências múltiplas, e que pode vir a contribuir muito ainda nas ciências administrativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIX, Nicholas M. The theory of multiple intelligences: a case of missing cognitive matter. **Australian Journal of Education**, v. 44, n. 3, 2000, p. 272 – 293.

ALMEIDA, Leandro. **Inteligência: definição e medida.** Portugal: Aveiro - Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, 1994.

AMARANTUGA, Dilanthi et al **Quantitative and qualitative research in the built environment: application of 'mixed' research approach.** Work Study, 2002 v. 51 n. 1 p. 17 – 31.

ANTONELLO, Claudia Simone. Em análise uma estratégia para o desenvolvimento de competências gerenciais. XXX Encontro da ANPAD – **XXX Encontro da ANPAD - ENANPAD,** 2006.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das inteligências múltiplas.** Petrópolis: RJ, Vozes, 1998.

ARMSTRONG, Thomas. **7 kinds of smart:** identifying and developing your multiple intelligences. New York: Plume Book, 1999.

ARMSTRONG, Thomas. **7 tipos de inteligência:** identifique e desenvolva suas múltiplas inteligencias. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

BASTOS, Antonio V. B. **Cognição nas organizações de trabalho**. In: ZANELLI, José C.; BORGES-ANDRADE, Jairo E. & BASTOS, Antonio V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil** – Porto Alegre: Artmed, 2004.

BITENCOURT, Claudia C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **XXVI Encontro da ANPAD - ENANPAD,** 2002.

_____ A gestão de competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações – uma reflexão crítica a partir da percepção de um grupo de gestores. **XXVI Encontro da ANPAD - ENANPAD,** 2002.

BRANDL, C. E. H. **A ESTIMULAÇÃO DA INTELIGÊNCIA CORPORAL CINESTÉSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.** Tese de Doutorado, Campinas, 2005.

BRASIL, Elvécio Ribeiro e PIMENTA, Solange Maria. Gestores e Competências organizacionais no terceiro setor em Itabira – MG. **XXIX Encontro da ANPAD - ENANPAD,** 2005.

CHENG, Yin Cheong Development of multiple thinking and creativity in organizational learning. **International Journal of Educational Management** v. 19, n. 7, 2005.

DUTRA, Joel Souza et. Al Absorção do conceito de competências em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. **XXX Encontro da ANPAD - ENANPAD,** 2006.

Estatísticas Pós-Graduação in: http://www.capes.gov.br/sobre/estatisticas. acesso em: 17/10/2007.

Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT / Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. – 6. Ed.rev. e ampl. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006. 67 p.

FERNANDES, Bruno Henrique Rocha e FLEURY, Maria Tereza Leme Modelos de gestão por competência: evolução e teste de uma proposta. **XXIX Encontro da ANPAD - ENANPAD,** 2005.

FLEURY, Maria Tereza Leme e FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **RAC – Edição Especial,** 2001, p. 183-196.

FLEURY, Maria Tereza Leme e SARSUR, Amyra Moyses. O quadro negro como tela: o uso do filme "Nenhum a menos" como recurso de aprendizagem em gestão por competências. **XXX Encontro da ANPAD - ENANPAD,** 2006.

GAMBLE, Bart. **Medição e escalonamento:** técnicas de escalonamento não-cojhfhgfhgmparativo. In: MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing:** uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2001.

GARDNER, Howard. A multiplicity of intelligences: in tribute to professor Luigi Vignolo. **Scientific American** 1998

_____ Audiences for the theory of multiple intelligences. **Teachers College Record** V. 106, N. 1, 2004, p. 212 – 220.

_____ **Inteligências múltiplas:** A teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____ **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____ **Mentes que lideram:** uma anatomia da liderança. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____ **Mentes que mudam**: a arte e a ciência de mudar as nossas idéias e as dos outros. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**. n.18 p. 108-116, 2001.

GOLEMAN, Daniel **Inteligência Emocional** São Paulo: 1995.

GROHMANN, Márcia Zampieri. **Influencia de um curso de pós-graduação no processo de aprendizagem gerencial.** Tese de doutorado: Florianópolis, 2004.

HAIR, Joseph F. Jr. *Et al* **Fundamentos de Pesquisa em Administração.** Porto Alegre, Bookman, 2005.

HALEY, Marjorie H. Learner-Centered Instruction and the theory of multiple intelligences with second language learners. **Teachers College Record** V. 106, N. 1, 2004, p. 163 – 180.

HOERR, Tom How MI informs teaching at New City School. **Teachers College Record** V. 106, N. 1, 2004, p. 40 – 48.

ISAIA, Silvia M. de A. A questão da criatividade e da liderança pedagógica à luz da teoria gardneriana: desafios para a formação de professores. **Educação** número 43, 2001, p. 107 – 122.

KHUN, Thomas **A Estrutura das Revoluções Científicas** São Paulo: Perspectiva, 1982.

KILIMNIK, Zélia Miranda; LUZ, Talita Ribeiro da e SANT'ANNA, Anderson de Souza. Estará a crescente demanda por novas competências sendo devidamente sustentada por uma modernidade de políticas e práticas de gestão? **XXVII Encontro da ANPAD - ENANPAD** 2003

KORNHABER, Mindy L. Multiple Intelligences: from the ivory tower to the dusty classroom – but why? **Teachers College Record** V. 106, N. 1, 2004, p. 67 - 76

LEFEBVRE, René D. Multiple intelligences, learning for understanding, and creative assessment: some pieces to the puzzle of learning. **Teachers College Record** V. 106, N. 1, 2004, p. 49 – 57.

McMAHON, Susan D.; ROSE, Dale S. & PARKS, Michaela. Multiple Intelligences and reading achievement: an examination of the Teele inventory of multiple intelligences. **The Journal of Experimental Education**, 2004, 73(1), 41 – 52.

MINTZBERG, Henry. **The nature of managerial work**. New York: Harper Collins Publishers, 1973.

MILLER, Jeff **Análise Fatorial.** In: MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing:** uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MORGAN, Gareth. Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory. **Administrative Science Quarterly** 1980 p. 605 - 621

MOURA, Maria Cristina e BITENCOURT, Claudia Cristina. A articulação entre estratégia, desenvolvimento de competências e aprendizagem: da teoria à realidade organizacional. **XXX Encontro da ANPAD - ENANPAD**, 2006.

MYERS, Tom **Análise de conglomerados.** In: MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing:** uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2001.

NAU, D. Mixing methodologies: can bimodal research be a viable post-positivist tool? **The qualitative report,** v. 2, n. 3, 1995.

NOBLE, Toni. Integrating the revised bloom's taxonomy with multiple intelligences: a planning tool for curriculum differentiation. **Teachers College Record** V. 106, N. 1, 2004, p. 193 – 211.

PIETRANGELO, Mike. **Tipos de pesquisa** in: MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing:** uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PINTO, Marli Dias de Souza. **Profissional da informação na busca de liderança e na convergência de competências.** Tese de doutorado. Florianópolis, 2003.

Plano Nacional de Pós-Graduação 2005 – 2010 in: http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo; acesso em novembro 2007.

POSNER, Michael I. Neural systems and individual differences. **Teachers College Record** v. 106, n. 1, 2004, p. 24 – 30.

QUEROZ, N. C. & NERI, A. L. Bem-estar psicológico e inteligência emocional entre homens e mulheres na meia-idade e na velhice. **Psicologia: Reflexão e Critica** 2005, 18(2), p. 292 – 299.

Relatório CAPES Triênio 2001-2004 in: http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Avaliacao_Trienal_2004.htm; acesso em setembro 2006.

Relatório da Comissão Internacional de Avaliação sobre o processo de avaliação do Programa de Pós-Graduação da CAPES. CAPES 2007, in: http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo; acesso em dezembro 2007.

RUAS, Roberto. Desenvolvimento de competências gerencias. In: Fleury, M. T, **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Competências Gerenciais e Aprendizagem nas Organizações: uma relação de futuro?** Seminário Internacional de Competitividade Baseada no Conhecimento, São Paulo: Agosto, 1999.

_____ Gestão por competências: uma contribuição à perspectiva estratégica da gestão de pessoas. **XXVII Encontro da ANPAD - ENANPAD,** 2003.

SALES, Sóstenes Diniz **Motivação como ferramenta de gestão para as Universidades Federais Brasileiras**. Tese de doutorado. Florianópolis, 2005.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade** vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003.

SILVA, Maria A. **A aprendizagem de professores da universidade federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias.** Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2000.

SILVA, Maria A.; MORAES, Liege V. dos Santos e MARTINS, Eduardo Sant'Anna. **A Aprendizagem Gerencial dos Professores que se Tornam Dirigentes Universitários:** O Caso da UDESC. **XXVII Encontro da ANPAD - ENANPAD**, 2003.

SILVA, Maria A. e MORAES, Liege V. dos Santos. Como os professores aprendem para dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. **XXVI Encontro da ANPAD - ENANPAD,** 2002.

SILVA, Maria Gorete Rodrigues da Gestão Universitária, Competências Gerenciais e seus recursos: um estudo de caso. **XXVII Encontro da ANPAD - ENANPAD,** 2003.

SGUISSARDI, Valdemar (organizador). **Educação superior:** velhos e novos desafios. - São Paulo: Xamã, 2000.

SHEARER, C. Branton. Using a multiple intelligences assessment to promote teacher development and student achievement. **Teachers College Record** v. 106, n. 1, 2004, p. 147 – 162.

_____ Multiple intelligences theory after 20 years. **Teachers College Record** v. 106, n. 1, 2004, p. 02 – 16.

SORIANO, R. R. **Manual de pesquisa social**; tradução de Ricardo Rosenbusch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

STEWART, R. A model for understanding managerial jobs and behavior. **Academy of Management Review**, Mississippi State, v. 7, n. 1, p. 7-13, 1982a.

WELLER, L. D. Application of the multiple intelligences theory in quality organizations. **Team performance management**. v. 5, n. 4, 1999, p. 136 – 146.

TRAVASSOS, L. C. P. Inteligências Múltiplas. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**. 2001, v. 1, n. 2.

VERSCHUREN, Piet J. M. Case study as a research strategy: some ambiguities and opportunities. **INT. J. Social Research Methodology,** 2003, v.6, n.2, 121-139.

VIEIRA, Adriane e GARCIA, Fernando Coutinho Gestão do conhecimento e das competências gerenciais: um estudo de caso na indústria automobilística. **RAE – eletrônica,** v. 3, n. 1, Art. 6, 2004

VINCENT, Annette e ROSS, Dianne Personalize training: determine learning styles, personality types and multiple intelligences online. **The Learning Organization** v. 8, n. 1, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre, Bookman, 2005.

YUKL, Gary **Leadership in organizations**. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

ZARIFIAN **Gestão de Competências** São Paulo: Atlas, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO PARA PERFIL DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS – MODELO DE ARMSTRONG

What are my learning strengths?

Verbal/ linguistic Intelligence

- I enjoy telling stories and jokes
- I have a good memory for trivia
- I enjoy word games (e.g. Scrabble & puzzles)
- I read books just for fun
- I am a good speller (most of the time)
- In an argument I tend to use put-downs or sarcasm
- I like talking and writing about my ideas
- If I have to memorize something I create a rhyme or saying to help me remember
- If something breaks and won't work, I read the instructions book first
- For a group presentation I prefer to do the writing and library research

Logical/ Mathematical Intelligence

- I really enjoy my math class
- I like logical math puzzles or brain teasers
- I find solving math problems to be fun
- If I have to memorize something I tend to place events in a logical order
- I like to find out how things work
- I enjoy computer and any math games
- I love playing chess, checkers or monopoly
- In an argument, I try to find a fair and logical solution
- If something breaks and won't work, I look at the pieces and try to figure out how it works
- For a group presentation I prefer to create the charts and graphs

Visual/ Spatial Intelligence

- I prefer a map to written directions
- I daydream a lot
- I enjoy hobbies such as photography
- I like to draw and create
- If I have to memorize something I draw a diagram to help me remember
- I like to doodle on paper whenever I can
- In a magazine, I prefer looking at the pictures rather than reading the text
- In an argument I try to keep my distance, keep silent or visualize some solution
- If something breaks and won't work I tend to study the diagram of how it works
- For a group presentation I prefer to draw all the pictures

Bodily/ Kinesthetic Intelligence

- My favorite class is gym since I like sports

- I enjoy activities such as woodworking, sewing and building models
- When looking at things, I like touching them
- I have trouble sitting still for an length of time
- I use a lot of body movements when talking
- If I have to memorize something I write it out a number of times until I know it
- I tend to tap my fingers or play with my pencil during class
- In an argument I tend to strike out and hit or run away
- If something breaks and won't work I tend to play with the pieces to try to fit them together
- For a group presentation I prefer to move the props around, hold things up or build a model

Musical/ Rhythmic Intelligence

- I enjoy listening to CD's and the radio
- I tend to hum to myself when working
- I like to sing
- I play a musical instrument quite well
- I like to have music playing when doing homework or studying
- If I have to memorize something I try to create a rhyme about the event
- In an argument I tend to shout or punch or move in some sort of rhythm
- I can remember the melodies of many songs
- If something breaks and won't work I tend to tap my fingers to a beat while I figure it out
- For a group presentation I prefer to put new words to a popular tune or use music

Interpersonal Intelligence

- I get along well with others
- I like to belong to clubs and organizations
- I have several close friends
- I like helping teach other students
- I like working with others in groups
- Friends ask my advice because I seem to be a natural leader
- If I have to memorize something I ask someone to quiz me to see if I know it
- In an argument I tend ask a friend or some person in authority for help
- If something breaks and won't work I try to find someone who can help me
- For a group presentation I like to help organize the group's efforts

Intrapersonal Intelligence

- I like to work alone without anyone bothering me
- I like to keep a diary
- I like myself (most of the time)
- I don't like crowds
- I know what I'm good at and what I am weak at
- I find that I am strong-willed, independent and don't follow the crowd
- If I have to memorize something I tend to close my eyes and feel the situation

- In an argument I will usually walk away until I calm down
- If something breaks and won't work, I wonder if it's worth fixing up
- For a group presentation I like to contribute something that is uniquely mine, often based on how I feel

Naturalist Intelligence

- I am keenly aware of my surroundings and of what goes on around me
- I love to go walking in the woods and looking at the trees and flowers
- I enjoy gardening
- I like to collect things (e.g., rocks, sports cards, stamps, etc)
- As an adult, I think I would like to get away from the city and enjoy nature
- If I have to memorize something, I tend to organize it into categories
- I enjoy learning the names of living things in our environment, such as flowers and trees
- In an argument I tend to compare my opponent to someone or something I have read or heard about and react accordingly
- If something breaks down, I look around me to try and see what I can find to fix the problem
- For a group presentation I prefer to organize and classify the information into categories so it makes sense

TRADUÇAO FEITA EM 2001

Questionário Inteligências Múltiplas

Inteligência Lingüística

- Livros são muito importantes pra mim
- Eu posso escutar as palavras em minha cabeça antes de ler, falar ou escrevê-las.
- Eu aproveito mais ouvindo rádio ou fitas de áudio-livro do que vendo televisão ou filmes
- Tenho aptidão para jogos de palavras como Caça-Palavras, Anagrama ou Senha.
- Gosto de me divertir, e aos outros também, com frases do tipo trava, poesias ou trocadilhos.
- De vez em quando as pessoas me pedem para explicar o significado das palavras que uso em minhas expressões orais e escritas
- Na escola, eu tinha mais facilidade com gramática, estudos sociais e história do que com matemática e ciências.
- Quando dirijo por uma rodovia, presto mais atenção às palavras escritas nos outdoors do que na paisagem.
- Minha conversação inclui referencias freqüentes a coisas que eu li ou ouvi
- Recentemente, escrevi alguma coisa da qual me senti particularmente orgulhoso ou que me valeram elogios de outras pessoas.

Inteligência Lógico – Matemática

- Tenho facilidade para fazer cálculos de cabeça
- Matemática e/ou ciências estavam entre as minhas matérias favoritas na escola

- Gosto de brincar com jogos ou resolver problemas que exijam pensamento lógico
- Gosto de realizar pequenos experimentos do tipo “e se”. Por exemplo: “e se eu duplicasse a quantidade de água que dou à minha roseira todas as semanas?”
- Minha mente procura por padrões, regularidades ou seqüências lógicas nas coisas
- Sinto interesse pelos novos desenvolvimentos na ciência
- Acredito que praticamente tudo na vida possui uma explicação lógica
- Às vezes penso em conceitos nítidos, abstratos e desprovidos de palavras ou imagens
- Gosto de encontrar problemas de lógica em coisas que as pessoas dizem e fazem no trabalho e em casa
- Sinto-me mais confortável quando alguma coisa foi medida, categorizada, analisada ou quantificada de alguma forma.

Inteligência Espacial

- Costumo ver imagens visuais claras quando fecho os olhos
- Sou sensível a cores
- Uso frequentemente uma câmera ou uma *camcorder* para gravar o que vejo ao meu redor
- Gosto de resolver quebra-cabeças e outros jogos visuais
- Tenho sonhos vívidos à noite
- Em geral, sou capaz de encontrar meu caminho em lugares que não conheço
- Gosto de desenhar ou rabiscar
- Na escola, sentia mais facilidade com geometria do que com álgebra
- Não sinto nenhuma dificuldade em imaginar como alguma coisa pareceria se fosse vista de um local diretamente acima, como se fosse vista por um pássaro
- Prefiro leituras que sejam fartamente ilustradas

Inteligência Corporal – Cinestésica

- Pratico pelo menos um esporte ou atividade física regularmente
- Sinto dificuldade em ficar sentado durante longos períodos
- Gosto de trabalhos manuais, como corte e costura, tricô, escultura, modelagem
- Minhas melhores idéias costumam ocorrer durante uma longa caminhada ou corrida, ou quando estou envolvido em algum outro tipo de atividade física
- Gosto de passar meu tempo livre em ambientes abertos
- Uso com freqüência gestos manuais ou outras formas de linguagens corporais quando converso com alguém
- Sinto a necessidade de tocar coisas para aprender mais sobre elas
- Gosto de andar em brinquedos radicais nos parques de diversões, como montanha-russa, e também de desfrutar outras experiências físicas semelhantes
- Costumo descrever a mim mesmo como bem-coordenado
- Prefiro praticar uma habilidade nova a simplesmente ler a respeito dela ou ver um vídeo que a descreva

Inteligência Musical

- Sei cantar de forma muito agradável
- Consigo dizer quando uma nota musical está desafinada

- Ouço frequentemente música no rádio, em LPs, cassetes ou CDs
- Toco um instrumento musical
- Minha vida seria mais pobre se não houvesse música nela
- Às vezes me flagro caminhando pela rua com um *jingle* de comercial de TV ou outra melodia na mente
- Tenho facilidade em acompanhar o ritmo de uma música com um instrumento de percussão simples
- Conheço as melodias de muitas canções instrumentais diferentes
- Costumo batucar ou cantar pequenas melodias enquanto trabalho, estudo ou aprendo alguma coisa nova

Inteligência Interpessoal

- No ambiente de trabalho ou em minha vizinhança, sou o tipo de pessoa que os outros procuram em busca de conselhos e orientação
- Prefiro esportes de grupo como futebol, basquete e vôlei a esportes solitários como natação e corrida
- Quando tenho um problema, sou mais propenso a buscar ajuda de outra pessoa do que tentar resolvê-lo sozinho
- Tenho pelo menos três amigos íntimos.
- Prefiro passatempos sociais como jogar Banco Imobiliário ou Buraco a recreações individuais como videogames e Paciência
- Gosto do desafio de ensinar outra pessoa, ou a grupos de pessoas, o que sei fazer
- Eu me considero um líder (ou outros já me consideraram assim)
- Sinto-me confortável no meio de uma multidão
- Gosto de me envolver em atividades sociais relacionadas ao meu trabalho, à igreja ou à comunidade
- Prefiro passar minhas tardes em reuniões sociais animadas a ficar sozinho em casa

Inteligência Intrapessoal

- Frequentemente dedico tempo a ficar sozinho meditando, refletindo ou pensando em questões importantes da vida
- Já freqüentei sessões de análise ou seminários de crescimento pessoal para aprender mais a meu próprio respeito
- Tenho opiniões que me separam da multidão
- Tenho um *hobby* ou interesse especial que reservo para desfrutar sozinho
- Tenho alguns objetivos importantes para minha vida nos quais penso com regularidade
- Tenho uma visão realista de meus pontos fortes e fracos (obtido através da resposta de outras fontes).
- Preferiria passar um fim de semana sozinho num chalé no meio de uma floresta a curtir um spa luxuoso e repleto de outras pessoas
- Eu me considero uma pessoa muito perseverante e independente
- Tenho um diário pessoal no qual registro os eventos de minha vida íntima
- Sou profissional autônomo ou pelo menos já considerei seriamente iniciar meu próprio negócio

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS COORDENADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO

Questionário de análise de perfil de Comportamento Gerencial e Inteligências Múltiplas

Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada como parte da conclusão de estudo de estudo de dissertação do Mestrado em Administração da Universidade Federal de Santa Maria, RS. O objetivo deste trabalho é identificar o perfil de comportamento gerencial e inteligências múltiplas dos coordenadores dos programas de pós-graduação das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.
Considere suas experiências em cargos administrativos para responder.
Sua participação é vital para a conclusão deste trabalho, no qual resultará em dados concretos para identificação do perfil de liderança na UFSM.
Ressaltamos que os dados fornecidos serão considerados confidenciais. Assim, não serão, sob qualquer hipótese, repassados a outras pessoas ou instituições.

A – Dados Gerais

1. Sexo (1) Masculino (2) Feminino

2. Idade: ( ) menos de 25 anos ( ) de 25 a 35 anos ( ) de 35 a 45 anos ( ) mais de 45 anos

2. Instituição: ( ) FURG ( ) UFPEL ( ) UFRGS ( ) UFSM

3. Curso: _____

4. Cargo: _____

5. Há quanto tempo leciona na Instituição: _____

6. Já atuou em outros cargos administrativos da Universidade? (1) Sim (2) Não

7. Se respondeu sim na questão seis (6), qual: _____

B – Para responder às questões seguintes, preencha os espaços abaixo conforme a escala a seguir:

Discordo totalmente				**Concordo totalmente**
1	2	3	4	5

- Quanto mais próximo da DIREITA você se posicionar, MAIOR será a sua concordância com o que a frase descreve.
- Quanto mais próximo da ESQUERDA você se posicionar, MENOR será a sua concordância com o que a frase descreve.
- Registre o número que melhor represente sua opinião. Caso a assertiva **não se aplique**, deixe-a em branco.

Perfil de Inteligências Múltiplas

1. Livros são muito importantes pra mim	1	2	3	4	5
2. Eu posso escutar as palavras em minha cabeça antes de ler, falar ou escrevê-las.	1	2	3	4	5
3. Eu aproveito mais ouvindo rádio ou fitas de áudio-livro do que vendo televisão ou filmes	1	2	3	4	5
4. Tenho aptidão para jogos de palavras como Caça-Palavras, Anagrama ou Senha.	1	2	3	4	5
5. Gosto de me divertir, e aos outros também, com frases do tipo trava, poesias ou trocadilhos.	1	2	3	4	5
6. De vez em quando as pessoas me pedem para explicar o significado das	1	2	3	4	5

	palavras que uso em minhas expressões orais e escritas					
7.	Na escola, eu tinha mais facilidade com gramática, estudos sociais e história do que com matemática e ciências.	1	2	3	4	5
8.	Quando dirijo por uma rodovia, presto mais atenção às palavras escritas nos outdoors do que na paisagem.	1	2	3	4	5
9.	Minha conversação inclui referencias freqüentes a coisas que eu li ou ouvi	1	2	3	4	5
10.	Recentemente, escrevi alguma coisa da qual me senti particularmente orgulhoso ou que me valeram elogios de outras pessoas.	1	2	3	4	5
11.	Tenho facilidade para fazer cálculos de cabeça	1	2	3	4	5
12.	Matemática e/ou ciências estavam entre as minhas matérias favoritas na escola	1	2	3	4	5
13.	Gosto de brincar com jogos ou resolver problemas que exijam pensamento lógico	1	2	3	4	5
14.	Gosto de realizar pequenos experimentos do tipo “e se”. Por exemplo: “e se eu duplicasse a quantidade de água que dou à minha roseira todas as semanas?”	1	2	3	4	5
15.	Minha mente procura por padrões, regularidades ou seqüências lógicas nas coisas	1	2	3	4	5
16.	Sinto interesse pelos novos desenvolvimentos na ciência	1	2	3	4	5
17.	Acredito que praticamente tudo na vida possui uma explicação lógica	1	2	3	4	5
18.	Às vezes penso em conceitos nítidos, abstratos e desprovidos de palavras ou imagens	1	2	3	4	5
19.	Gosto de encontrar problemas de lógica em coisas que as pessoas dizem e fazem no trabalho e em casa	1	2	3	4	5
20.	Sinto-me mais confortável quando alguma coisa foi medida, categorizada, analisada ou quantificada de alguma forma.	1	2	3	4	5
21.	Costumo ver imagens visuais claras quando fecho os olhos	1	2	3	4	5
22.	Sou sensível a cores	1	2	3	4	5
23.	Uso frequentemente uma câmera ou uma *camcorder* para gravar o que vejo ao meu redor	1	2	3	4	5
24.	Gosto de resolver quebra-cabeças e outros jogos visuais	1	2	3	4	5
25.	Tenho sonhos vívidos à noite	1	2	3	4	5
26.	Em geral, sou capaz de encontrar meu caminho em lugares que não conheço	1	2	3	4	5
27.	Gosto de desenhar ou rabiscar	1	2	3	4	5
28.	Na escola, sentia mais facilidade com geometria do que com álgebra	1	2	3	4	5
29.	Não sinto nenhuma dificuldade em imaginar como alguma coisa pareceria se fosse vista de um local diretamente acima, como se fosse vista por um pássaro	1	2	3	4	5
30.	Prefiro leituras que sejam fartamente ilustradas	1	2	3	4	5
31.	Pratico pelo menos um esporte ou atividade física regularmente	1	2	3	4	5
32.	Sinto dificuldade em ficar sentado durante longos períodos	1	2	3	4	5
33.	Gosto de trabalhos manuais, como corte e costura, tricô, escultura, modelagem	1	2	3	4	5
34.	Minhas melhores idéias costumam ocorrer durante uma longa caminhada ou corrida, ou quando estou envolvido em algum outro tipo de atividade física	1	2	3	4	5
35.	Gosto de passar meu tempo livre em ambientes abertos	1	2	3	4	5
36.	Uso com freqüência gestos manuais ou outras formas de linguagens corporais quando converso com alguém	1	2	3	4	5
37.	Sinto a necessidade de tocar coisas para aprender mais sobre elas	1	2	3	4	5
38.	Gosto de andar em brinquedos radicais nos parques de diversões, como montanha-russa, e também de desfrutar outras experiências físicas semelhantes	1	2	3	4	5
39.	Costumo descrever a mim mesmo como bem-coordenado	1	2	3	4	5
40.	Prefiro praticar uma habilidade nova a simplesmente ler a respeito dela ou ver um vídeo que a descreva	1	2	3	4	5
41.	Sei cantar de forma muito agradável	1	2	3	4	5
42.	Consigo dizer quando uma nota musical está desafinada	1	2	3	4	5

43.	Ouço frequentemente música no rádio, em LPs, cassetes ou CDs	1	2	3	4	5
44.	Toco um instrumento musical	1	2	3	4	5
45.	Minha vida seria mais pobre se não houvesse música nela	1	2	3	4	5
46.	Às vezes me flagro caminhando pela rua com um *jingle* de comercial de TV ou outra melodia na mente	1	2	3	4	5
47.	Tenho facilidade em acompanhar o ritmo de uma música com um instrumento de percussão simples	1	2	3	4	5
48.	Conheço as melodias de muitas canções instrumentais diferentes	1	2	3	4	5
49.	Costumo batucar ou cantar pequenas melodias enquanto trabalho, estudo ou aprendo alguma coisa nova	1	2	3	4	5
50.	No ambiente de trabalho ou em minha vizinhança, sou o tipo de pessoa que os outros procuram em busca de conselhos e orientação	1	2	3	4	5
51.	Prefiro esportes de grupo como futebol, basquete e vôlei a esportes solitários como natação e corrida	1	2	3	4	5
52.	Quando tenho um problema, sou mais propenso a buscar ajuda de outra pessoa do que tentar resolvê-lo sozinho	1	2	3	4	5
53.	Tenho pelo menos três amigos íntimos.	1	2	3	4	5
54.	Prefiro passatempos sociais como jogar Banco Imobiliário ou Buraco a recreações individuais como videogames e Paciência	1	2	3	4	5
55.	Gosto do desafio de ensinar outra pessoa, ou a grupos de pessoas, o que sei fazer	1	2	3	4	5
56.	Eu me considero um líder (ou outros já me consideraram assim)	1	2	3	4	5
57.	Sinto-me confortável no meio de uma multidão	1	2	3	4	5
58.	Gosto de me envolver em atividades sociais relacionadas ao meu trabalho, à igreja ou à comunidade	1	2	3	4	5
59.	Prefiro passar minhas tardes em reuniões sociais animadas a ficar sozinho em casa	1	2	3	4	5
60.	Frequentemente dedico tempo a ficar sozinho meditando, refletindo ou pensando em questões importantes da vida	1	2	3	4	5
61.	Já freqüentei sessões de análise ou seminários de crescimento pessoal para aprender mais a meu próprio respeito	1	2	3	4	5
62.	Tenho opiniões que me separam da multidão	1	2	3	4	5
63.	Tenho um *hobby* ou interesse especial que reservo para desfrutar sozinho	1	2	3	4	5
64.	Tenho alguns objetivos importantes para minha vida nos quais penso com regularidade	1	2	3	4	5
65.	Tenho uma visão realista de meus pontos fortes e fracos (obtido através da resposta de outras fontes).	1	2	3	4	5
66.	Preferiria passar um fim de semana sozinho num chalé no meio de uma floresta a curtir um spa luxuoso e repleto de outras pessoas	1	2	3	4	5
67.	Eu me considero uma pessoa muito perseverante e independente	1	2	3	4	5
68.	Tenho um diário pessoal no qual registro os eventos de minha vida íntima	1	2	3	4	5
69.	Sou profissional autônomo ou pelo menos já considerei seriamente iniciar meu próprio negócio	1	2	3	4	5

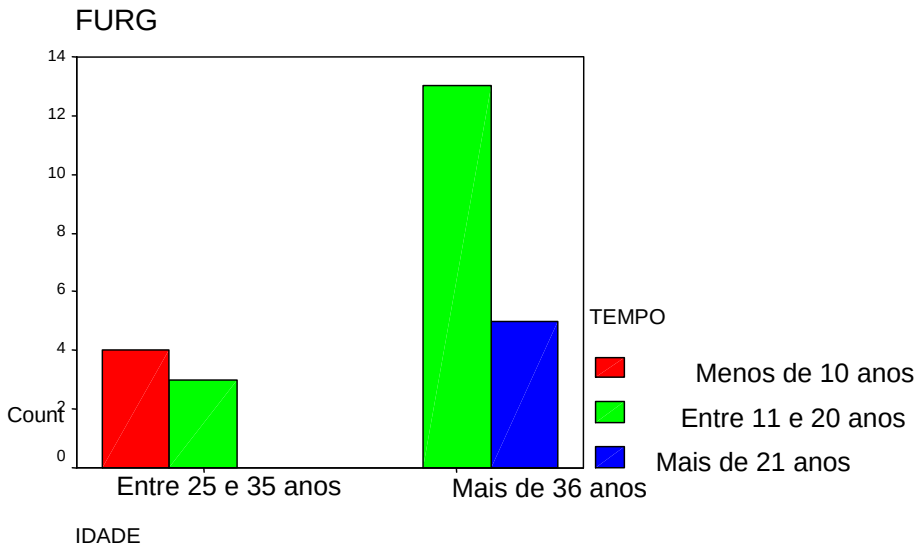
Perfil de Comportamento Gerencial

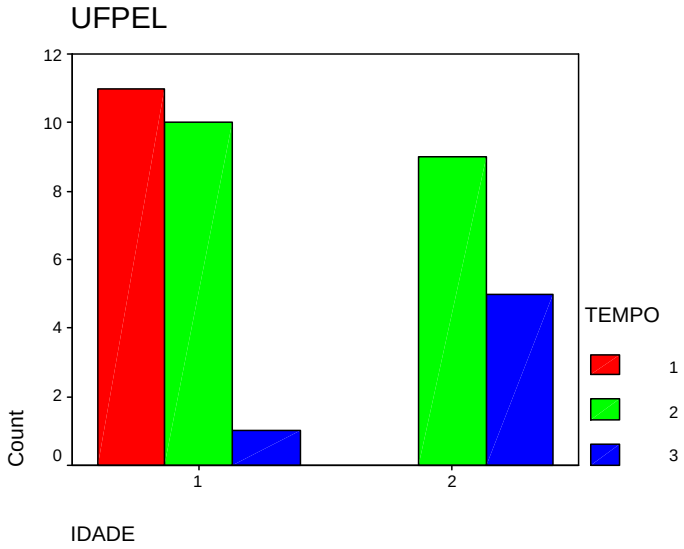
1.	Costumo manter a agenda atualizada e sempre comigo	1	2	3	4	5
2.	Minhas atividades costumam ser previamente organizadas	1	2	3	4	5
3.	Cada estudo novo deve contar com orçamentos completos	1	2	3	4	5
4.	Procuro dividir as responsabilidades entre os envolvidos nos estudos	1	2	3	4	5
5.	Cada estudo tem um cronograma específico e os prazos devem ser cumpridos	1	2	3	4	5
6.	Problemas do curso são resolvidos conforme aparecem	1	2	3	4	5
7.	Experiências anteriores permitem uma resolução mais rápida e eficiente dos problemas e rotinas	1	2	3	4	5

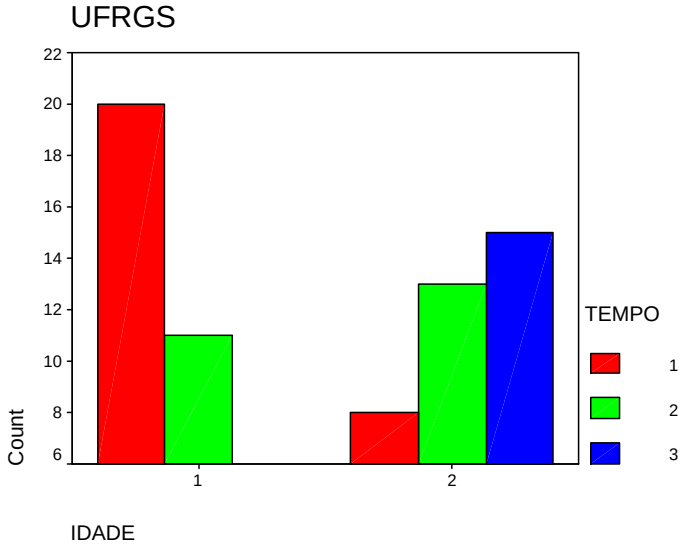
8. A atenção constante ao que acontece no curso permite prevenir conflitos	1	2	3	4	5
9. Os problemas do curso devem ser resolvidos em conjunto e não apenas pela coordenação	1	2	3	4	5
10. Assumo a responsabilidade de resolver tudo, para garantir a realização	1	2	3	4	5
11. Cada pessoa tem seu papel bem definido dentro do curso	1	2	3	4	5
12. Os trabalhos são direcionados para a realização dos objetivos do curso	1	2	3	4	5
13. Quando novos estudos são definidos cada passo de ação é bem detalhado a todos os envolvidos	1	2	3	4	5
14. Nas definições de cronograma para semestre/ano as atividades/tarefas são definidas de acordo com as prioridades e objetivos do curso	1	2	3	4	5
15. Procuro ter certeza do conhecimento e compreensão de todos em relação aos trabalhos a serem desenvolvidos	1	2	3	4	5
16. São utilizadas diferentes formas para manter as pessoas bem informadas sobre o curso	1	2	3	4	5
17. Manter as informações corretas circulando é uma preocupação constante	1	2	3	4	5
18. Em momentos de crise procura-se informar a real situação e o que vem sendo feito para melhorá-la	1	2	3	4	5
19. As informações de menor relevância são repassadas por meios de menor circulação para não sobrecarregar	1	2	3	4	5
20. O feedback é muito importante para garantir que as informações são recebidas de forma correta	1	2	3	4	5
21. Os estudos são utilizados também para verificar a realização das tarefas de acordo com o planejado	1	2	3	4	5
22. Procuro acompanhar pessoalmente tudo o que é desenvolvido no curso	1	2	3	4	5
23. Reuniões de avaliação dos trabalhos são realizadas periodicamente	1	2	3	4	5
24. Atividades informais também permitem manter atualizadas as informações dos trabalhos entre os grupos	1	2	3	4	5
25. Para medir os progressos, relatórios são organizados, o que permite comparação de um período a outro	1	2	3	4	5
26. Novas idéias são sempre bem-vindas	1	2	3	4	5
27. Procuro dar atenção a todos que buscam orientação e debater as atividades	1	2	3	4	5
28. Os alunos e professores sempre são encorajados a novos estudos	1	2	3	4	5
29. Há uma preocupação com o bem-estar de todos do curso	1	2	3	4	5
30. Como coordenador considero fundamental apoiar os estudos dos alunos e professores	1	2	3	4	5
31. Procuro acompanhar atentamente o desempenho de todos os alunos	1	2	3	4	5
32. Busco proporcionar cursos/estudos com novos temas ao curso	1	2	3	4	5
33. Além de destacar os pontos fortes é importante dar auxílio ao desenvolvimento dos pontos fracos dos acadêmicos	1	2	3	4	5

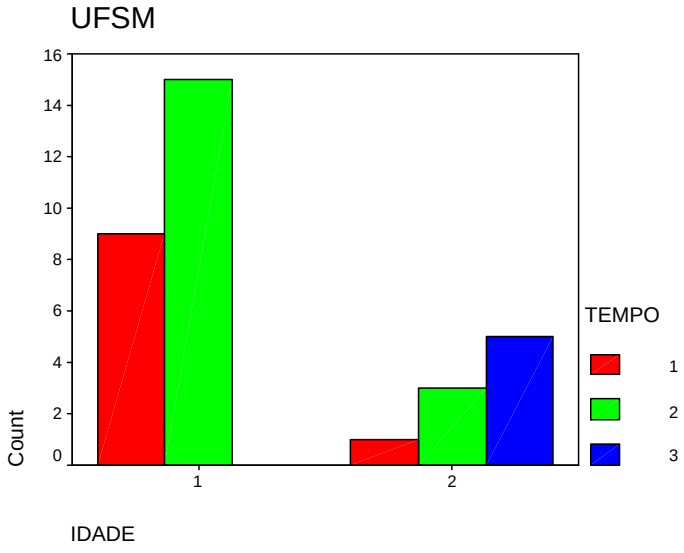
34. Todos são incentivados a trabalhar com dedicação máxima aos seus estudos	1	2	3	4	5
35. Há preocupação em adequar os interesses dos alunos com os objetivos do curso	1	2	3	4	5
36. As melhoras de desempenho devem ser constantemente elogiadas	1	2	3	4	5
37. Quando há esforço este deve ser reconhecido, não importando o resultado final	1	2	3	4	5
38. Os trabalhos dos grupos de pesquisa merecem reconhecimento à todo grupo e não apenas à algumas pessoas	1	2	3	4	5
39. Não são somente boas notas que indicam bom desempenho	1	2	3	4	5
40. Novas propostas devem ser reconhecidas simplesmente pela iniciativa	1	2	3	4	5
41. Busco sempre encontrar formas de recompensar os esforços	1	2	3	4	5
42. O constante crescimento do curso gera novas alternativas de recompensa	1	2	3	4	5
43. Toda demonstração de aprovação de um trabalho deve ser considerada e não apenas recompensa financeira	1	2	3	4	5
44. Como não possuo recursos disponíveis, não tenho como recompensar	1	2	3	4	5
45. Encontros periódicos, para confraternização, são feitos como forma de homenagear aqueles que vêm se destacando	1	2	3	4	5
46. A conversa é a melhor forma de resolver os conflitos	1	2	3	4	5
47. Não posso fazer nada se houver um conflito pessoal entre os membros do grupo	1	2	3	4	5
48. Procuramos manter políticas de apoio entre os grupos para evitar diferenças	1	2	3	4	5
49. Todos devem ser tratados de forma igual independente da situação/função	1	2	3	4	5
50. Busco observar atentamente o que acontece para antecipar situações conflituosas	1	2	3	4	5

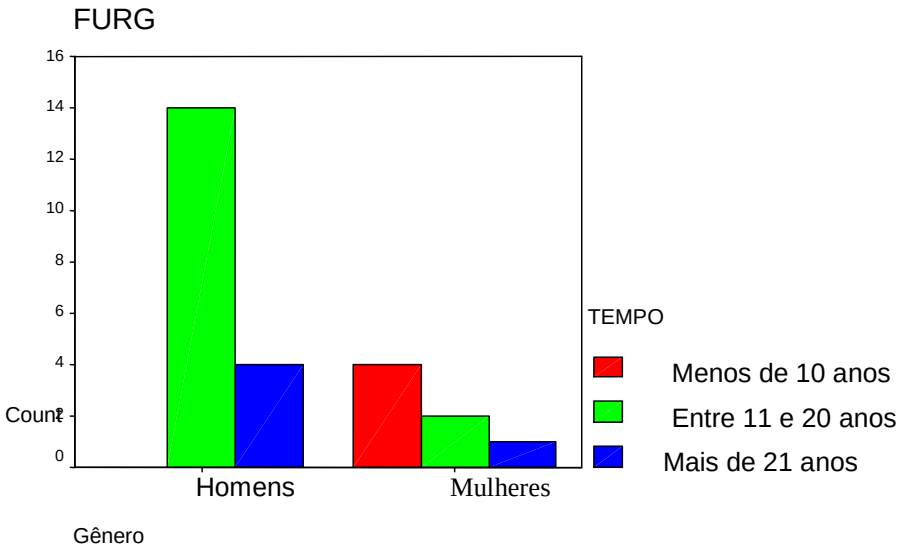
APÊNDICE B – GRÁFICOS INST. X GÊNERO E X TEMPO DE INSTITUIÇÃO.

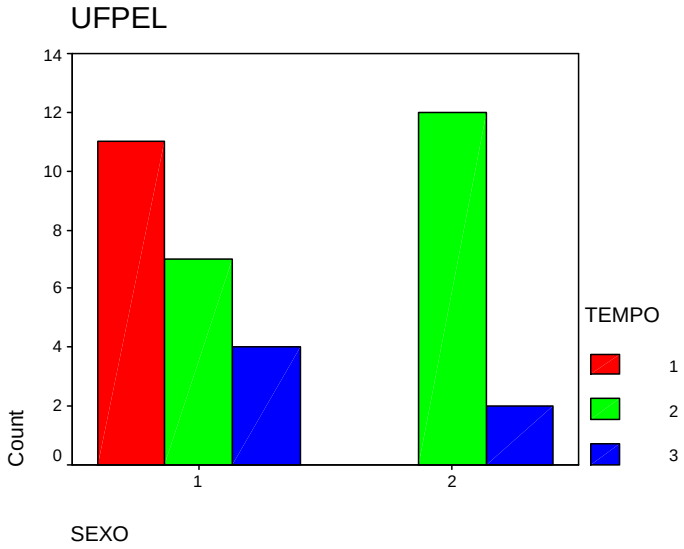


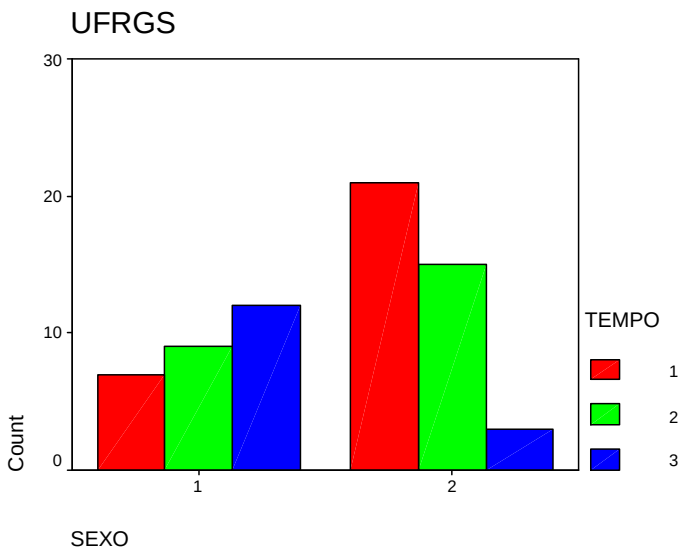


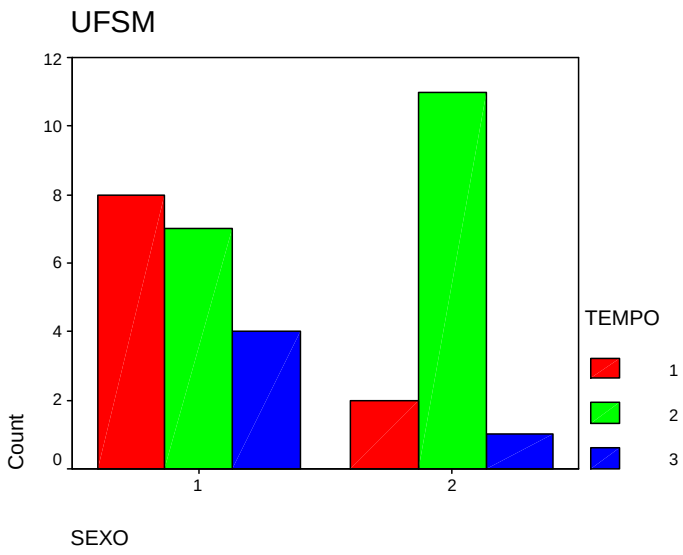



UFSM
16
14
12
10
8
6
4
2
0
Count
1
2
IDADE
TEMPO
1
2
3


FURG
16
14
12
10
8
6
4
2
0
Count
Homens
Mulheres
Gênero
TEMPO
Menos de 10 anos
Entre 11 e 20 anos
Mais de 21 anos


UFPEL
14
12
10
8
6
4
2
0
Count
1
2
SEXO
TEMPO
1
2
3


UFRGS
30
20
10
0
Count
1
2
SEXO
TEMPO
1
2
3


UFSM
12
10
8
6
4
2
0
Count
1
2
SEXO
TEMPO
1
2
3

APÊNDICE C – MATRIZ DE CORRELAÇÃO FATORIAL COMPORTAMENTO GERENCIAL

APÊNDICE D – TESTE T COMPORTAMENTO GERENCIAL X GÊNERO E X CURSO

Group Statistics

	CURSO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
L14	1	83	4,49	,65	7,15E-02
	2	77	4,31	,73	8,32E-02
L15	1	84	4,42	,62	6,82E-02
	2	77	4,31	,85	9,65E-02
L16	1	84	4,35	,78	8,55E-02
	2	77	4,09	,89	,10
L17	1	84	4,68	,58	6,37E-02
	2	77	4,31	,73	8,32E-02
L50	1	84	4,43	,75	8,17E-02
	2	77	4,22	,98	,11

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
L14	Equal variances assumed	,619	,433	1,669	158	,097	,18	,11	-3,34E-02	,40
	Equal variances not assumed			1,662	152,534	,099	,18	,11	-3,44E-02	,40
L15	Equal variances assumed	9,325	,003	,900	159	,370	,10	,12	-,13	,34
	Equal variances not assumed			,888	139,071	,376	,10	,12	-,13	,34
L16	Equal variances assumed	,264	,608	1,926	159	,056	,25	,13	-6,43E-03	,52
	Equal variances not assumed			1,916	152,005	,057	,25	,13	-7,99E-03	,52
L17	Equal variances assumed	10,132	,002	3,534	159	,001	,37	,10	,16	,57
	Equal variances not assumed			3,500	145,483	,001	,37	,10	,16	,57
L50	Equal variances assumed	6,444	,012	1,517	159	,131	,21	,14	-6,27E-02	,48
	Equal variances not assumed			1,500	141,788	,136	,21	,14	-6,61E-02	,48

Group Statistics

	CURSO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
L3	1	84	3,71	1,13	,12
	2	77	3,66	1,25	,14
L4	1	84	3,95	,89	9,72E-02
	2	77	4,17	1,09	,12
L5	1	83	4,05	,95	,10
	2	77	4,34	,94	,11

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
L3	Equal variances assumed	2,240	,136	,277	159	,782	5,19E-02	,19	-,32	,42
	Equal variances not assumed			,276	153,263	,783	5,19E-02	,19	-,32	,42
L4	Equal variances assumed	4,506	,035	-1,382	159	,169	-,22	,16	-,53	9,28E-02
	Equal variances not assumed			-1,370	146,834	,173	-,22	,16	-,53	9,57E-02
L5	Equal variances assumed	,064	,800	-1,936	158	,055	-,29	,15	-,58	5,78E-03
	Equal variances not assumed			-1,937	157,298	,055	-,29	,15	-,58	5,69E-03

Group Statistics

	CURSO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
L6	1	84	3,65	1,11	,12
	2	76	4,22	,81	9,29E-02
L10	1	84	3,19	1,15	,13
	2	77	3,17	1,11	,13
L45	1	84	2,76	1,29	,14
	2	77	2,84	1,31	,15

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
L6	Equal variances assumed	10,301	,002	-3,662	158	,000	-,57	,16	-,88	-,26
	Equal variances not assumed			-3,719	151,203	,000	-,57	,15	-,87	-,27
L10	Equal variances assumed	,113	,738	,122	159	,903	2,16E-02	,18	-,33	,37
	Equal variances not assumed			,122	158,581	,903	2,16E-02	,18	-,33	,37
L45	Equal variances assumed	,003	,959	-,402	159	,688	-8,23E-02	,20	-,49	,32
	Equal variances not assumed			-,402	157,266	,688	-8,23E-02	,20	-,49	,32

Group Statistics

	CURSO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
L21	1	82	4,06	,96	,11
	2	77	3,99	,90	,10
L22	1	84	4,00	,98	,11
	2	77	4,04	,85	9,68E-02
L32	1	84	4,31	,89	9,73E-02
	2	77	4,36	,89	,10

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
L21	Equal variance assumed	1,393	,240	,501	157	,617	7,40E-02	,15	-,22	,37
	Equal variance not assumed			,502	156,994	,616	7,40E-02	,15	-,22	,36
L22	Equal variance assumed	2,162	,143	-,268	159	,789	-3,90E-02	,15	-,33	,25
	Equal variance not assumed			-,270	158,493	,788	-3,90E-02	,14	-,32	,25
L32	Equal variance assumed	,263	,609	-,386	159	,700	-5,41E-02	,14	-,33	,22
	Equal variance not assumed			-,386	157,916	,700	-5,41E-02	,14	-,33	,22

Group Statistics

	CURSO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
L28	1	83	4,65	,63	6,95E-02
	2	77	4,68	,66	7,50E-02
L38	1	84	4,62	,69	7,56E-02
	2	77	4,62	,76	8,68E-02
L39	1	84	4,44	,78	8,53E-02
	2	77	4,48	,77	8,79E-02

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
L28	Equal variances assumed	,014	,905	-,242	158	,809	-2,47E-02	,10	-,23	,18
	Equal variances not assumed			-,242	155,985	,809	-2,47E-02	,10	-,23	,18
L38	Equal variances assumed	,112	,738	-,038	159	,970	-4,33E-03	,11	-,23	,22
	Equal variances not assumed			-,038	153,913	,970	-4,33E-03	,12	-,23	,22
L39	Equal variances assumed	,015	,904	-,327	159	,744	-4,00E-02	,12	-,28	,20
	Equal variances not assumed			-,327	158,124	,744	-4,00E-02	,12	-,28	,20

Group Statistics

	CURSO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
L36	1	84	4,55	,73	8,02E-02
	2	77	4,45	,88	,10
L41	1	83	4,13	,84	9,19E-02
	2	77	4,03	,90	,10
L42	1	84	4,25	,96	,10
	2	77	4,18	,98	,11

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
L36	Equal variances assumed	1,461	,229	,730	159	,467	9,31E-02	,13	-,16	,34
	Equal variances not assumed			,724	148,463	,470	9,31E-02	,13	-,16	,35
L41	Equal variances assumed	,445	,506	,774	158	,440	,11	,14	-,17	,38
	Equal variances not assumed			,772	154,523	,441	,11	,14	-,17	,38
L42	Equal variances assumed	,065	,799	,446	159	,656	6,82E-02	,15	-,23	,37
	Equal variances not assumed			,446	156,882	,657	6,82E-02	,15	-,23	,37

Group Statistics

	SEXO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
L36	1	87	4,45	,87	9,36E-02
	2	74	4,57	,72	8,41E-02
L41	1	87	4,05	,85	9,09E-02
	2	73	4,12	,90	,10
L42	1	87	4,18	,99	,11
	2	74	4,26	,94	,11

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
L36	Equal variances assumed	1,372	,243	-,934	159	,352	-,12	,13	-,37	,13
	Equal variances not assumed			-,948	158,898	,344	-,12	,13	-,37	,13
L41	Equal variances assumed	7,015	,009	-,560	158	,577	-7,73E-02	,14	-,35	,20
	Equal variances not assumed			-,557	149,910	,578	-7,73E-02	,14	-,35	,20
L42	Equal variances assumed	,298	,586	-,476	159	,635	-7,28E-02	,15	-,38	,23
	Equal variances not assumed			-,478	157,308	,633	-7,28E-02	,15	-,37	,23

Group Statistics

	SEXO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
L38	1	87	4,67	,66	7,06E-02
	2	74	4,57	,80	9,24E-02
L39	1	87	4,47	,76	8,15E-02
	2	74	4,45	,80	9,26E-02
L28	1	87	4,67	,60	6,47E-02
	2	73	4,66	,69	8,09E-02

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
L38	Equal variances assumed	3,146	,078	,865	159	,388	9,91E-02	,11	-,13	,33
	Equal variances not assumed			,852	142,034	,396	9,91E-02	,12	-,13	,33
L39	Equal variances assumed	,157	,692	,206	159	,837	2,53E-02	,12	-,22	,27
	Equal variances not assumed			,205	152,330	,838	2,53E-02	,12	-,22	,27
L28	Equal variances assumed	,451	,503	,089	158	,929	9,13E-03	,10	-,19	,21
	Equal variances not assumed			,088	144,150	,930	9,13E-03	,10	-,20	,21

Group Statistics

	SEXO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
L32	1	87	4,31	,88	9,44E-02
	2	74	4,36	,90	,10
L21	1	86	4,10	,87	9,36E-02
	2	73	3,93	,99	,12
L22	1	87	3,94	,92	9,86E-02
	2	74	4,11	,92	,11

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
L32	Equal variances assumed	,694	,406	-,388	159	,699	-5,45E-02	,14	-,33	,22
	Equal variances not assumed			-,387	153,716	,699	-5,45E-02	,14	-,33	,22
L21	Equal variances assumed	2,942	,088	1,175	157	,242	,17	,15	-,12	,46
	Equal variances not assumed			1,162	144,465	,247	,17	,15	-,12	,47
L22	Equal variances assumed	1,473	,227	-1,141	159	,256	-,17	,15	-,45	,12
	Equal variances not assumed			-1,142	155,113	,255	-,17	,15	-,45	,12

Group Statistics

	SEXO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
L14	1	86	4,31	,69	7,45E-02
	2	74	4,51	,69	7,99E-02
L15	1	87	4,26	,77	8,25E-02
	2	74	4,49	,69	7,99E-02
L16	1	87	4,17	,89	9,56E-02
	2	74	4,28	,79	9,13E-02
L17	1	87	4,45	,69	7,45E-02
	2	74	4,57	,66	7,72E-02
L50	1	87	4,40	,75	8,09E-02
	2	74	4,24	,99	,12

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
L14	Equal variances assumed	,074	,787	-1,827	158	,070	-,20	,11	-,42	1,62E-02
	Equal variances not assumed			-1,827	154,665	,070	-,20	,11	-,42	1,62E-02
L15	Equal variances assumed	,297	,587	-1,916	159	,057	-,22	,12	-,45	6,78E-03
	Equal variances not assumed			-1,934	158,604	,055	-,22	,11	-,45	4,71E-03
L16	Equal variances assumed	,009	,924	-,834	159	,406	-,11	,13	-,38	,15
	Equal variances not assumed			-,842	158,797	,401	-,11	,13	-,37	,15
L17	Equal variances assumed	,958	,329	-1,108	159	,269	-,12	,11	-,33	9,33E-02
	Equal variances not assumed			-1,112	156,840	,268	-,12	,11	-,33	9,26E-02
L50	Equal variances assumed	6,647	,011	1,155	159	,250	,16	,14	-,11	,43
	Equal variances not assumed			1,130	134,904	,260	,16	,14	-,12	,44

Group Statistics

	SEXO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
L3	1	87	3,68	1,13	,12
	2	74	3,70	1,26	,15
L4	1	87	4,16	,94	,10
	2	74	3,93	1,05	,12
L5	1	86	4,14	,98	,11
	2	74	4,24	,92	,11

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
L3	Equal variances assumed	2,150	,145	-,131	159	,896	-2,45E-02	,19	-,40	,35
	Equal variances not assumed			-,129	148,042	,897	-2,45E-02	,19	-,40	,35
L4	Equal variances assumed	,330	,566	1,457	159	,147	,23	,16	-8,13E-02	,54
	Equal variances not assumed			1,443	147,853	,151	,23	,16	-8,43E-02	,54
L5	Equal variances assumed	,072	,789	-,685	158	,494	-,10	,15	-,40	,20
	Equal variances not assumed			-,689	156,930	,492	-,10	,15	-,40	,19

Group Statistics

	SEXO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
L6	1	87	3,90	1,03	,11
	2	73	3,96	1,01	,12
L45	1	87	2,82	1,35	,14
	2	74	2,78	1,23	,14
L10	1	87	3,26	1,10	,12
	2	74	3,08	1,14	,13

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
L6	Equal variances assumed	,005	,946	-,384	158	,701	-6,24E-02	,16	-,38	,26
	Equal variances not assumed			-,385	154,577	,700	-6,24E-02	,16	-,38	,26
L45	Equal variances assumed	,637	,426	,157	159	,875	3,23E-02	,21	-,37	,44
	Equal variances not assumed			,159	158,241	,874	3,23E-02	,20	-,37	,43
L10	Equal variances assumed	,003	,957	1,032	159	,303	,18	,18	-,17	,53
	Equal variances not assumed			1,029	153,013	,305	,18	,18	-,17	,54

APÊNDICE E – REGRESSÃO 2

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,230[a]	,053	,047	,7050	,053	8,896	1	159	,003	2,055

a. Predictors: (Constant), FATORIM7

b. Dependent Variable: FATOR2

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4,421	1	4,421	8,896	,003[a]
	Residual	79,026	159	,497		
	Total	83,448	160			

a. Predictors: (Constant), FATORIM7

b. Dependent Variable: FATOR2

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	3,417	,291		11,748	,000		
	FATORIM7	,271	,091	,230	2,983	,003	1,000	1,000

a. Dependent Variable: FATOR2

Excluded Variables[b]

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
1	FATORIM1	,019[a]	,237	,813	,019	,895	1,117	,895
	FATORIM2	,079[a]	1,012	,313	,080	,979	1,021	,979
	FATORIM3	-,008[a]	-,095	,925	-,008	,939	1,065	,939
	FATORIM4	-,097[a]	-1,251	,213	-,099	,992	1,008	,992
	FATORIM5	-,001[a]	-,010	,992	-,001	,861	1,161	,861
	FATORIM6	,052[a]	,673	,502	,053	,998	1,002	,998

a. Predictors in the Model: (Constant), FATORIM7

b. Dependent Variable: FATOR2

Coefficient Correlations[a]

Model			FATORIM7
1	Correlations	FATORIM7	1,000
	Covariances	FATORIM7	8,234E-03

a. Dependent Variable: FATOR2

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions	
				(Constant)	FATORIM7
1	1	1,982	1,000	,01	,01
	2	1,841E-02	10,375	,99	,99

a. Dependent Variable: FATOR2

Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	3,9046	4,7707	4,2692	,1662	161
Std. Predicted Value	-2,193	3,017	,000	1,000	161
Standard Error of Predicted Value	5,572E-02	,1771	7,407E-02	2,632E-02	161
Adjusted Predicted Value	3,9387	4,8002	4,2696	,1651	161
Residual	-3,3106	1,0112	-1,57E-15	,7028	161
Std. Residual	-4,696	1,434	,000	,997	161
Stud. Residual	-4,711	1,452	,000	1,002	161
Deleted Residual	-3,3326	1,0360	-4,83E-04	,7106	161
Stud. Deleted Residual	-5,063	1,457	-,005	1,018	161
Mahal. Distance	,006	9,103	,994	1,741	161
Cook's Distance	,000	,074	,006	,009	161
Centered Leverage Value	,000	,057	,006	,011	161

a. Dependent Variable: FATOR2

APÊNDICE F – REGRESSÃO 3

Model Summary[c]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,234[a]	,055	,049	,8377	,055	9,206	1	159	,003	
2	,354[b]	,125	,114	,8083	,071	12,753	1	158	,000	1,768

a. Predictors: (Constant), FATORIM7

b. Predictors: (Constant), FATORIM7, FATORIM5

c. Dependent Variable: FATOR3

ANOVA[c]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	6,459	1	6,459	9,206	,003[a]
	Residual	111,568	159	,702		
	Total	118,028	160			
2	Regression	14,792	2	7,396	11,319	,000[b]
	Residual	103,236	158	,653		
	Total	118,028	160			

a. Predictors: (Constant), FATORIM7

b. Predictors: (Constant), FATORIM7, FATORIM5

c. Dependent Variable: FATOR3

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	2,948	,346		8,528	,000		
	FATORIM7	,327	,108	,234	3,034	,003	1,000	1,000
2	(Constant)	3,233	,343		9,426	,000		
	FATORIM7	,476	,112	,341	4,248	,000	,861	1,161
	FATORIM5	-,265	,074	-,286	-3,571	,000	,861	1,161

a. Dependent Variable: FATOR3

Excluded Variables[c]

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
1	FATORIM1	,111[a]	1,370	,173	,108	,895	1,117	,895
	FATORIM2	,099[a]	1,270	,206	,100	,979	1,021	,979
	FATORIM3	,015[a]	,193	,847	,015	,939	1,065	,939
	FATORIM4	,067[a]	,861	,391	,068	,992	1,008	,992
	FATORIM5	-,286[a]	-3,571	,000	-,273	,861	1,161	,861
	FATORIM6	-,134[a]	-1,746	,083	-,138	,998	1,002	,998
2	FATORIM1	,125[b]	1,594	,113	,126	,893	1,119	,790
	FATORIM2	,085[b]	1,128	,261	,090	,976	1,024	,841
	FATORIM3	,082[b]	1,041	,299	,083	,891	1,123	,817
	FATORIM4	,103[b]	1,375	,171	,109	,975	1,026	,846
	FATORIM6	-,085[b]	-1,126	,262	-,090	,960	1,042	,829

a. Predictors in the Model: (Constant), FATORIM7

b. Predictors in the Model: (Constant), FATORIM7, FATORIM5

c. Dependent Variable: FATOR3

Coefficient Correlations[a]

Model			FATORIM7	FATORIM5
1	Correlations	FATORIM7	1,000	
	Covariances	FATORIM7	1,162E-02	
2	Correlations	FATORIM7	1,000	-,373
		FATORIM5	-,373	1,000
	Covariances	FATORIM7	1,257E-02	-3,103E-03
		FATORIM5	-3,103E-03	5,517E-03

a. Dependent Variable: FATOR3

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions		
				(Constant)	FATORIM7	FATORIM5
1	1	1,982	1,000	,01	,01	
	2	1,841E-02	10,375	,99	,99	
2	1	2,925	1,000	,00	,00	,01
	2	5,627E-02	7,210	,13	,07	,98
	3	1,823E-02	12,668	,87	,93	,01

a. Dependent Variable: FATOR3

Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	3,2943	4,9090	3,9772	,3041	161
Std. Predicted Value	-2,246	3,064	,000	1,000	161
Standard Error of Predicted Value	6,411E-02	,2193	,1044	3,579E-02	161
Adjusted Predicted Value	3,3076	5,0203	3,9776	,3059	161
Residual	-2,3171	1,6330	-5,54E-16	,8033	161
Std. Residual	-2,867	2,020	,000	,994	161
Stud. Residual	-2,877	2,053	,000	1,003	161
Deleted Residual	-2,3333	1,6869	-3,54E-04	,8177	161
Stud. Deleted Residual	-2,946	2,075	-,002	1,009	161
Mahal. Distance	,013	10,779	1,988	2,238	161
Cook's Distance	,000	,096	,006	,011	161
Centered Leverage Value	,000	,067	,012	,014	161

a. Dependent Variable: FATOR3

APÊNDICE G – REGRESSÃO 4

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,260[a]	,067	,062	,5407	,067	11,485	1	159	,001	1,798

a. Predictors: (Constant), FATORIM7

b. Dependent Variable: FATOR4

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3,358	1	3,358	11,485	,001[a]
	Residual	46,482	159	,292		
	Total	49,840	160			

a. Predictors: (Constant), FATORIM7

b. Dependent Variable: FATOR4

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	3,840	,223		17,210	,000		
	FATORIM7	,236	,070	,260	3,389	,001	1,000	1,000

a. Dependent Variable: FATOR4

Excluded Variables[b]

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
1	FATORIM1	-,105[a]	-1,302	,195	-,103	,895	1,117	,895
	FATORIM2	,150[a]	1,955	,052	,154	,979	1,021	,979
	FATORIM3	,021[a]	,270	,788	,021	,939	1,065	,939
	FATORIM4	-,054[a]	-,703	,483	-,056	,992	1,008	,992
	FATORIM5	,088[a]	1,070	,286	,085	,861	1,161	,861
	FATORIM6	-,014[a]	-,185	,853	-,015	,998	1,002	,998

a. Predictors in the Model: (Constant), FATORIM7

b. Dependent Variable: FATOR4

Coefficient Correlations[a]

Model			FATORIM7
1	Correlations	FATORIM7	1,000
	Covariances	FATORIM7	4,843E-03

a. Dependent Variable: FATOR4

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions	
				(Constant)	FATORIM7
1	1	1,982	1,000	,01	,01
	2	1,841E-02	10,375	,99	,99

a. Dependent Variable: FATOR4

Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	4,2641	5,0188	4,5818	,1449	161
Std. Predicted Value	-2,193	3,017	,000	1,000	161
Standard Error of Predicted Value	4,274E-02	,1358	5,680E-02	2,018E-02	161
Adjusted Predicted Value	4,2866	5,0201	4,5827	,1441	161
Residual	-2,6179	,6625	2,132E-15	,5390	161
Std. Residual	-4,842	1,225	,000	,997	161
Stud. Residual	-4,858	1,240	-,001	1,003	161
Deleted Residual	-2,6353	,6788	-9,32E-04	,5452	161
Stud. Deleted Residual	-5,248	1,242	-,008	1,027	161
Mahal. Distance	,006	9,103	,994	1,741	161
Cook's Distance	,000	,107	,006	,014	161
Centered Leverage Value	,000	,057	,006	,011	161

a. Dependent Variable: FATOR4

APÊNDICE H – REGRESSÃO 5

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,236[a]	,056	,050	,7131	,056	9,358	1	159	,003	2,252

a. Predictors: (Constant), FATORIM7

b. Dependent Variable: FATOR5

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4,758	1	4,758	9,358	,003[a]
	Residual	80,854	159	,509		
	Total	85,613	160			

a. Predictors: (Constant), FATORIM7

b. Dependent Variable: FATOR5

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	3,242	,294		11,017	,000		
	FATORIM7	,281	,092	,236	3,059	,003	1,000	1,000

a. Dependent Variable: FATOR5

Excluded Variables[b]

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
1	FATORIM1	,134[a]	1,660	,099	,131	,895	1,117	,895
	FATORIM2	,097[a]	1,242	,216	,098	,979	1,021	,979
	FATORIM3	,011[a]	,133	,894	,011	,939	1,065	,939
	FATORIM4	,078[a]	1,012	,313	,080	,992	1,008	,992
	FATORIM5	-,076[a]	-,912	,363	-,072	,861	1,161	,861
	FATORIM6	,114[a]	1,486	,139	,117	,998	1,002	,998

a. Predictors in the Model: (Constant), FATORIM7

b. Dependent Variable: FATOR5

Coefficient Correlations[a]

Model			FATORIM7
1	Correlations	FATORIM7	1,000
	Covariances	FATORIM7	8,425E-03

a. Dependent Variable: FATOR5

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions	
				(Constant)	FATORIM7
1	1	1,982	1,000	,01	,01
	2	1,841E-02	10,375	,99	,99

a. Dependent Variable: FATOR5

Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	3,7471	4,6456	4,1253	,1725	161
Std. Predicted Value	-2,193	3,017	,000	1,000	161
Standard Error of Predicted Value	5,636E-02	,1791	7,492E-02	2,662E-02	161
Adjusted Predicted Value	3,7752	4,6751	4,1262	,1727	161
Residual	-1,8911	1,1406	-5,08E-16	,7109	161
Std. Residual	-2,652	1,599	,000	,997	161
Stud. Residual	-2,663	1,617	-,001	1,002	161
Deleted Residual	-1,9069	1,1651	-9,27E-04	,7189	161
Stud. Deleted Residual	-2,716	1,625	-,003	1,009	161
Mahal. Distance	,006	9,103	,994	1,741	161
Cook's Distance	,000	,057	,006	,008	161
Centered Leverage Value	,000	,057	,006	,011	161

a. Dependent Variable: FATOR5

APÊNDICE I – REGRESSÃO 6

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,171[a]	,029	,023	,7532	,029	4,817	1	159	,030	2,097

a. Predictors: (Constant), FATORIM2

b. Dependent Variable: FATOR6

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,733	1	2,733	4,817	,030[a]
	Residual	90,202	159	,567		
	Total	92,934	160			

a. Predictors: (Constant), FATORIM2

b. Dependent Variable: FATOR6

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	2,730	,267		10,237	,000		
	FATORIM2	,157	,072	,171	2,195	,030	1,000	1,000

a. Dependent Variable: FATOR6

Excluded Variables[b]

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
1	FATORIM1	,099[a]	1,269	,206	,100	,999	1,001	,999
	FATORIM3	,006[a]	,078	,938	,006	,919	1,088	,919
	FATORIM4	,101[a]	1,295	,197	,103	,999	1,001	,999
	FATORIM5	,005[a]	,069	,945	,006	1,000	1,000	1,000
	FATORIM6	,127[a]	1,627	,106	,128	,994	1,006	,994
	FATORIM7	-,005[a]	-,059	,953	-,005	,979	1,021	,979

a. Predictors in the Model: (Constant), FATORIM2

b. Dependent Variable: FATOR6

Coefficient Correlations[a]

Model			FATORIM2
1	Correlations	FATORIM2	1,000
	Covariances	FATORIM2	5,145E-03

a. Dependent Variable: FATOR6

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions	
				(Constant)	FATORIM2
1	1	1,975	1,000	,01	,01
	2	2,510E-02	8,871	,99	,99

a. Dependent Variable: FATOR6

Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	2,9658	3,5168	3,3002	,1307	161
Std. Predicted Value	-2,559	1,658	,000	1,000	161
Standard Error of Predicted Value	5,936E-02	,1635	8,122E-02	2,129E-02	161
Adjusted Predicted Value	2,9312	3,5333	3,2993	,1315	161
Residual	-1,7085	1,7823	1,357E-15	,7508	161
Std. Residual	-2,268	2,366	,000	,997	161
Stud. Residual	-2,278	2,377	,001	1,003	161
Deleted Residual	-1,7227	1,7979	9,467E-04	,7602	161
Stud. Deleted Residual	-2,309	2,412	,001	1,008	161
Mahal. Distance	,000	6,546	,994	1,167	161
Cook's Distance	,000	,048	,006	,010	161
Centered Leverage Value	,000	,041	,006	,007	161

a. Dependent Variable: FATOR6

[i] No original fala-se em crianças, porém o próprio autor; em artigos e outras publicações, admite a análise das inteligências em adultos.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo