

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE NEGÓCIOS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

SAMARA DA SILVA HEADLEY

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS EM GESTORES
UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
ESTADUAL**

**Curitiba-PR
2020**

SAMARA DA SILVA HEADLEY

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS EM GESTORES
UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
ESTADUAL**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção de título de Doutora pelo programa
de Pós-graduação em Administração –
PPAD da PUCPR.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Henrique da
Rocha Fernandes.

Curitiba-PR
2020

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

Pamela

	Headley, Samara da Silva
H433d	Desenvolvimento de competências gerenciais em gestores universitários:
2020	um estudo de caso em uma universidade pública estadual / Samara da Silva
	Headley; orientador: Bruno Henrique da Rocha Fernandes. – 2020.
	230, [1] f.: il.; 30 cm
	Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
	2020
	Bibliografia: f. 211-229
	1. Administração pública. 2. Liderança. 2. Universidades e faculdades
	estaduais. I. Fernandes, Bruno Henrique da Rocha. II. Pontifícia Universidade
	Católica do Paraná. Pós-Graduação em Administração. III. Título.
	CDD 20. ed. – 352.000472

Travassos de Freitas – CRB 9/1960

TERMO DE APROVAÇÃO

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS EM GESTORES UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO DE CASO
EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTADUAL.

Por

SAMARA DA SILVA HEADLEY

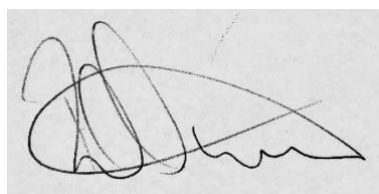
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Administração, Área de Concentração em Administração Estratégica, da Escola de Negócios da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.



Prof.ª Dr.ª Angela Cristiane Santos Póvoa
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Administração



Prof. Dr. Bruno Henrique Rocha Fernandes
Orientador



Prof. Dr. Paulo Otávio Mussi Augusto
Examinador



Prof. Dr. Victor Meyer
Examinador



Prof. Dr. Kleber Bez Birolo Candioto
Examinador



Dedicatória

Este trabalho é dedicado inteiramente à minha família, pelo apoio incondicional durante todo esse tempo. Destino atenção especialmente à minha mãe, Ana Maria da Silva, aos meus filhos, Luís Henrique S. Martins e Rebeca Doris da Silva Headley. Dedico particularmente ao meu marido, por me ensinar a cuidar de mim antes de pensar nos outros.

Agradecimentos

A realização desta Tese de Doutorado é fruto da inspiração de várias pessoas que passaram pela minha ao longo de todos esses anos, especialmente aquelas que em muitos momentos me desafiaram por meio de palavras, olhares curiosos e indagações.

Meu primeiro agradecimento especial é direcionado à minha mãe, por ter me dado o dom da vida, por ter sido uma mãe presente e ter me ensinado que, na vida, podemos ser o que quisermos. Podemos ser mães, profissionais competentes, estudantes, independentes, esposas, amigas e assim viver em equilíbrio conosco e com o universo que nos cerca.

Meu segundo agradecimento é destinado à minha filha, Rebeca Doris da Silva Headley, que, na fase das descobertas das boas coisas da vida, teve que se privar da minha companhia. Apesar de muito jovem, ela sabiamente entendeu que aquele era o meu momento e não o dela. Isso é algo que me toca profundamente, porque ela sofreu em segredo para não me desestabilizar.

Agradeço imensamente ao meu marido que sem saber me ensinou que devemos cuidar primeiramente de nós mesmos. Se não o fizermos, ninguém o fará por nós. Com ele, também aprendi a trabalhar arduamente por aquilo que desejo. Ele me mostrou que amar a profissão que escolhemos faz com que a vida se torne mais leve, emocionante e motivadora.

Reconheço o esforço do meu orientador, Prof. Dr. Bruno Henrique da Rocha Fernandes, por gentilmente encontrar tempo para responder as minhas dúvidas e me orientar nos momentos nebulosos.

Aproveito para enaltecer o corpo de professores que compõe o programa de Pós-graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), por compartilharem seus conhecimentos, pelo convívio amigável e pelos incentivos durante os contatos que tivemos.

Minha gratidão é direcionada aos colegas de sala, pelas críticas bem fundamentadas e pelos momentos de descontração durante os longos períodos de aula.

Por fim, agradeço a Deus, ser divino e infinito ao qual recorreremos quando a esperança se rarefaz.

Epígrafe

A melhor maneira de combater o racismo é ocupando os espaços que não querem que ocupamos!
(Eliane Dias)

RESUMO

O objetivo desse estudo é propor e testar um modelo conceitual que explique o processo de desenvolvimento de competências gerenciais em gestores de alto nível hierárquico, bem como oferecer um conjunto de referências, contendo as competências identificadas e as trilhas formativas direcionadas aos gestores que atuam em instituições de Ensino Superior. O estudo é relevante porque não há um consenso sobre o desenvolvimento de competências em gestores educacionais, tanto daqueles recrutados no mercado quanto os recrutados internamente e legitimados por meio dos votos. As evidências produzidas até aqui apontam que atrair, selecionar e contratar executivos no mercado de trabalho pode não trazer o benefício esperado para determinadas organizações. Por outro lado, a forma como está estruturado o sistema de seleção interna, particularmente daqueles eleitos pela comunidade acadêmica, também se mostra insuficiente e apresenta dificuldade em responder as crescentes demandas do Ensino Superior. Metodologicamente, o estudo procurou utilizar como escopo as abordagens teóricas ligadas a estratégias competitivas e focaliza a teoria de Desenvolvimento dos Recursos Humanos (DRH). Nesse sentido, são utilizados os conceitos das competências organizacionais, competências individuais, desenvolvimento de competências e dados da Burocracia Profissional. Com o apoio teórico foi possível identificar os fatores externos e internos que influenciam as competências gerenciais nas organizações educacionais de nível superior, assim como permitiu elencar as características pessoais que interferem no desenvolvimento de competências, sendo elas: conhecimentos; habilidades; atitudes; e valores. O modelo desenvolvido foi testado e validado em um estudo de caso realizado em uma universidade pública estadual. Os dados evidenciam uma adequação nas variáveis de medição. A principal contribuição do estudo foi a proposição do modelo, o qual pode ser empregado nos processos de recrutamento, seleção, treinamento, desenvolvimento e avaliação de desempenho em organizações públicas ou privadas.

Palavras-chave: Modelo, competências, gerenciais, gestão pública e universitária.

ABSTRACT

The purpose of this study is to propose and test a conceptual model that explains the process of development of managerial competencies in managers of high hierarchical level, as well as to offer a set of references, containing the identified competences and the training paths directed to managers who work in institutions Higher Education. The study is relevant because there is no consensus on the development of skills in educational managers, both those recruited in the market and those recruited internally and legitimized through votes. The evidence produced so far indicates that attracting, selecting and hiring executives in the labor market may not bring the expected benefit to certain organizations. On the other hand, the way in which the internal selection system is structured, particularly those elected by the academic community, also proves to be insufficient and presents difficulties in responding to the growing demands of Higher Education. Methodologically, the study sought to use as a scope the theoretical approaches linked to competitive strategies and focuses on the Human Resources Development (DRH) theory. In this sense, the concepts of organizational skills, individual skills, skills development and data from the Professional Bureaucracy are used. With theoretical support, it was possible to identify the external and internal factors that influence managerial competencies in higher education educational organizations, as well as allowing to list the personal characteristics that interfere in the development of competences, namely: knowledge; skills; attitudes; and values. The model developed was tested and validated in a case study carried out at a public state university. The data show an adequacy in the measurement variables. The main contribution of the study was the proposal of the model, which can be used in the recruitment, selection, training, development and performance evaluation processes in public or private organizations.

Keywords: Model, managerial skills, public and university management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Competência como fonte de valor para o indivíduo e para a organização	46
Figura 2 - As três dimensões da competência	51
Figura 3 - Modelo revisado de competência profissional de Cheetham e Chivers (2005).....	62
Figura 4 - As competências e os papéis dos líderes nas competências competitivas.....	65
Figura 5 - Evolução histórica da gestão de pessoas em organizações públicas federais.....	68
Figura 6 - Modelo (<i>framework</i>) sugerido para desenvolver as competências gerenciais em gestores educacionais	106
Figura 7 - Metodologia da pesquisa	118
Figura 8 - Percurso da carreira na “UESH”.....	156
Figura 9 - Elaboração da nuvem de palavras baseadas nas entrevistas	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais estudos encontrados sobre competências gerenciais em universidades	29
Quadro 2 - Principais diferenças entre as universidades federais e estaduais	33
Quadro 3 - As dimensões das competências individuais.....	46
Quadro 4 - Níveis de complexidade e os respectivos exemplos.....	50
Quadro 5 - As competências procuradas pelas organizações brasileiras.....	53
Quadro 6 - Competências observáveis no trabalho	54
Quadro 7 - As competências sob a ótica de Le Boterf (1995).....	55
Quadro 8 - Fatores externos e internos que dificultam a implantação da gestão por competência na Administração Pública.....	73
Quadro 9 - Características próprias das universidades.....	81
Quadro 10 - Síntese das principais características da metodologia ativa	86
Quadro 11- Competências gerais do gestor público.....	97
Quadro 12 - Perfil das competências essenciais do empreendedor público em Minas Gerais.	98
Quadro 13 - Premissas gerenciais a serem observadas pelos gestores universitários	102
Quadro 14 - Síntese dos constructos e suas respectivas definições.....	111
Quadro 15 - Descrição dos participantes da pesquisa qualitativa	121
Quadro 16 - Categorias analíticas.....	124
Quadro 17 - Análise do ambiente externo	128
Quadro 18 - Administração superior universitária e seus respectivos órgãos.....	134
Quadro 19 - Síntese dos principais cargos e funções de gestão na IES pesquisada	136
Quadro 20 - Síntese do ambiente interno da universidade pesquisada.....	141
Quadro 21 - Relação dos constructos e síntese dos dados das entrevistas	201
Quadro 22 - Ações propostas em consonância com a natureza da capacidade a ser desenvolvida	204
Quadro 23 - Fatores que facilitam e dificultam a implantação de um programa de desenvolvimento de competências	207

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Gestão de pessoas por competências.....	43
Tabela 2 - Instituições que compõem a rede nacional por nível de esfera	77

LISTA DE ABREVIACÕES

AEHU: Ambulatório de Especialidades do Hospital Universitário
AG: Assistente gerencial
CA: Conselho de Administração
CEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CD: Chefe de Departamento
CF: Constituição Federal do Brasil
CHAs: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CLT: Consolidação da Lei do Trabalho
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA: Comissão Própria de Avaliação
CU: Conselho Universitário
DIC: Diretora do Instituto Cultural
DO: Diretor da Interino da Ouvidoria
DUT: Diretor da Unidade Tecnológica
Ex-R: Ex-Reitor
HU: Hospital Universitário
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatista
IES: Instituição de Ensino Superior
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
MEC: Ministério da Educação e Cultura
PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional
PNPD: Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas
PROGRAD: Pró-reitoria de Graduação
PROEX: Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Sociedade
PROPLANI: Pró-reitoria de Planejamento Institucional
PROPPG: Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
PRORH: Pró-reitoria de Recursos Humanos
RH: Recursos Humanos
RH1: Chefe de Divisão de Capacitação Docente e Técnica
RH2: Encarregado de Seção na Divisão de Acompanhamento e Treinamento
RH3: Encarregado de Seção na Divisão de Acompanhamento e Treinamento
TA: Técnico Administrativo

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE TABELAS	13
LISTA DE ABREVIACÕES	14
SUMÁRIO	15
1. INTRODUÇÃO	18
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	20
1.2 OBJETIVO DA PESQUISA	24
1.2.1 OBJETIVO GERAL	24
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
1.3 JUSTIFICATIVA	24
1.4 A PRODUÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA	28
1.4.1 Produção teórica empírica sobre as competências gerenciais	28
1.5 DELIMITAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO	34
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	36
2.1 TRANSFORMAÇÃO NA ÁREA DE GESTÃO DE PESSOAS	36
2.2 CONCEITO DE COMPETÊNCIAS NAS ORGANIZAÇÕES	41
2.2.1 COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS	44
2.2.3 Work level	49
2.2.4 Dimensões das competências individuais	50
2.2.4 Competências gerais	57
2.2.5 Competências técnicas	57
2.2.6 Competências gerenciais	58
2.2.7 Competências de liderança	61
2.2.8 Modelo de competências de Cheetham e Chivers (2005)	61
2.2.9 Modelo de competências gerenciais de Quinn <i>et al.</i> (2003)	64
2.2.10 Desenvolvimento de competências	66
2.3 O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS NO SETOR PÚBLICO	67
2.3.1 O desenvolvimento de pessoas, as competências no setor público e o papel das Escolas de Governo	67
2.5 A BUROCRACIA PROFISSIONAL E OS DESAFIOS PARA A UNIVERSIDADE PÚBLICA	79
2.5.1 A burocracia profissional e a universidade	80
2.5.2 Visão sistêmica na análise do ambiente universitário	83
2.5.3 O uso de metodologias ativas como resposta pedagógica à formação das competências individuais	85
	15

2.6 RECRUTAMENTO, SELEÇÃO E NOMEAÇÃO DE GESTORES UNIVERSITÁRIOS	89
2.7 Feedback como instrumento de avaliação de desempenho do gestor universitário	93
2.8 COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESTRATÉGICO UNIVERSITÁRIO	96
3 MODELO CONCEITUAL DA PESQUISA: COMPETÊNCIAS REQUERIDAS AOS GESTORES ESTRATÉGICOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS	104
3.1 A CONSTRUÇÃO DO MODELO CONCEITUAL DE COMPETÊNCIAS GERENCIAL	105
3.2 DETALHAMENTO DOS ELEMENTOS DO MODELO	107
3.2.1 Ambiente externo	107
3.2.2 Ambiente interno	107
3.2.2 Conhecimento	108
3.2.3 Habilidades	108
3.2.4 Atitudes	108
3.2.5 Valores éticos	109
3.2.6 Competência profissional	110
3.2.7 Feedback	111
3.2.8 Avaliação do modelo sugerido de competências gerenciais	111
3.2.9 Limitações do modelo	116
4. DESIGN METODOLÓGICO	117
4.1 Participantes da pesquisa	121
4.2 Organização da análise	122
4.3 Categorias de análises	123
4.4 Campo de estudo	125
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	128
5.1 ANÁLISE DO AMBIENTE EXTERNO	128
5.2 ANÁLISE DO AMBIENTE INTERNO	134
5.3 IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS	150
5.3.1 Conhecimento	151
5.3.2 Habilidades	151
5.3.4 Atitudes	152
5.3.5 Valores éticos	153
5.4 DADOS SOBRE A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL	155
5.4.1 Competências técnicas	155
5.4.2 Competência gerencial	158
5.5 <i>Feedback</i>	172
5.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	172
5.7 IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: CONHECIMENTO, HABILIDADES, ATITUDES E VALORES	183
5.8 COMPETÊNCIA PROFISSIONAL	189
5.9 FEEDBACK	196
5.91 Avaliação do Conselho Universitário (primeiro nível decisório)	197
5.9.2 Avaliação do reitor (primeiro nível de execução)	199

5.9.3 Avaliação dos pró-reitores e diretores (segundo nível de execução)	200
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
6.2 Fatores que podem contribuir para facilitar a implantação de um programa de desenvolvimento na universidade estudada	207
6.3 Recomendações	208
6.4 Implicações teóricas	210
6.5 Implicações gerenciais	211
6.6 Agenda para estudos futuros	212
7. REFERÊNCIAS	214

1. INTRODUÇÃO

A presente tese de doutorado tem objetivo de propor e testar um modelo conceitual que seja capaz de explicar o desenvolvimento de competências gerenciais (Mole *et al.*, 1993; Fleury e Fleury, 2004; Cardona, 2006; Fleck e Pereira, 2011; Borges *et al.*, 2014; Rodrigues e Villardi, 2017) em ocupantes de cargos de alto nível em uma universidade pública brasileira (Virtanen, 2000; Ésther, 2011; Borges *et al.*, 2014), à luz da teoria do desenvolvimento de recursos humanos (Espedal, 2005; Gubbins e Garavan, 2005; Cherrstrom e Bixby, 2018; Cedeño e Calzadilla, 2019). O estudo fundamenta-se na ideia de que as competências gerenciais podem ser consideradas um recurso adicional para lidar com as dificuldades da gestão universitária (Scott, 2018; Spooner, 2019).

Estudar o que acontece com este grupo de profissionais é importante devido à posição estratégica dos cargos que ocupam e, em função disso, são compelidos a coordenar uma imensa quantidade de recursos (Penrose, 1959) para cumprir as exigências legais, satisfazer as diferentes demandas, dar conta dos compromissos sociais e, muitas vezes, não encontram, à sua disposição, um sistema de gestão de pessoas (Fernandes, 2013) que possa prepará-los gerencialmente para fazer a transição da tarefa de professor para gestor universitário (Finger, 1997; Andrade, 2006; Borges *et al.*, 2014).

Os defensores da gestão estratégica de recursos humanos acreditam que o desenvolvimento das pessoas contribui para a criação de valor dentro das organizações (Grenier e Kehrhahn, 2008; Hughes, 2010). Uma eventual falta de preparação acarreta a todos um alto preço, especialmente quando se trata de pessoas que tomam decisões que influenciam diversos contextos sociais.

Possivelmente, a falta de atenção na preparação gerencial ocorre não por vontade própria, mas em virtude da orientação vocacional direcionada às atividades de ensino, extensão e pesquisa (Castro e Tomàs, 2011). Com o passar dos tempos, o avanço na carreira os predispõe a assumir cargos de gestão sem a preocupação de se estabelecer o preparo gerencial.

Supõe-se que a ausência de mecanismos preparatórios para exercer as atribuições do cargo impede a orientação de longo prazo, faz predominar a visão imediatista no ambiente de trabalho e assim não se tem a oportunidade de desenvolver competências individuais que favoreçam a abordagem estratégica e o ganho coletivo.

Socialmente, o debate público da temática é crucial para o amadurecimento da gestão acadêmica, especialmente no setor público, do qual espera-se a combinação eficiente dos recursos (Fernandes, 2013). Dessa forma, a discussão do assunto permite refletir sobre as políticas institucionais de gestão de pessoas, sobretudo, aquelas ligadas a cargos decisórios.

Academicamente, a amplitude, o andamento das discussões e a quantidade de artigos publicados sobre o desenvolvimento de competências diminuíram nos últimos anos, representando uma lacuna na literatura, pois indivíduos e organizações continuam tendo interesse em como desenvolver e empregar conhecimentos (Cherrstrom e Bixby, 2018).

Os esforços de pesquisa para compreender as atividades gerenciais nas organizações têm tido várias contribuições (Burgoyne e Stuart, 1976; Brandão *et al.*, 2002; Awortwi, 2010; Bernardoni, 2010; Andrade e Ckagnazaroff, 2014; Andrade e Ckagnazarof, 2018; Austin, 2019), entretanto, o desenvolvimento de gerentes no meio acadêmico precisa de melhor compreensão teórica (Lustri, 2005; Bernardoni, 2010; Ésther, 2011; Galvão *et al.*, 2012; Burigo e Laureano, 2013), pois entender a natureza das competências gerenciais e como desenvolvê-las, sobretudo, na área pública, acrescenta à teoria novas interpretações dos fatos em desenvolvimento (Freitas e Odelius, 2018) e permite um planejamento mais cuidadoso e menos buscas aleatórias associadas à gestão.

De forma específica, produzir informações sobre as questões que influenciam as competências no meio acadêmico pode proporcionar entendimento mais amplo das conjunturas sociais (Sayers, 2001; Kharchenkova, 2018), devido à importância que as universidades ocupam na ciência, na tecnologia e nas cidades, onde influenciam o sistema de moradia, tráfego urbano, cultura, arte e política (Scott, 2018).

Para atender ao objetivo do estudo, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa: (1ª) De que modo as competências gerenciais dos principais gestores universitários são desenvolvidas? (2ª) De que forma pode ser implementadas ações para desenvolver gestores universitários?

Na tentativa de elucidar essas questões, adotou-se uma abordagem qualitativa, cujo método escolhido foi o estudo de caso (Yin, 2015) com a intenção de descrever como ocorre o desenvolvimento de competências no contexto universitário. Na estruturação dos dados, foram utilizadas a observação não participante e a coleta de dados primários, através de entrevistas semiestruturadas e coleta de dados secundários (Creswell, 2010).

Os resultados possibilitaram o desenvolvimento de um modelo, o qual foi testado e validado com o método de estudo de caso realizado em uma universidade pública estadual. Os dados evidenciam uma adequação nas variáveis de medição.

A principal contribuição do estudo foi a proposição do modelo e a exibição de um conjunto de ações que podem ser utilizadas para desenvolver gestores que atuam no Ensino Superior. Igualmente, pode ser utilizado nos processos de recrutamento, seleção, treinamento e avaliação de profissionais que ocupam funções de gestão estratégica em universidades.

Em termos de aporte científico, a presente tese de doutorado contribui para repensar a política institucional vigente de gestão de pessoas na esfera pública e, de forma mais abrangente, fornece elementos para debater a preparação gerencial de gestores universitários como mecanismo adicional à melhoria da eficiência da governança universitária.

Espera-se que este estudo leve à reflexão sobre o desenvolvimento de competências gerenciais em gestores universitários públicos e forneça subsídios para debater publicamente o assunto.

1.1 Problema de pesquisa

O contexto atual exige das organizações públicas em todas as esferas de governo, municipal, estadual e federal, uma atuação profícua de suas funções. Isso requer uma gestão mais profissionalizada e cuidadosa (Ésther, 2011) por parte dos tomadores de decisão.

Esta questão fica mais evidente ao examinar o ambiente universitário e constatar uma série de eventos que causam instabilidade na praxe educacional (World Bank, 2000; Morgan, 2006; Middlehurst, 2012; Fava, 2014; Scott, 2018), como a diminuição do financiamento governamental (Spooner, 2019), o avanço tecnológico (World Bank, 2000; Frey e Osborne, 2013; Fava, 2014; Schwab, 2015; Mourshed *et al.*, 2016; Manyika *et al.*, 2017; Martines *et al.*, 2018), a mudança no perfil dos egressos (Scott, 2018), a gestão da qualidade de seus cursos, a falta de recursos humanos qualificados e a pressão pela entrega consolidada de programas (Pavla *et al.*, 2015) que sejam capazes de dar conta da preparação dos egressos para a vida profissional.

Para acentuar o desafio, em 2020, o mundo sofreu com o impacto da pandemia, conhecida como *Corona Virus Disease* (COVID19), que rapidamente sobrecarregou os

serviços de saúde em todo planeta e obrigou organizações hospitalares a adotarem mudanças drásticas nas estruturas de atendimentos, incluindo a atualização em massa de unidades de terapia intensiva, levando ao cancelamento de cirurgias eletivas e à redistribuição de profissionais de saúde (Chatziralli *et al.*, 2020) em todos os países.

Além das mudanças implementadas nos sistemas de saúde e do impacto socioeconômico do COVID19 registrado no fechamento de negócios, perda de renda e empregos, o alastramento da doença afetou todos os níveis do sistema educacional. Foram afetados desde a pré-escola até a educação superior, devido às medidas de diminuição da força de trabalho em todos os setores acadêmicos e às práticas de prevenções adotadas, no sentido de evitar a propagação do vírus (Chatziralli *et al.*, 2020). Este conjunto de fatores exigiu um gerenciamento extraordinário por parte das organizações públicas e privadas.

Diante das proporções do evento, da perda de vidas humanas e dos efeitos psicológicos acarretados por conta da gravidade da doença, a comunidade acadêmica enxergou a necessidade de implementar alternativas para propiciar a interação no processo de ensino e aprendizagem. A mobilização levou à integração de vários agentes universitários - alunos, professores, gestores e funcionários (Ferreira *et al.*, 2020), os quais tiveram que se unir para sobrepujar o momento crítico pelo qual ainda está se passando ao tecer essa tese de doutorado.

A conjuntura demandou conhecimento em tecnologia da informação para suportar o ambiente de aprendizagem a distância. Foi preciso aprender novos processos e rapidamente dominar as tecnologias da comunicação para dar sustentação ao ambiente de aprendizagem de forma remota. Dentre as plataformas digitais utilizadas no Ensino Superior, houve a necessidade de conhecer as seguintes ferramentas disponibilizadas: Google Meet; Microsoft Teams; Zoom; BlackBoard; Facebook; entre outras (Ferreira *et al.*, 2020).

Em tempos de normalidade, o desafio não era menor. Com o passar dos semestres letivos, as salas ficavam cada vez mais vazias, ou então, quando o aluno estava presente, ele procurava se ocupar com outras coisas e deixava de acompanhar a aula que estava sendo ministrada (Valente, 2014).

Para ajudar a resolver esses e outros problemas (Agarwal, 2015b; Manyika *et al.*, 2017), têm sido testadas novas abordagens pedagógicas, onde o foco é usar a combinação de diferentes métodos de ensino (Attwell, 2007; Rodriguez *et al.*, 2008; Yudkevich, 2015; Beblavý *et al.*, 2016; Mourshed *et al.*, 2016; Gleason e Greenhow, 2017), com objetivo de colocar o aluno no

centro do processo de ensino e aprendizado, como ocorre com a aprendizagem por problema (ABP) e com o ensino a distância (EaD).

Entretanto, a preparação gerencial das pessoas encarregadas de tomar as principais decisões universitárias, sobretudo, em universidades públicas, parece não ter acompanhado o mesmo ritmo das mudanças sociais. Parte do descompasso ocorre porque, no setor público, a obtenção e a manutenção do quadro de pessoal qualificado estão sujeitas a diversos fatores, por exemplo, a disponibilidade de recursos ou a ideologia governamental vigente.

Embora a composição do corpo de servidores públicos esteja atrelada às políticas de Estado, é notória a demanda por um sistema de gestão profissionalizado institucionalmente, sendo a sua prioridade algo muitas vezes, inexistente ou posto em um plano secundário (Munck *et al.*, 2014).

Todas estas circunstâncias acarretam mudanças nos paradigmas sociais, além disso, trazem reflexos no sistema de educação e colocam pressão adicional no processo educacional (Pavla *et al.*, 2015; Spooner, 2019). Esses eventos, conjuntamente, fazem estremecer o atual modelo de gestão consolidado nas universidades.

Para além das controvérsias, o que existe de fato é que esta discussão convoca os órgãos públicos e as universidades a repensarem suas ações, na direção de encontrar saídas viáveis, instituir a eficiência na gestão dos recursos, utilizar redes de cooperação e se esforçar para atender às necessidades de vários setores interessados (Pavlia, 2015), entre eles, os próprios órgãos internos que carecem de maior efetividade.

Lidar com condições desafiadoras (Morgan, 2006; Manyika *et al.*, 2017; Iacobucci, 2018; World Bank, 2018) requer uma mudança drástica no conceito tradicional de formação e desenvolvimento de pessoas, o qual ainda está fundamentado em um modelo que dá sinais de esgotamento, cujo desígnio é treinar pessoas para ocupar cargos de acordo com as conformidades do modelo industrial (Kaufman, 2010; Valente, 2014).

A magnitude destes desafios coloca a sociedade, inclusive as universidades, frente a frente com a decisão de adotar um sistema atualizado e mais próximo da prestação de serviços alicerçados na economia do conhecimento (Valente, 2014).

A situação fica mais emblemática ao lembrar que as universidades são entidades públicas, cuja finalidade é cooperar com diferentes atores, de modo flexível, para promover o intercâmbio e a implementação de ideias inovadoras, e assim servir a um espectro mais amplo

da comunidade (Pavla, 2015), obrigando-as a pensar em novas formas de gerenciamento, estabelecer novos padrões de trabalho, melhorar os níveis de eficiência e aumentar a produtividade (Santana e Maia, 2014).

Neste processo dinâmico, o gestor universitário, principalmente aqueles que atuam no nível estratégico, ganham destaque, pois eles são um dos elementos responsáveis por traçar planos, alcançar metas, atender aos objetivos propostos, e dessa maneira alcançar a sustentabilidade da organização destinada ao ensino.

Por tudo isso, é importante identificar e desenvolver um conjunto de competências gerenciais que possibilitem uma gestão eficaz, para que assim se possa ter à disposição recursos adicionais para lidar com os desafios atuais e futuros, que incidem sobre as instituições de Ensino Superior (IES) (Santana e Maia, 2014).

Diante disso, o desenvolvimento das competências em suas diferentes vertentes ocupa um lugar central nos processos que configuram a gestão universitária. Como as universidades desempenham um papel estratégico no campo social e econômico (Castro e Araújo, 2018), repensar a preparação de seu quadro gerencial é particularmente conveniente ao constatar que grande parte dos gestores universitários é proveniente da docência e são conhecidos como professores-gestores (Barbosa *et al.*, 2016) ou *manager academic* (Castro e Tomàs, 2011).

Normalmente, eles são professores ou pesquisadores que assumem funções de gestão no Ensino Superior, temporária ou permanentemente (Castro e Tomàs, 2011), sendo poucos os que possuem formação na área gerencial ou experiência consolidada na área de gestão. Todavia, a legislação vigente e a forma de organização do trabalho imputam a obrigatoriedade de assumirem cargos de gestão para conduzir as atividades rotineiras. Eles também são encarregados de tomar decisões estratégicas que terão impacto muitos anos depois.

De acordo com o exposto, este estudo examina a necessidade da preparação gerencial, especialmente para aqueles interessados em ocupar cargos de gestão em universidades, devido à incumbência de coordenar diversos tipos de recursos (Penrose, 1959; Barney 1991) cada vez mais escassos, sobretudo, dentro da estrutura pública universitária.

O intuito deste estudo é oferecer um modelo e uma estrutura de dados capaz de orientar o processo de recrutamento, seleção, treinamento, desenvolvimento e avaliação de desempenho na universidade pesquisada, e que possa servir de referência para outras IES que se encontram na mesma condição.

1.2 Objetivo da pesquisa

Com o interesse de gerar melhor compreensão do problema de pesquisa, foram delineados alguns objetivos para o desenvolvimento da presente tese.

1.2.1 Objetivo Geral

Propor e testar um modelo conceitual para desenvolver competências gerenciais em gestores de alto nível, bem como um conjunto de referências, contendo as competências identificadas no transcorrer do estudo e as trilhas formativas para os gestores estratégicos de IES pública, após validado empiricamente, direcionando-o à universidade estudada e a outras universidades em circunstâncias similares.

1.2.2 Objetivos específicos

a) identificar as competências necessárias aos gestores estratégicos que atuam em universidade pública e oferecer um *framework* que especifica tanto as competências quanto as trilhas formativas, que os preparam para assumir posições de dirigentes institucionais;

b) analisar as competências necessárias ao gestor que trabalha em universidade pública e atua em nível estratégico, bem como apresentar uma trajetória de ações que podem colaborar para formar tal gestor;

c) mapear, por meio do *framework*, em que medida os gestores estratégicos da instituição de ensino pesquisada evidenciam tais competências e analisar as suas trajetórias profissionais para verificar como ocorre o processo de preparação que os capacitam para os desafios ambientais, e

d) avaliar o *framework* proposto, considerando seu poder explicativo para a universidade pesquisada e estruturar ajustes após o confronto empírico.

1.3 Justificativa

No âmbito social, estudar as organizações públicas é relevante em virtude dos desafios ambientais que impulsionam essas organizações a transformar as suas estruturas burocráticas, hierarquizadas e voltadas ao insulamento em organizações flexíveis e empreendedoras. O processo de racionalização organizacional implica na adoção de padrões de gestão

desenvolvidos para o ambiente das empresas privadas, sem deixar de lado a natureza do setor público (Guimarães, 2000), cujo objetivo maior é o bem-estar social (Paludo, 2012), e não o lucro financeiro.

Neste caso, tentar inovar na área pública significa buscar introduzir métodos de trabalhos eficientes, no sentido de aumentar a qualidade da prestação de serviços destinados ao público. Para tanto, são necessários o rompimento com os modelos tradicionais de administração dos recursos públicos – em particular, a gestão das pessoas, o que sinaliza para a introdução de uma nova cultura de gestão.

Apesar da importância social que as organizações públicas ocupam na sociedade contemporânea, as pesquisas nessa esfera social ainda são incipientes, e observa-se que há espaço para estudar diversos assuntos. Entre eles, o exame das competências no contexto das organizações públicas (Brandão e Bahry, 2005; Amaral, 2009; Carvalho *et al.*, 2009; Amorim *et al.*, 2010) é algo recomendado, uma vez que elas têm um caráter organizacional (Mintzberg, 1979; 2006) diferente das empresas privadas, na qual o conceito já vem sendo adotado e largamente pesquisado (Dutra, 2004; Fleury e Fleury, 2004; Cardona, 2006; Carbone *et al.*, 2009; Varela, 2010; Fernandes, 2013; Valadão Júnior *et al.*, 2017; Andrade e Ckagnazarof, 2018).

Conforme constatado, todos os setores sociais (Horn e Staker, 2015), incluindo o Ensino Superior, estão sendo influenciados pelas transformações decorrentes de inúmeros eventos complexos (Mcdaniel, 2008) que ocorrem dentro das nações e que atingem as suas diferentes comunidades (Boothe e Caspary, 2017).

Socialmente, entender o que acontece com a educação superior é importante, devido à intensificação dos eventos que marcam o século XXI e que afetam profundamente o ambiente universitário, por exemplo, a ascensão da tecnologia da informação (Ferreira *et al.*, 2020), a expansão territorial das doenças, provocando a pandemia (Chatziralli *et al.*, 2020), o afastamento do governo do financiamento público (Spooner, 2019), a mudança no perfil dos estudantes (Scott, 2018) e o avanço do conhecimento (Carbone *et al.*, 2016).

No cenário nacional, o Decreto nº. 5.707/2006, reeditado no Decreto nº 9.991/2019, em vigor desde 6/9/2019, estabelece que o funcionamento da coisa pública (incluindo as universidades públicas) deve ser pautado pela gestão por competências, cujo princípio está

vinculado ao conhecimento, às habilidades e às atitudes necessárias para desempenhar funções públicas, visando o alcance dos objetivos institucionais.

Porém, a operacionalização dessa diretriz legal não ocorre prontamente por diferentes motivos. Entre eles, destaca-se a falta de uma metodologia adequada e a ausência de destinação de recursos por parte dos órgãos competentes.

Na esfera estadual, particularmente a Constituição do Paraná (estado brasileiro onde se situa a instituição foco da presente pesquisa), estabelece que o estado manterá Escolas de Governo para formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos. Além disso, é estabelecido a participação em cursos de formação profissional como um dos requisitos para a promoção de carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (Paraná, 2006).

Embora existam medidas previstas, os dados sugerem que a preparação gerencial dos gestores universitários não tem auferido êxito (Carvalho *et al.*, 2009; Fernandes *et al.*, 2015). Nota-se que, apesar das diretrizes legais, as ações empregadas até aqui parecem que ficam limitadas a qualificar os servidores que ocupam funções técnicas e operacionais. Por razões ainda desconhecidas, os ocupantes de cargos hierárquicos superiores, predominantemente nas universidades, não são alcançados.

Singularmente, no que diz respeito à IES pública, suspeita-se que parte das dificuldades existentes hoje está associada às mudanças incontroláveis, fruto das diretrizes do poder federal e estadual, os quais são principais responsáveis por estruturar o setor educacional. Além disso, a execução das políticas educacionais fica condicionada à troca de comando que ocorre a cada quatro anos, tanto em nível governamental quanto em âmbito organizacional.

A outra parte do infortúnio pode estar atrelada aos fatores que a instituição deveria ter domínio, por exemplo, nível de preparo gerencial, delineamento do planejamento de longo prazo e ações contra a inércia que possa acometer os gestores, que têm sob a sua responsabilidade a direção de órgãos educacionais que são vitais para o desenvolvimento da sociedade.

A impressão que se tem é que a maioria da energia gasta no Ensino Superior público é canalizada para vencer as eleições que ocorrem no âmbito interno ou externo, não apresentando preocupação com a preparação das pessoas para a realização do trabalho, com raras exceções (Nicolae e Nicolae, 2017).

Ainda há suspeita de que a formação de líderes no Ensino Superior tem sido deixada, na maior parte das vezes, a cargo dos esforços pessoais, especialmente nos pontos mais altos do sistema de ensino. Neste caso, há estudos que reconhecem que mesmo que a competência profissional contenha um componente individual importante, não se pode deixar o seu desenvolvimento inteiramente a encargo das pessoas, sendo necessário ações institucionais coordenadas (Brandão *et al.*, 2002).

Academicamente, a investigação da temática sobre competências gerenciais é pertinente, visto que obedece à uma perspectiva estratégica e está relacionada com o aproveitamento dos insumos, pois estudos sobre gestão de competências representam um recurso valioso para alcançar os objetivos institucionais.

Isso é especialmente válido em universidades públicas, onde os recursos são escassos, o ambiente é volátil e a multiplicidade dos problemas organizacionais são elevados. Muitos pesquisadores têm apontado a real necessidade da gestão não só nas áreas de processos técnicos e de manufatura, mas também nas áreas relacionadas a sistemas sociais complicados, incluindo os de teores pedagógicos (Bayarystanova *et al.*, 2014). Todos estes elementos se entrelaçam e convocam os gestores a adotarem medidas gerenciais para que possam levar adiante a missão institucional.

Durante a revisão bibliográfica, constatou-se que poucos estudos foram feitos para investigar as competências gerenciais em universidades públicas. A maioria dos estudos encontrados na literatura acadêmica concentrara-se em analisar as competências em universidades federais.

Além disso, os estudos descobertos não oferecem um modelo de referências, não se propõem mapear as competências gerenciais e não disponibilizam uma trilha (estrutura lógica) que permita estruturar programas de desenvolvimento para gestores localizados no topo da hierarquia universitária.

Para fins deste estudo, são considerados gestores estratégicos os funcionários públicos que compõem o Conselho Universitário e que ocupam cargos no primeiro escalão (reitor e vice-reitor) e no segundo escalão (pró-reitores, diretores de unidades, membro do conselho de ensino, pesquisa e extensão) da estrutura hierarquia universitária.

O esforço da presente tese é especialmente válido ao verificar que na literatura acadêmica pouca atenção científica tem sido destinada à discussão do tema. Apesar de ter sido

identificada a existência de pesquisas recentes (Brandão e Bahry, 2005; Bernardoni, 2010; Ésther, 2011; Araújo Júnior e Martins, 2014; Landfeldt, 2016; Montezano *et al.*, 2019), ainda há lacunas a serem preenchidas, particularmente no entendimento das competências gerenciais em universidades públicas.

Em termos de aplicação prática, a importância deste estudo torna-se relevante por fornecer dados que visam aprimorar as competências gerenciais em gestores educacionais, com a intenção de melhorar a prestação dos serviços acadêmicos (Montezano *et al.*, 2019), aumentar a eficiência, e assim aperfeiçoar o processo de gestão universitária (Kretek *et al.*, 2013).

Verifica-se que a ausência de dados sobre os gestores universitários impede a reflexão mais profunda sobre o assunto e deixa de orientar as práticas cotidianas. Todos os fatores apresentados denotam que o tema do corrente estudo se mostra oportuno e contribui para fomentar o debate acadêmico e social ao trazer à tona, o aprimoramento das competências gerenciais de gestores acadêmicos e a sua interação com o ambiente.

1.4 A produção teórico-empírica

Esta seção aprofunda as questões da relevância teórica ao revisitar os artigos sobre o tema central deste estudo. Para isso, ampara-se em estudos realizados em âmbito nacional e internacional.

1.4.1 Produção teórica empírica sobre as competências gerenciais

Os dados da literatura empírica nacional e internacional selecionada para compor este trabalho foram pesquisados em diferentes fontes bibliográficas, valendo-se de várias bases eletrônicas. Este processo de levantamento de dados priorizou a busca por conteúdos teóricos relevantes, fontes clássicas e fontes bibliográficas contemporâneas.

O período para identificação e seleção das fontes bibliográficas iniciou nos anos 70, ano em que foram divulgados os primeiros pensamentos sobre a gestão por competências. Com o amadurecimento acadêmico do assunto, outras obras relacionadas ao tema foram publicadas junto à comunidade científica atual.

As pesquisas em base de dados eletrônicas foram efetuadas priorizando, quando possível, o critério de número de citações em artigos científicos e periódicos de relevância, tanto nacionais quanto internacionais. As bases pesquisadas foram: EBSCO, *Web of Science*,

Science Direct, Periódicos da CAPES, *Scielo*, *Google Acadêmico*, *Emerald*, *Scopus* e *Sage Journals*.

As palavras-chave utilizadas em inglês, tanto individualmente quanto integradas, foram: *job, organization, public, management, competence, ability, skills, university, higher e education*. Os descritores-chaves em português compreenderam as palavras: competências, competências gerenciais, competências organizacionais, competências técnicas, universidades e públicas (todas no plural e no singular).

A seleção do material identificado envolveu estudos teóricos em artigos científicos e periódicos, com interesse de se familiar com o tema e identificar as categorias de análises envolvidas na pesquisa. As informações contidas nos artigos científicos possibilitaram obter conhecimentos suficientes para fundamentar a parte metodológica, desenvolver os instrumentos de investigação, amparar os procedimentos de processamento e análise de dados, bem como sistematizar a forma de obtenção e coleta de dados.

De modo mais específico, o Quadro 1 apresenta os trabalhos localizados que abordam a temática. Como pode ser observado, não foram encontradas quantidades significativas de estudos que visam investigar as competências gerenciais em gestores universitários estaduais - que é o foco deste estudo. A maior parte dos estudos se dedica a estudar o tema em instituições públicas federais.

Quadro 1 - Principais estudos encontrados sobre competências gerenciais em universidades

Universidades Estrangeiras				
Tema do estudo	Local	Foco do estudo	Autores	Tipo de documento
Development, competence and performance – who does what in higher education.	Romênia	O artigo analisa a maneira como as universidades abordam a necessidade de desenvolvimento profissional de seus líderes e / ou gerentes nos vários níveis universitários. O foco é as instituições de Ensino Superior econômico e comercial da Romênia.	Nicolae e Nicolae (2017)	Artigo
Head of a university department: competence and new activity priorities.	Rússia	Apresenta o resultado de monitoramento de 350 chefes de departamentos de universidades russas, bem como 30 especialistas, experientes na gestão universitária. Aponta os fatores que complicam o trabalho dos líderes departamentais e apresenta evidências de novas exigências para a competência profissional.	Reznik e Sazykina (2017)	Artigo
Education system management and	Cazaquistão	Os autores fizeram uma tentativa de formular as funções dos gestores escolares. O artigo oferece um modelo de formação de gestores na área de educação.	Bayarysta nova <i>et al.</i> (2013)	Artigo

professional competence of managers.				
Development of Manager Academics at Institutions of Higher Education in Catalonia.	Espanha	Este artigo apresenta os resultados de um estudo sobre desenvolvimento profissional de decanos e chefes de departamento em universidades da Catalunha, na gerência universitária. O estudo foi realizado em universidades tipicamente baseadas em turno eleitoral e rotativo.	(Castro e Tomàs, 2011)	Artigo
Leaders and managers: Essential skills required within higher education.	Estados Unidos da América	Estuda como os líderes das instituições de Ensino Superior criam e aprimoram a visão para atender às necessidades da população estudantil em mudança no século XXI. Este artigo fornece uma visão geral das habilidades e atributos necessários na gestão escolar, vistos como valiosos neste ambiente em mutação.	Hoff (1999)	Artigo
Universidades Federais Brasileiras				
Formação do docente para a gestão universitária: uma análise indutiva dos professores gestores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFRRJ.	Brasil	Descreve como o professor gestor de Programa de Pós-Graduação em Instituição Federal de Ensino Superior – IFES aprende e desenvolve suas competências gerenciais, mesmo sem capacitação específica para a gestão.	Rodrigues e Villardi (2017)	Artigo
Gestão por competências em universidades públicas federais: análise de modelos, aspectos que influenciam sua adoção e respectivos impactos.	Brasil	Foram analisadas sete universidades federais brasileiras, entre um universo de 14 universidades que já iniciaram a implantação da gestão por competências. Foi identificado que, dentre as sete universidades analisadas, nenhuma delas possui o modelo de gestão por competências consolidado, havendo universidades em etapa de desenvolvimento e outras com processos avançados.	(Landfeldt, 2016)	Dissertação
What is the social gain from competency management? The employees' perception at a Brazilian public university.	Brasil	Aponta os fatores que influenciam a percepção de ganho social dos funcionários de uma organização que adotou o modelo de gestão de pessoas por competências.	Rocha <i>et al.</i> (2016)	Artigo
Perfil dos gestores das Unidades Acadêmicas de uma Universidade Federal do	Brasil	Revela o perfil profissional necessário dos gestores das unidades acadêmicas e as deficiências quanto à capacidade de administrar, gerenciar ou gerir as atividades universitárias.	Almeida e Binotto (2016)	Artigo

Centro Oeste: desafios e oportunidades.				
Políticas públicas e políticas organizacionais para formação de Professores-gestores do ensino superior.	Brasil	O estudo analisa as políticas públicas e as políticas organizacionais de formação de professores do Ensino Superior para exercer o papel de professor-gestor.	Barbosa <i>et al.</i> (2016)	Artigo
Gestor universitário e competências gerenciais: do perfil, formação e atuação.	Brasil	Identifica o perfil da competência gerencial dos gestores de uma instituição pública. Para tanto, foram desenvolvidos uma pesquisa descritiva e um estudo de caso, tendo como participantes doze gestores da Universidade Federal de Goiás (CAJ).	Santana e Maia (2014)	Artigo
Professores e gestores: análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das instituições federais de ensino superior do RS.	Brasil	Investiga o perfil de competências gerenciais dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Rio Grande do Sul, utilizando o modelo teórico de Gary Yukl, publicado em 1998, que divide o perfil de competências gerenciais entre administrar tarefas e administrar relações.	Fleck e Pereira (2011)	Artigo
As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração.	Brasil	Analisa as competências atribuídas aos reitores de universidades federais, com a expectativa de contribuir para maior compreensão de sua ação. Os resultados expressam a predominância da competência política, faltando-lhes, entretanto, o domínio de outras competências consideradas relevantes para os gestores públicos.	Ésther (2011)	Artigo
As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior.	Brasil	Amplia a compreensão acerca das competências gerenciais no âmbito das IFES estudadas, bem como identifica quatro grupos de competências gerenciais: competências cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas.	Pereira e Silva (2011)	Artigo
Gestão por competências em universidades públicas federais: análise de modelos, aspectos que influenciam sua	Brasil	Examina sete universidades federais brasileira. A dissertação constatou que nenhuma delas possui o modelo de gestão por competências consolidado, havendo universidades em diferentes etapas de desenvolvimento. As principais áreas estudadas pela gestão por competências nas universidades são a avaliação de desempenho e capacitação.	Landfeldt (2016)	Dissertação

adoção e respectivos impactos.				
Relações entre o estilo gerencial e a expressão de competências técnicas e comportamentais na Universidade de Brasília.	Brasil	Procura identificar a relação entre as competências verificadas no ambiente de trabalho, nos atributos técnicos e comportamentais com o estilo gerencial, observado nos líderes por meio da percepção dos subordinados. No mesmo contexto, foi verificado também que determinados estilos gerenciais podem ser preditores de tais competências.	Couto (2016)	Dissertação
Estrutura de referência para a capacitação dos gestores das universidades federais brasileiras.	Brasil	Formula um conjunto de constatações e recomendações que resultaram numa proposta de estrutura de referência, com possibilidade de utilização pelas universidades, quando da realização de seus programas de capacitação de gestores.	Pinto (2015)	Dissertação
Universidades Estaduais				
Competências gerenciais: um estudo com gestores da Universidade Estadual da Paraíba - Campus VII, Patos.	Brasil	Verifica as competências gerenciais indispensáveis aos professores em cargo de gestão no Campus VII da UEPB e o grau de importância dado aos conhecimentos, às habilidades e atitudes considerados essenciais à função de gestor.	Borges <i>et al.</i> (2014)	Artigo

Fonte: Própria Autora (2019).

O Quadro 1 revela que, no âmbito internacional, o assunto tem despertado interesse das universidades europeias, que é o caso da Romênia (Nicolae e Nicolae, 2017), Rússia (Reznik e Sazykina, 2017), Cazaquistão (Bayarystanova *et al.*, 2014) e Espanha (Castro e Tomàs, 2011). Isso possivelmente se deve ao fato de que os governos europeus têm demonstrado crescente interesse em revisar os modelos de gestão nas instituições de Ensino Superior (Scott, 2018).

Como resultado, as universidades estão sendo forçadas a reestruturar a sua forma de gerenciar e reavaliar a maneira pela qual monitoram o desempenho dos profissionais da educação (Castro e Tomàs, 2011).

Foi localizado apenas um estudo norte-americano (Hoff, 1999) sobre o assunto. É importante salientar que, nos Estados Unidos da América (EUA), é comum encontrar, nas universidades públicas, práticas gerenciais semelhantes às praticadas no setor privado. Esta configuração na forma de trabalhar leva à introdução de incentivos ao estilo do mercado (baseado na avaliação no desempenho e na apresentação de resultados), e as ações são

orientadas para o cliente, o que, invariavelmente, remete ao gerenciamento profissionalizado da educação superior.

Nota-se que a gama de literatura internacional e nacional que se dedica a estudar o setor público apresenta tópicos sobre a prática da gestão por competência tanto bem-sucedidos quanto outros que não tiveram tanto êxito assim.

Os estudos brasileiros se concentram em analisar as competências gerenciais em unidades federais (Ésther, 2011; Pinto, 2015; Landfeldt, 2016) e até agora pouco interesse (Couto, 2015; Almeida e Binotto, 2016) foi destinado a entender as universidades estaduais (Borges *et al.*, 2014). Embora dados do censo da educação superior aponte que há 132 instituições estaduais de Ensino Superior, sendo 33 nas capitais e 99 no interior, pouco se sabe sobre elas (INEP, 2019).

Só no ano de 2019 as IESs estaduais foram responsáveis pela formação de 656.585 alunos, divididos entre os cursos de licenciatura, bacharelado e de tecnologia. Elas possibilitaram o ingresso de 172.345 estudantes e viabilizaram o acesso de 4.120 estudantes com necessidades especiais, formando 87.006 alunos. Em termos de população docente, elas possuíam 52.162 docentes em exercício (INEP, 2019).

Além disso, a contribuição das unidades estaduais para o avanço da ciência e tecnologia é muito relevante, pois, entre os anos de 2011 e 2016, das 20 primeiras classificadas no ranking de produção científica, estão 15 universidades federais e 5 estaduais, entre elas, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Universidade de Campinas (UNICAMP), a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM) (Cross *et al.*, 2017).

Apesar das IES federais e estaduais apresentarem algumas semelhanças, o Quadro 2 apresenta singularidades que as tornam distintas.

Quadro 2 - Principais diferenças entre as universidades federais e estaduais

Categorias analisadas	Universidades Federais	Universidades Estaduais
Origem do financiamento	Recursos financeiros do Governo Federal.	Recursos financeiros do estado.
Forma de ingresso	Ingresso majoritário pelo *SISU e **ENEN.	Predominância do vestibular.
Ampliação física das IES	Possibilidade de expandir para outros estados.	Unidades educacionais apenas no estado de origem.
Cotas raciais/sociais	Adotam amplamente o sistema de cotas, implementado pela Lei 12.711/2012.	Costumam adotar regras próprias (como a definição do percentual de vagas),

		conforme o entendimento de cada estado.
--	--	---

Fonte: Autoria própria.

Legenda: * Sistema de Seleção Unificado (Sisu). ** Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

No Quadro 2, destaca-se a origem do financiamento, onde as IES federais são suportadas pelo Governo Federal. Já nas estaduais, cada estado arca financeiramente com a manutenção das IESs. Cabe comentar que, em tempos de escassez de recursos, repensar cada variável que compõe o Ensino Superior pode ser valioso.

Ao pesar tais diferenças, pode-se supor que vários atributos demandados de um gestor que atua em IES federal coincidem com as demandas de gestores de universidades estaduais. As exigências são quase as mesmas em relação aos gestores universitários de IES privadas. Portanto, o contingente de organizações educacionais que podem ser alcançadas com a produção deste estudo ganha grandes proporções, sendo que, ao todos, elas somam 2.608 unidades de Ensino Superior, em um total de 40.427 cursos universitários (INEP, 2019).

1.5 Delimitação e Estrutura do trabalho

Este trabalho se limitou a estudar uma única universidade pública e, apesar da importância social e econômica (Scott, 2018) que ela ocupa no estado do Paraná, os dados não podem ser generalizados.

Sem embargo, o estudo abre caminho para investigações qualitativas e quantitativas em unidades públicas localizadas em outros estados brasileiros e em países emergentes. No Brasil, a quantidade de instituições universitárias públicas é vasta.

O censo educacional revela que existem 302 instituições públicas, sendo 110 federais, 132 estaduais e 60 municipais (INEP, 2019). Juntas, as instituições coordenam as atividades de 10.714 cursos somente na graduação superior e atendem à uma enorme comunidade acadêmica. Já as universidades privadas totalizam 2.306 unidades educacionais e atendem a 29.713 cursos (INEP, 2019).

Dado a relevância do objeto de pesquisa, esta tese se concentra em entender as competências gerenciais em gestores estratégicos de universidades públicas. Para tanto, é realizado um estudo de caso em uma universidade estadual. Estudar este tema é importante devido às mudanças sociais, econômicas e políticas que demandam a revisão do modelo de gestão para absorver os efeitos da volatilidade ambiental, conquistar maior participação no

mercado onde atuam, melhorar a competitividade e a efetividade, bem como gerenciar os riscos e as ameaças que as cercam (Ésther, 2011; Rodrigues e Villardi, 2017).

A escolha da universidade pública como objeto de estudo se deve à consciência do papel estratégico que ela ocupa no ensino, na pesquisa e na sociedade em geral, onde ela afeta o sistema de moradia, o tráfego urbano e a cultura (Alves, 2018; Scott, 2018). Por isso, a forma com que ela é gerenciada e o reflexo das decisões tomadas acabam por influenciar toda a sociedade ao redor.

A argumentação do trabalho é direcionada pelos seguintes itens: a) análise do ambiente externo e interno; b) mapeamento das evidências de competências gerenciais dos atuais ocupantes de cargos de gestão; c) identificação das competências gerenciais; d) apresentação do modelo sugerido de competências gerenciais, e) avaliação do modelo construído em contraste com seus dados empíricos. Cabe ressaltar que o modelo em perspectiva precisou ser ajustado para acomodar os elementos identificados nos desdobramentos do estudo.

Quanto à estrutura do trabalho, a primeira fração de escritos contém a parte introdutória, o resumo, o *abstract*, a exposição do problema de pesquisa, os objetivos e a delimitação do estudo. O capítulo dois apresenta os fundamentos teóricos e empíricos que suportam os principais pressupostos deste estudo. A elaboração desta parte propiciou a construção do modelo analítico que, posteriormente, serviu de base para analisar os achados empíricos.

As principais discussões no capítulo dois se concentram no conhecimento sobre gestão de competências, seus pilares e sua interligação para alcançar o êxito organizacional. O referido capítulo abrange ainda as competências individuais, onde o foco recai sobre as competências gerenciais. De forma específica, a gestão por competências em organizações públicas também está contemplada em virtude da escolha da universidade pública como objeto de estudo.

Na terceira parte, encontra-se o detalhamento do *framework* (modelo de competências proposto), atribuindo-lhe uma conotação estratégica.

A quarta parte discorre sobre a metodologia e os procedimentos metodológicos empregados para alcançar o objetivo geral e os específicos, os quais foram traçados no início do estudo. Na sequência, são apresentados os dados, as análises, a discussão dos resultados e as considerações finais. Em seguida, estão as recomendações, as implicações gerenciais e teóricas. Por fim, tem-se a agenda para estudos futuros e as referências utilizadas para a confecção do trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção tem a intenção de apresentar os principais eventos responsáveis pela transformação na área de gestão de pessoas, ainda aborda os conceitos de competências nas organizações, destaca os modelos de competências, traz dados sobre a gestão de pessoas no setor público e versa sobre as mudanças decorrentes.

A seção dedica atenção especial aos desafios que envolvem as universidades públicas e seus respectivos gestores. O intuito é familiarizar o leitor com a situação encontrada no ambiente universitário.

2.1 Transformação na área de gestão de pessoas

Largamente difundido, o modelo estratégico de gestão de pessoas visa convergir esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar as competências vitais para o desenvolvimento de qualquer empreendimento humano, seja na gestão do setor privado, seja na área pública. Neste aspecto, nota-se que todas as organizações possuem práticas de gestão de pessoas mais ou menos sofisticadas, usadas como meio para alcançar os objetivos organizacionais (Fernandes *et al.*, 2006).

Convém lembrar que, na Revolução Industrial, a popularização do taylorismo e do fordismo fez com que o termo administração dos recursos humanos fosse introduzido nas organizações com o pretexto de qualificar e monitorar o desempenho das pessoas durante a execução das atividades corporativas.

O ápice do estudo das pessoas e a sua relação com o desempenho organizacional aconteceu nos anos 30, com o desenvolvimento dos estudos sobre as relações humanas. A partir da década de 1970, o interesse em torno da gestão de pessoas se acentuou, ocasionando debates intensos, propondo mudanças no modo como as organizações efetuavam a administração de pessoal em todo mundo. Estas transformações foram incrementadas pela inadequação do modelo dominante que deixou de atender às necessidades e às expectativas da sociedade de forma geral (Dutra *et al.*, 2010).

Dutra *et al.* (2010) esclarecem que as primeiras iniciativas de revisar a gestão de pessoas aconteceram nos anos 80, no entanto, somente a partir dos anos 90 é que surgiram propostas mais consistentes de mudanças, justamente quando emergiram os primeiros resultados positivos de pesquisa sobre o assunto.

Compete salientar que uma das fragilidades do modelo tradicional de gerenciamento de pessoas ocorre em relação às relações trabalhistas. No tocante à questão, Kaufman (2010) menciona que as firmas, tipicamente, têm a posse de algumas entradas, ou seja, têm a propriedade de alguns fatores de produção, mas aluga o trabalho.

Em um mundo de concorrência perfeita, esta distinção é irrelevante (pois as instituições funcionam como um véu transparente), desde que as forças do mercado garantam a igualdade de condições para o trabalho em qualquer modalidade contratual. Mas, no mundo real de concorrência imperfeita, a racionalidade econômica leva as firmas a darem mais atenção e destinar mais cuidado aos recursos próprios (máquinas, estruturas físicas e capital) do que aqueles que aluga (Kaufman, 2010), o que colabora para colocar a mão de obra em posição de desigualdade.

Kaufman (2010) analisa a gestão de pessoas nas organizações segundo três critérios, organizados em forma de pirâmide. Na base da pirâmide, encontram-se os tipos mais frequentes, onde estão inclusos um contingente grande de organizações, cuja política e prática de gestão de pessoas é tradicional, arraigada no modelo taylorista e fordista (Galvão *et al.*, 2012), com características mais ou menos estáticas, adequadas para atuação em ambientes com poucas mudanças e mais voltadas para o controle das pessoas do que centradas no seu desenvolvimento.

No segundo nível, está localizada uma quantidade menor de organizações que exibem um rol de políticas e práticas de gerenciamento de pessoal mais desenvolvidas. As organizações situadas nesse nível passam por uma transição e esboçam um paradoxo entre o tradicional e o novo modelo. Entretanto, são propensas a estimular a cooperação em busca de melhores resultados. Esse tipo de organização demonstra ser mais atraente que as do tipo anterior (Amaral, 2009; Kaufman, 2010).

Na terceira fração, no topo da pirâmide, estão as empresas mais atrativas para os profissionais, pois adotam métodos sofisticados de gestão de pessoas e introduzem práticas permanentes para estimular o comprometimento e o engajamento coletivo (Amaral, 2009; Kaufman, 2010).

É importante saber que as mudanças previstas no ambiente geral afetam diretamente a posição dos trabalhadores em diferentes campos (Kazancoglu e Ozkan-Ozen, 2018) e levam as

organizações a adotarem práticas de gestão mais condizentes com as circunstâncias vivenciadas.

Kazancoglu e Ozkan-Ozen (2018) escrevem que, ao diminuir as tarefas de produção e as atividades de trabalho menos específicas, cede-se espaço para a cooperação interdisciplinar, com foco na prevenção (recuperação) de erros. Soma-se a isso a auto-organização, saber lidar com problemas complexos e pensar em processos sobrepostos (ao invés de detalhar processos individuais). Além disso, a capacidade de solucionar problemas é uma das competências que os trabalhadores precisarão ter em breve (Kazancoglu e Ozkan-Ozen, 2018).

Há anseio de que as mudanças em andamento transformarão as relações de trabalhos, as competências exigidas e os processos de gestão de pessoas, como a seleção de pessoal (Kazancoglu e Ozkan-Ozen, 2018) e o desenvolvimento de competências, os quais, em síntese, são considerados variáveis que alicerçam as competências organizacionais

Ao serem confrontadas com as variedades de situações e com as incertezas, as organizações podem dispor de pessoas capazes de enfrentar o inédito e a mudança permanente. O desempenho de uma organização, de uma de suas unidades ou de um projeto, depende do conjunto das microdecisões tomadas de forma competente por seus profissionais. É preciso saber conduzir situações profissionais evolutivas e pouco definidas. Isso leva, evidentemente, a questionar o sistema estabelecido (Le Boterf, 2003).

Compreender a atividade gerencial como algo complexo pode contribuir para o desenvolvimento e difusão de uma abordagem multidimensional (Galvão *et al.*, 2012), uma vez que afasta-se do paradigma mecanicista característico da Administração Científica de Taylor (Galvão *et al.*, 2012) e se aproxima da natureza humana, sendo cada vez mais evidente os limites de uma ação gerencial clássica.

Isso ocorre porque fazer o controle rigoroso de uma organização é impraticável. O elevado número de relações – internas e externas, propiciadas por sistemas de comunicação capazes de interligar os mais distantes e distintos indivíduos, torna impossível saber os resultados de todas as interações e combinações possíveis (Agostinho, 2003).

Todas estas situações sofrem o contragolpe do processo evolutivo, aumentam a complexidade das cadeias de atores, desencadeiam cooperações que não estão todas vinculadas à organização de origem e suscitam o aumento da interdependência entre as partes (Le Boterf, 2003).

Diante da turbulência ambiental, torna-se impossível fazer o planejamento e o total controle de determinada realidade. O entrave é decorrente dos limites cognitivos, da racionalidade limitada e do processo de complexidade que o mundo pesadamente impõe aos gestores (Agostinho, 2003).

Agostinho (2003, p. 8-9) toma por base o funcionamento geral dos sistemas complexos adaptativos e elege quatro conceitos-chave para discutir o assunto: autonomia, cooperação, agregação e auto-organização:

Indivíduos autônomos, capazes de aprender e de se adaptarem, cooperam entre si obtendo vantagens adaptativas. Tal comportamento tende a ser selecionado e reproduzido, chegando ao ponto em que estes indivíduos cooperativos se unem formando um agregado que também passa a se comportar como um indivíduo e assim, por diante. Diz-se, então, que o sistema resultante se auto organiza, fazendo emergir um comportamento global cujo desempenho também é avaliado por pressões de seleção presentes no ambiente (externo e interno).

É importante destacar que, do ponto de vista do aprendizado, tanto os indivíduos quanto as organizações aprendem. Assim, eles são capazes de observar as consequências de seu comportamento e ajustar seus atos para atingir os propósitos desejados. Embora o aprendizado não seja privilégio dos seres humanos, estes e suas organizações apresentam uma considerável vantagem sobre os demais seres, a capacidade de se comunicar (Agostinho, 2003).

A comunicação sofisticada e a capacidade de prever, teoricamente, as consequências de seus atos sem que seja necessário experimentar uma situação real resultam em uma enorme capacidade de aprendizado. Contudo, tamanho potencial só é realizado quando é permitido ao indivíduo colocar seu julgamento em ação, isto é, quando ele é autônomo (Agostinho, 2003).

Allen *et al.* (2011) lembram que agimos, sobrevivemos e prosperamos através das tecnologias do conhecimento e da comunicação que usamos no processo de adaptação aos diversos fenômenos encontrados em um mundo que está se tornando cada vez mais conectado e complexo.

Os fenômenos são considerados complexos, porque são muito maiores em conteúdo de informações do que simples. Então, as habilidades dos gerentes, empregadas para aumentar e gerir os seus conhecimentos, determinam a quantidade de base complexas que eles podem manipular (Allen *et al.*, 2011). Neste caso, a capacidade de aprendizado é especialmente importante quando se depara com mudanças estruturais.

Neste ponto, é conveniente lembrar que a velocidade na aquisição, a propagação das novas descobertas e o desenvolvimento do sistema de informação não pouparam nenhum setor do conhecimento e atingiram silenciosamente a área econômica, o mundo do trabalho (Sayers,

2001; Schwab, 2015), e estão transformando o ambiente universitário, mudando também a forma de ensinar e aprender.

Este conjunto de mudanças leva a refletir sobre as lacunas nas competências profissionais e os desencontros ocasionados particularmente, porque criam oportunidades de trabalho e transformam aqueles já existentes (Beblavý *et al.*, 2016).

Tal constatação serve de elemento para ajudar a explicar o crescimento substancial do emprego em profissões que impliquem em tarefas cognitivas (coordenação, planejamento, raciocínio lógico e criatividade), onde a mão de obra qualificada tem uma vantagem comparativa (Frey e Osborne, 2013) sobre aqueles menos preparadas.

O cenário atual exprime que, para atender às necessidades dos cargos, os candidatos à vaga devem expressar destreza que antes não eram imaginadas.

A conjuntura solicita o emprego de novas habilidades, como a organização de base de dados, modelando-a aos aspectos da realidade, de maneira a dar suporte às informações mais detalhadas. Para isso, são requeridas, por exemplo, habilidades informacionais e tecnológicas mais apuradas.

Em todo o mundo, há a expectativa de que as exigências contemporâneas impulsionem o deslocamento de uma parcela significativa da força de trabalho global até 2030. Em relação a essa diástase, foi descoberto que cerca de metade das atividades que as pessoas fazem globalmente poderia, teoricamente, ser automatizadas usando as tecnologias já disponíveis (Manyika *et al.*, 2017).

Novos serviços proliferaram, deslocando o trabalho intensivo em pessoas para tarefas que exigem o gerenciamento de tecnologia (World Bank, 2000) e processos psicológicos subjacentes, como a criatividade humana que é difícil de realizar (Frey e Osborne, 2013).

Schwab (2015) fala que menos de 50% dos principais gerentes de recursos humanos mundial estão confiantes nas estratégias que visam a preparação para as mudanças que estão por vir. O principal obstáculo é a falta de compreensão por parte das organizações sobre a natureza disruptiva das mudanças.

Os novos tempos exigem conhecimentos heurísticos (processos mentais), humanos e ocupações especializadas, acopladas ao desenvolvimento de novas ideias e artefatos (Frey e Osborne, 2013), bem como interação pessoal com os membros de conselhos institucionais ou

contatos com diferentes membros da equipe para discutir questões, coordenar atividades, resolver problemas, fazer negociações, aprovar contratos ou acordos.

Testemunha-se que as atividades predominantemente generalistas e que exigem a aplicação da inteligência social são aquelas que em grande parte estarão atreladas às competências menos sujeitas a extinção (Frey e Osborne, 2013).

O amálgama ocupacional mutante vai exigir que o mercado de trabalho seja mais fluído, tenha maior mobilidade e respostas mais efetivas para lidar com o complexo contexto esboçado. A modernização das habilidades da força de trabalho, especialmente o desenvolvimento de competências daquelas pessoas que se encontram em meados da carreira, parece ser algo emergente em todos os países. Portanto, a prioridade para todas as nações seguirá na direção de aumentar os investimentos em educação e o treinamento da força de trabalho (Manyika *et al.*, 2017).

O continente europeu, por exemplo, parte do pressuposto que é através do capital humano altamente qualificado e da formação de cidadãos competentes que se constitui mecanismos que podem fazer a Europa desenvolver a capacidade de criar empregos e ter um desenvolvimento econômico próspero (Neves, 2018).

Além disso, para lidar com as incertezas ambientais, os indivíduos devem aprender não apenas o que é conhecido e ministrado no momento do processo de aprendizado, mas também como manter seus conhecimentos atualizados. Isso exige o domínio do uso das novas ferramentas e adequação dos métodos de trabalho (World Bank, 2018).

Desse modo, reunir informações úteis e processá-las em tempo hábil deve tornar-se o elemento central da gestão nas organizações. Os programas curriculares devem ser projetados de modo que se possa aprender sem a tutela institucional (World Bank, 2000), o que sugere uma reconfiguração da estrutura universitária vigente.

2.2 Conceito de competências nas organizações

O desenvolvimento das pesquisas permitiu a ascensão de um conjunto de conceitos que melhor explicassem a relação entre competência, organização e indivíduo. O interesse no assunto ganhou escala (Sparrow e Bognanno, 1993) e tem transitado entre o ambiente acadêmico e o empresarial (Ruas, *et al.*, 2005; Fernandes *et al.*, 2006; Dutra *et al.*, 2010, Galvão *et al.*, 2012; Munck *et al.*, 2014; Batista *et al.*, 2017).

Estrategicamente, muitas organizações fizeram a opção de adotar a gestão por competências para fazer frente aos paradigmas contemporâneos. A escolha tem proporcionado o aprimoramento das competências para alinhar as capacidades individuais às competências fundamentais da organização, conhecidas como *core competences* (Prahalad e Hamel, 1990).

Do ponto de vista histórico, o vocábulo competência foi vinculado à linguagem jurídica e foi utilizado para se referir às pessoas ou instituições que tinham a atribuição de julgar determinadas questões sociais. Por meio da associação, a palavra foi relacionada à capacidade de alguém se posicionar a respeito de determinado assunto. Séculos depois, o conceito de competência passou a ser utilizado para qualificar o indivíduo capaz de realizar um trabalho com primazia (Carbone *et al.*, 2009).

Embora registra-se interesse crescente (Dutra, 2004; Brandão e Bahry, 2005; Ésther, 2011; Espinosa, 2018), o estudo sobre as competências representa apenas um item dentro de uma ampla abordagem a respeito da gestão de recursos humanos, e juntos são capazes de compor estratégias consistentes de gestão do capital humano (Sparrow e Bognanno, 1993; Fleury e Fleury, 2004; Mario *et al.*, 2016).

Neste ponto, convém fazer uma distinção entre dois termos comumente utilizados na literatura: (a) gestão de competência; e (b) gestão por competência. A gestão de competência se refere à atividade informal executada por qualquer executivo no âmbito do seu trabalho. Isso fica evidente ao se oferecer treinamento a equipe, propor desafios, estimular a leitura, com o propósito de promover o crescimento profissional (Fernandes, 2013).

Já a gestão por competências diz respeito às empresas que definem e formalizam um conjunto de competências que esperam que seus colaboradores as utilizem de forma sistemática, como parâmetro para trabalhar com as pessoas (Fernandes, 2013).

Brandão e Bahry (2005, p. 180) lembram que: “a gestão por competência se propõe a orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar trabalhadores, nos diferentes níveis da organização – individual, grupal e organizacional”, com o intuito de prover as competências necessárias à consecução dos objetivos traçados.

A preocupação das organizações em contar com pessoas preparadas para o desempenho eficiente de suas funções está cada vez mais presente no âmbito organizacional. Junto a isso, tem-se o reconhecimento de que o sucesso dos negócios será determinado pela qualificação do seu quadro funcional. A associação implica em atribuir maior relevância à gestão dos recursos

humanos, em especial, ao desenvolvimento de competências (McClelland, 1973; Brandão *et al.*, 2002; Santos *et al.*, 2009; Galvão *et al.*, 2012; Godoy e D'Amelio, 2012; Carbone *et al.*, 2016).

O interesse pelo assunto encorajou a realização de pesquisas científicas, o que deu origem a uma corrente teórica conhecida como gestão baseada nas competências (*competence-based management approach*), como base para gerar e sustentar vantagens competitivas. A partir desse momento, o termo passou a integrar parte do discurso de muitos profissionais; e, em um contexto de fragmentação teórica, adquiriu diversas conotações (Brandão *et al.*, 2002).

A gestão de pessoas por competências (GPPC) é um modelo de gerenciamento alinhado às diversas práticas de gestão de pessoas, tendo como objetivo central incorporar, ampliar, formar conhecimentos, habilidades e atitudes, com a intenção de agregar valor à organização e ao indivíduo (Dutra, 2004). O padrão estabelecido serve como ferramenta de decisão e descreve as competências-chaves para desenvolver um trabalho (Fernandes, 2013).

A Tabela 1 apresenta o alinhamento de práticas de gestão de pessoas dentro do modelo de GPPC.

Tabela 1 - Gestão de pessoas por competências

Processos	Características
Recrutamento e Seleção	Visa atrair pessoas com as competências necessárias para construir uma equipe eficiente e eficaz; possibilita a recomposição da equipe de forma apropriada
Treinamento e Desenvolvimento	Mecanismos de evolução das competências; permite reconhecer e desenvolver os atributos de competência desejada pela organização.
Avaliação de Desempenho	Faz a aferição das competências imprescindíveis a um modelo de gestão, no qual a intervenção e os feedbacks são partes fundamentais.
Carreira e Sucessão	Sinaliza a trajetória do profissional a partir do desenvolvimento de competências, assumindo atribuições de maior complexidade: Motivação / Reconhecimento / Espaço Ocupacional. Ao invés de valorizar apenas o “tempo de casa” do funcionário, o modelo leva em consideração a forma como a carreira do profissional é construída, segundo os aspectos que agregam valor à organização.
Remuneração	Associação entre a remuneração e o desempenho, onde premia-se os profissionais mais competentes e aqueles que evoluem, no sentido de agregar valor à empresa.

Fonte: Tabela adaptada de Amaral (2009, p. 5).

A Tabela 1 revela as principais etapas da gestão de pessoas. Para fins desta tese, a concentração do estudo recai sobre o desenvolvimento dos recursos humanos. Especificamente, aqueles vinculados às universidades estaduais que ocupam cargos estratégicos e consequentemente são responsáveis por administrar imensa coleção de recursos para atender aos interesses de vários *stakeholders* (comunidade acadêmica, demandantes sociais e órgãos governamentais).

2.2.1 Competências individuais

Para Ulrich *et al.* (1995), as competências referem-se ao conhecimento ou habilidades demonstradas por um indivíduo. O foco é predominantemente no desempenho, na mobilização contextualizada e na contribuição do trabalho para a estratégia da empresa. Nesta medida, o conceito acaba por constituir importante instrumento de referência para mediar diferentes responsabilidades e contribuições individuais no interior da empresa (Ruas *et al.*, 2005).

Zarifian (1999, p. 70) destaca três elementos essenciais para a definição de competência individual:

Competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais se confronta. Competência é uma inteligência prática das situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma, à medida que a diversidade das situações aumenta. Competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade.

Mais tarde, o próprio Zarifian (2001, p. 66) acrescentou que:

A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, 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 validação. Compete então, a empresa identifica-la, avalia-la e fazê-la evoluir.

Essas concepções sinalizam que é preciso agir e intervir no modelo de trabalho, porque a competência só pode ser considerada como tal quando reconhecida no indivíduo, logo, a forma com que o indivíduo enfrenta a situação está no cerne da competência de alguém (Zarifian, 2001).

A competência humana é consubstanciada quando ajuda as organizações a competirem eficazmente no seu ramo de atuação (Ulrich *et al.*, 1995). Portanto, o termo se refere a qualificar as pessoas para que se tornem aptas a realizar as atividades com destreza na função que ocupam (Fernandes, 2013).

Como se vê, a competência é um termo amplo, composto por aspectos intelectuais, emocionais e morais, os quais, em última análise, são condições essenciais para o desempenho efetivo de determinada função profissional e conseqüentemente alcance do sucesso organizacional.

As organizações são formadas pelos resultados das ações individuais em que estão incorporadas as percepções, as expectativas individuais, e qualquer tentativa ou ação para mudá-las deve, de certo modo, passar pelas ações individuais. Gerentes, individualmente,

podem ser eficazes e bem-sucedidos, no sentido de que eles são capazes de mudar algumas restrições organizacionais e se adaptar a outras (Burgoyne e Stuart, 1976).

Além disso, eles podem contribuir para o seu sucesso ao influenciar e ser responsivo pelo processo sob sua condução. Assim, parece razoável supor que certas habilidades e qualidades individuais permitem que diferentes gerentes sobrevivam e sejam definidos como eficaz e bem-sucedido em dispareos contextos organizacionais (Burgoyne e Stuart, 1976).

O primeiro trabalho acadêmico que abordou o conceito de competências individuais de maneira ordenada foi de McClelland (1973), cujo eixo foi fazer uma análise efetiva dos testes de inteligências vigentes nos processos de triagem de pessoas ocupantes de cargo (McClelland, 1973).

No campo individual, as competências apresentam duas correntes teóricas: a primeira linha de pensamento é defendida por McClelland (1973), Boyatzis (1982), (Cheetham e Chivers, 1996) e pressupõe que a pessoa competente não é exatamente aquela que possui a melhor formação técnica, mas há particularidades individuais que estão inter-relacionadas e interferem no sucesso profissional. As qualidades englobam conhecimento, habilidades e atitudes individuais que ultrapassam o conhecimento das técnicas e métodos de trabalho, bem como a habilita para ocupação de cargos.

A segunda corrente ideológica é retrata por Gilbert 1978, Dubois (1993), Le Boterf (1994), Parry (1996), Zarifian (2001), Fleury e Fleury (2001), Campos e Abbad (2014). Eles associam a competência à realização de atividades específicas em um cenário particular, ou seja, aquilo que a pessoa produz ou consegue realizar no âmbito de suas atribuições.

Nessa seara, a visão dominante enfatiza a dimensão de treinabilidade e o desenvolvimento de competências. A contribuição potencial para a organização está na aprendizagem eficiente do trabalho para proporcionar o desenvolvimento de competências organizacionais (Garavan e McGuire, 2001). Neste sentido, McClelland (1973) pontua que é difícil, se não impossível, encontrar uma característica humana que não pode ser modificada por treinamento ou experiências.

Uma visão mais tradicionalista enfatiza que as competências são dadas (são intrínsecas) e estão atreladas às características pessoais, como emoção, atitude e cognição, as quais, de forma articulada, dão origem as habilidades inatas e, portanto, não podem ser aprendidas na

esfera organizacional. Assim, elas só podem ser desenvolvidas por meio do processo de treinamento e aprendizagem (Garavan e McGuire, 2001).

Cabe ressaltar que a competência envolve a interação de diferentes atores sociais (organizações e indivíduos) no processo de construção de valor. Esta agregação abarca duas importantes dimensões: produção de serviços e otimização dos recursos disponíveis (Zarifian, 2001).

Fernandes (2013, p. 48) concebe as competências individuais como: “um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que um indivíduo mobiliza e aplica, de forma reiterada, dentro de um contexto profissional, agregando valor a organização e a si mesmo.”

Ao adotar esta perspectiva, admite-se que as competências têm dois níveis de medidas, conforme descrito no Quadro 3.

Quadro 3 - As dimensões das competências individuais

Dimensão	Descrição
Capacidades	O profissional tem os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para agregar valor?
Entrega	O profissional aplica/entrega as capacidades exigidas?

Fonte: Quadro inspirado em Fernandes (2013, p. 48).

O Quadro 3 indica que, no primeiro nível de competência individual está a capacidade de se entregar algo significativo, por isso, ela é expressa por verbos de ação: “conhecer”, “entender” e “ser capaz de fazer”.

No segundo nível, as capacidades devem ser fortes o bastante para agrupar várias atividades na entrega de valor. Além disso, sinalizam comportamentos reiterados (pressupõe continuidade). Sabe-se que a entrega excepcional isolada e esporádica não se enquadra nessa classificação (Fernandes, 2013).

A Figura 1 mostra a interdependência dos insumos (atributos) individuais em relação ao desempenho individual e aos diferentes tipos de valores gerados.

Figura 1 - Competência como fonte de valor para o indivíduo e para a organização



Fonte: Figura adaptada de Fleury e Fleury (2001, p. 151) e Dutra (2004).

A figura 01 mostra que, no primeiro plano, estão os insumos. No primeiro grupo de conceitos estudados por Sandberg e Pinnington (2009), destaca-se a competência, que está associada ao conhecimento tácito e é fundamental para estruturar a competência profissional. Muito embora as investigações sobre o conhecimento tácito incluam as experiências, as habilidades pessoais e o *know-how* individual (Popadiuk e Santos, 2010), sabe-se que os procedimentos informais, regras de manuseio, histórias e protocolos não escritos (Popadiuk e Santos, 2010) ajudam a formar o conjunto de conhecimento utilizado para realizar tarefas específicas no trabalho (Sandberg e Pinnington, 2009).

Particularmente, o segundo conjunto de conceitos está relacionado ao desempenho e trata as pessoas e o contexto de trabalho como duas entidades importantes (Sandberg e Pinnington, 2009). Para seus defensores, a competência profissional não é constituída somente pelos conhecimentos e habilidades, mas pela compreensão que os profissionais têm do trabalho que realiza (Sandberg e Pinnington, 2009). Assim, comportamentos reiterados e os resultados demonstrados são elementos que podem gerar valores econômicos e valor social.

No que tange à competência profissional, Sandberg e Pinnington (2009) explicam que a perspectiva da capacidade individual oferece uma conceitualização integrativa entre os aspectos específicos da prática e a formação da competência no desempenho do trabalho. Logo, compreender alguma coisa como significado de ‘ser capaz de gerir algo’, ou ‘ser competente para fazer algo’, é entendido como parte da vivência, uma vez que se admite a presença dessa competência como parte da realização humana (Sandberg e Pinnington, 2009).

A competência pode também ser percebida como um modo de discurso entre a educação e o mercado de trabalho. Nesta abordagem, ela se relaciona com a natureza mutável do mercado de trabalho e estabelece ênfase na flexibilidade, na empregabilidade, no potencial de obsolescência de conhecimentos, enfatizando as competências a ser adquiridas, assim como o surgimento do conhecimento como fator de produção (Garavan e McGuire, 2001; Borochovcicius e Tortella, 2014).

As mudanças nos requisitos do mercado de trabalho, por sua vez, influenciam a forma como as pessoas são educadas e treinadas nas instituições de ensino (Garavan e McGuire, 2001).

A visão que prevalece no setor educacional é a de parceria na criação do conhecimento para o desenvolvimento de recursos humanos que, por seu turno, deve obedecer ao princípio da flexibilidade e ser capaz de trabalhar dentro de ambientes inovadores.

Outro conceito implícito nessa perspectiva é o aumento do nível educacional e a forma como o conhecimento é obtido, o qual se afasta da orientação pedagógica tradicional e utiliza estratégias de aprendizagem para criar contextos onde as pessoas possam aprender habilidades cognitivas relacionadas ao trabalho, em ambientes de aprendizagem mais realistas (Garavan e McGuire, 2001).

Vê-se que são atribuídos múltiplos significados ao termo "competência". A interpretação depende do contexto e do ponto de vista defendido, do escopo (individual / organizacional) ou do objetivo (melhorar o desempenho / aumentar o poder de mercado).

Tal divergência de sentidos traz maiores dificuldades quando são tecidas comparações entre diferentes setores econômicos, como entre a indústria e o setor de prestação de serviço. A dificuldade de definição adiciona um esforço extra ao teorizar sobre o valor das competências para as organizações específicas (Garavan e McGuire, 2001).

Apesar da pluralidade de abordagens ao formular uma definição sobre competência nas arenas educacionais e empresariais, a imprecisão em torno do conceito parece não impedir o avanço da discussão. Pelo contrário, a força do conceito reside em sua complexidade e serve para abraçar diferentes organizações, atores educacionais, agentes trabalhistas, especialistas organizacionais internos e externos e outros interessados na temática (Garavan e McGuire, 2001).

Para consecução desta tese de doutorado, adota-se uma perspectiva integradora, onde se entende as competências como resultado da combinação justaposta entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, expressa no desempenho profissional, o qual se adequa a determinado contexto para agregar valor às partes envolvidas (Carbone *et al.*, 2009; Fernandes, 2013).

É bom ressaltar que as competências estão vinculadas aos comportamentos observáveis e habituais que permitem uma pessoa realizar uma atividade ou função de modo bem-sucedido (Fernandes, 2013). Dentro desse contexto, verifica-se que elas são objetivas na medida em que têm consequências externas, mas também são subjetivas, como ocorre com a percepção, uma

vez que ela depende da interpretação do observador e não somente de fatos concretos (Cardona, 2006).

Portanto, a avaliação das competências requer uma análise mais cuidadosa do processo geral, pois tem que se levar em conta a sua subjetividade. As competências devem ter comportamentos habituais, não esporádicos. Os hábitos conferem o seu caráter preditivo (Cardona, 2006).

2.2.3 Work level

Outro conceito associado às competências individuais é o nível e complexidade (*work levels*). À medida que os profissionais aprimoram as suas experiências, é natural que assumam novas responsabilidades e consequentemente as tarefas se tornam mais desafiadoras. Elas passam de atividades rotineiras para funções mais sofisticadas e complexas (Fernandes, 2013), constituindo-se em fonte de valor, tanto para a organização quanto para os indivíduos.

A noção de *work levels* foi proposta por Elliott Jacques, em 1978, com a intenção de projetar organizações ou sistemas de papéis capazes de serem ocupados por pessoas habilitadas a colaborar com o atingimento dos objetivos organizacionais e fornecer um cenário para que os indivíduos possam relacionar-se com confiança mútua, dignidade pessoal e oportunidade de continuar cooperando, em vez de representá-los (McMorland, 2005).

Work level (nível de complexidade) refere-se à capacidade de abstração de um profissional para tomar decisões, considerando o número de variáveis envolvidas e suas implicações ao longo do tempo (Fernandes *et al.*, 2014). Isso ocorre naturalmente ao longo do tempo, uma vez que o profissional adquire novas experiências, aprende novas habilidades e assume novos desafios. Consequentemente, o profissional é compelido a desenvolver trabalhos mais complexos e com maior agregação de valor institucional (Fernandes, 2013).

McMorland (2005) escreve que a atividade humana é essencialmente intencional e direcionada a objetivos. Trabalhar na direção de uma meta exige que a pessoa tenha um conceito de futuro elaborado no presente. Toda atividade ocorre no momento atual (aqui e agora), mas o significado dessa atividade se baseia na intenção futura do ator.

Fernandes *et al.* (2014) explicam que, no Brasil, a reflexão sobre níveis de complexidade vem recebendo atenção, especialmente dos autores ligados à área de gestão de pessoas, sobretudo, da gestão de competências, por permitir a elaboração de matrizes para situar o nível

de desenvolvimento profissional, tanto para efeitos de pesquisa como em projetos de intervenção.

Para Fernandes *et al.* (2014, p. 452), o “conceito de níveis de complexidade aponta tanto para o desenvolvimento individual quanto para o organizacional”. Isso ocorre à medida que um indivíduo se desenvolve e quando ele tende a aumentar sua contribuição à organização, aplicar novos conhecimentos, implantar processos, ampliar a utilidade enquanto sofisticas as tecnologias. Tal contribuição representa um legado ao patrimônio do conhecimento da organização (Fernandes *et al.*, 2014) e constitui um valioso recurso expresso nas competências individuais que ajudam a apoiar as estratégias organizacionais.

Fernandes *et al.* (2014) comentam ainda que o nível de complexidade aumenta devido a diversos de fatores, conforme descritos no Quadro 4.

Quadro 4 - Níveis de complexidade e os respectivos exemplos

Níveis de complexidade	Exemplos
Abrangência das decisões tomadas	Se envolve apenas uma atividade, um processo, uma área, uma unidade, várias unidades ou toda a organização.
Nível de atuação	Estratégico, tático ou operacional.
Tipos de estrutura das decisões	Decisões estruturadas e rotineiras ou decisões com múltiplos focos e variáveis.
Grau de autonomia profissional	Baixo <i>versus</i> alto.
Escopo geográfico das atribuições	Local/interno, regional, nacional ou internacional.
Nível de articulação	Dentro de uma equipe operacional interna ou sociedade mais ampla.

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados de Fernandes *et al.*, (2014, p. 50).

O Quadro 4 revela que a abrangência da complexidade está relacionada com a extensão das decisões (uma área específica ou várias unidades). O nível de atuação envolve diferentes níveis estratégicos, táticos ou operacionais.

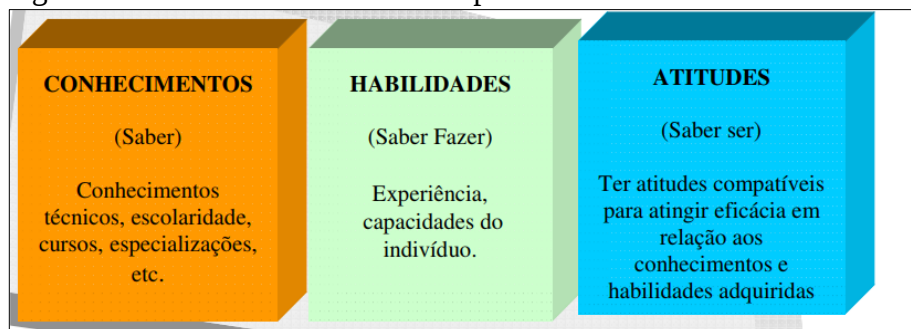
Também são considerados os tipos de estrutura das decisões (decisões estruturadas ou com múltiplos focos), além do grau de autonomia profissional (pequeno ou alto), assim como o escopo geográfico (local, regional ou internacional) e o nível de articulação exigida (dentro ou fora da equipe de trabalho).

2.2.4 Dimensões das competências individuais

No final dos anos 90, Durand propôs três dimensões da competência amplamente conhecida como conhecimento, habilidade e atitude. O conceito disseminado abarca aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos relacionados ao trabalho. O conceito disseminado por

Durand (2000) reconhece que a competência é composta pela interdependência de fatores e é basilar no alcance dos objetivos traçados (Brandão *et al.*, 2002). Veja ilustração da competência na Figura 2.

Figura 2 - As três dimensões da competência



Fonte: Figura adaptada de Ruzzarin (2002), baseado nos estudos de Durand (1970).

A Figura 2 demonstra que o **conhecimento** é formado por uma sequência de informações organizadas sistematicamente pelo indivíduo, o qual possibilita compreender o mundo. Refere-se ao saber acumulado ao longo da vida (Brandão *et al.* 2002).

Davenport e Prusak (1998) elucidam que o conhecimento é uma mistura fluída de experiências estruturadas, valores, informação contextual e uma visão especializada, fornecendo uma ordem para avaliar e incorporar novas experiências e informações. Ele origina-se e é desenvolvido na mente das pessoas. Nas organizações, muitas vezes, fica embutido não só em documentos ou repositórios, mas também na maneira de organizar as rotinas, os processos, as práticas e as normas, ou seja, é uma mistura de diversos elementos.

Quanto à experiência, ela obedece a um princípio multidimensional que inclui, em graus variados, sete atributos: (1) processos avançados de solução de problemas; (2) uma grande quantidade de conhecimento; (3) organização avançada do conhecimento; (4)) capacidade de usar o conhecimento de forma eficaz; (5) capacidade criativa relacionada à criação de novos conhecimentos com base no conhecimento já existente; (6) ações padronizada, e (7) habilidades práticas associadas ao avanço em determinado campo de atuação (Grenier e Kehrhahn, 2008).

A **habilidade** é concernente ao *saber como fazer* algo ou à capacidade de aplicar e fazer uso adequado do conhecimento obtido, ou seja, de produzir informações e utilizá-las quando necessário, com vistas ao atingimento de um propósito específico (Brandão *et al.*, 2002).

As habilidades estão relacionadas com o fato de saber como fazer algo dentro de uma determinada metodologia (*know how*) (Sanchez, 1997).

O conhecimento e a habilidade são itens que se complementam, dado que os indivíduos recorrem às experiências anteriores, ou seja, conhecimentos previamente adquiridos por meio de fatos, princípios ou técnicas para examinar e solucionar um problema aparente (Brandão *et al.*, 2002).

Estudos atuais revelaram que a constante evolução tecnológica e nos processos de trabalho levam à necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades nucleares para responder ao presente e aos futuros desafios enfrentados pelas organizações e seus dirigentes. Isso envolve o aprimoramento e/ou desenvolvimento de habilidades para solucionar problemas complexos (Sousa e Wilks, 2018).

Além disso, deve-se buscar desenvolver as competências concernentes ao pensamento crítico, à criatividade, à gestão de pessoas, à coordenação do trabalho cooperativo, à inteligência emocional, ao senso de julgamento, à tomada de decisão e à flexibilidade (Sousa e Wilks, 2018).

Finalmente, a **atitude** é concebida como sendo um comportamento habitual que se apresenta em diferentes circunstâncias. Ela determina a estrutura psicológica (mente) de cada indivíduo através das reações repetidas de uma pessoa e diz respeito aos aspectos sociais e afetivos relacionados à vida e ao trabalho (Brandão *et al.* 2002; Fernandes, 2013).

As atitudes são formadas por estados mentais complexos do ser humano, que afetam o seu comportamento em relação às pessoas, coisas e aos eventos, determinando a escolha de um curso de ação. O efeito da atitude é justamente ampliar a reação positiva ou negativa de uma pessoa, ou seja, sua predisposição ou rejeição em relação à uma ação específica (Brandão *et al.*, 2002).

Convém lembrar que as três dimensões da competência guardam um vínculo de interdependência entre si. Isso fica mais nítido quando são exteriorizadas certas habilidades, onde se presume que a pessoa tenha conhecimento dos princípios, das técnicas e dos métodos para a consecução apropriada de suas responsabilidades.

A competência de serviços é, sobretudo uma abertura e uma transformação interna das ocupações já existentes. Não se trata de pedir a um técnico que seja outra coisa além de um técnico, ou a um comerciante que seja outra coisa que não um comerciante, mas de sê-lo de outro modo (Zarifian, 2001, p. 141).

O que significa “de outro modo”? Não se pode dar resposta global a essa questão, é preciso analisá-la conforme cada profissional de ocupação. No entanto, pode-se dar indicação geral ao que se refere a resposta procurada (Zarifian, 2001, p. 141).

Dutra (2004) declara que as organizações precisam de pessoas mais autônomas, com iniciativa e que se envolvam nos processos de gestão. Para isso, não basta fazer a descrição das características objetivas de um cargo, é preciso considerar aspectos subjetivos e não técnicos para auxiliar a consecução dos cargos (Munck *et al.*, 2014).

Entre os anos de 1997 a 2005, Gramigna (2007) estudou as competências profissionais e realizou o mapeamento por meio de levantamento de dados em empresas do mercado brasileiro. O Quadro 5 apresenta uma síntese das competências pessoais elencadas por Gramigna (2007) no cenário organizacional brasileiro.

Quadro 5 - As competências procuradas pelas organizações brasileiras

Habilidades	Conhecimento	Atitudes
• Saber identificar necessidades próprias. • Participar de eventos de desenvolvimento. • Ter habito de ler. • Aprender coisas novas. • Manter-se atualizado. • Identificar ações para autodesenvolvimento. • Saber usar as críticas recebidas para se desenvolver. • Perguntar o que não sabe. • Conhecer seus pontos fortes. • Conhecer seus pontos fracos.	• Sobre cursos na sua área, oferecidos pela empresa e pelo mercado. • Sobre fontes de leitura para autodesenvolvimento. • Acerca das exigências do cargo. • A respeito do perfil de competências do cargo. • Sobre as próprias necessidades de desenvolvimento.	• Tomar a iniciativa. • Participar de treinamento e eventos de desenvolvimento. • Aprender coisas novas. • Gostar de ler. • Procurar conhecer seus pontos fortes. • Conhecer suas dificuldades. • Humildade para reconhecer que precisa de desenvolvimento.

Fonte: Quadro inspirado nas informações de Gramigna (2007, p. 51)

O Quadro 5 é derivado das informações de Gramigna (2007) e destaca que as competências, muitas vezes, são apresentadas de modo sinônimo às capacidades. Fernandes (2013) enfatiza esta distinção e sugere que as competências são entregas sustentadas por capacidades. Isso pressupõe que as capacidades estão relacionadas com habilidades, atitudes e valores, que se trabalhadas adequadamente, podem levar ao desenvolvimento de competências.

Em tempo, Fernandes (2013) também destaca os valores, definindo-os como sendo as concepções conscientes que orientam as escolhas dos indivíduos e que estão na base das atitudes, ou seja, refere-se àquilo que se acredita, algo que é capaz de influenciar a predisposição em relação a um objetivo.

Na concepção de Fernandes (2013), a identificação dos valores pode ficar mais nítida ao responder as seguintes indagações: (a) Eu acredito de fato nisso? (b) Isso pauta meu

comportamento? Cabe lembrar que os valores podem ser estabelecidos no campo individual ou organizacionais. Esse último pode ser compartilhado com toda equipe. Neste sentido, os valores são convicções partilhadas que norteiam as escolhas de cada membro do grupo.

Fernandes (2013, p. 56) complementa dizendo que: ‘uma pessoa que dispõe de conhecimentos adequados, habilidades trabalhadas, atitudes favoráveis e valores alinhados a organização na qual se insere está propensa a entregar as competências relacionadas’.

O teor das informações do Quadro 5 revela que cada indivíduo deve se encarregar de assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento. Apesar do esforço pessoal, Brandão *et al.* (2002) lembram que não se pode eliminar a responsabilidade das organizações em instituir mecanismos para desenvolver as competências no quadro de pessoal.

Dessa forma, elas devem procurar saber e prever os impactos diretos e indiretos dos recursos, sobretudo, os humanos, bem como traçar os benefícios úteis que proporcionarão as partes interessadas. Isso é o que se pode chamar de avaliação da utilidade. Esse tipo de avaliação é estendida até o usuário final, quem, em síntese, deve ser o foco das ações corporativas (Zarifian, 2001).

Carbone *et al.* (2009) descreveram as competências observáveis na execução do trabalho, conforme mostra o Quadro 6.

Quadro 6 - Competências observáveis no trabalho

Competência	Descrição (referências de desempenho)
Orientação para resultados	• implementar ações para incrementar a organização. • avaliar com precisão os custos e os benefícios das oportunidades. • utilizar indicadores de desempenho para avaliar os resultados alcançados. • elaborar planos para atingir as metas definidas.
Trabalho em equipe	• compartilhar com o grupo os desafios a enfrentar. • manter relacionamentos interpessoais amigáveis e cordiais com os membros da equipe. • estimular a buscar conjuntamente soluções para os problemas enfrentados pela equipe. • dividir os conhecimentos com os membros da equipe.

Fonte: Quadro adaptado de Carbone *et al.* (2009).

O Quadro 6 expõe duas nuances da competência, sendo uma voltada para a orientação de resultados e a outra para ações de compartilhamento com os componentes da empresa. De qualquer forma, a competência se mostra um conceito complexo em si mesmo e não se esgota em uma listagem de aptidões, sendo preciso um gerenciamento mais apurado.

Le Boterf (1995) propõe um quadro representativo do processo de desenvolvimento de competências e demonstra a forma de desenvolvê-las. Veja o Quadro 7.

Quadro 7 - As competências sob a ótica de Le Boterf (1995)

Tipos de saber	Classificação do tipo de saber	Função	Como desenvolver
Os saberes necessários	Conhecimento teórico	Entender, interpretar e compreender	Educação formal e contínua
	Conhecimento do meio ambiente	Adaptar-se conforme a situação	Educação contínua e experiência profissional
	Conhecimento sobre os procedimentos	Saber como proceder	Educação formal, experiência profissional e educação contínua
O saber fazer	Conhecimento formalizado	Saber operar (como fazer)	Experiência profissional
	Conhecimento empírico	Saber como fazer	Experiência profissional
	Conhecimento social ou relacional	Saber como cooperar e auto conduzir	Experiência social e profissional
	Conhecimento cognitivo	Saber como lidar com a informação e racionalizar (aprender)	Educação formal, educação contínua, experiência social e profissional

Fonte: Quadro adaptado de Le Boterf (2003, p. 95 a 125).

O Quadro 7 sugere que uma das características essenciais da competência consiste na escolha, combinação e mobilização de recursos para administrar uma situação complexa, como resolver problemas, construir projetos e realizar atividades (Le Boterf, 2003).

O conhecimento teórico

Serve para compreender fenômenos, objetos, situações, organizações e processos. Visa explicar seus componentes e estruturas, leis de funcionamento ou de transformação, entender seu sentido e sua razão principal. Neles, estão os conceitos, os conhecimentos disciplinares, os organizacionais e os racionais.

Os saberes teóricos não têm finalidade prática e procuram indicar o que é preciso ser feito. Eles desempenham um papel heurístico, pois permitem orientar a ação, facilitar a construção de representações operatórias e assim tornar possível a formulação de hipótese (Le Boterf, 2003).

O conhecimento do meio ambiente

Diz respeito a um conjunto de saberes referentes ao contexto em que o profissional intervém. Compreende aos equipamentos, ao sistema de gestão, às regras e aos tipos de gerenciamentos, à cultura organizacional, aos códigos sociais, aos produtos, aos serviços e outros. Trata-se de conhecer os dispositivos sócios-técnicos envolvidos na realização das tarefas.

Se a competência profissional só existe quando posta em ação em um contexto de trabalho, esse saber sobre a circunstância é essencial, pois permite a adaptação às contingências situacionais (Le Boterf, 2003).

O conhecimento procedimental

O conhecimento procedimental é verificado nas estratégias, nos métodos de resolução dos problemas, nos esquemas de buscas de informações, nas ações, nos modelos de análise, nas regras operatórias e nos princípios de intervenção (Le Boterf, 2003).

Esse tipo de conhecimento descreve “como deve ser feito”, “como proceder para”. Permite dispor de regras para agir. Diferentemente do saber teórico, esse tipo de saber converge para uma ação a ser realizada. A formulação é inseparável de seu modo de empregar.

O saber fazer formalizado

É um tipo de conhecimento fundamentado na conduta, método ou instrumentos, onde há domínio da explicação e da aplicação prática. Cita-se como exemplo saber usar um *software* no processo de construção e análise de dados (Le Boterf, 2003).

O saber fazer empírico

É o saber oriundo da ação. É o saber do ator, aquele que só pode ser aprendido se houver uma ação prática. Envolve as lições aprendidas durante as experiências práticas. Exemplo disso é a “intuição” da enfermeira que sabe apontar mais rápido do que o residente quando o doente vai apresentar complicações nos minutos seguintes.

Como está relacionado com um saber não escolarizado, resulta da formação “no local de trabalho”, do revezamento, do rodízio ou de relações cooperadas, onde se aprende de forma lenta e progressiva. Esse tipo de conhecimento é conhecido como tácito e sua descrição é difícil e tende a se tornar uma prática repetida (Le Boterf, 2003).

O saber fazer cognitivo

Compreende as operações intelectuais necessárias à formulação, análise, resolução de problemas, tomada de decisão, criação ou invenção, a concepção e realização de projetos. Envolve a realização de ações interiorizadas de baixa complexidade, como enumerar,

classificar, distinguir, comparar, descrever, definir, explicar, determinar contradições, e identificar aspectos, ou atividades mais complexas, como generalização indutiva (passar de “alguns” para “todos”, de “até agora” a “sempre”, generalização construtiva (produção de novas formas ou novos conteúdos) e o raciocínio analógico (a exploração das metáforas, o pensamento antecipatório, o pensamento hipotético, as capacidades de síntese, o raciocínio por recorrência, o raciocínio de transitividade) (Le Boterf, 2003).

2.2.4 Competências gerais

Em termos de competências gerais, a sociedade do conhecimento requer do gestor contemporâneo o domínio de amplas competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas (Valadão Júnior *et al.*, 2017). Isso exige alto nível de treinamento para que se possa integrar diferentes equipes de trabalho e colocar em ação vários papéis ao mesmo tempo (Espinosa, 2018).

A *Conference Board of Canada*, em 1992, traçou o "perfil das competências de empregabilidade" e as organizou em três categorias, sendo: (a) as competências de gestão pessoal (refere-se à capacidade de estabelecer objetivos, assumir responsabilidades, atitudes positivas, autoestima e iniciativa); (b) as competências acadêmicas (estão relacionadas como a comunicação, ao pensamento crítico, à resolução de problemas, ao reconhecimento da necessidade da aprendizagem ao longo da vida), e (c) as competências de trabalho em equipe (diz respeito à capacidade de trabalho com os outros, respeito pelos outros, saber ajudar e ser ajudado, exercer a capacidade de liderança e de ser liderado) (Swiatkiewicz, 2014a). Destaca-se que o entendimento aqui proposto equipara competência a capacidade.

2.2.5 Competências técnicas

As competências técnicas, verticais ou "*hard skills*", são provenientes das habilidades do foro técnico. São principalmente aquelas adquiridas através de uma formação profissional e/ou acadêmica. Incluem os procedimentos administrativos relacionados à área de atuação da organização (Swiatkiewicz, 2014).

Elas se referem às características distintas que exigem a execução excepcional em um determinado trabalho. Esse tipo de competência muitas vezes inclui conhecimentos, habilidades, atitudes específicas e necessárias para executar uma tarefa particular. Por exemplo, determinadas posições podem exigir alguma proficiência em inglês ou conhecimento do uso

das tecnologias de comunicação (TICs). Nestes casos, a proficiência em inglês ou a aprendizagem de digitação seria a perícia exigida para ocupar a posição (Cardona, 2006).

2.2.6 Competências gerenciais

O cenário de mudança retratado na economia do conhecimento motiva a repensar o conhecimento e apresenta um conjunto de novas demandas que os profissionais devem atender para atuar em um mercado competitivo nacional e internacionalmente (Espinosa, 2018).

Em consonância com o ambiente, as competências gerenciais passam a integrar o grupo de demanda. Mole *et al.* (1993), Cardona e Chinchila (1998), Boyatzis (2008), Varela (2010) e Fernandes (2013) definem competências gerenciais como um conjunto de atributos (motivações, atitudes, valores, autoconceitos, conhecimentos e habilidades) presentes em uma pessoa, que se manifesta na forma de comportamentos definidos, observáveis e mensuráveis, que estão ligados a um desempenho superior nas atividades organizacionais.

Na busca da excelência competitiva, muitas organizações estão convencidas de que, para mudar a cultura e a forma de gestão, não é suficiente tratar os credos e missões, é necessário mudar os comportamentos das pessoas chave. Essas organizações estão, agora, mirando em um novo alvo: o desenvolvimento de habilidades gerenciais como parte integrante do sistema de gestão de competências (Cardona, 2006).

As competências gerenciais fazem parte do conjunto de competências individuais e seu mapeamento deve estar atrelado aos objetivos e às estratégias organizacionais (Pereira, 2010). Desse modo, a função gerencial exige habilidades estratégicas (competências com a intenção de obter resultados financeiros) e competências intraestratégicas (dirigir colaboradores em desenvolvimento, aumentar o seu compromisso e confiança para alinhar as competências pessoais as competências da organização) (Cardona, 2006).

Além disso, o desenvolvimento de competências de gestão está estreitamente relacionado com a tomada de decisão. É importante conhecer os aspectos gerais da competência para potencializar o talento humano. Em virtude disso, ela constitui um recurso organizacional fundamental para gerar estratégias inovadoras, de modo a responder às mudanças sociais e promover não só o crescimento econômico, mas o crescimento de toda organização (Espinosa, 2018).

Cardona (2019) acrescenta ainda dois elementos à concepção de competência gerencial: (a) competência empresarial (habilidade diretiva) e (b) a competência de eficácia pessoal

(hábitos que facilitam o relacionamento eficaz com o seu meio ambiente). Essas habilidades melhoram a efetividade das competências estratégicas e, portanto, é parte inerente das habilidades gerenciais (Cardona *et al.*, 2019).

Outra competência importante à gestão é a competência política, que abrange as relações de poder presentes nas estruturas sociais das organizações e permeiam as relações de trabalho intra e interorganizações. Ela se destaca de sobremaneira na esfera pública, onde há o exercício de jogos de poder dentro e fora do contexto universitário.

Em relação à política e ao poder, Mintzberg (1983) discrimina de forma abrangente três bases fundamentais que potencializam o seu controle: a) recursos; b) habilidade técnica, e c) um conjunto de conhecimentos. Para que o poder seja efetivo, qualquer um dos recursos citados tem que ser crítico para a organização. Por exemplo, um monopólio pode controlar o fornecimento de matéria-prima para uma organização, enquanto um especialista pode controlar a preparação de máquinas importantes e muito complexas.

Primeiramente, para servir como um recurso (Penrose, 1959; Helfat e Lieberman, 2002; Mills *et al.*, 2003), a habilidade ou corpo de conhecimento tem que ocupar um lugar essencial no funcionamento da organização e assim atuar como uma base de poder.

Em segundo lugar, o recurso tem que ser escasso, estar nas mãos de uma pessoa ou um pequeno número de pessoas. Em terceiro lugar, deve ser insubstituível. Estas três características criam dependência por parte da organização quando precisa de algo e só pode obtê-lo a partir das pessoas que as têm (Penrose, 1959; Barney, 1991).

A quarta base de poder decorre das prerrogativas legais - direitos ou privilégios exclusivos para impor opções. A sociedade, através de seus governos e sistemas judiciais, cria um complexo conjunto de favorecimentos legais, concedidos pelo poder formal (Mintzberg, 1983).

Assim, as pessoas que estão no comando, muitas vezes, são capazes de reservar para si o poder de autorizar a criação de determinados benefícios e, a partir desse momento, têm condições de impor padrões de vários tipos.

Ao assumir o comando, elas providenciam gerentes para ocupar números variados de cargos. Geralmente, as tarefas designadas incluem a contratação e demissão de pessoas do alto escalão executivo. Esses executivos, por sua vez, costumam ter autoridade para contratar e

talvez demitir os trabalhadores ao mesmo tempo que têm a autoridade de lhes dar ordens por meio de instrumentos legais (Mintzberg, 1983).

A quinta base de poder geral decorre simplesmente da aproximação daquelas pessoas que podem ter controle das quatro bases de poder descritas anteriormente. Nota-se que o acesso pode ser de cunho pessoal (Mintzberg, 1983).

Na concepção de Mintzberg (1983), o comportamento organizacional é formado por um jogo de poder, composto por jogadores internos e externos que se agrupam com a finalidade de influenciar as decisões e as ações organizacionais (Neiva e Paz, 2012).

Internamente, os funcionários encarregados de tomar decisões e realizar as tarefas cotidianamente determinam os resultados e expressam os objetivos perseguidos pela organização.

A coalizão externa é formada por influenciadores de diferentes grupos que afetam o comportamento dos funcionários e da organização como um todo. Os vários influenciadores associam-se em torno da mesma organização para satisfazer suas necessidades mutuamente.

Além dos problemas burocráticos e da escassez de recursos (Burigo e Laureano, 2013), no setor público, os gestores enfrentam problemas adicionais, caracterizados pelo gerenciamento de objetivos conflitantes, multiplicidade de interesses e intensas pressões políticas. Tais elementos conferem à organização pública dificuldades extras que tornam a sua gestão muito desafiadora.

O critério de competência política é a legitimidade, aceitação por aqueles que consentem em ser comandados. As ideologias e os interesses legítimos determinam a eficácia das políticas. Sem competência política, os gestores públicos não são capazes de contribuir para resultados politicamente aceitáveis, não importa quão boa seja a produção em termos de desenvolvimento de qualidade e desempenho profissional (Virtanen, 2000).

Com o poder, um gestor público pode criar e alocar recursos para a preparação e implementação de políticas (Noordegraaf, 2000; Virtanen, 2000). Logicamente, isso depende do grau de recursos internos que a organização consegue mobilizar para promover a distribuição, o que pode ser crucial para a sua sobrevivência (Neiva e Paz, 2012).

2.2.7 Competências de liderança

Pela importância que a liderança ocupa dentro da competitividade organizacional, ela não pode ser ignorada. As competências de liderança podem ser classificadas em três dimensões (Boyatzis, 1993, Mohrman *et al.*, 2009; Fernandes, 2013): (a) desenvolver o negócio ou a organização; (b) liderar pessoa, e (c) gerenciar recursos e processos.

Desenvolver o negócio se refere ao fato de que todo gestor deve deixar algum legado à organização, por exemplo, deixar espólio de incorporação de tecnologias, conquista de clientes, disseminação de ideias, tradição nos negócios, etc., de modo que, após a sua passagem, a organização passe a atuar em outro nível de excelência (Boyatzis, 1993).

Liderar pessoas significa que todo gestor, por definição, realiza sua contribuição necessariamente por meio de pessoas. Entretanto, tanto o contribuidor individual quanto o líder deve ser selecionado, alocados em seu trabalho, incentivados, desenvolvidos e recompensados. A diferença entre ambos está no tipo de contribuição e no resultado gerado (Mohrman *et al.*, 2009).

Por fim, gestores gerenciam recursos escassos e devem otimizar o seu uso, tomar decisões apropriadas, estabelecer procedimentos, coordenar processos e rotinas para melhorar os fluxos organizacionais. Daí surge a terceira contribuição (ou entrega), gerenciar recursos e processos (Fernandes, 2013).

2.2.8 Modelo de competências de Cheetham e Chivers (2005)

O movimento e a reflexão sobre as competências propiciaram a ascensão dos preceitos de Cheetham e Chivers (2005), passando a ter maior notoriedade por combinar diferentes abordagens de competências em um todo coerente e significativo (Godoy e D'amelio, 2012).

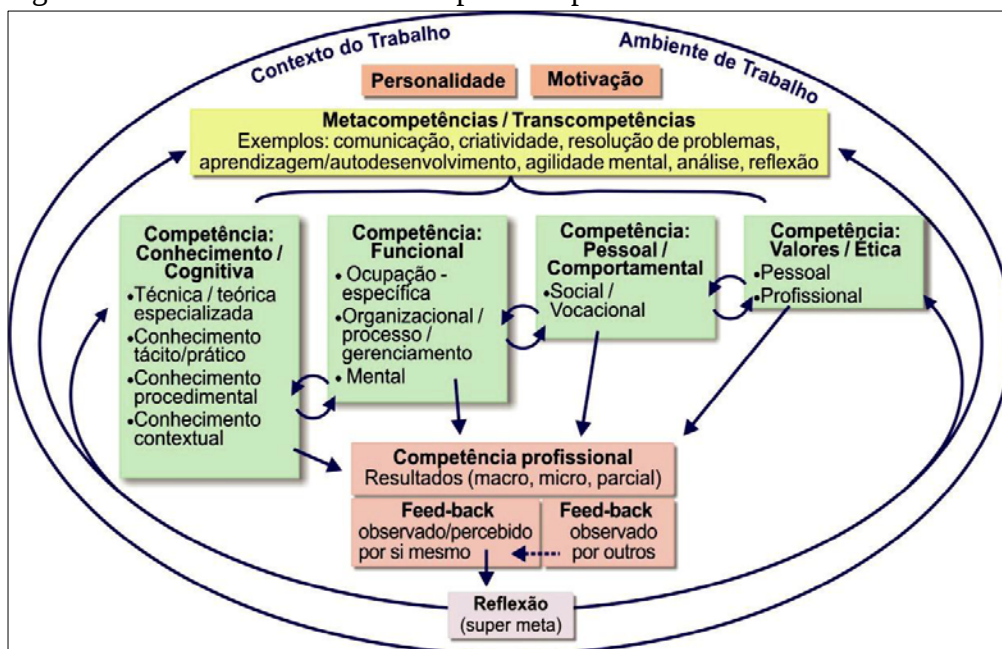
Para compor o modelo, Cheetham e Chivers (2005) investigaram profissionais da Grã-Bretanha de várias áreas do conhecimento, com o interesse de obter informações sobre como eles aprendem e mantêm as suas competências profissionais.

A pesquisa envolveu 80 participantes, de 20 profissões diferentes. A construção do instrumento partiu da constatação de que as concepções isoladas eram insuficientes para compreender, de forma abrangente, o significado das competências necessárias para a realização de determinada tarefa (Godoy e D'amelio, 2012).

Após a comparação dos diferentes modelos de competência disseminados nas últimas décadas, Cheetham e Chivers (2005) encontraram várias deficiências e gastaram um tempo considerável comparando os pontos fortes e as limitações das abordagens técnicas e racionais.

O pressuposto de Cheetham e Chivers (2005) visou integrar os vários pontos de vista sobre educação e desenvolvimento, assuntos indispensáveis para realizar o exercício profissional. Neste aspecto, destacam-se as abordagens (Godoy e D'amelio, 2012) técnico-racional, profissional reflexiva, competência funcional, competência pessoal, valores e ética, metacompetências e transcompetências. A Figura 3 apresenta o modelo de acordo com a ótica de Cheetham e Chivers (2005).

Figura 3 - Modelo revisado de competência profissional de Cheetham e Chivers (2005)



Fonte Adaptado e traduzido a partir de Cheetham e Chivers (2005, p. 112).

A Figura 3 exprime o modelo de competência profissional proposto por Cheetham e Chivers (1995), que engloba as influências do **contexto do trabalho**, retratados nos fatos e eventos que acontecem no **ambiente de trabalho**. Cheetham e Chivers (2005, p.107) conceituam o contexto como a “situação de trabalho específica em que o profissional deve atuar”. O contexto fica mais nítido ao considerar o tamanho da empresa e o processo de tomada de decisão (com maior ou menor fluidez).

Já o ambiente na concepção de Cheetham e Chivers (2005, p.108) diz respeito às “condições físicas, culturais e sociais que circundam o indivíduo no trabalho”. Estes aspectos são retratados nos estilos gerenciais predominantes, no porte físico das empresas, como a atuação profissional em grandes ou pequenas empresas.

De acordo com as perspectivas, o contexto e o ambiente exercem considerável influência nas competências observadas. Nesse interim, certa alteração pode trazer implicações na formação e no desenvolvimento das competências.

Godoy e D'amélio (2012) alertam que, enquanto componentes do modelo, o contexto e o ambiente se encarregam de reforçar a necessidade de adequar a exteriorização de competências a determinadas situações de trabalho. Similar a isso tudo, o modelo admite que a **personalidade** e a **motivação** podem abalar a manifestação da competência profissional.

Na parte central do modelo, estão as quatro partes que fundamentam a competência profissional (embora Cheetham e Chivers (2005) as denominem “competências”, para efeitos da nomenclatura assumida neste trabalho, estão mais para “capacidades”):

- conhecimento/cognitivo;
- funcional;
- pessoal/comportamental, e
- valores/ética.

As competências relativas ao **conhecimento** são representadas pela sapiência necessária para a execução de uma dada profissão, como conhecimento técnico, informações técnicas-teóricas especializadas, dados tácitos/práticos (surgimento de *insights* subjetivos, uso da intuições e palpites), procedimental (o que fazer, quando, como e onde), e contextual (conhecimento da organização, do ramo de atuação, entre outros) (Godoy e D'amelio, 2012).

A perspectiva inclui ainda as competências **funcionais** (a realização de um conjunto de tarefas, associada a uma profissão particular e aquelas de natureza genérica, como planejar, delegar, avaliar, ou realizar tarefas mentais básicas, tal como escrever, ler, calcular ou então, quando necessário, o emprego do esforço físico) para o alcance de resultados específicos.

A interpretação holística propõe um equilíbrio de forças referentes às competências **comportamentais** (diz respeito à habilidade de adotar comportamento adequado, especialmente no ambiente de trabalho, bem como o posicionamento adotado frente às atividades e durante a interação com outros) e às competências de **valores** e a **ética** na condição pessoal e profissional (refere-se à investidura de valores pessoais e profissionais apropriados e

à habilidade para fazer julgamentos em situações de trabalho). A aplicação destas competências (ou capacidades) no contexto de trabalho representa a **competência profissional**, expressa na figura que demanda **feedback** para seu aperfeiçoamento.

Por fim, a **reflexão** exprime a “super metacompetência”, uma vez que possibilita a realização de análises, modificações, desenvolvimento, encorajamento ou a aparição de outros tipos de competências.

A posição das **metacompetências** e **transcompetências**, conjuntamente com os quatro elementos centrais (competência cognitiva, funcional, pessoal e valores) e seus respectivos aspectos constituintes se inter-relacionam na direção de produzir resultados globais, a fim de colocar em prática a atividade profissional e realizar atividades específicas.

Assim, a percepção própria dos resultados alcançados estimula a reflexão da *performance* profissional. Esta autoanálise permite refletir sobre o fato no presente, durante a execução da atividade, ou depois da sua ocorrência, em um processo contínuo o qual Cheetham e Chivers (2005) denominaram de "reflexão-em-ação". O exercício da autocrítica sobre a ação passada ou em andamento pode levar a mudanças desejáveis no comportamento, o que favorece as competências.

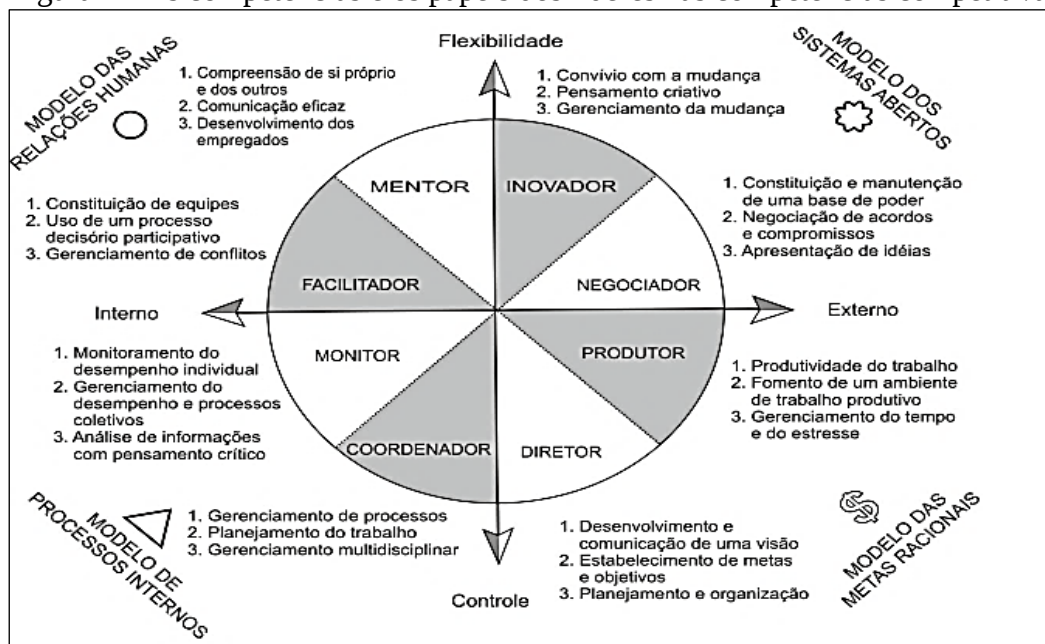
2.2.9 Modelo de competências gerenciais de Quinn *et al.* (2003)

O modelo proposto por Quinn, em 1988, considera as competências gerenciais e se baseia nas principais teorias da administração. As concepções adotadas procuram explicar o fenômeno do desenvolvimento da competência (Quinn *et al.*, 2003) e contempla na sua estrutura as seguintes correntes teóricas (Freitas e Odelius, 2018):

- Teoria Clássica (modelo das metas racionais);
- Teoria Humanista (modelo das relações humanas);
- Teorias Burocrática (modelo dos processos internos), e
- Teoria dos Sistemas abertos (que considera a perspectiva sistêmica e a contingencial).

A abordagem de Quinn (2003) prevê a inserção das competências dos líderes na obtenção da competitividade organizacional e a subdivide em oito diferentes papéis, os quais podem ser visualizados na Figura 4.

Figura 4 - As competências e os papéis dos líderes nas competências competitivas



Fonte: Figura extraída de Quim *et al.* (2003).

A Figura 4 mostra que, para potencializar a gestão organizacional, os gestores devem desempenhar diferentes papéis entrelaçados, conforme exige cada situação. No eixo vertical, encontra-se a flexibilidade e estende-se até o controle. O eixo horizontal compreende ao foco nos processos internos e à acuidade ao lidar com os eventos externos. São especificadas ainda, no modelo, as funções, as expectativas esperadas dos gestores e as respectivas competências.

Na parte dos sistemas abertos, os gestores exibem o comportamento inovador no convívio com as mudanças, criatividade e gerenciamento das mudanças. No negociador, ele constitui e mantém uma base de poder, negociação de acordos, compromissos e apresenta ideias.

Nas metas racionais, ele aciona o papel do produtor, relativo à produtividade no trabalho, incentiva a produtividade dos outros, cuida do gerenciamento do tempo e do *stress*. Como diretor, zela pelo desenvolvimento e comunicação de uma visão de futuro, estabelece metas, planejamento e a organização dos recursos.

Nos processos internos, adota-se o papel de coordenador, cuja tarefa envolve gerenciamento de processos, planejamento do trabalho e gestão multidisciplinar. Na função de monitor, faz o acompanhamento do desempenho individual, gerencia o desempenho dos processos coletivos e analisa as informações com pensamento crítico.

Na perspectiva das relações humanas, procura ser um facilitador, constitui equipes, institui processos decisórios participativos e faz a gestão dos conflitos. Por fim, exerce a função de mentor, o que requer a compreensão de si mesmo e dos outros, fazendo uso da comunicação eficaz e proporcionando o desenvolvimento das pessoas.

Com o avanço dos estudos de Quinn *et al.* (2003), nota-se que houve uma tendência à integração das várias abordagens, o que dá uma conotação holística à proposta. Esse posicionamento provavelmente reflete a tomada de consciência de que, na prática, os aspectos cognitivos, funcionais e sociais são elementos de difícil separação (Godoy e D'amelio, 2012).

2.2.10 Desenvolvimento de competências

A área de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DRH) está em constante evolução. Espera-se agora que a DRH faça uma contribuição em nível estratégico e favoreça a eficácia individual e organizacional .

Um estudo de revisão da literatura realizado por (Cherrstrom e Bixby, 2018) encontrou que, na área de DRH, acadêmicos e profissionais geralmente falam em desenvolver conhecimentos e algumas definições e incluem, de forma específica, a construção do conhecimento.

Isso posto, acredita-se que toda organização precisa desenvolver as pessoas para dar suporte ao cumprimento dos objetivos institucionais. Tal constatação implica em encontrar métodos que possam garantir o processo de forma eficaz.

Salas e Cannon-Bowers (2001) orientam que o desenvolvimento das pessoas envolve uma profunda análise organizacional, onde se descreve os componentes que podem afetar a entrega de um programa de preparação das pessoas. Especificamente, a análise se concentra na verificação da congruência entre os objetivos e as metas organizacionais, levantamento dos recursos disponíveis, conhecimento das restrições e exame do suporte destinado à sua efetivação.

Infelizmente, muitos programas de desenvolvimento não atingem os objetivos estabelecidos, porque não foram identificados e tratados a tempo, as restrições e os conflitos organizacionais existentes não são tratados, o que minimiza a chance de uma implementação eficaz (Salas e Cannon-Bowers, 2001). De acordo com o fim pretendido, cabe a cada

organização moldar o *design* e a entrega do desenvolvimento de pessoas, bem como estabelecer critérios para sua execução.

2.3 O desenvolvimento de pessoas no setor público

Para familiarizar o leitor com a área pública primeiramente, é feita uma contextualização histórica da gestão de pessoas nessa esfera, focalizando parte da evolução histórica e os movimentos de retomadas e descontinuidades a partir dos anos 30. Durante os relatos, procura-se retratar as dificuldades de operacionalização da gestão por competência no âmbito do governo federal e estadual.

Esta seção tem a função de apresentar dados sobre a gestão de pessoas no setor público, em particular o tema competências tratado, bem como trazer à tona informações sobre os instrumentos utilizados pelo governo para desenvolver competências em seus quadros profissionais. A abordagem do assunto é pautada na agenda pública (Amaral, 2009; Bernardoni, 2010; Ésther, 2011; Borges *et al.*, 2014), uma vez que envolve o emprego de ações planejadas para potencializar o uso de recursos (Penrose, 1959; Barney, 1991; Saes, 2009) públicos, com a intenção de promover o bem coletivo.

Esta parte versa ainda sobre os princípios administrativos constitucionais, o quais são relativamente recentes na história jurídica brasileira. O texto também disserta sobre o artigo 37 da Constituição Federal, o qual determina que a Administração Pública indireta e direta, de qualquer um dos Poderes, em âmbito Federal, Estadual e Municipal, obedecerá aos princípios da legalidade, moralidade, impessoalidade, publicidade e eficiência. Conhecer esses princípios são importantes, porque eles norteiam a vida do agente público.

2.3.1 O desenvolvimento de pessoas, as competências no setor público e o papel das Escolas de Governo

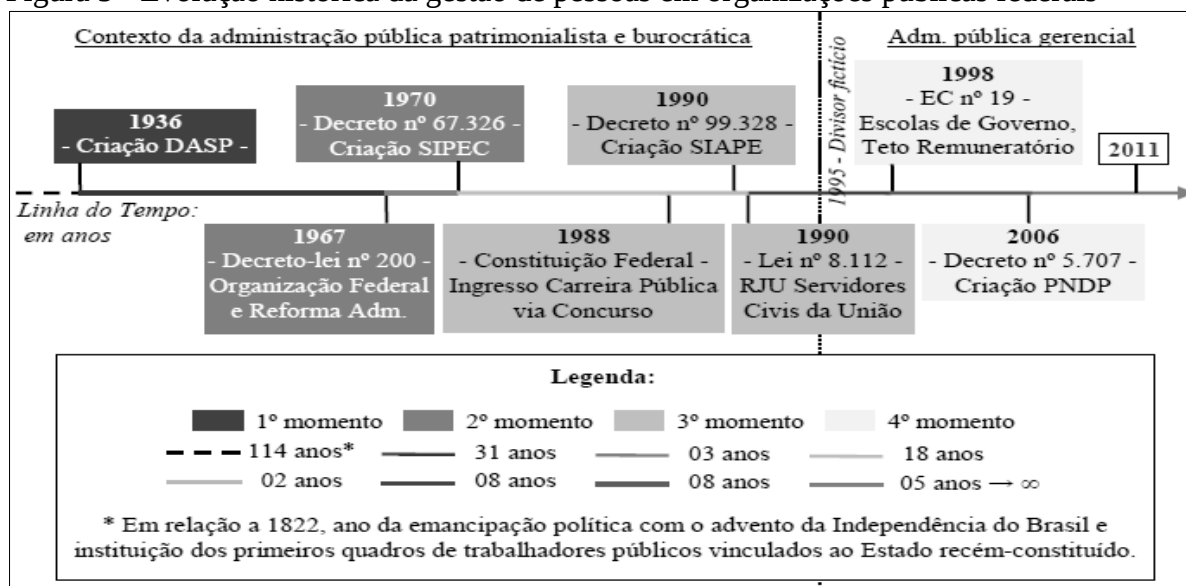
Considerando o interesse coletivo, os agentes públicos devem procurar criar mecanismos para discutir assuntos relacionados à gestão, no sentido de transformar intenções em atitudes gerenciais (Borges *et al.*, 2014; Carbone *et al.*, 2016) que sejam capazes de mobilizar esforços organizacionais na consecução do fim desejado.

Historicamente, no Brasil, para tentar lidar com a crise motivada pela quebra da bolsa de Nova York (EUA), o governo de Getúlio Vargas, nos anos 30, foi obrigado a tomar várias medidas gerenciais, com o objetivo de minimizar os efeitos da crise. Entre as medidas

governamentais as que causaram maior impacto foram aquelas relacionadas à gestão de pessoas.

A Figura 5 destaca o processo evolutivo e a simbiose histórica que permearam a gestão de pessoas, e apresenta simultaneamente as organizações públicas envolvidas no processo de forma geral.

Figura 5 - Evolução histórica da gestão de pessoas em organizações públicas federais



Fonte: Figura extraída de Machado (2016, p. 24).

A Figura 5 retrata os episódios históricos e sinaliza a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) em 1936, cujo propósito era modernizar a Administração Pública brasileira através da reorganização da gestão, racionalização dos métodos de trabalho, simplificação dos procedimentos e dos processos administrativos (Paludo, 2012).

As medidas adotadas visavam colocar em prática a reforma administrativa e tinham duas vertentes: (a) estabelecer os mecanismos necessários para controlar a crise econômica iniciada em 1929 e (b) promover a racionalização da burocracia no setor público (Paludo, 2012), focalizando na gestão de pessoas.

A criação do DASP proporcionou ao governo brasileiro a inserção das seguintes medidas (Fernandes *et al.*, 2015; Santos, 2015):

- primeiro esforço efetivo de inserção de um serviço público profissional no Brasil;

- a introdução de um órgão central para a condução da política de recursos humanos;
- a criação de novos métodos de classificação de cargos;
- a estruturação de quadros de pessoal;
- o estabelecimento de regras para profissionalização dos servidores, e
- a concepção de um sistema de carreira baseado na meritocracia.

Para dar suporte a este processo, surgiu a ideia de se criar uma escola de formação de quadros dirigentes (pessoas que assumiriam cargos públicos importantes). A proposta foi defendida pela equipe técnica do DASP, que idealizou uma instituição para complementar o “desenho” das carreiras e concursos, o órgão teve a função de atuar como um verdadeiro “centro de altos estudos administrativos”.

Com isso, visava-se estruturar “uma elite de administradores aptos a exercer as funções de comando”. O foco estava no aperfeiçoamento dos funcionários especializados e na renovação constante do grupo de dirigentes (Fernandes *et al.*, 2015). Na época, o próprio DASP passou a oferecer cursos de curta duração que atendiam tanto os candidatos a concursos quanto servidores públicos.

Com o passar do tempo, esse modelo de qualificação se mostrou insuficiente, em virtude da vultosa demanda e por desviar o eixo estratégico da área de pessoal. A baixa capacidade de oferecer programas de treinamento e de aperfeiçoamento, assim como a falta de alinhamento das ofertas com as necessidades prioritárias da administração federal, fragilizaram a continuidade do programa.

Fernandes (2015, p. 18) explica que houve [...] a descontinuidade das iniciativas de reforma administrativa e o declínio da atuação do DASP, depois de 1945, no período que se seguiu ao regime autoritário de Vargas. A baixa institucionalização alcançada pelo concurso público no recrutamento de pessoas foi um fator adverso para a expansão da demanda por formação. Nesse período, as práticas clientelistas de provimento dos cargos retornaram com vigor, em perversa conexão com a redemocratização política e alimentaram o crescimento dos chamados “extranumerários”, que eram servidores recrutados diretamente pelos órgãos, em paralelo à estrutura de cargos, resultando em baixa participação dos concursados nos quadros de pessoal.

Em 1944, foi criada no Rio de Janeiro a Fundação Getúlio Vargas (FGV), concebida como uma organização sem fins lucrativos na área de Ensino Superior, cuja criação teve a assistência das Organização das Nações Unidas (ONU). O objetivo era fornecer treinamento gerencial para o setor público e privado brasileiro. Sua formação não conferia nenhum grau acadêmico (Oliveira e Rubin, 2013), mas visava auxiliar os propósitos do governo vigente em temas de desenvolvimento de competências profissionais para ajudar o país a prosperar.

A primeira instituição a oferecer um diploma acadêmico em Administração Pública no Brasil e na América Latina foi a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), em 1952, cuja origem estava ligada à FGV e seu funcionamento recebeu apoio das Nações Unidas. A EBAP conferia aos participantes a graduação, grau equivalente a um diploma de bacharel nos Estados Unidos (Oliveira e Rubin, 2013; Fernandes *et al.*, 2015).

Durante esse período, houve uma mobilização intensa para formação do quadro de funcionários públicos altamente qualificados. Um acordo com a Universidade do Sul da Califórnia (USC) permitiu que professores brasileiros fossem para os Estados Unidos fazer cursos de doutorado. Nesse mesmo período, professores dos Estados Unidos vieram ao Brasil para prestar assistência em áreas relacionadas ao desenvolvimento curricular (Oliveira e Rubin, 2013) e assessorar questões correlatas.

Durante essa época, a Fundação Ford, de origem americana, ajudou no aprimoramento do sistema de educação da gestão pública no Brasil, concentrando-se principalmente no estabelecimento de políticas e na integração dos programas de treinamento dos cursos direcionados à formação de administradores públicos (Oliveira e Rubin, 2013).

Identicamente, a mesma situação era registrada nos Estados Unidos, onde o foco crescente era na compreensão dos processos e técnicas para a preparação de estudantes de Administração para ocupar cargos estratégicos na sociedade americana (Oliveira e Rubin, 2013).

No Brasil, apesar dos esforços, em 1960, menos de 10% dos servidores públicos conseguiram acessar o sistema de qualificação de pessoal, o que exigiu do governo maior empenho e aplicação de novas estratégias de profissionalização.

Entre os anos 1960 e 1970, a mudança mais significativa ocorreu com o Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, que dispõe sobre a organização da administração federal e a reforma administrativa. Muitas normas desse decreto permanecem até hoje, como a divisão

entre administração direta e indireta e a separação de alguns ministérios por área de competência (Carvalho *et al.*, 2009).

O terceiro momento marcante ocorreu entre 1980 e 1990. Em 1988, houve a promulgação da Constituição Federal do Brasil, que determina até hoje o provimento dos cargos por meio de concursos públicos, com a intenção de reduzir o clientelismo e o nepotismo. Porém, o conteúdo das funções, o acesso aos cargos de confiança e cargos comissionados permaneceram livres de concursos públicos (Landfeldt, 2016).

Esse período foi marcado pelas sucessivas tentativas de reformulação no âmbito da Administração Pública e representou um importante avanço no processo de modernização nas ações administrativas do Estado. Especialmente depois da Constituição de 1988, vários eventos subsequentes entram em vigor, como (Landfeldt, 2016):

- a criação do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE), que teve a função de controlar a folha de pagamento e passou a ter informações de todos os servidores, e
- Regime Jurídico Único (RJU), que exigiu que a administração indireta (autarquias, fundações públicas, empresas públicas e sociedades de economia mista) cumprisse as mesmas normas da administração direta (Governo Federal).

Na década de 90, a Administração Pública passou a receber a influência do movimento anglo-saxão denominado *New Public Management* (NPM), que traduzido para o português significa a Nova Administração Pública.

Primeiramente, na Grã-Bretanha, o MPN levou Margareth Thatcher (1979-1990) a acabar com a sociedade de bem-estar do pós-guerra, redefinir as fronteiras do estado e inserir os princípios do setor privado na gestão pública, supostamente mais eficiente e dinâmico (Shore & Wright, 1999).

A avalanche de mudanças alcançou todas as áreas públicas, incluindo o ambiente educacional, levando-o a adotar os princípios da nova gestão pública, cuja essência é a orientação para o mercado e o estabelecimento de ênfase no gerenciamento, no desempenho e no controle (Tolofari, 2005). Este posicionamento desafiou os governos a encontrar soluções para os problemas típicos da sociedade da era pós-industrial.

O Brasil também aderiu a onda de mudanças e, em 1995, criou o Ministério de Administração Federal e Reforma (MARE), objetivando a inserção de um modelo gerencial menos burocrático e mais próximo do modelo empresarial.

A administração pública gerencial teve o intuito de flexibilizar os processos burocráticos e oferecer melhores serviços públicos à população, além de adotar novas práticas de gestão de pessoas.

Em tempos atuais, a publicação do Decreto n.º 5.707/2006, que recentemente foi substituído pelo Decreto n.º 9.991/2019, em vigor desde 6/9/2019, normatiza a gestão por competência e estipula as diretrizes relacionadas ao desenvolvimento de pessoal no âmbito federal e sistematiza alguns princípios da gestão por competências, com interesse em nortear os órgãos federais e, por extensão, direcionar as ações dos estados e municípios.

O artigo 1º do referido decreto dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), com o objetivo de promover o desenvolvimento dos servidores públicos, bem como as competências necessárias para atuação nos órgãos e nas entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundações (Brasil, 2019).

O PND disciplina que cada órgão deve estabelecer objetivos e metas institucionais como referência para o planejamento das ações de desenvolvimento, com a intenção de preparar os servidores para as mudanças de cenários internos e externos no órgão em que trabalham (Brasil, 2019). Para que isso ocorra, é preciso colocar em prática ações que visem o aprimoramento permanente dos servidores públicos, assim como adequar as competências dos servidores aos objetivos pretendidos.

Na área de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ressalta que um terço do corpo docente deve possuir pelo menos a titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, mas não faz referências claras ao desenvolvimento de competências para ocupação de cargos no Ensino Superior (Brasil, 1996).

Diante das orientações institucionais, Pinheiro (2017, p. 7) aponta que:

Existe uma política muito clara do governo federal de gestão por competências, existe o decreto há quase 10 anos ou mais, e se você vai observar, se você fizer uma pesquisa junto aos órgãos federais, são poucos os que implantaram, e se você for ver o que foi implantado em cada um, cada um implantou uma coisa diferente [...] – e pelo que eu sei não houve continuidade [...] – é, não houve continuidade, foi feito para cumprir o decreto. A gestão por competências que te possibilita movimentar as pessoas, desenvolver as pessoas, fazer a gestão das pessoas, ... na verdade foi feito, foram contratadas consultorias, e nós participamos de algumas reuniões, foi entregue um relatório e aquilo ficou ali, aquilo não trouxe nenhum **benefício para aquela**

organização e nem para as pessoas daquela organização. E mais, as pessoas não entendem, os gestores de RH muitos não entendem aquele processo, eles não conseguem entender aquele processo. Então, assim, o governo fez o decreto, o ministério não definiu o modelo, aquilo ficou muito solto... INAUDÍVEL... e aí cada um contratou uma consultoria, cada consultoria tinha uma metodologia e cada um implantou um projeto. Muitos nem isto fizeram. (Grifo do autor).

Observa-se que, na prática, o decreto citado constitui um importante marco regulatório, mas suas concepções e modelos de procedimentos não foram assumidos pela maioria dos órgãos públicos. Estas circunstâncias se contrapõem ao desenvolvimento de novas capacidades e das competências desejadas, que são requisitos essenciais para garantir maior efetividade na atuação do poder público (Santos, 2015).

Pires *et al.* (2005) analisaram os fatores que impedem o avanço da gestão por competência na área pública:

- Entraves legais, onde o recrutamento e a seleção de pessoas são realizados por meio de concursos públicos;
- Ausência de uma metodologia adequada para identificar as competências organizacionais e realizar o mapeamento de competências dos servidores;
- Sistema de ascensão funcional exclusivamente alicerçado no tempo de serviço e não apoiado em avaliações de competência e desempenho, e
- Esquema de remuneração de pessoal que não privilegia o reconhecimento virtuoso do trabalho realizado.

Na concepção de Pires *et al.* (2005), o autodesenvolvimento, a criatividade, a capacidade de trabalhar em equipe, a construção de relacionamentos e a geração de resultados são competências importantes para a atuação no ambiente do setor público.

Prioritariamente, o estudo de Santos (2015) levantou alguns fatores internos e externos que dificultam a implementação do modelo de competência regulatório nas unidades públicas. Veja o Quadro 8.

Quadro 8 - Fatores externos e internos que dificultam a implantação da gestão por competência na Administração Pública

Fatores externos	Fatores internos
a) Descolamento cultural do modelo de competências: a noção e o uso da gestão por competências sugeriram em culturas e contextos distintos do Brasil, em especial da Administração Pública Federal. Como características, podemos citar a crise nas associações, a atuação dos sindicatos e profissões e os ambientes de disputa e competição individuais, marcados pela	a) Estrutura organizacional e de pessoal inadequada para implantação de projetos estratégicos em termos quantitativos e qualitativos, da mesma forma em termos de atribuições que hoje estão focados em cadastro e pagamento de pessoal.

necessidade de reconhecimento dos mais competentes. Além disso, o modelo surge junto às tecnologias de gestão próprias do setor privado, cujas características são bastante distintas do setor público. b) Descolamento conceitual do modelo de gestão de competências ao atual modelo de cargos e carreiras da Administração Pública: a gestão de competências se desenvolve em cenários marcados pela alta aprendizagem e pelo trabalho constante e informal. Neste sentido, se adequa a modelos mais flexíveis de descrição de cargos e postos de trabalho e encontra menos suporte em modelos rígidos de cargos e carreiras, como é o modelo da administração pública brasileira. c) <i>Status</i> concedido e percebido nas áreas de recursos humanos pelos dirigentes e servidores: as unidades responsáveis pela implantação do modelo ainda são excessivamente operacionais e percebidas como tal pelos servidores e dirigentes. Organizacionalmente, encontram-se numa estrutura desfavorável à implantação de projetos estratégicos e distantes do poder decisório. d) Ausência de definições estratégicas na área de competências, incluindo conceito e metodologia: o modelo de gestão de competências tornou-se um modismo para as áreas de recursos humanos e muitas vezes é visto como tábua de salvação para os diversos problemas da área. Neste sentido, tornou-se fragmentado teórica e metodologicamente. Não é difícil ver os modelos com grande fragilidade metodológica, sempre utilizados e replicados em órgãos e entidades da Administração Pública federal. A adoção e o desenvolvimento do modelo passam, necessariamente, pelo uso de instrumentos confiáveis e metodologias robustas de descrição, mapeamento e avaliação de competências. e) Ausência de incentivos para uso do modelo na administração federal: o incentivo “capacitação” parece ser insuficiente para a adoção do modelo na Administração Pública. As possibilidades de uso da gestão de competências são infinitas – seleção, progressão, promoção, avaliação de desempenho, critérios para ocupação de cargos e funções comissionadas, aposentação, mas a adoção de um único incentivo tem empobrecido o modelo.	 continuação. b) Falta de apreensão do conceito e da metodologia utilizados nos projetos de gestão por competências, decorrentes da ausência de definições centrais a respeito do tema, e também pela falta de capacidade operacional de conduzir o projeto.
--	---

Fonte: Quadro inspirado nos dados de Santos (2015, p. 19 - 20).

Dentre os fatores abordados por Santos (2015) e listados no Quadro 8, o principal argumento para a baixa adesão à gestão por competência se deve ao modelo delineado, cuja origem se fundamenta na iniciativa privada.

A construção de um modelo apropriado pressupõe a alteração do objetivo da gestão por competências e o desenvolvimento de uma metodologia válida para avaliação do processo e dos mecanismos de acompanhamento do desempenho (Santos, 2015).

Em muitos órgãos públicos, a passagem do modelo burocrático para o gerencial, visando a gestão por competências e os resultados, não foi acompanhada de investimentos,

especialmente no concerne à aquisição de sistema de informação e treinamentos, também não houve a incorporação da metodologia no planejamento organizacional (Munck *et al.*, 2014).

Além disso, Santos (2015) destaca que as deficiências estruturais devem ser sanadas, como é o caso da baixa capacidade das áreas de recursos humanos de implementar modelos de grande impacto organizacional. Na mesma medida, o desconhecimento por parte dos servidores e gestores a respeito dos objetivos e benefícios proporcionados pelos modelos modernos de gerir pessoas colabora para acentuar a deficiência citada.

Ao admitir que a gestão pública envolve todo o aparato estatal (estruturas físicas, recursos humanos, financeiros, órgãos do governo, atores públicos e diferentes prestações de serviços), todo o arsenal de itens deve ser utilizado racionalmente pelos governantes na consecução do alvo estipulado e, acima de tudo, eles devem ser articulados para geração de valor social (Fernandes *et al.*, 2015).

Horton (2000) relata que as competências individuais e organizacionais nos serviços públicos são vistas como uma maneira não só de alcançar o desempenho, mas também de facilitar a mudança cultural e meio para alcançar um governo inovador, eficaz e ágil.

Os recursos humanos são agora vistos como a chave para o sucesso e para o desenvolvimento organizacional. Assim, como sugere a Teoria dos Recursos Racionais, a gestão eficaz dos recursos é cada vez mais incisiva e, conseqüentemente, o papel do gestor educacional ganha maior dimensão.

No Reino Unido, por exemplo, o Instituto de Pessoal e Desenvolvimento (IPD) e o Instituto Britânico de Administração (BIM) adotaram a gestão por competências e se tornaram referências no estabelecimento de padrões e habilidades. Os parâmetros disseminados são utilizados por profissionais, especialistas de gestão de pessoal e gerentes gerais no desenvolvimento e nas atribuições descritas nos estatutos profissionais (Horton, 2000). O IPD e o BIM, como organismos líderes, também semeiam boas práticas e ideias sobre a gestão de pessoal e questões relacionadas. Ambos órgãos foram particularmente ativos na promoção da gestão de desempenho e promoveram as competências como o núcleo central do desempenho (Horton, 2000).

O Instituto Americano de Gestão de Pessoal Público, com sede nos EUA, a Associação Internacional de Gestão de Pessoal e o Departamento de Recursos Humanos da Austrália

também vêm promovendo a gestão de competências em seus respectivos países e irradiam suas ideias internacionalmente.

Além disso, empresas de consultoria privada se multiplicaram, formando uma grande indústria internacional, visto que, na última década, estão sendo convidadas a aconselhar sobre como desenvolver estruturas de competências e treinar equipes, focalizando as competências (Horton, 2000).

A abordagem da competência tem sido sugerida como meio de direcionamento dos programas de educação e de aprimoramento da gestão das relações de trabalho. A aplicação do conceito de competência na educação e no trabalho justifica-se, segundo seus defensores, pela necessidade de introduzir novas fórmulas que permitam estimular as capacidades de inovação, adaptação e aprendizagem, adequadas aos requisitos de desenvolvimento econômico contemporâneo (Guimarães, 2000).

Uma peculiaridade do setor público brasileiro é que há cargos que podem ser ocupados sem a necessidade de concurso público – os chamados cargos em comissão ou de confiança –, que são poucos se comparado ao quadro geral do funcionalismo. No entanto, trata-se de cargos elevados dentro da hierarquia administrativa, costumam ter os mais altos salários e ocupam postos de comando ou assessoramento, como ministros, secretários, chefes de gabinete, diretores, gerentes e assessores. A situação, como será visto adiante, se reflete na gestão das universidades públicas. A fim de reduzir *gaps* de competências, os governos criaram as “Escolas de Governo”.

Para direcionar as ações voltadas ao desenvolvimento de competências no território nacional, o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006), instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) e estabeleceu que as instituições destinadas, primordialmente, à formação e ao desenvolvimento de servidores públicos, na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, são consideradas Escolas de Governo.

O decreto explicita que as Escolas de Governo devem contribuir para a identificação das necessidades de capacitação dos órgãos e das entidades, considerando-as na programação de suas atividades (Aires *et al.*, 2014).

Atualmente, vê-se que as Escolas de Governos são denominadas de Escolas de Gestão, cujo caráter de instituição públicas tem a finalidade de promover a formação, o aperfeiçoamento

e a profissionalização de agentes públicos, visando ao fortalecimento e a ampliação da capacidade de execução do Estado, tendo em vista a formulação, a implantação, a execução e a avaliação das políticas públicas (INEP, 2018).

Previamente, no ano de 2003, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), sediada em Brasília - DF, iniciou a articulação da Rede Nacional de Escolas de Governo, com o intuito de ajudar no desenvolvimento de competências na área pública (Aires *et al.*, 2014). O Decreto nº 9.991/2019, destina à ENAP a incumbência de coordenar a rede de Escolas de Governo do Poder Executivo Federal e o sistema de Escolas de Governo da União.

A Rede de Escolas de Governo estão presentes em 26 estados brasileiros, mais o Distrito Federal (Brasília). E conta com 262 instituições participantes, com o propósito de auxiliar a implementação de políticas públicas nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal) (Nogueira e Gouveia, 2017).

Para atender tal decisão, as instituições participantes seguem as seguintes diretrizes: (a) desenvolve ações para valorizar os servidores públicos; (b) promove a aprendizagem através das experiências; (c) suscita a diversidade; (d) fomenta o compartilhamento da infraestrutura física, e (e) encoraja a partilha tecnológica entre as instituições (Nogueira e Gouveia, 2017).

Ayres *et al.* (2014) revelam que o universo das instituições públicas ainda não é totalmente conhecido e é bastante heterogêneo em relação às capacidades, aos meios de trabalho, aos recursos e à *expertise*, embora compartilhem problemas e desafios semelhantes.

A Tabela 2 mostra parte do perfil da Rede de Escola de Gestão no território nacional.

Tabela 2 - Instituições que compõem a rede nacional por nível de esfera

Nível de Esfera	Nº de Instituições	%
Estadual	104	39%
Federal	96	37%
Municipal	62	24%
Total	262	100%

Fonte: Informações extraídas de Nogueira e Gouveia (2017, p. 8).

A Tabela 2 revela que a maior quantidade de Escolas de Gestão pertence a esfera estadual, com 39%, do total de unidades. Na segunda posição, está o nível federal, com 37%; e, na terceira posição, ficam os municípios, com 24% restantes. Observa-se ainda que a maioria das escolas está localizada nos estados mais desenvolvidos da nação e consequentemente os mais ricos.

A região sudeste, por exemplo, que abrange: São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais, lidera o *ranking* e concentra cerca 37% das escolas; a região Centro-Oeste concentra 29%. Já as regiões Nordeste e Sul possuem 15% cada uma, enquanto a região Norte é a que possui o menor número de instituições, 6% (Oliveira e Rubin, 2013). A distribuição desigual no número de escolas representa um desafio adicional na formação de competências na Administração Pública.

Pacheco (2002, p. 76) sublinha que:

Um novo *timing* se impõe às Escolas de Governo: não se trata mais de apenas formar futuros quadros, mas de apoiar os atuais quadros dirigentes e técnicos para os novos desafios do setor público. O desenvolvimento gerencial deve ocupar parte central nas atividades dessas escolas, e deve merecer a atenção daquelas instituições especializadas em políticas setoriais — saúde, política exterior, finanças etc., pois a ética de resultados, aliada à ética da virtude e da moral, vem revolucionando todas as atividades no setor público, tanto as gerenciais como as atividades técnicas.

As Escolas de Governos consistem em um valioso recurso que o Estado deve se valer com desenvoltura para sustentar a causa pública, o que confere um caráter estratégico para a construção do desenvolvimento sustentável de uma nação ou localidade (Aires *et al.*, 2014).

Pacheco (2002), argumenta que esse tipo de escola tem semelhança com as “universidades corporativas” (Fernandes, 2013), desenvolvidas por grandes corporações privadas para garantir o alinhamento da preparação de pessoas, vinculadas aos valores e objetivos estratégicos impostos pelo ambiente instável. Analogamente, o governo necessita de sua “escola corporativa de gestão” para responder mais prontamente e lidar com a volatilidade ambiental (Pacheco, 2002).

Assim, imagina-se que a função primordial dessas escolas seja prospectar o que há de melhor em termos de conhecimento e tecnologia gerencial, normalmente adotados previamente no setor privado, e fazer a transposição para as especificidades das organizações públicas (Aires *et al.*, 2014).

Estruturar escolas de gestão não é somente uma preocupação brasileira, a Nova Zelândia e a Austrália criaram um consórcio composto por governos e universidades denominado ANZSOG, cuja natureza é sem fins lucrativos, com a finalidade de oferecer educação e treinamento para os novos líderes do setor público (Jesus e Mourão, 2012).

O meio escolhido para alcançar este propósito é ofertar uma quantidade flexível de programas de pós-graduação e de cursos executivos que possam subsidiar a construção de novas políticas e pesquisas dentro da esfera pública. O projeto incentiva o desenvolvimento de

pesquisas para fortalecer as habilidades dos governos nos três níveis de gestão (Jesus e Mourão, 2012).

A Alemanha possui uma Academia Federal de Administração Pública, que é um centro de treinamento destinado a atender a federação e atua em conjunto com a administração federal, indústrias e universidades. De forma compartilhada, eles são responsáveis pela melhoria dos rendimentos produtivos do serviço público mediante práticas e treinamentos avançados.

Jesus e Mourão (2012) ressaltam que:

[...] logo, suas áreas de atuação estão vinculadas ao treinamento para desenvolvimento da carreira pública; treinamento para supervisores e gerentes; integração europeia e cooperação internacional para desenvolvimento e troca de conhecimentos; e treinamento em tecnologia da informação. O treinamento e desenvolvimento de carreiras (*training for career advancement*) tem como finalidade ajudar na qualificação dos servidores para prepará-los na absorção de altas demandas de trabalho. O treinamento de supervisores e gerentes (*training for supervisors and managers*) está preocupado com a modernização da administração pública por meio do desenvolvimento das habilidades em gerir equipes orientadas para resultados.

Dentro do contexto abordado, as Escolas de Governo se apresentam como um recurso público adicional que o Estado deve se valer, de maneira inovadora, para sustentar a causa pública, o que revela seu caráter estratégico para a construção do desenvolvimento econômico sustentável e socialmente justo.

Especula-se que fortalecendo as políticas públicas e institucionais de preparação de gestores, especialmente aquelas ligadas ao ensino, aperfeiçoamento e desenvolvimento de habilidades, se possa ter mais agilidade e fluidez nos processos de gestão e assim dar sustentação a missão institucional.

É possível notar que os desafios contemporâneos da gestão pública (Amaral, 2009) não apresentam um quadro finalizado e podem ser uma tarefa quase impossível, embora haja muitos estudiosos que se propuseram a enfrentar este duelo (Munck *et al.*, 2014; Santos, 2015), o problema agora passou a ser da gestão das universidades públicas.

2.5 A burocracia profissional e os desafios para a universidade pública

A presente seção tem a finalidade de elucidar a classificação da universidade como burocracia profissional e exteriorizar parte dos eventos ambientais, na tentativa de desvendar uma parcela do contexto que envolve a universidade pública nos tempos atuais.

Isso é muito válido ao constatar que as universidades no mundo, particularmente no Brasil, enfrentam desafios associados às mudanças no ambiente externo e interno de diversas

naturezas, desde aspectos sociais, tecnológicos, até novas formas de ensino-aprendizagem, e teoricamente seriam levadas a rever a sua posição como burocracia profissionalizada.

2.5.1 A burocracia profissional e a universidade

As organizações podem assumir diferentes configurações organizacionais que funcionam como um arranjo das partes constituintes da organização, onde a diversificação se dá pela complexidade, formalização e centralização, cujo modelagem ocorre a partir das interações (Ganeo *et al.*, 2018).

Mintzberg (2006) descreve cinco tipos de estruturas, sendo elas: (a) estrutura simples; (b) burocracia mecanizada; (c) burocracia profissional; (d) divisionalizada; e (e) *adhocracia*. Essa categorização se dá pelos critérios de *designs* e pelos elementos da organização que mais se sobressaem. A identificação do arranjo ajuda a compreender as concepções teórica e serve da base para estudar as nuances que as tornam distintas (Mintzberg, 2006).

Diante do exposto, é possível dizer que a estrutura organizacional das universidades pode ser caracterizada como burocracia profissional (Mintzberg, 1979), em virtude da coordenação na padronização de habilidades, pelos parâmetros de *design* utilizados, pelo tipo de treinamento os quais os funcionários são submetidos, pela adoção de normas próprias e pela forte conotação de “arena política” (Moreira *et al.*, 2019), marcada por disputas de poder internas e externas.

Para fazer com que a burocracia profissionalizada funcione, ela contrata especialistas treinados com formação vertical e profissionalizados para tocar suas operações centrais. No campo de trabalho, esses especialistas têm um controle considerável sobre o trabalho que realizam. Eles trabalham horizontalmente, de forma independente dos colegas e supervisores, mas bem próximos dos clientes (alunos) que atendem (Mintzberg, 1979).

Além disso, o processo de categorização (classificação das tarefas) permite à burocracia profissional dissociar suas várias funções operacionais e atribuí-las a profissionais individuais e relativamente autônomos. Assim, cada profissional, em vez de dar muita atenção à coordenação de seu trabalho junto aos seus colegas, pode se dedicar a aprimorar suas habilidades individualmente (Mintzberg, 1979).

As universidades são consideradas burocracias profissionais e, como tal, apresentam certas peculiaridades. Por exemplo, em função do poder de seus operadores, às vezes, elas são

chamadas de organizações colegiadas, sendo que alguns profissionais gostam de descrevê-las como pirâmides invertidas, com os operadores profissionais no topo e os administradores embaixo, para atender às suas demandas (Mintzberg, 1979).

Andrade (2006) ressalta que as características estruturais das universidades fazem com que suas unidades funcionem como “pequenos estados soberanos”, que seguem interesses próprios, com muitos objetivos e estratégias próprias, e que exigem a supervisão direta de acadêmicos especialistas.

O Quadro 9 caracteriza parte da diversidade universitária e sintetiza as principais diferenças em relação a outros tipos de organizações.

Quadro 9 - Características próprias das universidades

Variável	Principais características distintas
Objetivos institucionais	Seus objetivos são geralmente estabelecidos de uma forma muito vaga e intangível, o que gera dificuldades para a definição de metas operacionais e consequentemente uma reduzida capacidade de resposta às exigências do ambiente externo.
Atividade realizada	Os trabalhos e as tarefas operacionais possuem realização fortemente dependente das habilidades individuais de profissionais com elevado grau de especialização, os quais possuem autonomia sobre suas próprias atividades.
Autonomia	Além do poder para escolher o conteúdo dos cursos, para adotar os métodos didáticos de acordo com suas preferências, para decidir o que e como será pesquisado, etc., cada professor desenvolve sua própria estratégia de produto-mercado, sendo livre para atender aos “clientes” a sua maneira.
Estrutura organizacional	Ela se distingue por uma abundante fragmentação e pelo encastelamento. Em toda a universidade, existem <i>células autônomas</i> livremente unidas. Enquanto na maioria das organizações a integração constitui um elemento básico do êxito, as universidades são, por natureza, “organizações não integradas”, estruturadas ao redor de especialistas.
Autoridade, poder e tomada de decisão	Nas organizações universitárias, a autoridade e o poder para a tomada de decisões têm sua origem no conhecimento. Dessa forma, ao invés de apresentar uma clara definição da autoridade na hierarquia, desde a cúpula até os níveis hierarquicamente inferiores, o que se verifica nas universidades é uma grande dispersão desse poder.

Fonte: Quadro adaptado de Andrade (2006, p. 5-6).

O Quadro 9 apresenta as características peculiares das universidades. Destaca-se a falta de clareza no estabelecimento dos objetos organizacionais, os quais normalmente servem de parâmetros para estabelecer as metas globais da organização, as quais estão diretamente relacionadas à missão.

No caso das universidades, os objetivos estão alicerçados no trinômio: ensino – pesquisa – extensão. Porém, não se vislumbra um delineamento claro dos objetivos específicos e das metas a serem alcançadas. Tal constatação dialoga com os dados de Mintzberg (1979), o qual aponta que os resultados nesse tipo de organização não podem ser mensurados facilmente.

A autonomia na realização das tarefas no ensino, na pesquisa e na metodologia de aprendizagem representa aspectos positivos, porque dá liberdade aos pesquisadores e aos

professores para trabalhar. Contudo, existem movimentos intencionais para ampliar a autonomia universitária por meio da transferência da propriedade de edifícios que estão sob a tutela do Estado para as IES (Scott, 2018), a qual terá que fazer a gestão do patrimônio. Além disso, as universidades tendem a se tornar empregadoras legais de seus funcionários (Scott, 2018), o que pressupõe o emprego de métodos de gestão de pessoas condizentes com a proposta.

Também há movimentação em torno do regime de subsídio financeiro, onde o financiamento público pode ser alocado por contratos, de acordo com o desempenho de cada IES. Há ainda a intenção de conceder às universidades maior liberdade para determinar o próprio futuro, pelo menos em termos de gestão operacional (Scott, 2018).

Isso entra em contraste com a burocracia profissional, a qual é projetada para canalizar as dissimilaridades externas em categorias organizacionais uniformes, sendo estruturada para filtrar a heterogeneidade e a incerteza, em vez de se adaptar aos problemas individuais de seus clientes.

Tem-se ainda o fato de que as universidades estão descobrindo que o chamado Estado regulador pode ser tão intrusivo e controlador quanto o Estado de bem-estar. Mas seja qual for o tipo de responsabilidade escolhida, ela provoca mudança na governança universitária e incentiva o desenvolvimento de formas sofisticadas e mais corporativas de gestão (Scott, 2018).

Em termos de Administração Pública, particularmente o Ensino Superior é visto como atividade estratégica para a sociedade. O ensino universitário é percebido como um instrumento destinado à formação do fator produtivo “trabalho” e, quando bem articulado, contribui para o dinamismo econômico de diferentes formas (Silva, 2016), por exemplo, pode gerar novos conhecimentos, melhorar a qualidade dos empregos, elevar o nível de renda e dinamizar a região em que está localizada.

De forma geral, nas universidades públicas a situação é muito emblemática, porque a força de trabalho que compõe o seu quadro funcional é composta por pessoas com alto nível de formação técnica. Há grande quantidade de pessoas que possuem qualificação técnica, com titulação de mestrado e doutorado em diversas áreas do conhecimento.

A este grupo é reservado a estabilidade no emprego e, em determinado momento de suas carreiras, por conta da necessidade institucional, por vontade própria ou por força da habilidade política, passam a ocupar cargos de comando. Aparentemente, isso acontece sem o suporte de

uma formação gerencial que os instrumentalize minimamente para lidar com os desafios crescentes da gestão universitária (Kretek *et al.*, 2013).

As universidades, como centros de desenvolvimento de pesquisa e formação profissional de alto nível, devem acompanhar esses e outros avanços e preparar um quadro diretivo, equipes administrativas e pedagógicas para participar do processo de forma ativa e não reativa.

Diante dos fatos seria prudente fazer uma profunda reflexão coletiva, visando entender o impacto das mudanças no meio universitário. Neste caso, pode-se justificar o emprego de ações, com o objetivo de construir centros de excelência e adotar medidas para melhorar as práticas de gestão, no sentido de antecipar-se às tendências e instituir iniciativas, buscando melhorar a *performance* competitiva.

2.5.2 Visão sistêmica na análise do ambiente universitário

As universidades, tal qual os organismos biológicos, podem procurar promover a homeostase (autorregulação do sistema), de forma a se relacionarem melhor com o meio em que vive ao mesmo tempo em que mantêm uma troca contínua com o ambiente, através da "realimentação negativa" pela qual os desvios são corrigidos (Morgan, 2006), objetivando adaptar-se a seu ambiente.

Isso fica mais significativo ao considerar que as instituições de ensino superior são organizações sociais vivas, cercadas por eventos em seu entorno, os quais, por sua vez, influenciam o sistema de gestão.

Entre os eventos que tencionam o ambiente universitário, está a crescente utilização de auditorias e as creditações na educação (Shore e Wright, 1999; Ozga, 2008a; Spooner, 2019). O motivo da ascensão está vinculado à inserção de métricas para avaliar a excelência no Ensino Superior em consonância com as diretrizes internacionais. Reconhecer os eventos é importante, porque pode ajudar as IES a se prepararem adequadamente.

Todavia, o processo de adaptação ao ambiente é ainda incipiente no meio universitário brasileiro. Na grande maioria das organizações educacionais públicas, por exemplo, parece que o movimento em direção ao futuro deixa de ser contemplado, com a profundidade que a situação exige (Santos *et al.*, 2009) ao elaborar o planejamento institucional.

Nota-se que o replanejamento da educação universitária exige ir além da preocupação com as questões políticas e pedagógicas adotadas em sala de aula, e invoca uma análise atenta

do meio ambiente político, social, econômico e tecnológico. Também é importante conhecer o ecossistema educacional tanto interna quanto externamente (Ellis, 2010), assim como entender os aspectos funcionais e legislativos que envolvem o Ensino Superior e a suas instituições.

No microcampo da educação superior, o uso da tecnologia, que abrange a inserção dos *softwares* pedagógicos, *tablets*, *smartphones* e gamificações, é uma das possibilidades que podem ser incorporadas ao sistema universitário como instrumento facilitador da aprendizagem.

Os fatos ficam mais claros ao constatarmos que as salas de aulas do futuro tendem a ser baseadas em um novo paradigma de aprendizado, o qual desloca o enfoque do conteúdo para a pedagogia, com a inserção da tecnologia e de métodos de análises do aprendizado, o que passa a ocupar um papel fundamental na educação (Agarwal, 2015a).

O impacto da tecnologia na sala de aula tem até agora sido marginal, mas pode ser profundo nas próximas duas décadas. Mesmo com classes numerosas, a instrução pedagógica poderá ser customizada às necessidades individuais e preferências dos aprendizes. Os estudantes poderão estar cada vez mais engajados no aprendizado interativo e experimental, aprendendo por meio deles próprios, de seus pares e de seu ambiente imediato, assim como aprenderão através de seus professores (Agarwal, 2015a).

A complexidade interna e externa do sistema de ensino demanda troca de informações (Rumbley, 2015) constantes com o ambiente, a fim de cumprir o requisito de variedade e afastar o enfraquecimento (Morgan, 2006) institucional.

A tarefa do responsável por estabelecer as diretrizes na educação superior consiste em desenvolver sistemas bem equilibrados de ensino para englobar toda a gama de ações necessárias que contemple a variedade de necessidades de aprendizado da população estudantil (Salmi, 2015).

O ambiente de incertezas que envolve a universidade não é, em síntese, uma questão circunstancial ou um mero problema de falta de meios, mas indícios de uma crise mais profunda que envolve a clarificação de objetivos e de metas. Muitos dos antigos ideais, cuja realização se pretendia alcançar através da universidade, continuam sendo importantes, mas devem ser buscados por outros meios (Schwartzman, 2013).

Ao conceber as IES como um sistema aberto, percebe-se que há mudanças importantes na tarefa educacional e no ambiente contextual (Morgan, 2006). Entretanto, para lidar com a

atual conjuntura, parece que não existe um modelo predominante de governança na educação superior (Orsi, 2012) e vale fazer adaptações para ficar em sintonia com as circunstâncias apresentadas.

Além deste aspecto, a conotação sociotécnica frequentemente amplia a visão para levar em conta as relações entre requisitos técnicos, sociais, administrativos, estratégicos e ambientais (Morgan, 2006).

Esta perspectiva abre espaço para avaliar a eficácia das pessoas envolvidas no processo, provoca a revisão dos programas e prevê a adequação de serviços, determinando dessa maneira as prioridades, a alocação de tempo, o dinheiro e as experiências para favorecer a comunidade acadêmica (Ellis, 2010).

Na tentativa de lidar com o contexto adverso, as universidades públicas devem procurar adotar a visão de um sistema aberto e reconhecer a necessidade de realizar trocas constantes com o ambiente. Isso é especialmente realista em organizações que funcionam em ambientes incertos e turbulentos, pois precisam alcançar um grau mais alto de diferenciação interna (por exemplo, dentro de seus departamentos) (Morgan, 2006), para que possam continuar a cumprir a sua função social.

2.5.3 O uso de metodologias ativas como resposta pedagógica à formação das competências individuais

O processo evolutivo, somado ao incremento da economia global e à ascensão da sociedade em rede, imputou enormes transformações e trouxe complexos desafios para a Educação. A forma como a Educação é percebida, organizada e realizada mudou sensivelmente. Há uma forte pressão da sociedade para inovar as práticas educacionais, com objetivo de torná-la mais flexíveis e ajustáveis ao contexto, o que implica em uma experiência de aprendizagem personalizada (Teixeira *et al.*, 2019).

No curso da história da educação, as reflexões sobre o sistema educacional já rondam o mundo há muitas gerações (Attwell, 2007), o que colaborou para surgir vários modelos didáticos e aprimorou a teoria de ensino a fim de instrumentalizar o processo educacional.

No final do século XIX e início do século XX, surgiu o movimento progressista na Educação, conhecido como Escola Nova, que desenvolveu novas práticas de ensino centradas na aprendizagem e com o foco no aluno. A abordagem coloca o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem (Souza e Dourado, 2015).

Segundo a ótica de Bishop e Verleger (2013, p. 9), a “aprendizagem ativa é qualquer método de instrução que envolve os alunos no processo de aprendizagem”. O mecanismo é amplamente classificado como um método de ensino construtivista por sua natureza, porque dá oportunidade aos alunos para que construam o conhecimento com mais autonomia (Thomas, 2000; BorochoVICIUS e Tortella, 2014; GhufRon e Ermawati, 2018). Portanto, os alunos (futuro profissionais e líderes) devem saber desde cedo quando têm que contribuir coletivamente para resolver problemas de ordem comunitária e em que momento eles devem trabalhar isoladamente, em busca do autodesenvolvimento.

A ideia é especialmente importante em um cenário social mutante que pede o desenvolvimento de competências que estejam em sintonia com o século XXI. Isso sugere que o sistema educacional preconize quatro pilares da Educação, proposto inicialmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO, 2010): (1º) aprender a conhecer; (2º) aprender a fazer; (3º) aprender a viver junto, e (4º) e aprender a ser.

Em acordo com os desdobramentos sociais, emerge a proposta de se adotar as metodologias ativas, alicerçadas no princípio teórico de Paulo Freire, educador brasileiro, que propôs o uso da pedagógica libertadora (Machado *et al.*, 2017).

A proposta ganhou notoriedade em um momento em que um dos maiores desafios da Educação é instituir mecanismos administrativos e pedagógicos que possibilitem a sociedade acompanhar o que acontece no mundo científico, tecnológico, social, cultural, econômico e ambiental (Souza e Dourado, 2015).

Geralmente, quando se fala em “metodologias ativas”, se refere ao forte estímulo que é dado ao reconhecimento dos problemas do mundo real, ou seja, os dilemas globais e locais que afetam a coletividade (Machado *et al.*, 2017).

Entre os tipos de metodologias ativas estão: a aprendizagem baseada em problemas (ABP), a aprendizagem baseada em projetos (PBL), a sala de aula invertida, o ensino a distância (EaD) e o modelo híbrido. O Quadro 10 sintetiza as principais características de cada metodologia ativa que vem sendo utilizada pelos pesquisadores e educadores ao redor do mundo.

Quadro 10 - Síntese das principais características da metodologia ativa

Tipo de metodologia ativa	Principais características	Vantagens	Dificuldades	Autores
----------------------------------	-----------------------------------	------------------	---------------------	----------------

Aprendizagem baseada em problemas	• A ênfase recai na resolução de problemas ou situações significativas, contextualizadas no mundo real. • Ela representa uma ponte entre o ensino tradicional e a vivência pessoal e profissional, pois une teoria e prática.	• Estimula (induz a motivação intrínseca) a aprender. • Faz a integração do conhecimento, pois possibilita maior fixação e transferência do conhecimento. • Desenvolve a habilidade de pensamento crítico. • Promove a interação e as habilidades interpessoais. • Desperta a autoconfiança. • Aumenta a responsabilidade pelos resultados. • Favorece o compartilhamento e troca ideias com os outros.	• Insegurança inicial diante da mudança de método de ensino, pois o novo traz inquietações, dúvidas e questionamentos. • Demanda mais tempo para a implementação. • Entraves financeiros. • Dificuldade para gerir o desenvolvimento dos alunos. • A forma de avaliação traz dificuldades, incertezas e controvérsias. • Falta de habilidades do professor/tutor pode comprometer o resultado. • Pode não favorecer o autoestudo. • Para alunos menos aptos, pode parecer confuso.	(Machado <i>et al.</i> , 2017); (Souza e Dourado, 2015); (Hmelo-Silver, 2004) (Rovers <i>et al.</i> , 2018).
Aprendizagem baseada em projetos	• É implementada por meio de atividades individuais e em equipe, onde o acadêmico experimenta diferentes formas de abordagem para realizar um projeto (produto, serviço ou conhecimento).	• Motivação intrínseca. • Exige poucos recursos e menos tempo. • Interdependência positiva, responsabilidade individual, igualdade de participação e trabalha as habilidades sociais. • Possibilita equilibrar a instrução didática com os métodos de investigação mais aprofundada. • A avaliação mostra-se mais autêntica, porque permite a reflexão, a avaliação pelos pares e trabalha a habilidade de autoavaliação. • Exige um calendário que facilite o	• Os alunos com características individualistas, competitivos e introvertidos têm maior dificuldade de se adaptar à natureza participativa e colaborativa do método. • Demanda maior tempo de dedicação, especialmente nas fases de implantações parciais, tanto para estudantes com relação ao estudo quanto para docentes, devido à natureza processual e dinâmica do método. • Impossibilidade de cobrir, por meio de	(Machado <i>et al.</i> , 2017); (Kokotsaki <i>et al.</i> , 2016). (Schlieman <i>et al.</i> , 2016).

		controle da execução das atividades. • Permite identificar os recursos a ser utilizados nos mais diferentes níveis do ensino.	problemas, todos os conteúdos estipulados para o currículo.	
Sala de aula invertida	Também conhecida como <i>flipped classroom</i>, é o método pelo qual a lógica da organização de uma sala de aula é de fato invertida por completo. Significa que os eventos que tradicionalmente ocorrem dentro da sala de aula, agora acontecem fora da sala de aula e vice-versa.	• Aumenta o desempenho de aprendizagem. • Desperta atitudes positivas. • Aumenta o engajamento. • Proporciona mais discussões e debates. • Reforça a aprendizagem cooperativa. • Melhora os hábitos de aprendizagem. • Propõe interação face a face. • Responsabilidade individual. • Desenvolve habilidades interpessoais.	• Alto custo inicial. • É mais demorado para o instrutor preparar os materiais. • Os estudantes podem não ser receptivos à estrutura. • Pode ocasionar diminuição das frequências as aulas.	(Lage <i>et al.</i>, 2000); (Giannakos <i>et al.</i>, 2014); (Bishop e Verleger, 2013)
Ensino a distância (modalidade EAD “puro” e semipresencial)	• Sistema suportado pela TICs, orientado para apoiar a independência e autonomia dos alunos, permitindo-lhes dar sequência a sua aprendizagem de acordo com suas necessidades. • Utiliza a perspectiva <i>'just in time'</i> (adequando a aprendizagem de acordo com o seu tempo). • Combina aprendizado tradicional (sala de aula) e abordagens centradas no aluno, como PBL ou sala de aula invertida. • Entretanto, exige o suporte do ambiente digital	• Custo menor que as universidades convencionais, pois maximiza o uso de recursos físicos. • Em muitos casos, a qualidade do ensino é superior. • Ampliação quantitativa do acesso à educação. • Adequado às características do século XXI. • Ruptura com a relação espaço/tempo. • Desenvolvimento de novas relações entre professores, alunos, ensino e aprendizagem. • Reorganização da estrutura acadêmica, favorecendo colaboração interdisciplinar. • Reorientação das operações de pesquisa e universidades em torno da inovação no ensino e aprendizagem.	• Risco de diminuir os padrões de qualidade em todo o campo. • Possibilidade de desinvestimento institucional em pesquisa básica e aplicada. • Internacionalização e redes entre instituições para formar alianças e permitir a interoperabilidade. • A falta de envolvimento dos alunos. • O baixo desenvolvimento no processo de investigação. • Baixa capacidade de desenvolver participação social, o que conduz a resultados de aprendizagem diminuídos. • Dificuldade para os alunos <i>on-line</i>	(Teixeira <i>et al.</i>, 2019) (Machado <i>et al.</i>, 2017) (Means <i>et al.</i>, 2010) (Hmelo-Silver, 2004) (Meydanliglu e Arikan, 2014)

			estabelecerem contatos com outros estudantes.	
--	--	--	---	--

Fonte: Autoria própria.

Conforme apresentado no Quadro 10, cada escolha pedagógica oferece oportunidades e desafios distintos, cabe aos envolvidos fazer uma análise criteriosa para decidir qual metodologia de ensino deverá fazer parte do projeto pedagógico da unidade de ensino sob a sua responsabilidade. É conveniente que os gestores acompanhem as discussões pedagógicas, uma vez, que se encarregarão de providenciar todos os recursos necessários para dar suporte a decisão tomada.

Ao observar o quadro teórico e conceitual sobre metodologias ativas, nota-se a falta de estudos que focalizam o papel das lideranças no *design* e na implantação da aprendizagem centrada no aluno. Portanto, estudar o desenvolvimento dos gestores educacionais em instituições públicas e privadas, contemplando as novas abordagens pedagógicas, pode ajudar a elucidar o contexto que cerca a gestão educacional e assim, proporcionar bases para o amadurecimento do assunto.

2.6 RECRUTAMENTO, SELEÇÃO E NOMEAÇÃO DE GESTORES UNIVERSITÁRIOS

Embora tenha sido encontrada uma extensa lista de pesquisas sobre liderança e gestão educacional, comparativamente o recrutamento e a seleção de líderes educacionais têm recebido pouca atenção (Grummell *et al.*, 2009).

Suhardiman (2019) explica que o recrutamento é uma etapa do processo de escolha de pessoas composto por uma série de atividades para encontrar e motivar os candidatos a preencherem as vagas abertas nas organizações. O recrutamento é uma atividade importante, porque visa despertar interesse e atrair candidatos capazes de serem empregados por uma organização.

Suhardiman (2019) analisou o recrutamento e a seleção de candidatos a diretores de uma fundação educacional e a partir dos resultados descobriu os seguintes problemas: (a) não havia planejamento e orçamento específicos programados para contemplar a saída voluntária e a aposentadoria de diretores; (b) houve imprecisões na identificação dos critérios para assumir a vaga de potenciais diretores, e a nomeação foi realizada por meio de decreto, onde constava as atribuições da função - isso é problemático, porque torna o processo impessoal e burocrático; (c) havia falhas no processo de supervisão do processo de recrutamento, o que impediu o

feedback e as correções necessárias, e (d) os procedimentos de recrutamento não estavam em conformidade com as qualificações e os padrões de competências estabelecidos pela fundação de ensino.

A seleção é outra etapa importante e pode ser vista como um o esforço feito por uma organização quando há necessidade de conseguir funcionários qualificados que irão realizar o trabalho organizacional. É o processo pelo qual uma dada organização escolhe, dentre uma lista de inscrições, a pessoa ou grupo de pessoas que melhor atende aos critérios do cargo disponível, considerando as condições ambientais atuais (Suhardiman, 2019).

Na Irlanda, Grummel *et al.* (2009) realizaram um estudo qualitativo envolvendo 23 casos, sendo o público-alvo líderes educacionais recentemente selecionados e nomeados em uma instituição de ensino. Conjuntamente, eles entrevistaram os avaliadores que participaram dos respectivos processos de seleção. A análise dos avaliadores foi necessária em virtude do poder a eles conferido de definir e aplicar os critérios de seleção e posterior nomeação. A participação permite que o corpo de jurados construa e normalize as qualidades ideais procuradas nos candidatos à vaga (Grummell *et al.*, 2009).

Os achados do estudo mostram que a construção dos critérios de gestão educacional é influenciada pelo contexto e pelos requisitos específicos, onde prevalece a lógica local das instituições educacionais. Essa lógica se adequa às qualidades pessoais dos candidatos, às competências da gestão e às experiências obtidas anteriormente.

O conjunto de dados obtidos do processo serve de referência para lidar com a dificuldade de julgar a capacidade de liderança e mostra as realizações dos candidatos durante o processo seletivo.

Particularmente, a falta de experiência em gestão entre os candidatos do Ensino Superior resultou em avaliadores que se concentram no histórico profissional e na posição acadêmica obtida como um marcador de capacidade. O foco frequentemente era conseguir gestores que pudessem alcançar ou manter vantagem competitiva para uma determinada universidade ou faculdade estudada (Grummell *et al.*, 2009).

No Reino Unido, em resposta às demandas por competências, os reitores eleitos foram substituídos por reitores selecionados no mercado de trabalho (mesmo quando eleitos, seus gabinetes assumiram a função executiva) (Middlehurst, 2012). Pode-se dizer que os reitores eleitos representam os interesses de seu corpo docente em várias estruturas institucionais,

enquanto os reitores executivos têm a tarefa de implementar as decisões da alta administração no corpo docente. A tendência é que a ideia tradicional do reitor exercendo autoridade titular/simbólica e não gerencial caia em desuso (Scott, 2018).

Para fazer frente aos novos tempos, as universidades do Reino Unido têm adotado as seguintes medidas: (a) criaram estruturas administrativas executivas; (b) desenvolveram equipes de administradores de alto nível; (c) reduziram o número de decisões tomadas por comissões internas; (d) ampliaram as responsabilidades orçamentárias; (e) aumentaram o poder dos chefes de departamentos e diretores em relação ao pessoal, e (f) reforçaram a liderança em todos os níveis de gestão (Middlehurst, 2012).

Na África do Sul, o reitor executivo é nomeado por um comitê que inclui alguns representantes do corpo docente. Mas também pode conter outros representantes institucionais, como vice-reitor, diretor de recursos humanos, outros reitores executivos, membros sindicais, e assim por diante (Mckenna, 2020).

Ao final do processo seletivo, o reitor eleito ou reitor executivo assume a função por um período de tempo determinado. A renovação do contrato de ambos pode ter um período adicional, não cabe ao corpo acadêmico a decisão final, mas depende do reitor executivo atender aos critérios de gestão de desempenho vinculados ao cargo (Mckenna, 2020).

Adicionalmente, McKenna, (2020) explica que os reitores executivos ganham maiores salários e estão ativamente engajados na definição de objetivos institucionais e na medição de resultados. Frequentemente, eles introduzem novos instrumentos de gestão utilizados no setor privado, por exemplo, *benchmarking* (referências de melhores práticas de gestão), acordos de desempenho interno, sistemas de relatórios e monitoramentos são os mais comuns.

Na Europa de forma geral, existem diferentes rótulos para denominar os órgãos encarregados de fazer a gestão universitária. Entretanto, há um padrão dominante na estrutura central de comando nas universidades europeias que consiste de uma liderança universitária chefiada por um presidente ou reitor, um senado acadêmico (responsável por autorizar programas de graduação, emissão de títulos para graduados e pela concessão de títulos honoríficos) e um conselho universitário (Kretek *et al.*, 2013).

Nas universidades norueguesas, há dois atores importantes na tomada de decisões a

nível central da universidade: o líder universitário e um conselho universitário misto. Observa-se que existem diferenças notáveis nos procedimentos de seleção desses gestores que são importantes para a prática de governança (Kretek *et al.*, 2013).

Embora alguns regulamentos europeus estabeleçam que os senados acadêmicos devam se envolver no processo de seleção de membros do conselho; em outros, é a liderança da universidade e o ministério da educação que estão autorizados a selecionar e nomear membros que farão parte do conselho universitário (Kretek *et al.*, 2013).

Subsistem países europeus que estabelecem cotas específicas para membros externos. A proporção geral de membros externos do conselho francês gira em torno de 27%, e no italiano, em torno de 13%. Já a Alemanha alcança 77% de participantes externos, e a Suíça, 100%. A grande variação infere que não existe um modelo dominante na composição do conselho universitário, no que diz respeito à proporção de membros externos (Kretek *et al.*, 2013).

Cabe ressaltar que, na Alemanha, a inserção de conselhos universitários não foi algo aceito amplamente e registra-se que em algumas localidades, nas quais os conselhos foram introduzidos ou que ganharam poder formal por meio da reforma na legislação universitária, foi observado o acúmulo de críticas e resistências para aderir a proposta. As críticas vieram especialmente de estudantes e dos representantes da comunidade científica, onde o impasse culminou com pedidos de abolição dos conselhos universitários (Kretek *et al.*, 2013).

Por outro lado, Kretek (*et al.*, 2013) explica que, em contraste com partes interessadas da sociedade e formuladores de políticas, existem críticos que tendem a se opor à noção de que a universidade deve adotar modelos de gestão característicos do mundo corporativo e afirmam que não são uma empresa de negócios, e sim uma universidade. Portanto, defendem um senado acadêmico forte e sem conselhos universitários.

Nas autarquias estaduais (universidades públicas estaduais) brasileiras, embora o principal cargo seja ocupado pelo reitor, que tradicionalmente é um representante da classe docente que teve a maior votação no pleito eleitoral interno, a composição dos cargos imediatamente abaixo dele obedece a um processo de ocupação semelhante às outras instituições públicas. Cabe ao Reitor empossado proceder a composição de sua equipe de trabalho e fazer a nomeação dos diretores de órgãos suplementares e de apoio.

Sabe-se que os cargos podem ser ocupados por quaisquer docentes, técnicos ou agentes administrativos designados. No entanto, constata-se que há o predomínio dos docentes que possuem a titulação de mestres e doutores para ocupação de vagas-chaves.

Observa-se que estas escolhas ocorrem sem a observância das competências gerenciais, o que sugere a prevalência das competências técnicas e não das gerenciais. Tal constatação parece colocar a meritocracia em segundo plano, além de que parece contrariar as considerações da Política Nacional de Educação, que deixa subentendido que a oferta de educação depende da qualidade da administração escolar, onde os dirigentes educacionais podem ser treinados para exercer a gestão e ter sua atuação supervisionada para serem eficazes (Brasil, 2014 - 2024).

De forma geral, as universidades públicas brasileiras apresentam a tendência de nomear professores que atuam diretamente nas salas de aula ou no ambiente da pesquisa para cargos de gestão, sem ser disponibilizado um programa de treinamento prévio em gestão ou de liderança (Kabeta, 2019).

Neste sentido, os dados disponíveis na literatura brasileira sugerem que poucas inovações foram feitas no processo de recrutamento, seleção, treinamento e aprimoramento de pessoal desde os anos 70, quando se iniciou o processo de expansão das universidades no Brasil.

2.7 Feedback como instrumento de avaliação de desempenho do gestor universitário

O termo avaliação pode ser expresso por várias denominações. As palavras frequentemente usadas no campo de medição de desempenho incluem medida de desempenho, métrica, indicador de desempenho, indicador-chave de desempenho, indicador-chave de resultado, indicador de avanço, indicador de atraso, iniciativa, fator crítico de sucesso, área de resultados chave, tema estratégico, visão entre outros (Star *et al.*, 2016).

O problema parece não ser o grande volume de palavras que utilizados, mas sim, as diferentes maneiras com que os variados significados são utilizados e as sobreposições causadas (Star *et al.*, 2016).

Porém, um termo amplamente aceito é a terminologia medida de desempenho, a qual tem tido seus preceitos utilizados por um período considerável de tempo e serve para uma variedade de propósitos. O desempenho é mensurado por meio da medição da *performance* que, por sua vez, se refere à uma métrica usada para quantificar a eficiência ou eficácia de uma atividade (Matthews, 2011).

É importante dizer que este estudo considera três níveis na avaliação de desempenho, sendo: (a) a avaliação institucional; (b) a avaliação do trabalho coletivo (colegiados), e (c) a individual. A categorização é necessária porque o estudo evidencia a universidade pública, onde as decisões são colegiadas.

No nível institucional, quase todas as organizações coletarão uma infinidade de medidas de desempenho, ou seja, todas caracterizadas pela facilidade de coleta. O valor real das medidas de desempenho é quando uma organização passa por um processo de planejamento que identifica o conjunto de itens mensuráveis, os quais estão vinculados à visão, às metas e aos objetivos dessa organização (Matthews, 2011).

Nos Estados Unidos, o trabalho sobre indicadores de desempenho foi desenvolvido em detalhes por Krakower (1985), o qual identificou 400 medidas e indicadores de eficácia organizacional, contendo informações de quase tudo que se possa pensar (Krakower, 1985).

A lista inclui alguns itens que parecem exceder os limites da praticabilidade, legalidade e bom senso, mas ao mesmo tempo contém uma série de ideias úteis, onde a maioria parece ter sido considerada pelo Reino Unido, cuja maior preocupação era mensurar o nível de desempenho, com a implicação de que ele está relacionado aos programas de qualidade oferecidos (Yorke, 1991).

Em tempos recentes, Matthews (2011) lembra que, em quase todas as organizações, as medidas de desempenho são usadas para avaliar e medir a eficácia organizacional. O autor ainda realiza um estudo contendo nove dimensões de eficácia organizacional em instituições de Ensino Superior: (1) satisfação educacional do aluno; (2) desenvolvimento acadêmico do aluno; (3) desenvolvimento da carreira do aluno; (4) desenvolvimento pessoal do aluno; (5) satisfação do corpo docente e da equipe administrativa no trabalho; (6) desenvolvimento profissional e qualidade do corpo docente; (7) abertura do sistema e interação com a comunidade; (8) capacidade de adquirir recursos, e (9) saúde organizacional.

As ideias foram testadas em bibliotecas acadêmicas que enfrentavam problemas relacionados à falta de consenso sobre as metas e objetivos traçados. Os achados revelaram que um dos fatores que contribui para a discrepância entre objetivos e metas era a ausência de conexão entre os serviços oferecidos pela biblioteca e a disponibilidade de receitas (Matthews, 2011)..

Foi observado que as receitas e os resultados estavam destoantes da realidade, pois os benefícios da biblioteca não estavam amplamente evidentes e não se concentravam no lucro, como ocorre em empresas privadas (Matthews, 2011).

É pertinente considerar também que a avaliação de desempenho pressupõe a adoção de indicadores-chave para analisar a atuação profissional, que no idioma inglês *significa Key performance indicators* (KPIs). Na prática, os KPIs ajudam a organização a definir e avaliar o quão bem-sucedida ela é no seu ramo de atividade. Normalmente, o progresso organizacional converge na direção dos objetivos organizacionais de longo prazo (Matthews, 2011).

No nível coletivo grandes corporações optam por estabelecer colegiados, onde a gestão é exercida de forma participativa, democrática e a tomada de decisão é consensual, visando a melhoria da qualidade das resoluções. Sabe-se que as partes interessadas (comunidade, governos e outros) estão buscando maior eficácia e responsabilidade dos conselhos e estão cada vez mais interessadas nos processos e resultados de avaliação do desempenho gerados por eles.

Os conselhos, por sua vez, também buscam aumentar a sua própria eficácia e abordar mais claramente os interesses das partes interessadas, aprimorando seus processos de avaliação e divulgações. Embora a realidade descrita faça parte do mundo dos negócios, à medida que a sociedade se desenvolve, esse conjunto de exigências passa a integrar o rol de cobranças que moldam às organizações públicas (Klemash *et al.*, 2018).

Similar ao que ocorre globalmente na avaliação organizacional, antes de projetar e implementar um processo de avaliação, os conselhos podem determinar os objetivos substantivos, os específicos e as metas que desejam alcançar por meio da avaliação (Klemash *et al.*, 2018).

Em relação aos desdobramentos do processo de avaliação, seu uso não é recomendado meramente como forma de avaliar se o conselho, seus comitês e seus membros cumpriram satisfatoriamente com as funções e com as responsabilidades exigidas, de maneira contrária o processo de avaliação pode ser projetado para testar rigorosamente se a composição, a dinâmica, as operações e a estrutura do conselho são eficazes para a organização e seu ambiente de trabalho, tanto no curto quanto no longo prazo, o que coloca a liderança como elemento-chave para projetar e implementar processos de avaliações capazes de atingir os propósitos estabelecidos (Klemash *et al.*, 2018).

No plano individual a avaliação de desempenho pode ser definida como “identificar, medir e desenvolver o desempenho de indivíduos e equipes para alinhar o desempenho aos objetivos estratégicos da organização” (Brown *et al.*, p. 02, 2018). Esta definição ressalta o estreito alinhamento entre as práticas de medidas de desempenho e o desenvolvimento de recursos humanos (DRH).

Essa ligação é evidenciada pelos quatro objetivos centrais de DRH: (1) aprimorar a eficácia e o desempenho individual ou do grupo; (2) melhorar a eficácia e o desempenho organizacional; (3) desenvolver conhecimentos, habilidades e competências; e (4) aumentar o potencial humano e o crescimento pessoal (Brown *et al.*, 2018).

Em termos de avaliação individual observa-se a tendência do uso de metas de curto prazo que enfatizam as discussões contínuas entre os avaliados e seus respectivos gerentes. As razões subjacentes para esta mudança incluem a natureza mutável do trabalho, a necessidade de uma maior quantidade de trabalho realizado em equipe, a necessidade de atrair, desenvolver e reter talentos por meio de *feedbacks* mais frequentes, como forma de facilitar o engajamento e o desenvolvimento da pessoas (Brown *et al.*, 2018).

Os dados sobre medidas de desempenho informam que ele é um exercício organizacional frequente, se concentra na avaliação e no desenvolvimento do desempenho de maneira a alinhá-los aos objetivos estratégicos.

2.8 Competências do gestor estratégico universitário

Para fins desse estudo, considera-se gestores estratégicos aquelas pessoas que ocupam os mais altos postos de comando dentro da estrutura hierárquica universitária e são responsáveis por tomar as principais decisões, supervisionar a sua aplicação e acompanhar os desdobramentos das medidas adotadas. Em virtude disso, esses gestores são compelidos a expressarem competências essenciais.

Na área de gestão pública, Virtanen (2000) classificou algumas áreas de competências, sendo elas: (a) competência profissional na tarefa, que é fundamentada no conhecimento, nas habilidades e nas atitudes compatíveis para o desempenho da função e capacidade de colocar o potencial em prática quando for necessário; (b) competência em gestão; (c) competência política, e (d) competência ética. Ressalta-se que a competência na tarefa é a mais concreta, cujo critério é o desempenho no cargo (Virtanen, 2000).

No Brasil, Valadão Junior *et al.* (2017) sinalizaram a importância de 30 competências gerais que devem ser preconizadas nos gestores que assumem atividades em entidades públicas, conforme o Quadro 11.

Quadro 11- Competências gerais do gestor público

Competências-chaves	Descrição das competências
Planejamento	Ter capacidade para planejar, implementar, monitorar e avaliar políticas, programas, planos e projetos de interesse públicos, sempre comprometido com a manutenção e respeito às regras e aos valores democráticos.
Visão estratégica	Ter visão estratégica e considerar a especificidade do serviço público, vinculando-se às leis, às políticas, aos programas e aos projetos da instituição pública.
Formular estratégias	Formular estratégias, definir metas e ações na sua área de atuação, mesmo quando os recursos são escassos no serviço público, considerando democraticamente os anseios e as demandas da sociedade.
Visão crítica	Ter visão crítica e capacidade de avaliar os projetos e atividades de trabalho com a finalidade de promover melhorias.
Criatividade	Ter criatividade para gerar ideias e ir além do saber fazer, e contribuir para propor melhorias no processo de trabalho e na resolução de problemas.
Inovação	Inovar e colocar em ação as ideias que podem contribuir para melhorar a qualidade da gestão, bem como a satisfação da comunidade.
Identificar problemas	Identificar problemas que impedem o pleno desenvolvimento do trabalho.
Resolver problemas	Diagnosticar e implementar alternativas de soluções para resolver os problemas e crises.
Lidar com mudanças	Exercer a liderança em momentos de mudanças descontínuas no ambiente de trabalho.
Tomada de decisão	Tomar decisões em diferentes graus de complexidade ao mesmo em que considera todas as alternativas e recursos disponíveis no contexto de trabalho.
Competência política	Ter competência política para administrar as relações de poder dentro do contexto de trabalho intra e interinstitucionais para atender aos interesses da sociedade.
Negociação	Negociar, argumentar e capacidade de se posicionar como objetivo de alcançar os resultados que atendam aos interesses sociais.
Comunicação	Comunicar de forma compreensível para construir um entendimento recíproco, compartilhado e socializado dos saberes e informações no ambiente de trabalho, bem como com a sociedade.
Desenvolver e utilizar tecnologias administrativas	Ter habilidade para desenvolver e utilizar tecnologias administrativas de modo a gerar eficácia e eficiência no serviço público.
Cooperação (trabalho em equipe)	Saber cooperar no ambiente de trabalho com conhecimentos, habilidades e atitudes.
Compreender diversidade de informações	Saber compreender e tratar a diversidade de informações disponíveis no ambiente de trabalho, respeitando o princípio da transparência.
Ouvir	Saber ouvir com respeito tanto os indivíduos que compõem a equipe de trabalho do órgão público, como os cidadãos que buscam pelos serviços prestados.
Comprometimento	Ter comprometimento no dia a dia do trabalho.
Administrar conflitos	Administrar conflitos resolvendo-os para que se chegue ao entendimento recíproco.
Liderança	Ter liderança para gerenciar pessoas e recursos para favorecer o bem comum.
Responsabilidade	Assumir responsabilidade com o trabalho de sua competência e responder pelas iniciativas adotadas.
Desenvolver capacidade técnico/instrumental	Buscar o desenvolvimento da capacidade técnica/instrumental.

Desenvolver capacidade substantiva/crítica	continuação Buscar o desenvolvimento da capacidade substantiva, reflexiva e crítica.
Desenvolver novos profissionais	Desenvolver novos profissionais por meio do repasse de conhecimentos, informações, atividades para gerar oportunidades de aprendizagem.
Ética	Agir de acordo com os princípios da Administração Pública, conforme preconiza as leis, normas e códigos de conduta profissional.
Sustentabilidade	Conduzir os trabalhos contemplando ao mesmo tempo as dimensões econômicas, sociais e ambientais da sustentabilidade.
Cidadania e democracia	Promover a cidadania e proporcionar à comunidade mecanismos para usufruir dos seus direitos sociais, com acesso aos serviços de qualidade.
Utilizar CHAs	Utilizar os conhecimentos (teórico e técnico) e habilidades adquiridos na educação formal nas diversas situações de trabalho.
Integrar CHAs	Integrar diferentes conhecimentos (teórico e técnico) adquiridos para compreender e agir no contexto de trabalho.
Transpor CHAs	Transpor os conhecimentos e habilidades adquiridos para ir além da reprodução dos saberes e procedimentos.

Fonte: Quadro adaptado de Valadão Junior *et al.* (2017, p. 8-9) ***A sigla **CHAs** refere-se ao conhecimento, habilidade e atitudes, tríade responsável por ampliar o sentido de competência.

Dentre as informações presentes no quadro 11, destacam-se a capacidade de planejamento, visão estratégica (longo prazo) e a formulação de estratégias. Essas características são importantes porque permitem pensar os rumos que a organização deve perseguir ao longo do tempo. A liderança é outro ponto a destacar, pois o seu exercício possibilita coordenar os esforços coletivos e a articulação dos recursos na direção do fim pretendido.

Andrade e Ckagnazaroff (2014) também examinaram a seleção e o monitoramento para ocupação de cargos públicos em Minas Gerais e identificaram as competências essenciais e o perfil esperado dos ocupantes de cargos públicos, bem como atrelam o seu alinhamento ao *core competence* (Prahalad e Hamel, 1990). Veja o Quadro 12.

Quadro 12 - Perfil das competências essenciais do empreendedor público em Minas Gerais

Competência essenciais	Perfil esperado	Definição
Orientação para Resultados	Competência gerencial	Capacidade de atuar com velocidade e sentido de urgência quando necessário, para tomar decisões importantes, visando atender aos clientes internos e externos e melhorar a organização. É a capacidade de administrar com qualidade os processos estabelecidos para que não interfiram na consecução dos resultados esperados.
Consciência organizacional	Competência mista	É a capacidade para compreender e interpretar as relações de poder em sua área de atuação e nas demais, na organização como um todo e nas relações com clientes externos e internos. Implica na capacidade de identificar tanto as pessoas que tomam as decisões como aquelas que

		 continuação. possam influenciar sobre as anteriores; deve ser capaz de prever a forma em que os novos acontecimentos ou situações afetarão as pessoas e grupos da organização.
Pensamento estratégico	Competência gerencial	Habilidade para compreender rapidamente as mudanças do entorno, as oportunidades que surgem, as ameaças competitivas, as forças e as fraquezas da organização na hora de identificar a melhor resposta estratégica. Capacidade para detectar novas oportunidades de negócio, realizar alianças estratégicas, analisar problemas e tomar decisões, posicionando-se e assumindo responsabilidades
Habilidade analítica	Competência técnica	Capacidade para entender uma situação, desagregando-a em partes ou identificando suas implicações passo a passo. É a capacidade geral para realizar uma análise lógica, identificar os problemas, reconhecer a informação significativa, buscar e coordenar os dados relevantes. Pode-se incluir a habilidade para analisar, organizar e apresentar dados estatísticos e para estabelecer conexões entre dados numéricos, também inclui o entendimento das sequências temporais e as relações de causa-efeito das ações.
Planejamento e organização	Competência técnica	Capacidade de determinar, eficazmente, as metas e prioridades de sua tarefa, área ou projeto, definindo as ações, os prazos e os recursos queridos. Inclui a elaboração de ferramentas para acompanhamento e verificação das informações.

Fonte: Quadro inspirado em Andrade e Ckagnazarof (2018).

O Quadro 12 expõe que houve uma preocupação governamental em relação à clarificação das competências essenciais para selecionar pessoas com o perfil adequado para ocupar vagas públicas. Igualmente, ocorreu a observância dos aspectos ligados à consciência organizacional, ao pensamento estratégico, à habilidade analítica, ao planejamento e à organização.

Contudo, os resultados de Andrade e Ckagnazarof (2018) mostraram que a operacionalização desse modelo apresentou dificuldades durante a sua implementação. O problema é que a gestão dos órgãos ou das unidades públicas estaduais passou a ter uma relação direta com entregas específicas (relacionadas às metas do governo vigente) e não estava diretamente vinculada às competências requeridas para a execução de atividades e com as atribuições do cargo.

Especificamente, a atuação profissional no ambiente universitário requer a implementação de um modelo de formação baseada em competências, tanto na formação dos estudantes quanto na dos gestores que ocupam cargos estratégicos. Isso integra um conjunto interdisciplinar de aprendizado, envolvendo diferentes áreas do saber que vão além do conhecimento em gestão (Espinosa, 2018).

Esta visão incorpora, por exemplo, o domínio de técnicas de pesquisa, estratégias de ensino, capacidade de inovação, incorporação de uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) (Espinosa, 2018).

Outro aspecto a considerar é que a moderna abordagem administrativa inculta a presença de um modelo de gestão baseado em um tipo de liderança que possa direcionar esforços organizacionais para enfrentar a turbulência ambiental, pois são os gerentes que criam condições e moldam o ambiente para a sobrevivência e prosperidade das organizações (Borges *et al.*, 2014).

Quanto às competências de liderança, sabe-se que não se pode atuar isoladamente ou por simples determinação pessoal. Ela exige coordenação de atividades, promoção das relações, criação da convivência democrática para subsidiar e potencializar a ação educativa.

Neste sentido, Galvão *et al.* (2012) chamam a atenção para a responsabilidade envolvida no processo de liderar, sobretudo, nas instituições de ensino público, onde há necessidade de que os gestores liderem um processo capaz de alcançar a eficiência como parte da implementação da política pública que favoreça a transformação social. Espera-se que o gestor universitário desempenhe os papéis de educador, líder educacional, representante da universidade perante o público em geral, coordenador-geral das atividades e líder administrativo. Como líder administrativo, espera-se que ele cumpra as seguintes funções (Finger, 1997; Santana e Maia, 2014):

- fazer cumprir as decisões tomadas pelos órgãos colegiados superiores da universidade;
- incentivar a pesquisa e tentar conseguir meios para sua realização;
- manter um *staff* operante e bem articulado;
- promover uma constante reflexão sobre os problemas acadêmicos e os meios de realização da universidade;
- criar um sistema de comunicação eficiente;
- estabelecer um processo em que todos os escalões da universidade tenham condições de contribuir e participar;
- estabelecer e incentivar as atividades culturais da universidade;
- criar facilidades para o aperfeiçoamento do corpo docente da universidade;
- estabelecer os objetivos específicos da universidade, e

- estabelecer um quadro geral de referência onde ele tome somente as decisões mais importantes.

Todas as formas de coordenar grupos, até mesmo em um curso universitário, exigem o uso de habilidades específicas para comandar um grupo de pessoas. Para alcançar tal objetivo, não se pode realizar a tarefa de forma mecânica, portanto, não há um manual de regras a ser seguido (Fleck e Pereira, 2011). Gerencialmente, a principal tarefa do gestor universitário é alcançar resultados por intermédio das pessoas. Para que isso aconteça, é crucial a formação de equipes de trabalho e coordenação de grupos de pessoas, onde almeja-se o reforço das seguintes atitudes: (Finger, 1997):

- definir (e rever periodicamente) os valores, a missão, a visão, as políticas, as diretrizes, os objetivos estratégicos e específicos da instituição, como também fazer com que ela se desenvolva em função disto;
- coordenar e orientar a adequação de estruturas, sistemas, recursos, processos e procedimentos;
- ajustar e adequar a instituição às mudanças e influências externas;
- promover o mapeamento, a análise e o tratamento das disfunções e deficiências institucionais;
- contribuir para harmonizar os interesses da instituição, dos profissionais universitários, do mercado e dos clientes;
- acompanhar, avaliar e orientar o desempenho institucional, e administrar os conflitos, as comunicações entre departamentos, setores e pessoas, assim como o comportamento, o moral e a motivação dos profissionais universitários.

Os pressupostos das mudanças paradigmáticas e a responsabilidade inerente à gestão exigem do gestor preparação para enfrentar as incertezas que podem desafiar o controle e a lógica do processo estabelecido. Seus efeitos muitas vezes extrapolam os limites das tarefas prescritas, demandando iniciativa, automobilização, reconhecimento da necessidade de aprender, aprendizagem efetiva e avaliação das experiências (Galvão *et al.*, 2012).

Finger (1997) relaciona dez premissas básicas que devem ser constantemente observadas nos gestores universitários. Veja o Quadro 13.

Quadro 13 - Premissas gerenciais a serem observadas pelos gestores universitários

Premissas	Descrição
Sobrevivência e o sucesso da IES	Existe cada vez mais facilidade na obtenção de recursos tecnológicos. Sobreviverão e vencerão as instituições que forem melhores administradas, voltadas ao mercado a que servem, utilizando-se de todos os recursos disponíveis.
Resultados financeiros	As instituições devem parar de reclamar dos resultados financeiros e da falta de verbas governamentais. Existe uma maneira de ganhar dinheiro que as instituições não têm sabido usar: deixar de perdê-lo.
Qualidade e produtividade	Os discursos são muitos e a maioria dá origem as ações isoladas. As ações, a competência profissional, o desempenho e a mudança no todo comportamental das universidades são fundamentais.
Tecnologia administrativa	Muitas instituições educacionais ainda não descobriram que existe uma tecnologia administrativa. Muitos profissionais universitários trabalham sem instrumentos e ferramentas técnicas, uma das razões do baixo desempenho institucional.
Atitudes dos gestores universitários	Grande parte dos gestores universitários trabalha de forma amadora e parece desconsiderar os princípios de gestão.
Política dentro das instituições	O grande erro das instituições tem sido considerar a competência política como principal requisito para o administrador universitário, desprezando os que são realmente essenciais: competência administrativa e habilidades gerenciais. Como consequência, temos como realidade, o despreparo administrativo e gerencial do profissional universitário.
Visão de mercado	A principal característica das organizações bem-sucedidas é a maneira especial como enfocam e atuam junto ao mercado e aos “clientes”. As IES’s devem inovar, buscando sempre antecipação das necessidades dos públicos de interesse.
Atuação profissional	Os gestores universitários têm tendência a agir no sentido contrário ao desejado, com objetividade e eficácia. Nota-se, de um modo geral, grande dificuldade de transformar ideias em ações práticas.
Papel das IES	A existência e o sucesso de uma IES são bons para a comunidade, o mercado e o país. Para desenvolver-se como nação, é preciso encorajar e desenvolver novas mentalidades, que aqui é chamado de visão de futuro.
Situação atual das IES	Há motivos para acreditar que as IES podem obter o sucesso desejado, no entanto, antes de tudo, será necessário competência, muito trabalho e boa administração.

Fonte: Quadro adaptado de Finger (1997) e Santana e Maia (2014, p. 4).

O Quadro 13 preconiza que o gestor educacional apresenta determinado grau de formação geral, ao mesmo tempo em que demonstra preparação para ocupar diferentes papéis, sendo capaz de executar inúmeras tarefas e funções durante o período de tempo que ocupar o cargo.

Ao analisar as informações conjuntamente, conclui-se que a liderança nas instituições de Ensino Superior é tida como um elemento central para o crescimento institucional. Dependendo do tipo de comando predominante, pode levar à IES a contribuir para renovação econômica, estimular o bem-estar social e encorajar a coesão social para o alcance de objetivos compartilhados. Por outro lado, o tipo de gerenciamento adotado pode restringir as ações ao atendimento de questões financeiras de curto prazo, com pouco ganho social.

Na esfera acadêmica, a liderança deve procurar introduzir um compromisso de trabalho que incentive o avanço globalizado por meio da expansão do ensino transnacional, pelas redes

globais de pesquisa e pela inovação constante. A agenda sobre competitividade universitária é expressa pela concorrência entre as instituições e pelo funcionamento do sistema do Ensino Superior a fim de ocasionar uma corrida global por *status* e reputação (Middlehurst, 2012).

3 MODELO CONCEITUAL DA PESQUISA: COMPETÊNCIAS REQUERIDAS AOS GESTORES ESTRATÉGICOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Notoriamente, várias instituições públicas estrangeiras destinadas à educação superior, impulsionadas pela onda de reformas na gestão universitária e pela mudança na forma de financiamento de organizações educacionais (O’connor e White, 2011; Scott, 2018; Spooner, 2019; Balyer, 2020), optaram por recrutar e selecionar gerentes acadêmicos que por sua vez, ao assumir a gestão adotam ferramentas gerenciais. Todavia, essa prática não encontra um consenso e dúvidas sobre o processo são lançadas.

Adicionalmente, não foram identificadas nas bases de pesquisadas acessadas, estudos que documentem que a adoção de tais práticas e a nomeação de executivos para dirigir o meio acadêmico trouxeram eficiência ao sistema educacional, ou que tenham proporcionado aumento no financiamento, ou ainda crescimento das doações para projetos, apesar dos altos salários pagos para esse fim.

Neste sentido, alguns estudos argumentam que a introdução de reitores executivos contribuiu muito pouco para a eficiência e eficácia operacional de longo prazo (Seale e Cross, 2018; Mckenna, 2020), e há universidades onde a figura do executivo acadêmico é rejeitada por professores, pesquisadores e alunos.

Por outro lado, alguns estudos questionam a forma como está estruturada a seleção interna de gestores educacionais, particularmente, aqueles que foram eleitos por meio da votação e que ao serem nomeados, eles compõem grupos de trabalho que muitas vezes, não conseguem implementar processos de gestão eficazes e parecem trabalhar para manter o *status quo* (Borges *et al.*, 2014; Almeida e Binotto, 2016; Balyer, 2020). Além disso, em tempos recentes a gestão colegiada tem sido indagada, ocasionado manifestação sobre o assunto (Kretek *et al.*, 2013; Klemash *et al.*, 2018).

Possivelmente, uma alternativa factível para o impasse seria estruturar políticas e ações institucionais para promover o desenvolvimento de competências em gestores que já atuam dentro da universidade e daqueles que desejam assumir postos de alto nível (Hayes *et al.*, 2000; Santos *et al.*, 2009; Fleck e Pereira, 2011; Galvão *et al.*, 2012; Barbosa *et al.*, 2016; Rodrigues e Villardi, 2017; Kabeta, 2019).

A argumentação ganha maior força ao constatar que, durante a realização desta pesquisa, observou-se que poucos estudos foram feitos para investigar as competências

gerenciais em universidades públicas. Além disso, não se tem muita clareza sobre uma estrutura que sirva de referência para elaborar um programa de desenvolvimento de competências gerenciais em universidades predominantemente estaduais. Portanto, a realização deste estudo visa preencher uma lacuna no entendimento das competências gerenciais.

3.1 A construção do modelo conceitual de competências gerencial

O modelo proposto organiza os conceitos estudados e sugere uma articulação com os elementos propostos no modelo conceitual. A proposição se baseia nos estudos de Durand (2000), o qual destina às competências uma conotação estratégica. Esta consideração é importante, devido às contingências ambientais (Cilliers, 1998; Le Boterf, 2003; Quinn *et al.*, 2003; Pavla *et al.*, 2015; Kazancoglu e Ozkan-Ozen, 2018) que aparecem no decorrer do tempo e fazem emergir novas competências (McClelland, 1973; Sparrow e Bognanno, 1993; Garavan e McGuire, 2001; Brandão e Bahry, 2005; Awortwi, 2010; Godoy e D'amelio, 2012; Borges *et al.*, 2014; Beblavý *et al.*, 2016) para alicerçar as ações estratégicas (Fleury e Fleury, 2004; Gubbins e Garavan, 2005; Pereira, 2010; Fernandes *et al.*, 2014; Beblavý *et al.*, 2016; Mario *et al.*, 2016; Valadão Júnior *et al.*, 2017), e assim lidar melhor com as ameaças ambientais (Ésther, 2011; Rodrigues e Villardi, 2017; Andrade e Ckagnazarof, 2018; Scott, 2018; Spooner, 2019).

O *framework* também faz uso dos achados de (Cheetham e Chivers, 2005) ao evidenciar que o conhecimento, as habilidades e as atitudes individuais perpassam o conhecimento das técnicas e métodos de trabalho, e habilita o indivíduo a ocupar cargos em diferentes níveis organizacionais.

O modelo dá ênfase aos aspectos importantes da formação das competências, como ocorre analogamente com os eventos internos e externos, (Pinheiro, 2017; Scott, 2018; Spooner, 2019), os quais contribuem para aumentar a complexidade da gestão organizacional (Cilliers, 1998; Grenier e Kehrhahn, 2008; Allen *et al.*, 2011).

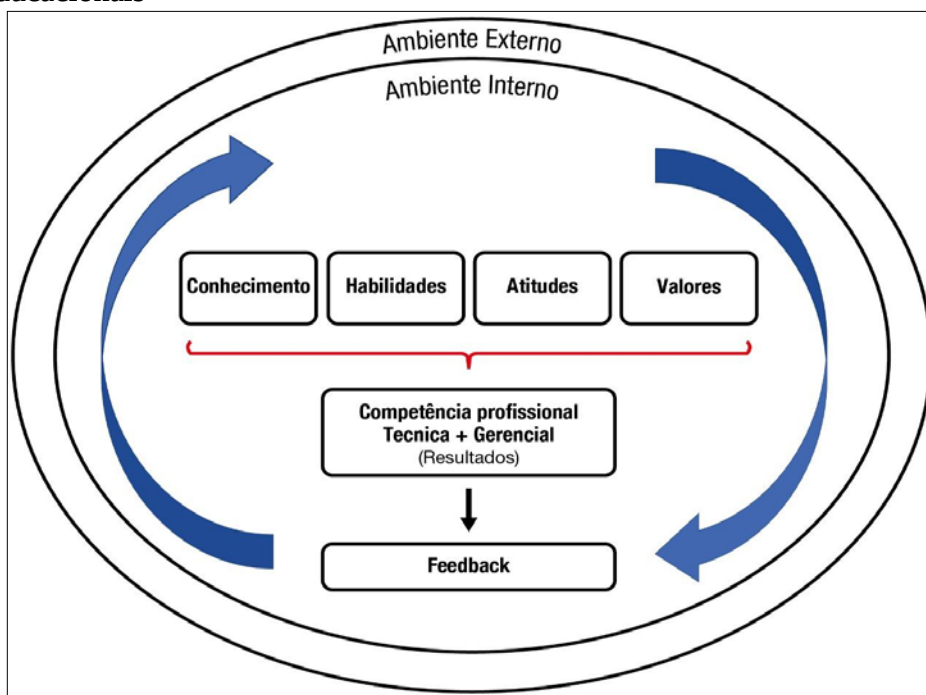
A formatação do modelo contemplou a inserção dos conhecimentos, habilidades, atitudes e exigiu que fosse introduzido a noção de valores. A decisão foi tomada em virtude de sugestão feita por alguns autores (Brasil, 1988; Finger, 1997; Fernandes, 2013; Valadão Júnior *et al.*, 2017). Além disso, observou-se que os valores têm uma grande relevância na educação superior pública. A sua pertinência ganha maior enfoque ao constar que os preceitos de valor aqui considerados regem o serviço público e estão evidenciados nos princípios constitucionais.

O modelo finaliza com a inserção de constantes *feedbacks* (Madsen, 2003; Cheetham e Chivers, 2005; Amaral, 2009; Galvão *et al.*, 2012; Santos, 2015), os quais proporcionam um ciclo de retroalimentação do processo de gestão por meio da circulação das informações e avaliações periódicas.

Em resumo, o modelo de competência recomenda que os líderes de uma organização universitária considerem os ambientes externos e internos, internalizem os conhecimentos necessários, desenvolvam as habilidades esperadas, tenham atitudes condizentes com as exigências do cargo e adotem os valores que alicerçam o serviço público, para que assim possam realizar as devidas entregas (exercem as competências profissionais).

Sugere-se ainda que adotem mecanismos de *feedback* para desenvolver/aprimorar um conjunto de competências que favoreça a gestão universitária. A figura 6 expressa os elementos que embasam o modelo proposto.

Figura 6 - Modelo (*framework*) sugerido para desenvolver as competências gerenciais em gestores educacionais



Fonte: Autoria própria (2020).

A Figura 6 mostra a configuração do modelo destinado ao desenvolvimento de competências. De forma representativa, o círculo mais amplo ilustra o ambiente externo e o círculo menor, o ambiente interno. Na parte central, estão localizados o conhecimento, as

habilidades, atitudes e os valores. A junção desses elementos contribui para a formação da competência profissional, a qual é validada pela qualidade das entregas realizadas.

Os retângulos que circundam cada elemento no centro da figura apresentam as mesmas proporções em termos de tamanho, indicando que não há maior prevalência entre os componentes e todos devem ser desenvolvidos de forma equânime.

Na parte inferior do modelo, tem-se o *feedback*, que expressa a retroalimentação por meio da autoavaliação somada à avaliação dos outros, perfazendo uma abordagem holística ao incluir o envolvimento das pessoas que se relacionam com o indivíduo analisado.

As setas laterais indicam um fluxo contínuo de circulação de informações recebidas e processadas que alimenta todo o processo e serve para aprimorar a gestão das competências gerenciais e, quando necessário, permite fazer os devidos ajustes.

3.2 Detalhamento dos elementos do modelo

3.2.1 Ambiente externo

A Figura 6 está em consonância com os pressupostos de Valadão Junior (2017), pois transmite a ideia de que as competências estão sujeitas aos desdobramentos dos eventos do ambiente externo, que, por seu turno, é composto pela identificação e análise dos fatos que acontecem nos âmbitos demográficos sociais, econômicos, políticos e tecnológicos. A precisão na análise dessas ocorrências contribui para modificar ou reconfigurar as competências requeridas (Cheetham e Chivers, 2005; Scott, 2018; Spooner, 2019).

3.2.2 Ambiente interno

O ambiente interno se refere às condições físicas, culturais, psicológicas e sociais que circundam o indivíduo no trabalho. O contexto ambiental interfere nas competências requeridas e faz com que ocorram alterações nas competências necessárias para lidar com as circunstâncias identificadas em determinado momento (Cheetham e Chivers, 2005; Godoy e D'amelio, 2012).

Nesse caso, liderar as pessoas internamente, formular estratégias, inovar, usar a criatividade, aplicar a competência política, saber se comunicar e cooperar no ambiente de trabalho, empregando os conhecimentos, habilidades e atitudes, conforme preconiza Valadão Junior (2017), pode trazer resultados significativos para a organização educacional.

Adicionalmente, Andrade e Ckagnazarof (2018) enfatizam que as competências são materializadas ao expressar uma simbiose entre as competências técnicas e gerenciais.

As capacidades de caráter técnicas são retratadas pelas atribuições típicas da função universitária e estão relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, já descritas anteriormente no texto. As de ordem gerenciais estão relacionadas ao planejamento estratégico e à orientação para resultado. Estas capacidades devem ser articuladas para gerar duas entregas fundamentais a esses gestores: (1) pensar o futuro da organização de ensino; e (2) fazê-la prosperar.

3.2.2 Conhecimento

O conhecimento é formado por uma sequência de informações organizadas sistematicamente pelo indivíduo, que possibilitam compreender o mundo que o rodeia. Refere-se ao saber acumulado ao longo da vida (Brandão *et al.* 2002). Sua aquisição se dá por diferentes meios, por exemplo, leitura de livros, frequência em cursos, obtenção de experiências, entre outras maneiras.

Normalmente, nas organizações universitárias públicas, a autoridade e o poder para a tomada de decisões têm sua origem no conhecimento (Andrade, 2006) formal, manifesto na obtenção de títulos acadêmicos em nível de *stricto sensu*. Isso pressupõe a sapiência necessária para exercer a profissão.

Além dos itens citados, podemos considerar exemplos de conhecimentos, o entendimento do sistema educacional de forma ampla, a experiência na gestão de órgãos superiores, o domínio das principais legislações e a compreensão sobre o Direito Administrativo entre outros.

3.2.3 Habilidades

As habilidades estão relacionadas ao fato de saber como fazer algo dentro de uma determinada metodologia (*know how*) (Sanchez, 1997), modelando-as aos aspectos da realidade, de maneira a dar suporte às ações específicas (Garavan e McGuire, 2001; Gallifa e Garriga, 2010; Fernandes, 2013; Frey e Osborne, 2013). No caso do gestor universitário, as habilidades requeridas estão relacionadas ao trabalho em equipe, ao uso da inteligência emocional e à destreza política.

3.2.4 Atitudes

As atitudes são comportamentos habituais que se apresentam em diferentes circunstâncias. Elas determinam a estrutura psicológica (mente) de cada indivíduo e é precedida

através das reações repetidas cotidianamente. Ela diz respeito aos aspectos sociais e afetivos relacionados à vida e ao trabalho do indivíduo (Brandão *et al.* 2002; Fernandes, 2013).

As atitudes podem indicar a capacidade que um determinado indivíduo tem em relação à orientação para resultados, flexibilidade, estabilidade emocional, ponderação e iniciativa.

A orientação para resultado é essencial porque a sua presença demonstra a capacidade adquirida de concentrar esforços na concretização dos objetivos pretendidos, e assim se pode empregar um conjunto de ações que favoreça o alcance de resultados conforme o que foi planejado. Esta capacidade também é importante por proporcionar o crescimento de outros membros da equipe.

A flexibilidade diz respeito à pessoa conseguir se adaptar aos diferentes cenários, ambientes, atividades ou situações, interagindo com maior facilidade e rapidez às novas realidades. A estabilidade emocional está relacionada ao fato de permanecer calmo em momentos de conflitos. Essa tranquilidade ajuda a entender os contextos e a perceber diferentes pontos de vistas antes de se tomar as decisões.

A ponderação está associada à capacidade de observar minuciosamente as circunstâncias à sua volta, e à capacidade de pesar todos os principais lados ao se analisar uma questão antes de formar juízo sobre ela.

A iniciativa se refere à uma qualidade pessoal que leva as pessoas a se movimentarem e fazerem o que é preciso ser feito, sem que alguém peça ou diga que deve ser realizado. Pessoas que têm iniciativa costumam colocar em prática projetos que favorecem à organização.

3.2.5 Valores éticos

Os valores estão associados à capacidade de fazer julgamentos em situações de trabalho (Cheetham e Chivers, 2005; Fernandes, 2013).

No Brasil, a gestão de entidades públicas é norteadada pela Constituição Federal (Brasil, 1988), a qual ancora os valores éticos e morais nos seguintes princípios: (a) legalidade, onde o gestor da coisa pública fica sujeito aos mandamentos da lei e às exigências do bem comum; (b) impessoalidade, envolve a exclusão da promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos; (c) moralidade, na qual procura-se agir de acordo com conjunto de regras estabelecidas; (d) publicidade, onde há divulgação oficial dos atos para conhecimento público; e (e) eficiência, significa realizar as tarefas com presteza, perfeição e rendimento funcional (Brasil, 1988).

Soma-se à lista a valorização das pessoas e o respeito à diversidade de gêneros, étnicas e crenças. Assim, o modelo propõe que estes valores sejam internalizados e incorporados no processo de tomada de decisão pelos principais gestores que atuam em IES pública, devido à posição estratégica exigida pelos cargos que ocupam.

3.2.6 Competência profissional

Observa-se que a competência profissional é constituída pela junção dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores éticos, bem como pela compreensão que o profissional tem do trabalho que realiza, cujo o resultado é verificado na *performance* em situações de trabalho. Seu produto final é materializado na qualidade das entregas realizadas. Nesta medida, analisar a qualidade das entregas é uma maneira de validar a competência (Fernandes, 2013) profissional.

Assim, a competência é caracterizada principalmente quando posta em ação em um determinado contexto de trabalho. Nesse caso, conhecer as circunstâncias em que a tarefa é realizada torna-se essencial, pois permite adaptar as decisões às contingências vigentes (Le Boterf, 2003).

Além disso, para que o indivíduo seja considerado competente, é fundamental que ele aplique um conjunto de capacidades dentro da organização. Isso implica em fazer com que as competências necessariamente agreguem valor, ou seja, gerem entregas valiosas. Em razão disso, as competências são expressas por verbos de ação (Fernandes, 2013), por exemplo, coordenar e supervisionar atividades.

As competências profissionais devem ser robustas e agrupar várias atividades e tarefas sob uma contribuição de valor gerado. Ela é contextualizada e expressa dentro da organização, assim cabe a organização prover o espaço necessário para que o indivíduo pratique suas competências (Fernandes, 2013).

Em suma, as competências transmitem as contribuições esperadas pela organização e sinalizam comportamentos reiterados e habituais. Alguém que realiza entregas de alto nível esporadicamente não evidenciaria competências (Fernandes, 2013).

Esta tese de doutoramento considera que as competências profissionais são compostas por duas categorias de particularidades individuais: (1) as de caráter técnicas; e (2) as de ordem gerenciais. No caso do gestor universitário, as competências técnicas estão relacionadas às

atividades básicas de ensino, pesquisa e/ou de extensão. Envolvem, por exemplo, assegurar a educação de estudantes, dedicar-se à geração, disseminação, socialização do conhecimento (ensino), organizar programas voltados à comunidade (extensão) e a geração de novos conhecimentos (pesquisas).

Já as competências de natureza gerencial estão associadas ao desempenho em funções de direção, chefia, coordenação e administração universitária. Inclui realizar o planejamento institucional, liderar pessoas, supervisionar atividades e gerenciar orçamentos, etc. Conforme indicado anteriormente, a gestão acadêmica requer ainda o emprego das competências de liderança, as quais estão circunscritas nas dimensões: (a) desenvolver a organização de ensino; (b) liderar as pessoas, e (c) gerenciar os recursos existentes.

3.2.7 Feedback

O *feedback* é compreendido como sendo a avaliação do trabalho realizado por meio da autorreflexão e pela observação dos outros (Cheetham e Chivers, 2005), com interesse em aferir as competências imprescindíveis à gestão, onde a intervenção, o acompanhamento e o retorno das informações são partes fundamentais para realimentar o processo (Amaral, 2009) de gestão das competências.

Portanto, o desenho de um sistema de competência envolve o estabelecimento de um sistema de avaliação com diferentes visões e simultaneamente múltiplas fontes de análises, envolvendo docentes, acadêmicos, servidores, sociedade civil e autorreflexão por parte do próprio avaliado.

3.2.8 Avaliação do modelo sugerido de competências gerenciais

Modelo é um mecanismo usado para explicar certa realidade. Ele é considerado bom quando revela poder explicativo da realidade estudada. Quanto maior uso prático (*valor de uso*), possibilidade de previsão (*valor preditivo*) e similaridade com o fenômeno investigado (*valor de face*), melhor será a sua avaliação (Gouveia Jr, 1999).

Os dados que alicerçaram a construção do modelo proposto foram extraídos da revisão de literatura e mostram-se coerentes com os dados levantados nas entrevistas. O Quadro 14 apresenta os constructos que deram origem as categorias de análises.

Quadro 14 - Síntese dos constructos e suas respectivas definições

Constructos	Definição	Autores
Ambiente externo	É composto por eventos nos âmbitos demográficos, sociais econômicos, políticos e tecnológicos. As análises destes fatos contribuem para reconfigurar as competências requeridas. Além disso, verifica-se que nesse ambiente estão localizadas as oportunidades e as ameaças.	(Grenier e Kehrhahn, 2008); (Andrade, 2006); (Cheetham e Chivers, 2005); (Spooner, 2019); (Scott, 2018); (Borinelli <i>et al.</i> , 2017).
Ambiente interno	Constitui-se de eventos que ocorrem no interior da organização. Ele é composto pela sua estrutura administrativa, pela forma de organizar o trabalho, pelo estabelecimento dos processos e pelo sistema social (pessoas). O contexto ambiental interfere nas competências requeridas e faz com que ocorram alterações nas competências profissionais desejadas para lidar com as circunstâncias vigentes. Os dados obtidos indicam os pontos fortes e os fracos da organização analisada.	(Cheetham e Chivers, 2005; Godoy e D'amelio, 2012); (Scott, 2018); (Spooner, 2019); (Borinelli <i>et al.</i> , 2017); (Brasil, 2019).
Conhecimentos	Consiste em uma sequência de informações e dados organizados sistematicamente pelo indivíduo, que possibilita compreender o mundo que o rodeia. Envolve, por exemplo, conhecer o sistema educacional de forma global, conhecimento prático (experiência) na gestão órgãos superiores, domínio das principais legislações e entendimento sobre Direito Administrativo.	(Allen <i>et al.</i> , 2011); (Frey e Osborne, 2013); (Dutra, 2004); (Zarifian, 2001); (Fernandes, 2013); (Sandberg e Pinnington, 2009); (Cherrstrom e Bixby, 2018); (Valadão Júnior <i>et al.</i> , 2017); (Brandão <i>et al.</i> , 2002)
Habilidades	Estão relacionadas ao saber como fazer algo (<i>know how</i>) dentro de uma determinada metodologia de trabalho, modelando-a aos aspectos da realidade, de maneira a dar suporte às ações específicas. Envolve trabalhar em equipe, exercer a liderança, usar a inteligência emocional, ter destreza política, e capacidade de negociação.	(Hoff, 1999); (Ulrich <i>et al.</i> , 1995); (Burgoyne e Stuart, 1976); (Garavan e McGuire, 2001); (Gallifa e Garriga, 2010); (Sanchez, 1997);
Atitudes	Predisposição para agir em diferentes circunstâncias. Elas determinam a estrutura psicológica (mente) de cada indivíduo e é precedida através das reações repetidas cotidianamente. Inclui orientação para resultados, flexibilidade, estabilidade emocional e iniciativa.	(Borges <i>et al.</i> , 2014); (Fernandes, 2013); (Cheetham e Chivers, 2005); (Garavan e McGuire, 2001); (Fernandes, 2013); (Brandão <i>et al.</i> , 2002)
Valores	Os valores refletem aquilo que se acredita e que é capaz de influenciar a predisposição em relação a algo. Eles estão associados à capacidade de fazer julgamentos em situações de trabalho. No serviço público, os valores estão associados aos princípios constitucionais: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Soma-se à lista, a valorização das pessoas, o respeito à diversidade de gêneros, étnicas e crenças.	(Davenport e Prusak, 1998); (Fernandes, 2013); (Cheetham e Chivers, 2005); (Valadão Júnior <i>et al.</i> , 2017); (Finger, 1997); (Brasil, 1988).
Competência profissional	É a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para realização habitual de entregas valiosas. A competência profissional é composta pela capacidade técnicas e gerenciais. As competências técnicas estão relacionadas às atividades básicas de ensino, pesquisa e/ou de extensão, por exemplo, a capacidade de assegurar a educação de estudantes, dedicação à geração, disseminação e socialização do conhecimento, bem como organização de programas voltados à comunidade. As competências gerenciais estão associadas às funções de direção, chefia, coordenação e administração universitária. Inclui realizar o planejamento institucional, liderar pessoas, supervisionar atividades e tarefas, assim como gerenciar orçamentos, entre outras atividades ligadas à gestão.	(Fernandes, 2013); (Le Boterf, 2003); (Grenier e Kehrhahn, 2008); (Brandão <i>et al.</i> , 2002); (Reznik e Sazykina, 2017); continuação. (Zarifian, 2001); (Sandberg e Pinnington, 2009); (Cheetham e Chivers, 2005).

<i>Feedback</i>	O <i>feedback</i> é a avaliação do trabalho realizado por meio da autorreflexão e pela observação dos outros. A sua aplicação permite aferir as competências imprescindíveis, acompanhar a gestão e fazer intervenções por meio do retorno das informações. A retroalimentação é parte fundamental do processo de gestão das competências, uma vez que permite fazer a correção, quando for constatado a não conformidade.	(Amaral, 2009); (Suhardiman, 2019); (Cheetham e Chivers, 2005).
-----------------	--	---

Fonte: Autoria própria.

Ambiente externo

De modo geral, a inserção do ambiente externo no modelo é justificada pela constatação de que as universidades brasileiras enfrentam desafios crescentes, associados às mudanças no seu entorno de diversas naturezas, desde aspectos demográficos (Scott, 2018), sociais (Rocha *et. al*, 2017), econômicos (Garavan e McGuire, 2001; Fernandes, 2013), políticos (Barbosa *et al.*, 2016) e tecnológicos (Souza, 2019), passando pela inserção de novas formas de ensino e aprendizagem (Andrade, 2006).

É importante considerar o que acontece no ambiente externo para que a organização tenha a chance de fazer uma profunda reflexão, no sentido de se auto-organizar e fazer emergir um comportamento gerencial mais condizente com o momento vivido, respondendo satisfatoriamente ao contexto observado (Agostinho 2003; Garavan e McGuire, 2001; Andrade, 2006; Santos, 2015).

Ambiente interno

A análise do ambiente interno pode ser vista como um processo de coletar, avaliar e interpretar as informações obtidas no interno da organização de ensino durante a exploração do seu ambiente. Nesta fase, é avaliada a precisão das informações e se busca resolver as inconsistências nos dados para que posteriormente sejam atribuídos significados aos dados encontrados (Garavan e McGuire, 2001; Agostinho, 2003; Andrade, 2006; Andrade e Ckagnazarof, 2018).

No âmago das organizações educacionais, os acontecimentos, a estrutura organizacional, a forma de organização do trabalho, o estilo de liderança e as condições do sistema social, entre outros pontos, interferem na estruturação das competências requeridas e fazem com que ocorram alterações nas competências desejadas para lidar com as contingências encontradas (Cheetham e Chivers, 2005; Godoy e D'amelio, 2012).

Nota-se que a inserção da análise interna no modelo atende aos anseios da gestão da coisa pública, a qual caminha na direção de se conhecer a real circunstância da organização objeto de análise, a fim de se conhecer os pontos fortes e fracos.

Conhecer esses pontos são importantes para que se possa reforçar os aspectos positivos e traçar objetivos e metas institucionais como referências para o planejamento das ações internas, visando corrigir as deficiências e a preparação de servidores para as mudanças de cenários tanto internos quanto externos (Brasil, 2019).

Conhecimentos

A proposta de inserção do conhecimento no referido modelo está relacionada ao fato dele ser formado por uma sequência de informações organizadas sistematicamente pelo indivíduo, possibilitando compreender o mundo à sua volta. O saber acumulado ao longo da vida (Brandão *et al.* 2002) ajuda a compreender a complexidade da situação e auxilia a busca de respostas.

Cabe ressaltar que novos tempos demandam conhecimentos específicos, os quais são acoplados ao desenvolvimento de novas ideias e artefatos (Frey e Osborne, 2013). É importante considerar também o conhecimento tácito, cuja origem está na subjetividade das experiências e nas percepções (Sandberg e Pinnington, 2009), tornando esse tipo de conhecimento algo subjetivo e difícil de ser mensurado.

Habilidades

As habilidades estão conectadas com o “saber como fazer algo” dentro de uma determinada metodologia (*know how*) (Sanchez, 1997) de trabalho. Os conhecimentos adquiridos e as habilidades desenvolvidas são itens que se complementam, dado que os indivíduos recorrem às experiências anteriores, ou seja, aos conhecimentos obtidos, aos fatos vivenciados, aos princípios e às técnicas absorvidos para examinar e solucionar um problema aparente (Brandão *et al.*, 2002).

As constantes evoluções tecnológicas, especialmente nos processos de trabalho, levam à necessidade de desenvolvimento de habilidades essenciais para responder aos desafios enfrentados pelas organizações e seus dirigentes (Sousa e Wilks, 2018).

Dentro deste contexto, uma das habilidades necessárias é ter domínio das novas tecnologias, tanto administrativas (Finger, 1994) quanto as computacionais (Scott, 2018), em virtude da produção de grande quantidade de dados (*big data*).

Atitudes

As atitudes se referem àquilo que se acredita e ela que é capaz de influenciar a predisposição em relação a algo (Fernandes, 2013). As atitudes são importantes para o modelo, porque, ao considerar o interesse coletivo, os gestores devem procurar criar mecanismos capazes de transformar intenções em atitudes gerenciais (Borges *et al.*, 2014; Carbone *et al.*, 2016). Essas atitudes devem ser fortes o suficiente para mobilizar esforços organizacionais na consecução dos objetivos traçados, bem como promover o engajamento das pessoas.

Valores

A inclusão dos valores é fundamental na proposição e pode ser justificada por refletir as convicções que embasam as escolhas dos indivíduos. Além disso, os valores expressam um conjunto de características de uma determinada pessoa ou da organização, determinam a forma como estas se comportam e interagem com outros indivíduos e com o ambiente que a cerca (Fernandes, 2013). Neste sentido, há valores-chaves que orientam a conduta dos gestores públicos (Valadão Junior, 2017; Brasil, 1988).

Competência profissional

A incorporação da competência profissional na proposta é útil para demonstrar a conciliação dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes e dos valores, os quais contribuem para a formação e suporte da competência profissional, validada pela qualidade frequente das entregas realizadas (Virtanen, 2000; Cheetham e Chivers, 2005; Fernandes, 2013).

A competência profissional está presente quando posta em ação em um contexto de trabalho. Dessa forma, saber sobre as circunstâncias externas e internas que cercam a organização é essencial, pois permite a adaptação às contingências situacionais (Le Boterf, 2003).

Feedback

A admissão de constantes *feedbacks* é fundamental para aferir as competências elencadas, serve para retroalimentar o modelo de gestão escolhido e pode sugerir intervenções, no sentido de corrigir as distorções observadas (Amaral, 2009; Suhardiman, 2019).

3.2.9 Limitações do modelo

O modelo sugerido se baseia em apenas um cenário universitário e foi criado com base na análise de documentos. Isso pode ter limitado ou super enfatizado algumas competências. No entanto, complementamos o desenho do modelo com dados das entrevistas, os quais não trouxeram significativas alterações à proposta inicial, embora se reconheça que o foco da maioria dos entrevistados se voltava às rotinas e aos processos internos em detrimento à visão abrangente e estratégica.

4. DESIGN METODOLÓGICO

Creswell (2012) explica que a metodologia fornece uma direção específica para os procedimentos em um projeto de pesquisa. Como ocorre com as alegações de conhecimento, as estratégias de pesquisa têm se multiplicado com o passar dos anos e contribuem para que as técnicas de investigações em geral sejam aprimoradas.

A presente tese adota uma abordagem de pesquisa qualitativa (Stake, 1995; Creswell, 2012), pois considera que a realidade social deve ser interpretada. Além disso, a natureza das perguntas que norteiam este estudo (Paranhos *et al.*, 2016) tem a intenção de contemplar os significados das palavras, motivações, crenças, aspirações e valores correspondentes a um espectro mais profundo das relações humanas e do fenômeno investigado.

O estudo utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos na descrição do conteúdo dos discursos (entrevistas) (Bardin, 2016). Seu rigor científico se apoia nos conceitos abordados que deram origem aos constructos e às questões que norteiam a pesquisa.

A presente pesquisa é orientada por uma construção teórica que serviu de princípio diretivo para a coleta de dados e suporta as análises das informações obtidas, como recomenda Creswell (2012).

A tese utiliza o método do estudo de caso, em virtude das interferências identificadas se mostrarem demasiadamente complexas para que fossem utilizadas estratégias de levantamento de dados ou experimentos (Yin, 2015). A escolha desse método também está associada ao propósito de se examinar fatos contemporâneos, onde os principais comportamentos não podem ser manipulados (Yin, 2015).

Neste sentido, a escolha de uma universidade paranaense que serviu de base para estruturar o estudo de caso pode não representar estatisticamente a população, mas é capaz de expor a relevância do fenômeno que se pretende investigar.

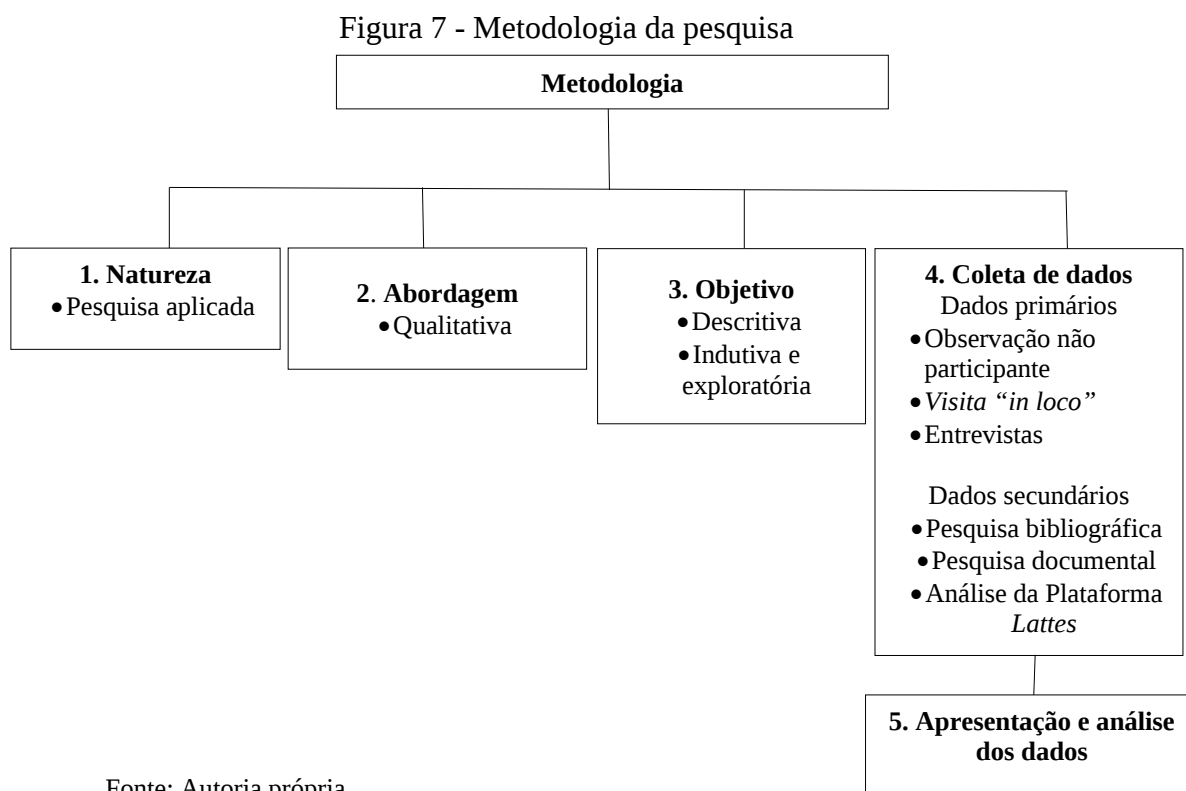
A composição do trabalho empregou fontes mistas de coleta de dados (Paranhos *et al.*, 2016), interativas e humanísticas na obtenção de informações, cujo foco é compreender a realidade da gestão universitária e objetiva a geração de conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas identificados no desenrolar do levantamento dos dados.

Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa indutiva, cujo ponto de partida é a observação, onde se procura obter dados para elucidar as questões apresentadas por meio de evidências nas interpretações dos fatos (Creswell, 2012). A pesquisa adota como referências as

percepções dos servidores públicos que são os primeiros a serem impactados pelo fenômeno investigado (a competência gerencial).

Para minimizar as chances de erros característicos em abordagens qualitativas, em virtude da possibilidade de frequências fracas (Bardin, 2016), na fase de coleta de dados, foram considerados o ambiente externo, a ambiência universitária, e optou-se por coletar os dados no horário matutino, em função de ser o horário que as pessoas apresentaram maior predisposição em colaborar com o fornecimento de dados.

O emprego do método qualitativo exigiu a utilização de várias técnicas de coletas de dados, cujos procedimentos são ilustrados na Figura 7, e detalhados na sequência.



A Figura 7 mostra o detalhamento da pesquisa realizada e os procedimentos estabelecidos com a ideia de neutralizar o pressuposto de que na vida cotidiana, muitas vezes, aceitam-se fatos sem questionar. Assim, o emprego dos métodos e técnicas de pesquisa tem a intenção de tornar visíveis coisas que são relevantes para o observador (Ferreira *et al.*, 2012).

Como a pesquisa qualitativa permite a flexibilização do uso (Bardin, 2016), o protocolo de pesquisa foi sendo ajustado de acordo com o desenrolar do processo de investigação.

Na primeira etapa, optou-se por utilizar a técnica de observação não participante, no período de março de 2017 a outubro de 2019. O local de observação foi a universidade “UESH”.

Para viabilizar a etapa, a pesquisadora se inseriu no ambiente por meio da prestação de serviço como professora temporária durante o período de observação. Os professores temporários diferem dos professores efetivos por terem seus direitos trabalhistas garantidos pela Consolidação da Lei do Trabalho (CLT). Os temporários também são membros do corpo docente não permanente e podem desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. Se for solicitado, também podem exercer funções em comissões de trabalho.

O público-alvo do método observacional era os servidores públicos ocupantes de cargos administrativos, tais como: reitores, pró-reitores, diretores de unidades. pessoas que ocupam cargos administrativos e/ou estratégicos na gestão da universidade Cargos estratégicos são aqueles cargos localizados no topo da hierárquica universitária e são responsáveis pelas decisões mais importantes dentro de uma organização. Esses cargos correspondem aos níveis onde as metas e os objetivos centrais são determinados.

As informações coletadas no processo de observação foram obtidas utilizando um roteiro de perguntas semiestruturadas, e posteriormente foram transcritas e arquivadas para serem utilizadas no momento adequado. O uso da observação não participante possibilitou obter informações sem levantar suspeitas do grupo investigado. O método de investigação foi útil para a formulação do problema de pesquisa (Creswell, 2012; Ferreira *et al.*, 2012) e para ter acesso aos dados que não estavam disponíveis facilmente.

Na segunda etapa, foram realizadas pesquisas bibliográficas em artigos e revistas científicas, afim de se obter mais dados sobre a temática de pesquisa. Nessa etapa foi efetuada concomitantemente o levantamento de dados *on-line* nos sites dos órgãos governamentais, com o propósito de se conseguir dados gerais sobre as instituições universitárias públicas. Os principais sites consultados foram o portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Governo Federal, do Governo do Estado do Paraná e suas respectivas legislações.

A terceira etapa envolveu análise dos documentos da universidade objeto de estudo. Nesta etapa foram analisados os relatórios estatísticos, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Estatuto Universitário, e o Planejamento Estratégico da Área de Administração (Borinelli *et al.*, 2017).

Na quarta etapa, foi realizada a definição da amostra no nível gerencial através da técnica de amostragem intencional não probabilística, tendo como base o organograma institucional, buscando identificar os representantes do nível gerencial superior e intermediário que possuísem conhecimento sistêmico e estratégico da organização.

A posteriori, acessou-se a *Plataforma Lattes* (um ambiente virtual criado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com interesse de analisar os currículos dos professores que ocupam cargos-chaves na IES investigada. A relação dos nomes dos professores, cargos e demais informações foi obtida por meio de consultas ao portal da IES examinada.

Na quinta etapa, foram efetuadas as visitas “*in loco*” no período de março a setembro de 2019, perfazendo um total de 10 visitas, com a intenção de entender o ambiente da universidade pesquisada e conhecer as instalações físicas. Foram realizadas visitas à Pró-Reitoria de Recursos Humanos, Pró-Reitoria de Planejamento, Diretoria de Unidade Tecnologia, Diretoria da ouvidoria, Diretoria do Instituto Cultural, Centros de Estudos Sociais, Centro de Estudos Humanos e outros.

Esta fase exigiu vários deslocamentos a diferentes locais de trabalho para coletar informação que não estavam disponíveis no ambiente *on-line*. O ciclo requereu interpretações dos dados coletados com base na experiência e na formação da pesquisadora (Creswell, 2012).

A sexta etapa contemplou o levantamento de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. Nesta fase, foram elencados os participantes identificados na fase de observação. Depois foi feito contato por telefone para expor o objetivo da entrevista e verificar a predisposição para participar da conversa. Foram contactadas 23 pessoas, porém 9 não quiseram participar e deram diferentes motivos. No total, foram entrevistadas 14 pessoas. O Quadro 17 apresenta as características gerais dos participantes.

Os servidores que aceitaram participar do processo de entrevista se mostraram interessados em relatar o seu ponto de vista, demonstraram boa vontade em responder às indagações, expressaram interesse pelo assunto e destinaram tempo adequado para que os encontros acontecessem sem pressa.

Durante as entrevistas, as falas foram gravadas com auxílio do *smartphone* S10, da marca *Samsung*, e transcritas posteriormente com a autorização dos participantes. Para garantir a validade dos dados, a fim de alcançar maior identidade possível sobre os sentimentos, as

experiências, os valores e as opiniões coletadas, as entrevistas foram transcritas com a ajuda de um *software* e posteriormente enviada por *e-mail* para que os participantes fizessem a verificação da narrativa. Após a conferência, todos os participantes que tinham ressalvas a fazer se manifestaram e tiveram seus textos retificados.

A fim de garantir a confiabilidade do processo, a entrevistadora apenas fazia as perguntas e registrava as respostas dos participantes, não havia o interesse de liderar as respostas das pessoas. Além disso, as questões das entrevistas foram analisadas por três colegas especialistas que fazem uso de pesquisas qualitativas a fim de fornecer validade de conteúdo.

Quanto aos recursos computacionais, Bardin (2016) fala que o uso de programas de computadores para analisar dados qualitativos tem sido frequente e pode conferir maior precisão aos dados. De posse desse pensamento, os dados foram suportados pelo *software* MAXQDA, desenvolvido para análise qualitativa e pode ser utilizado para transcrever entrevistas, organizar textos, ouvir gravações em áudio/vídeo, fazer revisões de literatura e formação de nuvens de palavras. Além disso, o *software* possui uma interface amigável, o que torna fácil a utilização.

Embora a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, no artigo 6º, estabeleça que a União, Estados e Municípios devem fazer uso da gestão transparente da informação, propiciando amplo acesso a ela e sua divulgação, salvo aquelas sigilosas (Brasil, 2011), optou-se por proteger a identidade dos participantes, bem como da universidade envolvida no estudo, que aqui é tratada pela sigla “UESH”.

Cabe ressaltar que durante a realização deste estudo, foram seguidas as normas institucionais e não se tem notícias sobre a falta de preceitos éticos no decorrer da consecução.

Durante o período da coleta de dados, não foi constatado nenhum evento estranho, como greves ou graves crises internas na entidade pesquisada, sendo a ocasião percebida como normal.

4.1 Participantes da pesquisa

A fim de se investigar as competências dos gestores estratégicos de IES, além das fontes documentais, foram realizadas entrevistas. O Quadro 15 mostra a relação dos servidores que participaram da entrevista.

Quadro 15 - Descrição dos participantes da pesquisa qualitativa

Instituição	Cargo	Codificação	Tempo de casa (anos)	Quant.
Universidade “UESH”	Diretor interino da Ouvidoria	DO	25	1
	Diretor da Unidade Tecnológica	DUT	26	1
	Diretora do Instituto Cultural Brasil/França	DIC	35	1
	Chefe de Departamento	CD	25	1
	Ex-Reitor	Ex-R	33	1
	Chefe de Divisão de Capacitação Docente e Técnica (RH)	RH1	26	1
	Encarregado de Seção na Divisão de Acompanhamento, Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas (RH)	RH2	22	1
	Encarregado de Capacitação Docente e Técnica (RH)	RH3	38	1
	Assistente gerencial (dá suporte administrativo a Diretoria)	AG	30	1
	Técnicos Administrativos	TA1, TA2, TA3, TA4 e TA	Média 22	5
Total				14

Fonte: Autoria própria. *** As letras DO, DUT, DIC, CD, Ex-R, RH1, RH2, RH3, AG e TAs são códigos adotados para proteger a identidade dos participantes.

Conforme pode ser observado, o Quadro 15 evidencia que os participantes trabalham há muito tempo na instituição de ensino, ocupam a função de forma permanente e já tiveram a oportunidade de participar de diversas administrações, portanto, tendem a ter uma visão comparativa e mais criteriosa sobre o assunto em pauta.

Cabe aqui destacar que embora a literatura internacional e a nacional não abordem dados relacionados aos sindicatos em universidades, é importante deixar claro que, no Brasil e consequentemente na IES examinada, os sindicatos na área de ensino tem um protagonismo marcante, cuja trajetória e posições defendidas estão expostas na mídia.

Entretanto, para fins deste estudo, julgou-se que a interlocução com membros sindicais não adicionaria novas informações, uma vez que o objeto de estudo é a equipe gerencial.

4.2 Organização da análise

A organização da análise foi realizada de acordo com as orientações de Bardin (2016) e seguiu os seguintes parâmetros: (a) pré-análise; (b) exploração do material, e (c) apresentação e tratamentos dos resultados.

Na fase da pré-análise, foi realizada uma leitura flutuante para estabelecer contato com os materiais escritos e sistematizar as ideias iniciais. Na sequência, procedeu-se a seleção dos documentos com a intenção de verificar a sua coerência com o problema levantado.

A elaboração do modelo foi norteada por questões implícitas no problema de pesquisa, considerou-se os objetivos traçados e seguiram os seguintes parâmetros:

- a) identificação das competências gerenciais requeridas dos gestores universitários, encarregados de tomar as principais decisões;
- b) mapeamento do nível de formação, treinamento e/ou experiências gerenciais, apresentado pelos gestores universitários da IES estudada;
- c) construção de um modelo teórico e conceitual que direcione o recrutamento, a seleção e a capacitação (formação, treinamento e desenvolvimento de pessoas), visando atender as atribuições dos cargos;
- d) avaliação do modelo de competências proposto sob égide do conhecimento, das habilidades, das atitudes (CHAs) e seu ajuste ao setor público universitário.

O material coletado foi recortado em categorias de registro, as quais deram origem as categorias de análise. Esta parte foi composta analisando-se os parágrafos de cada entrevista e textos dos documentos. O processo resultou na extração de palavras-chaves e deu origem a um resumo de cada parágrafo para estruturar as primeiras categorizações.

As categorias iniciais foram agrupadas de acordo com os temas correspondentes e subsequentemente foram reagrupadas tematicamente, originando as subcategorias, conforme demonstra o Quadro 16.

Convém ressaltar que, por meio deste processo indutivo, não se procurou somente compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também buscou-se identificar outros significados junto às mensagens faladas, como a indignação, a preocupação com o atual estado da universidade e o interesse dos participantes em colaborar com o fornecimento dos dados.

4.3 Categorias de análises

Em termos de categorias analíticas, algumas regras fundamentais foram seguidas na consecução da pesquisa, especialmente ao criar o conjunto de itens com as quais trabalhou-se. Os elementos observados durante o processo de classificação analítica foram (Bardin, 2016; Carlomagno e Rocha, 2016):

- a) as regras de inclusão e exclusão das categorias analíticas foram definidas de acordo com o objetivo pretendido e especificado no problema;

- b) as categorias são mutuamente excludentes, obedecendo ao princípio da exclusividade, e não estão presente em mais que uma classificação;
- c) as categorias estão organizadas de forma única, de modo a não colocar coisas diferentes no mesmo lugar, seguindo as normas da homogeneidade;
- d) procurou-se contemplar todos os conteúdos possíveis e respectiva precisão residual, segundo as normas da exaustividade;
- e) houve a aplicação da objetividade e fidelidade, onde, na medida do possível, o subjetivismo (confiabilidade) foi eliminado por meio da padronização da codificação das informações;
- f) as categorias obedeceram ao princípio da pertinência, pois refletem a intenção do que se deseja investigar.

O Quadro 16 apresenta os objetivos, as categorias de análises, as definições operacionais, bem como a forma de coletas de dados.

Quadro 16 - Categorias analíticas

Objetivos	Categorias de análise	Definição operacional	Fontes utilizadas
Examinar o ambiente interno e externo, a fim de verificar como ocorre a sua interrelação com as competências gerencias.	Análise do ambiente externo e interno	Ambiente externo: a análise desse ambiente possibilita fazer o apontamento das oportunidades e ameaças que circundam o ambiente educacional e pode apontar as competências requeridas. Ambiente interno: a análise interna produz a identificação dos pontos fortes e fracos da IES investigada e indica as competências exigidas para lidar com o texto detectado.	Pesquisa Documental Pesquisas Bibliográficas Entrevistas
Identificar as competências gerencias requeridas e recomendá-las para aplicação nos processos de recrutamento, seleção, capacitação e avaliação.	Descrição dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores , necessários para ocupar cargos chaves na IES pesquisada.	Identificação dos conhecimentos requeridos sobre sistema educacional, conhecimento da gestão de órgãos superiores, domínio das principais legislações, e Direito Administrativo. Análise das habilidades exigidas, trabalhar em equipe, usar a inteligência emocional, e ter destreza política. Apontamento das atitudes demandas, orientação para resultados, flexibilidade, serenidade, ponderação e iniciativa. Observação dos valores a serem expressados e sua consonância com os princípios constitucionais: legalidade; impessoalidade; moralidade; publicidade; eficiência; valorização das pessoas e o respeito à diversidade gêneros, étnicas e crenças.	Entrevistas Pesquisa Bibliográfica Observação não participante Visita “ <i>in loco</i> ”

Mapear a formação, o treinamento e/ou experiências, para ver como se dá o desenvolvimento da competência profissional	Investigação da formação de competência profissional , expressa pelas competências técnicas e gerenciais	continuação. Competência técnica Análise do percurso profissional dentro da IES, observando o envolvimento com atividades de ensino, pesquisa e extensão. Exame da formação técnica no início da carreira, verificando o quanto está alinhada à ocupação atual.	Análise do <i>Curriculum Lates</i> dos atuais ocupantes de cargos estratégicos. Exame da Legislação
		Competência gerencial Análise do apoio institucional oferecido à formação gerencial. Análise do papel e do suporte da área de recursos humanos na formação gerencial. Verificação do interesse, motivação e influência da personalidade na preparação gerencial. Escrutínio das ações gerenciais empregadas pelos ocupantes de cargos de gestão. Verificação das experiências e realizações anteriores na área de gestão. Identificação dos elementos que foram utilizados como <i>proxy</i> da competência gerencial, assumindo que a capacitação está associada a realizações de gestão e evidencia as competências gerenciais dos gestores estratégicos.	Pesquisa Documental Pesquisa Bibliográfica Entrevistas
Investigar como ocorre o processo de <i>feedback</i> das tarefas realizadas.	Retroalimentação do processo (<i>feedback</i>)	Exame das formas de retroalimentação utilizadas no processo de execução das competências praticados pela IES.	Pesquisa Bibliográfica Entrevistas Observação não participante

Fonte: Autoria própria.

4.4 Campo de estudo

A universidade “UESH”, fundada em 1969, está localizada na região noroeste do Paraná e se tornou uma das maiores IES do estado. Ela assiste a cerca de 25.700 membros acadêmicos, divididos entre a graduação (15.500 alunos), *stricto sensu* (5.200 pós-graduandos) e servidores públicos (5.000 funcionários). Atualmente, a IES investigada tem 56 cursos de graduação, divididos entre bacharelados, licenciaturas e tecnológicos.

No início do seu funcionamento, a IES foi classificada como fundação. Somente mais tarde adquiriu o *status* de universidade, enquanto fundação estadual contou com recursos

provenientes da contribuição de mensalidades dos alunos e com repasses financeiros do Governo do Estado.

Em 1980, foi implantado o ensino gratuito para a graduação, sendo transformada em autarquia (universidade) em 1990. Desde esse período, a “UESH” é caracterizada como uma entidade de direito público, com autonomia didático-científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial nas políticas educacionais. Porém, é dependente financeiramente do governo estadual, que é de onde se origina a maior parte dos recursos.

Os mantenedores são o próprio estado do Paraná e a Secretaria de Ciências e Tecnologia (SETI). Esse último é um órgão classificado como pessoa jurídica de Direito Público Estadual, que tem a missão de definir, coordenar e executar políticas e diretrizes nas áreas de sua competência.

Em suma, é o estado, por intermédio da SETI, que provê a maior parte dos recursos que asseguram a manutenção e o funcionamento da estrutura universitária. O orçamento é de responsabilidade da Reitoria e sua concretização fica a critério da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN).

O orçamento é aprovado pelo Conselho Universitário (CU) e encaminhado ao Governo do Estado para ser incorporado ao orçamento geral do estado, a fim de ser submetido à aprovação da Assembleia Legislativa (PDI, 2016-2021). A IES conta com outras fontes de receitas derivadas das inscrições dos vestibulares (2 anuais) e convênios diversos.

Em termos gerenciais, para facilitar a avaliação institucional e a implementação das atividades, a gestão da “UESH” é pautada em um instrumento matricial com cinco eixos, conforme dispostos a seguir:

Eixo 1 - Planejamento e Avaliação Institucional: descreve e evidencia os principais elementos do processo avaliativo (interno e externo) em relação ao PDI, incluindo os relatórios emanados da Comissão Própria de Avaliação (CPA);

Eixo 2 - Desenvolvimento Institucional: contempla a missão, a descrição do PDI, e a responsabilidade social institucional.

Eixo 3 - Políticas Acadêmicas: abrange as políticas para o ensino, pesquisa e extensão, comunicação com a sociedade, e políticas de atendimento aos discentes.

Eixo 4 - Políticas de Gestão: compreende as políticas de pessoal, a organização, gestão da instituição, e a sustentabilidade financeira.

Eixo 5 - Infraestrutura Física: se refere à infraestrutura física.

O *ranking* internacional da revista *Times Higher Education (THE)* classifica a “UESH” como uma das melhores universidades do estado, o que a torna referência em todo país e coloca em evidência o seu papel no desenvolvimento da ciência brasileira. Ela se destaca pela prestação de serviços em diversas áreas de saúde, pesquisa, extensão universitária e formação de profissionais em diferentes áreas de conhecimento (PDI, 2016 - 2021).

A influência na prestação de serviço local revela a importância “UESH” ao considerar o número da população atendida pelos diversos órgãos suplementares ou de apoio e os eventos de extensão, a exemplo, em 2015, no Hospital Universitário (HU) e Ambulatório de Especialidades (AEHU) realizaram 125.390 atendimentos de consultas, tanto por profissionais médicos como de outras áreas; no Pronto Socorro, foram 32.563 atendimentos e um total de 14.835 internações hospitalares. A Clínica Odontológica foi responsável por 139.430 atendimentos e 370.309 procedimentos junto à população local e de outras partes do estado (IPARDES, 2016).

Conforme sugerem os dados, a universidade pesquisada se tornou muito maior do que foi previsto inicialmente. Isso pode implicar no estabelecimento de regras mais elaboradas de gestão (Scott, 2018).

De forma mais ampla, a exigência não se aplica apenas à organização interna da universidade estudada. Genericamente, as universidades apresentam maior importância em suas comunidades e cidades, pois acentuam o impacto sobre habitação, tráfego de veículos, meio ambiente, artes, instituições culturais e políticas (Scott, 2018).

Convém ressaltar que a trajetória bem-sucedida da IES pesquisada até aqui, pode não ser suficiente para garantir o seu futuro. Os eventos retratados ao longo do trabalho apresentam um cenário nebuloso e repleto de desafios. Por isso, surge a necessidade de repensar as práticas, tanto no âmbito acadêmico quanto na preparação gerencial do seu quadro de gestores.

O anexo A ilustra o organograma da universidade pesquisada e está organizado em duas cores, simbolizando as atividades administrativas (cor roxa) e atividades acadêmicas (cor laranja) na “UESH”.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1 Análise do ambiente externo

O Quadro 17 destaca os componentes característicos do ambiente externo. Neste ponto, é importante destacar que, como se trata de uma análise efetuada em uma instituição pública, julgou-se mais didático dar ao item ameaça uma conotação de impacto em relação aos sucessivos eventos identificados.

Isso foi necessário porque, diferente do que ocorre no ambiente privado, a IES em questão não corre risco de extinção imediata, uma vez que a sua manutenção se dá por meio de repasses financeiros provenientes do estado do Paraná, o qual vem diminuindo ano a ano, todavia, continuam a acontecer. Apesar da escassez de recursos, não é vislumbrado risco iminente de extinção e sim, se for mantido a situação relatada nesta tese, pode ocasionar a perda relativa de importância e de influência social.

Quadro 17 - Análise do ambiente externo

Eventos externos	Ameaças (impactos gerados)	Oportunidades
Demográfico • Massificação do Ensino Superior. • Expansão do Ensino Superior liderado setor privado.	Pressiona a IES a responder à crescente demanda. A falta de entendimento e a ausência de respostas factíveis a massificação, podem acarretar o não atendimento à parcela significativa da sociedade que procura por serviços gratuitos. A massificação tem implicações internas e colabora para aumentar a complexidade das operações acadêmicas. A expansão do setor privado diminui a procura pelo ensino público e pressiona a competitividade na IES pública.	A massificação leva ao aumento da demanda por cursos de graduação, especializações e programas de <i>stricto sensu</i> . O aumento da demanda pelo <i>stricto sensu</i> pode oferecer a possibilidade de abertura de novos campus, ampliação ou oferta de novos cursos, refletindo positivamente na captação de recursos financeiros.
Social • Heterogeneidade dos ingressantes e a mudança no perfil dos alunos. • Crescimento da cultura digital. • Ascensão da sociedade de auditoria. • Pandemia (COVID19).	O ambiente universitário não é mais dominado pela elite acadêmica ou financeira. Ele é formado por uma base social maior e mais diversificada de ingressantes, o que gera interesse de estudos e pesquisas diversificados e ameaça a manutenção do <i>status</i> vigente.	Cria-se ambiente propício para gerar diversidade de projetos, de cultura e de pensamentos. A expansão da cultura digital potencializa o uso das TICs e do ensino a distância (EaD). Apresenta possibilidade de exploração comercial e acadêmica da marca institucional, por meio do ambiente digital. Há possibilidade de desenvolvimento de sistemas robustos de garantias (certificações) e oferta de diferentes tipos de prestação de serviços.
Político	A pressão para se tornar uma universidade de referência mundial reflete no desenvolvimento e na	Permite repensar o sistema educacional e a instituir padrões elevados na gestão universitária, no

• Políticas educacionais (pressão por universidades de classe mundial). • Políticas de restrições de recursos.	capacidade de gerenciamento da IES, e encaminha mudanças de <i>status</i> de aluno para cliente. As políticas governamentais restritivas conduzem à crise orçamentária: corte de bolsas de estudos, restrição de recursos e abandonos de projetos.	<i>marketing</i> , nas finanças e no relacionamento com os alunos. Conduz a internacionalização em busca de parcerias em estudos e desenvolvimento de projetos.
Econômico • Situação econômica adversa. • Crise financeira causada pela COVID19.	Induz a diminuição da arrecadação de impostos e compromete o repasse dos recursos governamentais. Desestimula o encontro de parceiros e as cooperações bilaterais.	Pode impulsionar as readequações na alocação de recursos, revisão de processos e rotinas, bem como levar a otimização dos recursos existentes.
Tecnológico • Novas abordagens pedagógicas. • Desenvolvimento e uso das TICs no ambiente acadêmico. • Utilização do <i>big data</i>. • Formas emergentes de prestar contas.	O uso inadequado e/ou a introdução tardia das tecnologias nas atividades de ensino e de extensão podem levar ao comprometimento das operações, questionamentos sociais e subaproveitamento dos recursos existentes.	Possibilita a revisão dos processos internos e pode representar ganhos de eficiência. O uso das TICs permite rápido acesso às informações gerenciais, e o gerenciamento mais apurado das escolhas estratégias e do desempenho institucional.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base dos dados de Borinelli *et al.* (2017); Scott (2018), e Spooner (2019).

O Quadro 17 revela que, no aspecto demográfico, a massificação do acesso ao Ensino Superior (Barros, 2015) conduz ao aumento do tamanho da instituição e amplifica a complexidade de suas operações, exigindo uma visão aberta e integrada a outros sistemas.

A oportunidade pode residir no aumento da demanda por diversos cursos de graduação, especializações e programas de *stricto sensu*. Embora, seja um assunto controverso dentro do meio acadêmico e a ideia tenha defensores e partes contrárias, observa-se que se fossem efetuadas cobranças no nível de graduação e da pesquisa, poderia ser gerado receitas adicionais aos cofres universitários, diminuindo a dependência dos repasses financeiros do estado em relação às despesas de custeio (energia elétrica, compra de materiais e outros).

Especula-se também que poderia ocorrer a expansão dos domínios universitários e consequentemente, aumentaria as receitas por meio de abertura de novos campus ou ofertas de novos cursos em outras cidades do estado, em consonância com as necessidades sociais.

No ambiente social, destaca-se a heterogeneidade dos ingressantes e a mudança no perfil dos estudantes. Quanto a esse assunto, o informante “AG” comentou que:

[...] “há percepção de mudanças em torno da instituição, no perfil do aluno e na maneira de ministrar aula. Contudo, muitas vezes, as pessoas (servidores e docentes) não se mostram preparadas para enfrentar a magnitude das mudanças” [...]. Ah! Eu tenho dificuldade de entender por que agem assim!”.

A diversidade de estudantes traz consigo novas demandas em termos de pesquisa e necessidades sociais. [...] “Cabe aos gestores adotar mecanismos para administrar as demandas geradas”, finaliza Ex-R.

A ascensão da cultura digital ocasiona mudanças no ambiente de aprendizagem e permite a intensificação do uso da tecnologia da informação, a qual a nova geração de alunos já está familiarizada (IBGE, 2018). O evento acarreta impacto na forma como a universidade é administrada e sugere a adoção de regras mais adaptadas, menos colegiadas e mais consensuais para se ajustar ao novo contexto (Scott, 2018). Neste sentido, o informante DUT ressaltou que “é preciso profissionalizar a gestão da universidade [...] ela é feita de forma muito amadora!”

Registra-se ainda a crescente utilização das auditorias e creditações na educação superior, mesmo carregada de contradições (Ozga, 2008b; Morosini *et al.*, 2016), a amplificação do fenômeno exige a inserção de métricas para avaliar a excelência no ensino. Esta ocorrência está em concordância com as normas de órgãos internacionais e pode representar uma oportunidade para desenvolver sistemas de garantias (certificações) mais robustos. Entretanto, RH1 declarou que “[...] inserir métricas aqui é algo muito difícil, as pessoas não aceitam [...] no passado já houve várias tentativas, mas não deram em nada!”.

Em relação às métricas sistemáticas, nota-se que elas podem resultar em maior responsabilidade dos servidores, podem melhorar a motivação através do reconhecimento do bom desempenho e podem indicar a necessidade treinamento em diferentes áreas.

Na arena política, a pressão externa por se tornar uma universidade de classe mundial implica em um elevado grau de responsabilidade do quadro diretivo, gerado pela competitividade no âmbito internacional. Neste sentido, viu-se que a “UESH” tem boas colocações nos *rankings* nacionais e em alguns internacionais.

Mas, uma análise mais apurada nos relatórios institucionais indica que nem todos os cursos contribuem para esta conquista. Dos 56 cursos existentes, somente 6 cursos de graduação e correspondes programas de *stricto sensu* estão associadas ao sucesso institucional. Esses cursos se destacam pelo alto nível de internacionalização, patentes, alta produtividade em periódicos relevantes e excelência no ensino. Tal constatação merece maior entendimento sobre o motivo das discrepâncias entre os outros cursos.

O entrevistado Ex-R alertou para o fato de que “muitos cursos pegam carona na marca da universidade. Se for analisar o desempenho de cada curso unitariamente, vai aparecer a

contribuição de cada um. [...] Alguns cursos foram criados por motivos políticos, sem considerar as necessidades da região [...]. Agora temos um elefante dentro da sala!”.

É bom destacar que a escolha pela excelência reflete no desenvolvimento e na capacidade de gerenciamento das IES, pois ao buscar a eficácia, encaminham-se mudanças do *status* de aluno para cliente, como forma de sobrevivência no longo prazo (Ozga, 2008; Scott, 2018, e Spooner, 2019).

Apesar de controverso, a visão de cliente coloca o educando no centro do processo de ensino e da aprendizagem, conforme recomenda as metodologias modernas, tanto na área de pedagógica quanto na gestão. Isso simboliza uma inversão da lógica utilizada até o momento na IES investigada. Ex-R citou como exemplo o que acontece nas instituições privadas, [...] “onde se consegue adequar melhor os recursos e expandir os cursos o que gera maior valor social”.

Já em termos de políticas governamentais, destaca-se a restrição de recursos que contribui para mergulhar a IES em uma crise orçamentária sem precedentes. Este preâmbulo está registrado nos cortes de bolsas de estudos e nas restrições internas de recursos. Dados de observação indicam que a não consideração de outras formas de geração de receitas faz agravar a circunstância financeira e deixa a IES inerte, quase paralisada e perplexa, limitando-se a tocar as rotinas da forma que é possível fazer.

O lado positivo dessa conjuntura é que as restrições econômicas adversas podem levar a IES a repensar o seu sistema educacional e a instituir padrões elevados na gestão, valorizar o *marketing* institucional e tratar apuradamente as finanças. Além disso, pode [...] “focalizar o relacionamento com o aluno (cliente), estabelecer laços estreitos com os egressos e se aproximar da sociedade”, lembrou DUT.

Na esfera econômica, o evento dominante é a diminuição ano a ano dos repasses dos recursos, amplamente divulgados nos meios de comunicação e discutidos internamente na IES.

A situação econômica se acentua ao constatar que a IES mencionada é quase completamente dependente financeiramente dos repasses financeiros do Governo Federal e do Governo do Paraná. Com a permanência da diminuição dos recursos financeiros e humanos, muitas operações e projetos acabam descontinuados (Borinelli et al., 2017). Além disso, a condição econômica do país, exasperada pelo COVID-19, desestimula o desenvolvimento de parcerias e cooperações bilaterais.

Em relação às soluções econômicas, DUT comentou que:

Eu consigo manter parte das responsabilidades do setor porque recebemos fomento externo (via Governo Federal) e oferecemos cursos de extensão à comunidade acadêmica e é aberto à sociedade em geral. Esses recursos permitem a contratação de serviços de terceiros e a compra de material para tocar as atividades do dia a dia. São essas ações que podemos fazer para gerar recursos. Podemos ofertar cursos para capacitar a comunidade interna e beneficiar a sociedade como um todo.

Tal situação econômica pode exigir maior perspicácia gerencial, evidenciada na readequação da alocação de recursos, priorização de projetos e otimização dos recursos existentes. Dados da pesquisa mostram que há muitos recursos institucionais que não são aproveitados ou estão subaproveitados, por exemplo, laboratórios com equipamentos caríssimos e pessoal com alta qualificação técnica com usos esporádicos. O entrevistado AG alertou que “são em momentos de dificuldades que precisamos do reitor [...] ele foi eleito para isso!”

No campo tecnológico (Frey e Osborne, 2013; Fava, 2014; Schwab, 2015; Mourshed *et al.*, 2016; Manyika *et al.*, 2017), nota-se que o uso inadequado e/ou introdução tardia das tecnologias podem levar ao comprometimento das operações, dos questionamentos sociais e a da não maximização do uso dos recursos adjacentes.

A inserção da tecnologia nos processos de gestão e pedagógicos possibilita a revisão dos processos internos, pode significar ganhos de eficiência por meio da redução de retrabalho e pela eliminação de processos redundantes.

Observa-se que uso das TICs pode permitir rápido acesso às informações gerenciais, o que colabora para um gerenciamento mais apurado das escolhas estratégias e do desempenho institucional. De acordo com Finger (1997) e Santana e Maia (2014), sobreviverão e vencerão as instituições que forem melhores administradas, voltadas ao mercado que servem, utilizando todos os recursos disponíveis.

O entrevistado TA1 disse que [...] “eu não entendo por que tantas pessoas se opõem ao uso da tecnologia” [...]. O informante DUT ressaltou que a “discussão sobre a tecnologia e seu uso no sistema de educação à distância já dura 20 anos. Ela iniciou no ano de 2000 [...], mas há muitas de pessoas que se opõem a ela.”

Além disso, DUT aponta que “a utilização de análises usando o sistema de *big data* poderia ser melhor implementado para permitir a identificação dos problemas e emitir respostas

mais rápidas” [...]. Além de possibilitar maior grau de precisão das decisões tomadas, o que hipoteticamente daria maior eficiência à gestão acadêmica.

As visitas “*in loco*” constataram que se faz uso de sistemas informatizados de forma geral, mas parece que as informações são subutilizadas, pois apresentam baixa integração entre os órgãos existentes. Por exemplo, parte importante do sistema de gestão de dados vigentes parece estar centralizado no sistema de ouvidoria, o qual pelo vínculo que possui junto ao Conselho Universitário e a reitoria emite sinais de que exerce um papel de apoio estratégico na mediação conflitos e busca de soluções.

Contudo, a morosidade no processamento dos dados e na implementação de soluções para resolver os problemas parece persistir. Embora, o órgão tenha *status* de diretoria e sua atuação seja em nível de *compliance* (controles internos e de governança universitária), pouco se sabe sobre a efetividade desse setor.

Quanto às oportunidades, notabiliza-se a quantidade de recursos existentes dentro da IES. Foi encontrada uma cadeia de recursos tangíveis: humanos; laboratoriais; espaços físicos e equipamentos. Há também uma gama considerável de recursos intangíveis: reputação da marca, tradição e possibilidade de prestar diferentes tipos de serviços renumerados.

O conjunto de recursos existentes oferece potencial para promover eventos, desenvolver projetos colaborativos, ofertar cursos de *lato-sensu* presenciais e a distância, criar projetos de pesquisas, de extensão e prestação de serviços por meio dos centros de estudos.

Há potencialidade para criação de agência de desenvolvimento de projetos em parcerias com empresas, governos e comunidades (Borinelli *et al.*, 2017). Porém, por razões não muito claras, a operacionalização de ações nessa direção não ocorre e as capacidades são desperdiçadas.

Convém registrar que as universidades são organizações sociais cercadas por eventos em seu entorno que acabam por influenciar o seu sistema próprio de gestão e a comunidade ao entorno. Conhecer as contingências internas e externas de forma clara pode ajudar na velocidade e na qualidade de respostas necessárias para amenizar os impactos das condições adversas, tornando a IES menos vulnerável. Além disso, parte dos reflexos positivos gerados aproveitamento das oportunidades pode se estender à parcela considerável da sociedade.

5.2 Análise do ambiente interno

Observa-se que a universidade supracitada é considerada pelo seu estatuto, um todo orgânico constituído de ensino, pesquisa e extensão. Para que esse sistema funcione, ele é organizado da seguinte forma:

- I. os centros de estudo, as unidades administrativas e os departamentos de cada curso funcionam como subunidades;
- II. os órgãos suplementares possuem regulamentos próprios e são diretamente subordinados à reitoria, e
- III. os órgãos de apoio dão suporte às atividades e aos projetos de ensino, extensão e pesquisa, bem como integram as unidades acadêmicas de cada área do conhecimento.

As unidades de ensino, pesquisa e extensão são constituídas por 9 centros de estudos (funcionando como uma primeira unidade administrativa) e possuem 56 departamentos (vistos como subunidades administrativas), responsáveis pela organização dos cursos de graduação, de pós-graduação, dos projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.

Para fins didáticos, os principais cargos existentes nessas unidades estão relacionados no Quadro 18 (Estatuto, 2014).

Quadro 18 - Administração superior universitária e seus respectivos órgãos

Classificação hierárquica dos cargos	Forma de acesso ao cargo	Quem faz a indicação para ocupar o cargo
Nível 1 - Órgãos deliberativos • Conselho Universitário • Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e suas Câmaras • Conselho de Administração	Eleição direta	Comunidade acadêmica
Nível 2 - Órgão executivo Cargo de Reitor(a)	Eleição direta	Comunidade acadêmica
Nível 3 - Órgãos executivos (Pró-Reitorias) • Pró-Reitoria de Graduação • Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação • Pró-Reitoria de Extensão • Pró-Reitoria de Administração e Finanças • Pró-Reitoria de Recursos Humanos • Pró-Reitoria de Planejamento • Prefeitura do Campus	Indicação pelo Reitor para a ocupar a vaga	Nomeados pelo Reitor(a)
Nível 4 - Órgão consultivo • Conselho de Interação Universidade - Sociedade	Eleição direta	Comunidade acadêmica

Fonte: Estatuto revisado (2014).

O Quadro 18 mostra a centralidade do Conselho Universitário (CU) nas decisões da universidade. Como órgão deliberativo, ele é responsável por fazer providencialmente a orientação superior da instituição de ensino. Cabe ao CU fixar os objetivos e as políticas gerais. A sua ação se concretiza no estabelecimento de diretrizes fundamentais, normas gerais da organização, operação e administração daquilo que foi estipulado pelo conselho.

Apesar da importância inequívoca do CU, os outros níveis de comando relacionados no Quadro 18 também assumem importância estratégica no microcosmo da gestão universitária.

No segundo nível, tem-se os órgãos executivos dirigidos pelo reitor, cuja finalidade é fiscalizar, supervisionar e controlar todas as atividades da universidade, bem como zelar pelo cumprimento das normas estabelecidas pelo CU.

Todavia, é relevante lembrar que esse grupo de gestores é formado por professores que, exceto nas pró-reitorias, os ocupantes dos cargos são eleitos por seus pares para assumirem tarefas em cargos administrativos, nos colegiados superiores, nas diretorias, nos centros de ensino e até nos departamentos, temporariamente. Além disso, eles podem ser considerados os principais responsáveis pelas discussões, elaboração, reestruturação das políticas e decisões que serão implementadas ao longo da cadeia gerencial da universidade. Neste caso, a qualidade das medidas tomadas provocará reflexos no campus e na sociedade em geral.

Já a gestão das unidades administrativas (cursos de graduação) obedece ao mesmo procedimento, onde o chefe de departamento é um representante do grupo de professores eleito pelo voto direto. Depois das eleições departamentais, o Conselho Pleno (composto pelos membros dos departamentos), por meio da votação direta, irá compor a equipe que administrará o departamento pelos próximos 2 anos.

O Quadro 21 demonstra a estrutura de gestão no nível departamental.

I. Órgão Deliberativo:

- Conselho do Departamento (composto pelos professores, técnicos e estudantes).

II. Órgãos Consultivos, de caráter facultativo:

- a) Comissão de Ensino;
- b) Comissão de Pós-Graduação;
- c) Comissão de Pesquisa, e
- d) Comissão de Extensão.

III. Órgão Executivo:

- Chefia de Departamento.

Ao observar a estrutura administrativa da IES investigada, é oportuno rememorar o pensamento da Teoria das Organizações, a qual reconhece a existência de um estreito vínculo entre a estrutura administrativa e o processo decisório.

Para clarificar, os chefes de departamentos e seu modo decisório não são focalizados aqui neste estudo, uma vez que se entende que eles pertencem a média gerência e não ao principal grupo estratégico da universitária.

Entretanto, pela importância da liderança que eles ocupam dentro dos departamentos em tempos recentes, sugere-se a realização de estudos à parte, visando evidenciar as competências necessárias para presidir o departamento e outras questões adjacentes.

O quadro 19 apresenta uma síntese dos principais cargos existentes na universidade objeto de estudo.

Quadro 19 - Síntese dos principais cargos e funções de gestão na IES pesquisada

Cargo	Forma de ingresso no cargo	Atividades
Professor	Concurso Público	Desenvolver atividades básicas de ensino, pesquisa e/ou de extensão, orientar os estudantes, dedicar-se à geração, disseminação e socialização do conhecimento, atuar em programas especiais de trabalho, desempenhar as funções que lhe forem atribuídas em cargos de direção, chefia e coordenação na administração universitária, participar de comissões por indicação do reitor e chefiar órgãos sob a sua competência.
Presidente do Colegiado	Votação via colegiado pleno do curso	Propor o projeto pedagógico de cada curso, definir o regulamento dos estágios e trabalhos de conclusão de curso, propor normas ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para transferências internas e externas, deliberar sobre questões relativas à vida acadêmica, tais como frequências, adaptações de estudantes, exames e avaliações, aproveitamento de estudos e equivalência de atividades acadêmicas, avaliar a execução didático-pedagógica dos projetos pedagógicos, tendo como foco principal a qualidade do ensino.
Chefe de Departamento	Votação via colegiado pleno do curso	Convocar e presidir as reuniões do Conselho do Departamento, administrar e representar o Departamento, participar com direito à voz e ao voto das reuniões do Conselho de Centro, tomar as providências de ordem administrativa, financeira, disciplinar e didática do Departamento, controlar a aplicação dos recursos colocados à disposição do Departamento, submeter para aprovação no Conselho do Departamento o plano das atividades a serem desenvolvidas em cada período letivo, encaminhar ao Diretor do Centro os dados relativos à elaboração de programas de trabalho e do orçamento da Unidade, solicitar a admissão de pessoal docente, distribuir os encargos acadêmicos ao pessoal docente do Departamento, bem como

		orientar e fiscalizar a sua execução, controlar a assiduidade do pessoal docente e técnico-administrativo em atividades do Departamento, ter sob sua responsabilidade os bens patrimoniais e sua conferência periódica, propor ao Conselho do Centro convênios que interessem às atividades do Departamento, constituir comissões ou grupos de trabalho para o desempenho de tarefas específicas, cumprir e fazer cumprir as disposições dos Regimentos do Centro, Conselho do Departamento e do Estatuto.
Diretor do Centro de Estudos	Votação via comunidade universitária estabelecida nos Centros de Estudos	Administrar e representar o Centro de Estudos dentro e fora da universidade em todos os assuntos do Centro, enviar ao reitor a proposta orçamentária anual, controlar a aplicação dos recursos orçamentários consignados ao Centro, apresentar, anualmente, ao reitor relatório circunstanciado dos trabalhos desenvolvidos no Centro, sugerindo providências para maior eficiência das respectivas atividades, convocar e presidir as reuniões do Conselho de Centro, discutir no Conselho de Centro os assuntos de interesse administrativos e acadêmicos.
Membro de Órgãos Executivos (Pró-reitorias)	Indicado pelo Reitor	Superintender, coordenar e fiscalizar as atividades universitárias nas áreas respectivas dentro das atribuições delegadas, cumprir e fazer cumprir as disposições do Estatuto, do Regimento Geral e dos respectivos regimentos.
Membro Órgãos Deliberativos (CU, CA e CEPE) *	Indicado pelo Reitor	CU: exercer a supervisão da universidade e traçar a política universitária. CA: exercer a orientação administrativa de toda a universidade e propor o orçamento geral da universidade ao Conselho Universitário. CEPE: apreciar e homologar o calendário acadêmico da universidade, aprovar a criação e a extinção de cursos de graduação e pós-graduação, estabelecer e avaliar as políticas globais para o ensino, pesquisa e extensão e capacitação docente na universidade.
Membro de Órgãos Consultivos (Conselho de Interação Universidade-Sociedade)	Indicado pelo Reitor	Fazer a interlocução com vários setores da sociedade.
Reitor(a)	Votação via comunidade universitária	Administrar a universidade e representá-la em juízo ou fora dele, zelar pela fiel execução da legislação da universidade, administrar as finanças da universidade, convocar e presidir os órgãos superiores deliberativos da universidade, fixando a pauta das sessões destes órgãos, propondo ou encaminhando assuntos que devam por eles ser apreciados, superintender todos os serviços da Reitoria, nomear os titulares dos Órgãos da Reitoria, os Diretores e Vice-Diretores das Unidades, os Chefes e Vices dos Departamentos e os Coordenadores e Vice Coordenadores de Colegiados de Curso. Nomear os Diretores de Órgãos Suplementares e de Apoio, estabelecer e fazer cessar as continuação. relações jurídicas e de emprego do pessoal docente e técnico-administrativo da universidade, exercer o poder disciplinar, cumprir e fazer cumprir as decisões dos Órgãos Superiores Deliberativos da Universidade, submeter ao Conselho de Administração e ao Conselho Universitário a proposta orçamentária, conferir graus universitários, entrega de títulos e de prêmios, firmar convênios, instituir comissões, permanentes ou temporárias para estudar problemas específicos e

		designar servidores para o desempenho de tarefas especiais, reformar atos administrativos, apresentar relatório e prestar contas ao Tribunal de Contas do Estado, praticar atos <i>ad referendum</i> dos órgãos competentes, enviar às autoridades anualmente o relatório das atividades da universidade, tornar públicos todos os seus atos.
--	--	---

Fonte: Quadro elaborado a partir do Estatuto da “UESH” (2020).

Legenda: *Centro Acadêmico (CA). Conselho Universitário (CU). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

No Quadro 19, é possível observar que a porta de entrada para acesso ao sistema universitário se dá por meio de concurso público para o cargo de professor. Nessa fase, o novo contratado contribui individualmente para o sucesso dos cursos e o conhecimento exigido é o técnico e o profissional.

A partir da admissão no concurso público, as pessoas são levadas a assumirem cargos nos departamentos e colegiados de seus respectivos cursos e, dependendo das condições, das habilidades pessoais, dos interesses próprios ou das alianças políticas firmadas, assume-se maiores responsabilidades junto aos órgãos superiores.

A escalada na carreira acadêmica pode, em diferentes momentos, ter passagens pelas diretorias até culminar com o acesso ao cargo de pró-reitor ou de reitor. À medida que os servidores vão ascendendo na “hierarquia universitária”, eles passam a direcionar as atividades de outros gestores acadêmicos. A supervisão do trabalho e o estabelecimento das políticas acadêmicas e administrativas complementam as atribuições do cargo.

Segundo a entrevistada RH3 “[...] não existe uma preparação (treinamento) mais robusta para aprender, desenvolver, aperfeiçoar e avaliar as tarefas ligadas à gestão”. Além disso, a “Pró-Reitoria da RH, que seria o órgão indicada para lidar com o assunto, pouco se envolve com esse tipo de tarefa”. O entrevistado RH1 afirma ainda que “muitos assumem o cargo e ficam dentro das suas salas resolvendo questões pessoais [...] não querem se envolver com nada!”.

Esse movimento parece contrariar as diretrizes da Constituição Federal de 1988, a qual disciplina que a nomeação dos cargos comissionados (cargos transitórios, pois o seu preenchimento dispensa o concurso público) requer que seja preservado o requisito de mérito, bem como atenda ao requisito de profissionalização, respeitando assim o princípio da ampla acessibilidade aos cargos públicos (Munck *et al.*, 2014).

Neste caso, tanto na esfera federal quanto na estadual, para ocupar os cargos de grande relevância social, singularmente, pelo impacto que esse tipo de atribuição exerce na

coletividade, considera-se produtora estruturar um plano de preparação para o desenvolvimento de competências individuais e gerenciais, destinados àquelas pessoas que desejam ocupar cargos gerenciais, conforme preconiza a legislação federal.

O desenvolvimento de pessoas, sobretudo, nas funções de gerenciamento e comando, deveria ser priorizado como instrumento adicional para lidar com as novas e crescentes demandas sociais, bem como para dar conta da multiplicidade das questões universitárias (Scott, 2018; Spooner, 2019).

Em nível estadual, parece que as tratativas referentes à gestão da competência seguem sem uma nítida definição política e institucional. Os poucos avanços alcançados se deram por meio da disseminação das Escolas de Governo (Fernandes *et al.*, 2015), cuja função principal é desenvolver profissionalmente o servidor público. Porém, nas diretrizes gerais das tais escolas, não foram vislumbrados procedimentos direcionados ao desenvolvimento de gestores acadêmicos.

Nota-se que os órgãos de apoio e os suplementares atendem às necessidades específicas da “UESH” e suas distribuições fornecem cobertura de gestão a diferentes áreas de atuação. Esses órgãos oferecem suporte ao desenvolvimento de inúmeras ações institucionais e são imprescindíveis ao cumprimento da missão institucional.

Os referidos órgãos de apoio são vinculados administrativamente à reitoria e prestam suporte às finalidades acadêmicas. Em virtude da dimensão dos cargos, treinamento em gestão poderia auxiliar na condução do processo administrativo. Veja o organograma completo no anexo A.

Em seu aspecto deliberativo, a “UESH” estrutura-se pelo Conselho Universitário (CU), que é a instância máxima da instituição, cuja área de gestão é composta pela Câmara de Legislação e Recursos; Câmara de Finanças e Orçamento; Conselho de Administração (CA), e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), no qual seus membros representam as Câmaras de Graduação, de Pós-Graduação, de Pesquisa e de Extensão. Há também da classe estudantil, representantes do poder público e da classe patronal. Ao todo soma-se cerca de 50 membros.

É basicamente esse grupo de pessoas que são responsáveis por exercer a supervisão global da universidade em análise. Eles têm ainda a incumbência de traçar as políticas centrais da universidade.

Portanto, diante do cenário de mudanças descritas no ambiente externo e os desafios encontrado internamente, essas pessoas passam a ter uma perspectiva estratégica, e sua atuação vai além das questões burocráticas, funcionando como um núcleo estruturante para conduzir a universidade rumo ao futuro alicerçados por levantados no repositório institucional, e viabilizados por meio de sistemas de informação em tempo real.

Como parte do processo democrático, o candidato a reitor se submete ao pleito eleitoral e é eleito pela maioria dos votos. O reitor eleito é considerado *primus inter pares*, ou seja, o primeiro entre iguais (Mckenna, 2020), e posteriormente é nomeado pela comunidade acadêmica para representar a universidade em diferentes instâncias.

Ele pode se candidatar a um segundo mandato e o corpo acadêmico tem o direito de reconduzi-lo ao exercício do cargo novamente ou pode votar entre o reitor atual e outro candidato. Nota-se que é comum a reeleição de reitores, logo há certa estabilidade no cargo durante 8 anos. Veja as principais atribuições no quadro 19.

A Lei Geral das Universidades (Lgu, 2019) estabelece que a organização e a gestão interna da IES devem ser feitas de forma conveniente e compatível com suas peculiaridades. Assim, em síntese o reitor tem a função executiva e sua principal função é viabilizar as decisões do CU. Além de que o reitor empossado tem a responsabilidade de supervisionar, promover, fiscalizar, coordenar e desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como proporcionar aos órgãos colegiados e de execução os elementos necessários para o desempenho das funções.

Após vencer a eleição, que ocorre a cada 4 anos, o reitor tem a liberdade legal de indicar os ocupantes dos cargos do segundo e do terceiro escalão, respectivamente, pró-reitores, diretores de unidades, assim como os técnicos que o acompanharão durante a gestão.

Os critérios para ocupação dos cargos não estão muito claros, mas tacitamente parece haver um consenso de que os indicados devem apresentar afinidade com a tarefa e, quando possível, titulação de doutorado. Conforme apontam as entrevistas, não há prenúncios sobre a contemplação das habilidades gerenciais na composição dessa equipe estratégica. Há indícios de prevalência de aspectos subjetivos, por exemplo, ter apoiado o reitor durante o processo eleitoral.

Ao consultar o anexo A, é possível verificar a diversidade de departamentos, a grande quantidade de cargos e as interligações existentes na gestão universitária, o que torna a governança desse tipo de organização algo complexo (Scott, 2018).

A estrutura acadêmica e administrativa da “UESH” conta com 7 órgãos executivos, 6 pró-reitorias, 9 centros de estudos com 56 departamentos, 43 colegiados de curso de graduação, 2 coordenadorias, 6 órgãos de apoio e 15 órgãos suplementares. Ainda há o relacionamento com os sindicatos que não aparece no organograma, mas, internamente, existe o reconhecimento de uma relação simbiótica entre a universidade, os sindicatos dos professores e o sindicato da equipe técnica.

Em termos de gestão de pessoal, os dados de observação e as falas dos entrevistados denotam que há déficit no quadro de pessoal. O entrevistado AG exclama que [...] ao longo dos últimos anos, “houve muitas aposentadorias e não teve as reposições dessas saídas.” Além disso, “há outra leva de pessoas prestes a se aposentar nos próximos anos, o que agravará a situação se não forem tomadas as medidas cabíveis”, declarou “RH2”.

Também é sabido que tramita, junto ao governo estadual, uma reforma administrativa e uma avaliação qualitativa do conjunto de servidores que atuam na universidade, a fim de identificar e reavaliar as competências setoriais. Entretanto, não está claro se as competências gerenciais para o preenchimento dos cargos ocuparão um espaço significativo na proposta governamental.

O Quadro 20 mostra uma sinopse dos pontos fortes e fracos encontrados ao analisar o ambiente interno. A análise concentra esforços na área de gestão de pessoas devido ao foco deste estudo.

Quadro 20 - Síntese do ambiente interno da universidade pesquisada

Eventos internos	Pontos fortes	Pontos fracos
Questões institucionais	• Tradição e reputação universitária. • Principal agente de formação em pós-graduação para a sociedade na região. • Oferece vários serviços à comunidade, sendo alguns gratuitos e outros com baixo custo. • Boa infraestrutura em alguns departamentos (há cursos que possuem laboratórios equipados). • Capacidade de captação de recursos por meio de projetos e eventos. • Na instituição como um todo, há relativa autonomia no ambiente de	• Falta de foco estratégico. • Cultura organizacional conservadora, pouca aberta à inovação. • Baixa capacidade de ação ligado à reforma e manutenção do espaço físico. • Processo de tomada de decisão orientado fortemente pelos aspectos políticos. • Excesso de formalidade e apego à burocracia, impedindo a aprovação rápida de determinados projetos e ações. • Dificuldade nos processos de tomada de decisão, devido às decisões colegiadas. • Restrições financeiras, orçamento consumido com despesas obrigatórias e baixa capacidade de investimento.

	trabalho (nas salas de aula e nos tipos de pesquisas a realizar).	• Desatualização tecnológica na maioria dos departamentos (laboratórios, equipamentos e TI defasados). • Restrições institucionais, legislativas e normativas.
Questão ligadas aos recursos humanos (RH)	• Pessoal com alta qualificação técnica. • Disponibilidade de diferentes competências técnicas e <i>expertises</i>.	• Predomínio da visão tática na gestão de RH. • Quadro de pessoal com perfil técnico e não gerencial. • Ausência da gestão do conhecimento. • Não há objetivos compartilhados e poucos projetos coletivos internos e externos em relação ao potencial a ser alcançado. • Gestão de pessoas realizada com métodos ultrapassados. • Falta de gerenciamento de conflitos intra e intergrupos. • Comprometimento da meritocracia em alguns níveis de gestão. • Falta de indicadores de gestão e avaliações continuadas. • Necessidade de adequação e reformas em parte da infraestrutura. • Falta de liderança em diferentes níveis de gestão.

Fonte: Quadro elaborado e adaptado com base nas informações de Borinelli *et al.* (2017).

Os dados do Quadro 20 informam que a universidade investigada apresenta como ponto positivo a tradição e o pioneirismo. Ela é tradicional, porque cresceu com o desenvolvimento da cidade. Foi uma das primeiras IES a ofertar curso superior, desenvolveu várias ações institucionais compartilhadas com a sociedade civil, com o poder público local e regional, o que lhe permitia proximidade e participação nas decisões locais.

Conquanto, por motivos desconhecidos, o prestígio social parece ter diminuído com o passar dos anos. [...] “antigamente, quando eu dizia que trabalhava na “UESH”, havia no rosto das pessoas uma expressão positiva [...] nós éramos tratados de forma especial [...], onde foi parar tudo isso?” indaga o entrevistado DO.

Não obstante, os entrevistados reconhecem que a IES desfruta de boa reputação na região de atuação. Na visão dos entrevistados, essa posição foi conquistada pela qualidade na formação de profissionais em nível de graduação e, particularmente, na pós-graduação, onde ela mais se destaca.

O entrevistado DO enfatiza que a IES [...] “disponibiliza vários serviços à sociedade, por exemplo, assistência médica, odontológica e cuidados com animais” [...]. O bom

posicionamento em avaliações externas também contribui para o sentimento de imagem positiva, “temos uma imagem positiva na sociedade” [...], complementa TA4.

É importante dizer que a regulamentação das atividades de prestação de serviços por parte da universidade pode ser realizada por meio do Conselho Universitário, o qual pode fazer a avaliação da oferta por meio da submissão de projetos de extensão. Nesse caso, cabe a comunidade acadêmica propor projetos que visem captar recursos e submetê-los a apreciação do CU.

Quanto à infraestrutura, o espaço destinado às atividades administrativas diárias, embora precise de revitalização e reformas, esse não é o maior problema na atualidade. Também há bons laboratórios de pesquisas, onde são encontrados equipamentos caros e de última geração.

Entretanto, o entrevistado Ex-R considera que “há aspectos que apresentam deficiências” [...], por exemplo, existem salas de aulas que precisam de mais conforto, móveis e equipamentos com a vida útil comprometida, dificuldade de suporte de infraestrutura tecnológica e carência de espaços de estudos destinados à acomodação de alunos e docentes em grande parte dos cursos em operação.

Genericamente, os dados observacionais e as entrevistas revelam que, na “UESH”, existe uma aparente necessidade de atualização dos equipamentos, métodos pedagógicos, ampliação e reformas em parte da estrutura física, estes itens parecem que não fazem parte do problema central.

O maior problema interno parece que está no aspecto cultural, social e gerencial, onde, por um lado, observa-se certa autonomia para trabalhar, pois não há uma supervisão acirrada das atividades e se tem liberdade para trabalhar, ensinar e pesquisar. Porém, gerencialmente DUT expõe que [...] “não há foco estratégico”. AG destaca que [...] “a cultura é conservadora e pouca aberta a inovação” [...] e RH1 relata que [...] “há excesso de burocracia, necessidade de revisão dos processos internos e reavaliação da forma com que as decisões são tomadas” [...].

As circunstâncias apontadas parecem sugerir a necessidade de aumentar a capacidade de coordenação e de planejamento da IES investigada, com o objetivo de se ter maior equilíbrio entre as ações de curto e longo prazo. O informante AG reforça a ideia dizendo que [...] “é preciso pensar na universidade nos próximos 5 a 10 anos.”. O entrevistado Ex-R

conclui que [...] “possivelmente, o horizonte de longo prazo não é contemplado devido à transitoriedade dos cargos e à ausência de um plano institucional independente e robusto”.

Especificamente, na área de RH, os aspectos positivos parecem que ficam à cargo da alta qualificação técnica, evidenciado na quantidade de mestre e doutores que trabalham lá. Observa-se que existem grande quantidade de profissionais (professores) com perfil técnico (acadêmico), porém, eles possuem pouca experiência na prática organizacional, fato que poderá se acentuar no futuro, se for mantido os mesmos critérios de seleção de pessoal.

As diferentes competências técnicas e *expertises* (pessoas com formação em ciências sociais, humanas, biológicas, exatas e outros) complementam os aspectos positivos e [...] “servem para retratar a diversidade na formação acadêmica”, ressalta RH3.

Os aspectos negativos são inúmeros na área de RH. Eles vão desde a falta de foco estratégico na condução da universidade, passa pela gestão conservadora, pouco aberta à introdução de inovações e mudanças. Este apego ao tradicionalismo muitas vezes [...] “entra em conflito com o ambiente mutável e impede que as mudanças aconteçam”, destaca RH1.

Neste sentido, quando perguntado sobre a agilidade no funcionamento da universidade, o informante DUT pontuou que “os processos poderiam ser melhores desenhados. Isso fica nítido no momento que se analisa parte do sistema digital, onde o atual requer mais esforço do usuário ao exigir passos adicionais para acessar à informação desejada, o que contraria as metodologias modernas de gestão de dados”, afirma DUT.

Ao ser indagado sobre outros problemas de gestão observados no dia a dia, o entrevistado “DUT” destacou que:

O planejamento é realizado, mas não é executado pela falta de autonomia na execução; há falta de pessoal e a reposição não é providenciada. Por outro lado, existe má distribuição de RH por parte da própria instituição e há setores com grande quantidade de pessoas exercendo atividades correlatas, existe a ausência de plano de capacitação de pessoal em vários níveis, há inexistência da gestão do conhecimento. Parte do conhecimento já se perdeu, pois foi levada com as pessoas que se aposentaram ou se desligaram da instituição. Isso levou a interrupção de serviços destinados à comunidade.

DUT sugeriu que [...] “a administração da instituição deveria ser profissionalizada.” Já o entrevistado AG salientou que, de forma geral, [...] “não há sistematização e nem clareza das tarefas a serem realizadas no dia a dia. A adoção de um sistema (por exemplo, um *book* de processo, ou manual eletrônico de normas e procedimentos) poderia ajudar a minimizar o problema”.

Outro aspecto negativo acrescentado por RH1 [...] “é o processo de tomada de decisão baseado nos aspectos políticos (defesa de interesse de pequenos grupos em detrimento a maioria)”. Além disso, RH2 ressalta que [...] “não há iniciativas para desenvolver projetos e atividades compartilhadas”. O entrevistado TA5 declara que [...] “aqui ninguém quer trabalhar com ninguém!”. Isso pode contribuir para à baixa capacidade de articulação interna e pouca integração com outras áreas do conhecimento.

A situação narrada é preocupante, pois, na percepção de EX-R, “a instituição de parecerias internas e externas pode viabilizar a realização de projetos institucionais e trazer benefícios coletivos [...]”. Essa constatação faz sentido ao verificar a atual capacidade instalada para viabilizar as tarefas existentes.

Há o reconhecimento de que, no decorrer do tempo, houve uma evolução da desburocratização dos processos internos, conforme argumenta AG [...]: “muita coisa já melhorou em termos burocráticos, mas ainda há muitos indícios de entraves provocados pela burocracia”, o que dificulta a aprovação rápida de determinados projetos e ações.

A outra parcela de dificuldade pode ser notada no processo de tomada de decisão, onde as decisões mais impactantes são colegiadas. Esta forma de tomada de decisão coletiva tem se mostrado controversa, porque, da maneira como é conduzida, ela não anda no mesmo ritmo social, conforme enfatiza o entrevistado AG.

Quando há mobilização dos servidores, por exemplo, o pessoal só briga por questões salariais. No entanto, devem considerar outras coisas, como a progressão na carreira e a melhoria nas condições de trabalho. Fazer oposição ao governo é um direito do servidor, mas não se deve ficar batendo em uma tecla só.

O entrevistado DO se lembra de que [...] “institucionalmente, as decisões colegiadas deveriam ser orientadas para respaldar o trinômio: concessão recíproca, equilíbrio de poder, e bem comum”. Porém, dados de observação e as análises das entrevistas indicam que, na prática, determinados níveis colegiados as decisões são morosas e parecem funcionar como um “jogo de soma zero”, onde determinadas pautas passam de uma reunião para outra, deixando para segunda ordem questões importantes sem solução, ou então, são aprovadas soluções que não causem grandes desconfortos internos, sobretudo, quando o assunto em voga pode provocar alterações nos costumes organizacionais. O entrevistado TA2 menciona que [...] “aqui fala-se em mudanças, mas, na realidade, não se quer mudar nada [...] a luta é para manter as coisas como sempre foram!”. A situação narrada é característica da Burocracia Profissional, sendo pouco adaptada às contingências.

Como parte do processo democrático, as decisões colegiadas admitem a participação de membros patronais (empregadores). Mas, o entrevistado Ex-R relata que [...] “nas reuniões deliberativas, as contribuições dessas pessoas não são contempladas conforme deveriam” [...].

Nota-se que essas pessoas fazem parte do controle externo, as suas percepções e pontos de vistas ajudam a moldam o sistema de ensino. A não contemplação das contribuições vindas delas, leva a crer que se prioriza a manutenção do foco interno, ou seja, focaliza-se as operações em detrimento às novas informações externas o que pode comprometer o enfoque estratégico.

Além disso, a participação dessas pessoas pode contrabalançar a predominância da experiência eminentemente acadêmica dos membros que compõem o colegiado, conforme encontrado no *Curriculum Lattes*. “A falta de proximidade com os anseios externos pode levar ao isolacionismo acadêmico e à prevalência do discurso acadêmico dissociado do interesse social”, complementa Ex-R.

Tem-se ainda que maior aproximação com o mercado de alunos pode tornar possível a formação de diplomados em diferentes áreas do conhecimento, aptos a se inserir nos diferentes setores profissionais e assim podem participar do desenvolvimento social, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996).

De forma geral, as informações sugerem que, na “UESH”, os anseios do mercado de alunos são deliberadamente desconsiderados, sendo isso algo preocupante, porque a universidade é incumbida de preparar egressos para atuar em organizações públicas e privadas, além de se encarregar de formar professores e pesquisadores (LDB, 1996).

Dessa forma, Ex-R destaca que [...] “a universidade deve levar a cabo a missão de formar cidadãos aptos a cuidar de si e contribuir socialmente para o bem-estar coletivo” [...], o que inclui geração de riqueza, trabalho e renda. Nota-se que esse pensamento é compatível com as orientações de países europeus (Council of Europe, 2016).

Cabe aqui ressaltar que, em relação à criação ou manutenção dos cursos – que é o mais elementar dos produtos universitários, parece que nem sempre são considerados as características, as necessidades e os anseios do mercado de alunos (Carey, 2013; Brooks *et al.*, 2016). O entrevistado Ex-R revela que [...] “as decisões muitas vezes convergem para atender aos aspectos políticos internos e aos interesses de políticos externos, e pouco tratamento gerencial é destinado, por exemplo, à oferta de novos cursos” [...].

Ex-R admoestou que “há movimentação para criação de cursos para atender aos interesses de grupos políticos, e muitas vezes não há a preocupação de se fazer um estudo aprofundado sobre o assunto”. Isso resulta em cursos ineficientes, pois atendem a poucos alunos, ocasionam alocação excedente de pessoal e leva ao desperdício de outros recursos.

Em termos gerenciais, nota-se que, ainda que democrática, a ideia do reitor eleito, exercendo a autoridade simbólica em detrimento da função executiva (Scott, 2018), parece não trazer o benefício esperado à IES. Obviamente, não se deseja regatar o mandatário de cátedra, que era o senhor absoluto das decisões universitárias e a administrava de acordo com as suas convicções pessoais. O ponto de equilíbrio pode estar na consideração das competências e exibição de sinais da qualidade empregados no exercício da gestão universitária.

A explicação para o descompasso na gestão pode estar associada à manutenção do conservadorismo organizacional (Kaufman, 2010), pois não há notícia de que tenha ocorrido uma reformulação do sistema de gestão da universidade desde a sua criação, ocorrida há 51 anos.

Preponderantemente, os servidores vinculados à “UESH” imputam ao Estado todas as mazelas que acometem a instituição de ensino, conforme destaca o entrevistado AG: [...] “os servidores não se propõem a fazer uma autoanálise sobre cada atuação profissional. Também não discutem o tipo de colaboração que podem proporcionar para auxiliar a gestão universitária” [...].

A impressão que se tem é que grande parte dos gestores universitários parece ignorar os princípios da gestão universitária (Finger, 1997). Isso tudo, somado [...] “à demora na reposição de docentes e servidores”, conforme lembra TA1, [...] “à falta de atratividade de novos docentes doutores”, destacada por RH2, [...] “à diminuição da procura por alguns cursos”, exposta por Ex-R, à não diferenciação nos cursos ofertados e ao aumento da quantidade de IES privadas, completa a série de eventos que desafiam o ambiente de trabalho e traz inquietações adicionais aos gestores acadêmicos (Borinelli *et al.*, 2017).

Observa-se que um fato que corrobora para o estado de coisa encontrado pode estar relacionado a ínfima participação da área de RH e sua ausência na condução estratégica dos processos internos. Além disso, [...] “há pouco incentivo para a realização de projetos compartilhados dentro dos próprios departamentos e entre os nove centros de estudos” [...], ressalta Ex-R.

Durante a realização desta pesquisa, ocorreu uma exceção e assistiu-se à criação de um núcleo de pesquisa na área de Ciências Sociais. Entretanto, foi possível notar que a condução das atividades diárias exige um posicionamento gerencial para que seja consolidada. Por exemplo, para que o núcleo angarie projetos, há necessidade de realizar atividades relacionadas ao planejamento das atividades diárias, fazer contatos com parceiros institucionais, prospectar clientes e divulgar o empreendimento.

Na prática, constatou-se que os professores parecem bem intencionados ao formar o referido núcleo, cujo caráter é interdisciplinar. Todavia, eles predominantemente possuem formação técnica (Doutorado e Pós-doutorado em diferentes áreas do conhecimento), e a exemplo do que ocorre rotineiramente, eles direcionam o seu olhar para dentro da IES, afastando-se dos preceitos estratégicos, gerenciais e mercadológicos (Ésther, 2011; Rodrigues e Villardi, 2017).

A questão gerencial ganha contornos mais sinuosos ao constatar que genericamente, na universidade estudada, não há nítida compreensão sobre como se pode construir e manter vantagens competitivas a partir de suas capacidades internas (Penrose, 1959; Teece *et al.*, 1997). Como resultado, não consegue fazer a coordenação das habilidades e nem a harmonização dos recursos existentes, ou seja, não são vislumbrados meios de fazer a integração entre os elementos tangíveis e intangíveis presentes na organização para gerar valor (Fleury e Fleury, 2004) e, desse modo, aproveitar as inúmeras oportunidades existentes.

Além disso, o entrevistado RH2 aponta que, na IES investigada, [...] “a cultura de gestão vigente dá sinais de esgotamento” [...], pois, ela situa-se entre o período industrial (com a divisão de tarefas) e o período burocrático (expresso pelo formalismo e tramitação de papéis). Em tempos de ascensão tecnológica, vê-se que ela pode ser utilizada para integrar e otimizar processos de recursos humanos dentro da IES pesquisada.

Quanto à negociação, o entrevistado DUT expressou que [...] “não há uma orientação clara de como gerenciar conflitos intra e intergrupos”, o que contribui para tensionar o ambiente de trabalho. DUT se lembrou que, quando assumiu a diretoria da área onde atua há mais de 10 anos, teve muita dificuldade de negociar posições e conflitos, em virtude da cultura trazida da iniciativa privada, onde trabalhou por 7 anos. “Ninguém prepara a gente para essas situações [...], sofri durante os três primeiros anos [...] tive que aprender sozinho”, desabafa DUT.

As evidências apresentadas até aqui indicam que a instituição de programas preparatórios, visando o desenvolvimento de habilidades gerenciais, pode colaborar para dar aos gestores ferramentas de gestão, maior controle sobre suas operações e conotação estratégica.

Em termos de meritocracia (Castro e Tomàs, 2011), nota-se que ela é relativamente praticada no início do percurso acadêmico, quando os concursados ingressam na carreira, o que carece de maior entendimento, pois o atual processo de seleção parece não atender às demandas correntes e há evidências de que a sua operacionalização entra em contradição com o princípio da impessoalidade.

Já no meio da carreira, a meritocracia não é algo relevante, conforme declara AG.

Geralmente, o convite para ocupar uma vaga em cargos de destaque (pró-reitorias, diretorias e assessorias) está vinculado às questões políticas, onde o reitor vencedor, às vezes, indica uma pessoa para ocupar a vaga, sem observar o mérito, e sim por ter trabalhado para a eleição do reitor da vez.

Além disso, há sinais de que predomina a visão corporativista e política na composição dos cargos, sendo a meritocracia relegada a segundo plano. Aliás, dados de observação e de entrevistas revelam que as pessoas que mostram aptidão gerenciais correm o risco de ter suas habilidades neutralizadas.

Para retratar este episódio, o entrevistado AG menciona que “pessoas que expressam aptidão que vão além das habilidades técnicas podem ser [...] ‘perseguidas’ ou então, são vistas como pessoas que [...] ‘querem aparecer!’”. De forma enfática TA2 revela “que quando possível, [...] “são delegadas as pessoas que se destacam, atividades sem protagonismo, especialmente, se elas defendem posições divergentes das convencionais” [...]. Isso sugere que a competência amplamente aceita é a competência acadêmica, e os portadores de outras habilidades podem sofrer retaliações, diferente do que acontece no setor privado, o qual procura atrair e contratar os melhores gerentes disponíveis no mercado para administrar suas operações.

O entrevistado AG chama atenção para a falta de mecanismos internos de avaliação. [...] “Não se tem avaliação das atividades realizadas, o que temos é o acompanhamento das rotinas por parte da chefia imediata” [...].

Internamente, o único sistema avaliativo formalmente identificado foi o exame probatório com duração de 3 anos, aplicado nas pessoas que passaram no concurso público e estão no início da carreira acadêmica.

Segundo o participante TA4, “várias iniciativas avaliativas foram tentadas sem sucesso” [...]. TA5 ressalta que “é notória a forte rejeição dos servidores, especialmente dos docentes pela introdução de métricas de avaliação individual” [...]. Nota-se que as únicas avaliações bem aceitas e amplamente divulgadas são as de ordem externas, particularmente as que evidenciam as boas colocações nos *rankings* nacionais e internacionais, deixa subentendido Ex-R.

Em temas de gestão do conhecimento, DUT aponta que [...] “não existe a preocupação em fazer a gestão desse item [...] os funcionários que estão se aposentando não têm substitutos. Não se pode treinar um secretário para ser um roteirista, pois são atividades que exigem habilidades específicas para atuar no setor”.

De acordo com DUT, quando iniciou as atividades no setor, havia 23 servidores e a estimativa é que fiquem apenas 7 nos próximos 10 anos, devido a ocorrências de aposentadorias que estão para ser efetivadas. [...] “Isso irá corresponder a apenas 30% da força de trabalho necessária para tocar adiante o setor. [...] Parte do conhecimento sobre as atividades realizadas no setor já se perderam, pois foram levadas embora com as pessoas que se aposentaram ou saíram da instituição. Isso levou a interrupção de alguns serviços destinados à comunidade acadêmica”, finaliza DUT.

5.3 Identificação das competências

Valadão Junior (2017) confirma a ideia de que as competências estão sujeitas aos desdobramentos do ambiente externo, os quais, por seu turno, são compostos pela identificação e análise dos eventos que acontecem nos âmbitos demográficos, sociais, econômicos, políticos e tecnológicos. Complementarmente, o ambiente interno se refere às condições físicas, culturais e sociais que circundam o indivíduo no trabalho.

A precisão na análise desses acontecimentos contribui para modificar ou reconfigurar as competências necessárias (Cheetham e Chivers, 2005; Godoy e D'amelio, 2012; Scott, 2018; Spooner, 2019). De acordo com esta lógica, reconhecer que o contexto ambiental interfere nas competências requeridas e faz com que ocorram alterações nas capacidades desejadas ajuda a lidar com as circunstâncias observadas mais eficazmente (Cheetham e Chivers, 2005; Godoy e D'amelio, 2012).

A análise dos acontecimentos internos e externos, junto de outras informações extraídas durante a coleta de dados, revela um grupo de elementos que pode auxiliar a formação de

competências gerenciais e são expressos no nível conhecimento, nas habilidades, nas atitudes e nos valores internalizados.

5.3.1 Conhecimento

Em termos de conhecimento, os entrevistados deixaram claro que, além do saber técnico, as pessoas que têm interesse em exercer cargos de gestão deveriam possuir os seguintes conhecimentos:

- conhecer o sistema educacional de forma global;
- ter conhecimento da gestão de órgãos superiores;
- dominar as principais legislações, e
- ter conhecimento sobre Direito Administrativo.

Quanto ao teor do conhecimento, foi mencionado pela entrevistada DIC que aqueles que ocupam cargos-chaves “seria prudente que possuíssem conhecimento amplo do sistema educacional no âmbito interno e externo” [...]. O entrevistado RH1 lembrou que é importante que “eles compreendam o funcionamento da IES e suas inter-relações” [...].

A entrevistada RH3 destacou que “seria produtora que soubessem de forma clara quais fatores travam o desenvolvimento da universidade [...] nesse caso, percorrer e conversar com pessoal que trabalha nos setores antes de concorrer ao cargo pode ajudar muito!”

Sobre o conhecimento a respeito da legislação, o entrevistado RH1 disse que, em nível de [...] “pró-reitorias, não há muito que conhecer, pois as ações se baseiam nas legislações estabelecidas”. Possivelmente, esta visão sobre a pró-reitoria apresentada por RH1 contribui para reafirmar a posição tática do setor e reafirma o pensamento de que a área não precisa de uma dinâmica diferente, o que ocasiona a inércia, a qual é suportada pela burocracia.

O entrevistado RH2 salientou que os gestores universitários “devem procurar ter domínio sobre as principais legislações [...], também é desejável que conheçam sobre o Direito Administrativo, uma vez que ele direciona o trato público”.

5.3.2 Habilidades

As habilidades estão relacionadas ao fato de saber como fazer algo dentro de uma determinada metodologia (*know how*). Considerando este conceito, DIC pondera que “é essencial que os gestores acadêmicos saibam trabalhar em equipe. [...] não se ganha o jogo

individualmente [...] é preciso saber trabalhar com os outros”. DO aponta que a principal características que os gestores devem possuir [...] “é a capacidade de liderança acadêmica e administrativa, porque eles devem ser capazes de liderar as pessoas” [...].

O entrevistado RH1 enfatizou o uso da inteligência emocional: “os gestores devem saber trabalhar com as pessoas [...] é por meio delas que as coisas acontecem! [...] inclusive nós ofertamos cursos de inteligência emocional, e eles não participam” [...].

DO sublinhou a capacidade política e relatou que “para administrar a universidade, as pessoas devem ter habilidade para fazer coalizões internas e externas [...] é importante conhecer o posicionamento dos grupos de interesses [...] são frequentes e as pressões sociais e políticas” [...].

DUT focalizou a capacidade de negociação [...] “saber negociar e conciliar diferentes pontos de vistas [...] para resolver diferenças, [...] chegar a estabelecer acordos e encontrar soluções [...] é algo imprescindível [...] sofri muito por não saber como fazer [...], tive que correr atrás [...] fazer cursos para aprender sozinho” [...].

Sinteticamente, os dados das entrevistas sugerem as seguintes habilidades necessárias ao gestor estratégico universitário:

- trabalhar em equipe (saber cooperar e estabelecer parcerias internas e externas);
- liderança administrativa (refere-se à capacidade de comando organizacional para implementar processos e técnicas de trabalho);
- liderança acadêmica (diz respeito à capacidade de reformular as estratégias, os valores e as relações sociais dentro da instituição de ensino superior);
- usar a inteligência emocional (saber lidar com as pessoas e suas emoções);
- ter habilidade política (refere-se à destreza de lidar com as políticas realizadas nos bastidores da instituição, assim como dialogar com dirigentes sindicais, políticos externos e sociedade civil), e
- negociação (capacidade de oferecer meios para que as ideias sejam levadas à parte contrária de forma que traga benefícios sociais).

5.3.4 Atitudes

As atitudes são comportamentos habituais que se apresentam em diferentes circunstâncias. Considerando esse preceito o entrevistado RH1 pontuou que [...] “é esperado

que os gestores orientem suas ações na direção de alcançar resultados [...] para atender as demandas internas e externas [...] ele deve ter flexibilidade [...] jogo de cintura para lidar com as situações” [...].

Para DIC, além dos itens citados, uma [...] característica importante é possuir serenidade e não sair gritando pelos corredores, quando é contrariado [...], a calma e a tranquilidade [...] podem favorecer o ambiente de trabalho e a resolução dos problemas.”

Na percepção de DUT, [...] “a iniciativa é uma qualidade essencial porque representa proatividade [...], sendo que a pessoa proativa não espera as coisas acontecerem [...] ele vai atrás dos fatos e faz o que precisa ser feito”.

TA4 mencionou que “a cada troca de comando, tem-se a expectativa de que os gestores tomem a atitude de fazer algo novo ou de maneira diferente [...] assim temos a esperança de que o novo reitor tenha a capacidade de assumir riscos [...], mas, no final das contas, ficamos frustrados com os resultados”.

Em suma, os entrevistados levantaram as seguintes atitudes:

- orientação para resultados (capacidade de concretizar os objetivos e dessa forma garantir que os resultados sejam alcançados);
- flexibilidade (está relacionada à qualidade de compreender, aceitar opiniões, ideias ou pensamentos de outras pessoas).
- serenidade (ter expressão de tranquilidade, calma e ponderação na condução dos problemas), e
- iniciativa (pré-disposição para conceber ideias e executá-las no momento oportuno).

5.3.5 Valores éticos

No tocante aos valores e à ética na esfera pública, são elementos vistos como um bem a ser incorporado nas práticas diárias. Isso se deve em virtude do uso dos recursos públicos (instalações, pessoal, dinheiro e tempo) empregados na geração do bem-estar coletivo. A incorporação dos valores pressupõe a investidura de padrões morais apropriados na vida e no exercício profissional.

Neste ponto, [...] “a transparência nas ações e nos processos decisórios devem nortear a vida dos agentes públicos, explana Ex-R. Nesse ponto cabe salientar que o acesso à informação

na IES pesquisada requer maior entendimento, pois determinadas informações parecem não fluir com tanta presteza, conforme prevê o princípio da publicidade (Brasil, 1988). As pessoas que não estão dentro da universidade têm dificuldade de acessar certas informações, sendo necessário se “infiltrar” no meio para obter dados.

Dentro da temática valores éticos, RH2 sugestionou que [...] “muitos ocupantes de cargos chaves, normalmente, parecem se acomodar na função após tomar posse como pró-reitor, diretor de unidades ou assessor [...] e deixam de adotar medidas gerenciais que favoreçam a coletividade”. Nota-se que tal conduta fere o princípio da eficiência (Brasil, 1988), o qual impõe a todo o agente público a realização de suas atribuições com presteza, qualidade superior e alto nível de rendimento profissional.

Além da acomodação pessoal, outros fatores podem colaborar para a inércia institucional, afirma RH3 que “o estabelecimento de acordos tácitos, no sentido de acomodar as decisões para que não tragam desconfortos para ninguém [...], porém tais decisões muitas vezes, não favorecem o ganho social e abrem espaço para beneficiar um pequeno grupo de privilegiados [...]”.

O entrevistado AG ressalta que “parece haver pouca vontade de exercer a tarefa, e não é percebido o espírito de equipe”. Muito embora [...] se tenha a sensação de que existe certo nível de harmonia [...] e o tratamento entre chefia e funcionários seja cordial [...] não há evidências que visem a valorização das pessoas”, adicionou RH2.

Além do mais, RH1 destacou que “há pouca participação feminina no exercício dos cargos mais elevados”. Nota-se que, nesses 50 anos de atuação da “UESH”, houve poucas mulheres na ocupação de cargos relevantes. Apesar de 3 mulheres terem alcançado o posto de reitoras, basicamente os cargos nas pró-reitorias e diretorias são dominados majoritariamente por homens da cor branca.

RH3 acrescenta que “parece que para as mulheres são reservados os escalões inferiores, com menos protagonismo, bem como são delegadas a elas as áreas tradicionais como, saúde, educação e serviços de assessorias”.

Em resumo, as entrevistas identificaram três itens relativos aos valores, são eles:

- internalização dos princípios constitucionais, legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência;
- valorização das pessoas e respeito à diversidade de gêneros, ideias e crenças, e

- espírito de equipe.

5.4 Dados sobre a formação da competência profissional

5.4.1 Competências técnicas

As informações obtidas apontam que, na IES pesquisada, o conhecimento técnico é comumente obtido por meio da formação acadêmica. O mapeamento do *Curriculum Lattes* revela que o titular do cargo mais elevado na universidade ocupa a posição de reitor e, em termos de formação técnica, possui Doutorado em Ciências Econômicas Regionais. Internamente, ocupou diversos cargos em órgãos e colegiados universitários. Entretanto, seu *curriculum* não demonstra formação ou experiência em cargos de gestão em outros tipos de organizações públicas ou privadas.

O segundo cargo mais importante é o de vice-reitor, o ocupante atual possui Doutorado em Patologia Humana e já desenvolveu atividades em diferentes níveis dos conselhos universitários. A exemplo do cargo anterior, ele não demonstra formação ou experiência na administração de outras organizações.

Nota-se que não foram encontrados, em ambos os currículos, dados sobre a realização de cursos gerenciais durante suas trajetórias profissionais. Sabe-se que a realização de cursos é uma das formas mais tradicionais de se adquirir conhecimento (Fernandes, 2013).

Cabe ressaltar que a competência profissional é formada pela combinação de conhecimentos, saber fazer, experiências e comportamentos exercidos em um contexto preciso (ambiente de trabalho), conforme ressalta Zarifian (2001).

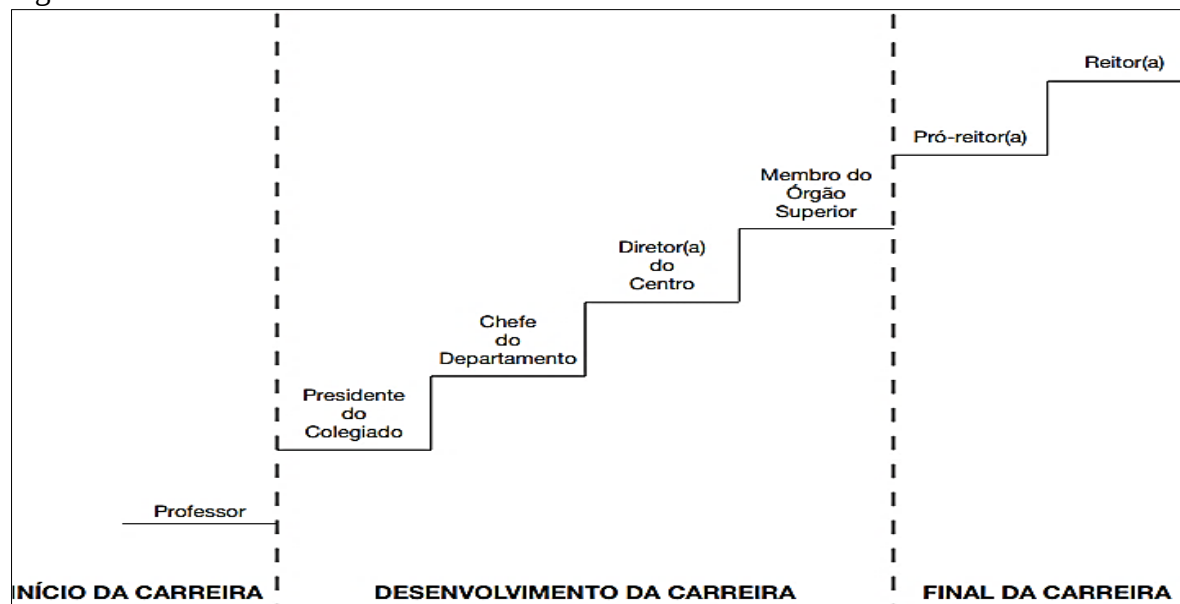
Particularmente, a experiência é algo importante, porque possibilita aprimorar o conhecimento adquirido e, conseqüentemente, abre caminho para assumir novas responsabilidades, passando de atividades rotineiras para funções mais sofisticadas e complexas (Charan e Noel, 2013; Fernandes, 2013).

Apurou-se ainda que, nos 50 anos de existência da “UESH”, já foram reitores 5 médicos, 1 engenheiro, 1 veterinário, 1 biólogo, 1 engenheiro, 1 físico, 1 contador, 1 químico, 1 advogado e 2 profissionais da computação. Não há registro de que administradores e profissionais da educação tenham ocupado o principal cargo.

O exame do *Lattes* sugere que há valorização da trajetória acadêmica, pois é comum que ocupantes de cargos exibam uma sequência de passagens pelas instâncias colegiadas durante a carreira acadêmica. A constatação corrobora com dados obtidos em entrevista, onde

a entrevistada DIC pontuou que, para ocupar cargos estratégicos, os pretendentes deveriam ter [...] “experiências na gestão de departamentos, centros acadêmicos ou em conselhos universitários.” A Figura 8 ilustra sinteticamente a trajetória acadêmica percorrida.

Figura 8 - Percurso da carreira na “UESH”



Fonte: Autoria própria (2020).

A Figura 8 mostra as principais etapas percorridas durante a vida acadêmica na universidade pesquisada. Observa-se que a porta de entrada na “UESH” é o concurso público prestado para carreira docente, onde os requisitos de seleção se baseiam em critérios técnicos e profissionais. Os contratados atuam nas atividades básicas de ensino, pesquisa e/ou de extensão.

Nesta fase, a experiência na gestão de organizações ajuda na pontuação do currículo, mas, não é um critério relevante. É notória a valorização das pessoas que “passaram a vida estudando” [...], comenta a entrevistada RH3.

A reflexão sobre os currículos revela que a competência profissional na IES pesquisada parece estar intimamente relacionada ao desenvolvimento acadêmico e à formação técnica. Isso é algo coerente com a tarefa realizada no início da carreira, pois a principal atividade acadêmica é o ensino. A extensão e a pesquisa completam a missão acadêmica.

Como parte da formação técnica, a universidade, de forma geral, procura priorizar o *stricto sensu*, e é destinada demasiada importância ao título de Doutorado. O ápice da carreira

se dá quando se conquista o Pós-Doutorado, o que pressupõe uma trajetória acadêmica, e não gerencial.

Durante o percurso acadêmico, as pessoas têm a oportunidade de participar de diferentes instâncias colegiadas. Os motivos para tal empreitada são diversos, por exemplo, alguns assumem cargos nos colegiados, devido ao interesse de saber como funciona a universidade; outros pensam na parte financeira, pois há ganhos adicionais para essa finalidade, e outros querem diminuir a sua presença em sala de aula quando se assume cargos na gestão. Há aqueles que assumem os cargos involuntariamente, quando o departamento decide que deve ter alguém representando-o. Logicamente, há indivíduos que apresentam interesses políticos e desejam fazer destes encontros coletivos sua base para futuras eleições internas e externas, segundo informações apuradas nas visitas “*in loco*”.

O entrevistado DO destaca que [...] “a participação nas instâncias colegiadas compõe a estrutura administrativa e são importantes espaços decisórios. DO explica que [...] “para que as decisões colegiadas sejam tomadas, os pró-reitores e demais membros são subsidiados com informações e dados provenientes dos conselhos” [...], os quais têm a formação composta pelo Conselho de Administrativo (CA), Conselho Universitário (CU) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

Esses colegiados são quase integralmente formados por docentes. Os docentes, por que sua vez, deveriam possuir conhecimento sobre o funcionamento da IES, porque, às vezes, eles tomam decisões que a direção (equipe da Reitoria) vai implantar. Nesse sentido, há sempre a preocupação da Administração (Reitoria) subsidiar os conselhos com dados e informações para as tomadas de decisões (entrevistado “DO”).

Convém salientar que este estudo não nega a importância das decisões coletivas, não obstante, os dados apontam que a experiência em colegiados predominantemente universitários, na fase de desenvolvimento da carreira, pode não ser suficiente para compreender os desafios ambientais, a fim de tomar decisões coerentes com os eventos. Assim, se presume que maior familiaridade com os fatos presentes na ambiência externa, por exemplo, no mercado profissional, pode gerar percepções de necessidades sociais mais abrangentes e suscitar maior benefício mútuo.

A observação da figura 9 permite inferir que, no final da carreira, os cargos predominantes são de pró-reitores e de reitor. Normalmente, esses cargos são ocupados por pessoas que estão prestes a se aposentar ou em fase de preparação para a aposentadoria.

Os dados de observação sinalizam que alguns docentes são impelidos a assumir tal colocação em virtude do prestígio que se tem ao ocupar a posição de pró-reitor(a) ou reitor(a), enquanto outros são movidos pela possibilidade de ganhos financeiros, já que os rendimentos obtidos nessas funções ajudam no cálculo financeiro da aposentadoria.

Conjectura-se aqui que são poucos servidores que possuem aptidão gerencial e as demandas setoriais são altas.

5.4.2 Competência gerencial

5.4.2.1 Apoio institucional destinado à preparação gerencial

Ao analisar os documentos selecionados e revistar as políticas institucionais direcionadas à preparação dos gestores, notadamente, no primeiro nível político, está a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), a qual declara que a Educação é um direito de todos e dever do Estado. Subjetivamente, a orientação legislativa incentiva a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento das pessoas e o devido preparo para o exercício da cidadania.

Para alcançar tal êxito, o Decreto Federal nº 9.991/2019, em substituição nº 5.707 de 2006, estabelece a promoção da capacitação gerencial do servidor público e destaca a sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento. O decreto também faz menção a garantia do padrão de qualidade na Educação Brasileira. As diretrizes federais contribuem para nortear as ações dos estados federativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelecida pela Lei nº 9.394/1996, versa sobre a preparação para o exercício do magistério superior, o qual se dará pela preparação em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado. No entanto, a Constituição Federal e a LDB não deixam claro como acontecerá a preparação gerencial na educação superior.

Já a Constituição do Estado do Paraná, no artigo 1, declara que é compromisso do estado proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. Porém, não faz referências diretas à qualificação de servidores que desejam se candidatar a cargos de gestão e supervisão, sobretudo, em instituições de nível superior.

No âmbito interno, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da “UESH”, revisado recentemente, serve de referência para nortear as ações institucionais no período de

2016 a 2021. O eixo temático 2 trata do desenvolvimento institucional, e o eixo 4 versa sobre as políticas de gestão. Uma análise mais atenta das políticas institucionais contidas nesse documento indica a intenção de se promover ações de capacitação gerencial para gestores acadêmicos e administrativos.

No entanto, parece que a operacionalização das ações não ocorre prontamente. Parte do problema pode estar na ausência de detalhamentos básicos sobre a capacitação, a qual deixaria claro os seguintes pontos: Qual será o órgão responsável? Qual será a periodicidade do programa de capacitação? Qual é o público-alvo? Qual será o conteúdo programático? Como se dará o sistema de avaliação? Qual a fonte de recursos? Entre outras indagações. A falta de clareza dessas questões inviabiliza a implantação de ações concretas.

Quanto a análise dos cargos-chaves, a pesquisa identificou 17 cargos envolvidos diretamente com a execução da gestão universitária e, entre eles, há três exceções referentes à formação gerencial:

(1º) A Pró-reitoria de Extensão participou de treinamento de gestores para utilização do banco de talentos (duração de 4h);

(2º) A Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação ocupou diversos cargos fora da instituição de ensino, acumulando experiência prática;

(3º) O Diretor do Centro de Ciências da Saúde fez um curso de formação de preços e custos (duração de 8h) e foi presidente de Conselho Regional de Farmácia.

Em relação aos outros ocupantes de cargos, não foi identificado nenhuma formação gerencial e quase nenhuma experiência prática em outros tipos de organizações.

A pesquisa mostrou que, dos 17 cargos encontrados, 16 possuem pessoas com titulação de Doutor e 1 de Mestre. Os entrevistados concordam que colocar um Professor Doutor para fazer a gestão de uma Pró-reitoria ou Diretoria - que exige o conhecimento administrativo e gerencial, acaba sendo contraproducente e pode caracterizar um desperdício de recursos humanos ao tirar da sala de aula ou da pesquisa pessoas que não têm o perfil que a área exige. O entrevistado Ex-R ressalta que [...] “não acha apropriado extrair um professor da sala de aula para acomodá-lo politicamente em um cargo” [...].

Na atualidade, entre os cargos indicados pelo reitor, o que chama mais atenção é o cargo de Pró-reitor de Planejamento Institucional (PROPLANI), que está sendo ocupado por um

especialista da área de Ciências Biológicas. A causa da estranheza é porque, dentre as atribuições do órgão, estão a avaliação e o planejamento institucional.

A análise documental aponta que o comando dessa unidade está diretamente relacionado à gestão dos aspectos acadêmicos, administrativos, físicos e orçamentários e à adequação de todas as atividades universitárias aos objetivos institucionais. Supostamente, o cargo exige conhecimento e habilidades gerenciais mais apuradas. Na prática, isso parece não se confirmar.

Requisitos, como orientação para resultados, gestão de pessoas, gestão financeira, conhecimento sobre uso da tecnologia de informação, gestão de conflitos (Ésther, 2011) e outras demandas de ordem gerenciais, parecem que não são consideradas na ocupação das vagas. Isso pode configurar um desrespeito aos valores éticos e ao comprometimento do princípio da impessoalidade e da eficiência (Brasil, 1988).

O entrevistado DO procura justificar a situação da seguinte forma:

Normalmente, os cargos de pró-reitor(a) são ocupados por docentes que teoricamente assumem a função de acordo com a sua especificidade. No entanto, pode haver distorções destas orientações quando alguém de outra área do conhecimento assume funções gerenciais, como, por exemplo, uma pessoa que tem formação acadêmica na área biológica é indicada para assumir um cargo de Diretor disponível em alguma Pró-reitoria. Entretanto, isso trata de exceções e não constitui uma regra administrativa.

Porém, dados das entrevistas com membros da área de recursos humanos mostraram que [...] “a nomeação de pessoas com formação técnica avessa ao cargo é algo comum [...] e ela pode ser encontrada na gestão dos reitores que passaram pela instituição de ensino”, aponta RH1. Assim, nomeações desta ordem parecem incorporadas na cultura organizacional.

Cabe ressaltar que as chefias de divisão e os encarregados de seção são caracterizados como cargos técnicos. Nesse nível hierárquico, a importância da qualificação desses servidores assume um grande papel na condução da instituição. Em virtude dos aspectos técnicos, cursos de gestão para este grupo tornam-se fundamental, [...] “aqui transparece a importância da qualificação na área de gestão [...] o suporte administrativo proporcionado pelos técnicos aos pró-reitores e diretores é algo absolutamente fantástico”, afirma o entrevistado DO.

Nas pró-reitorias, uma parte das funções é assumida pelos diretores, e outra pelos técnicos. “Os técnicos são extremamente importantes para as Pró-reitorias, para os pró-reitores e para a instituição como um todo, porque eles trabalham nos seus respectivos setores há muito tempo e conhecem a fundo as minúcias da sua função”, complementa DO.

Existem técnicos que estão há 30 anos ou mais na função e possuem um grande conhecimento acumulado. Quando se aposentam, levam uma bagagem de

conhecimento gigantesca junto a eles. A ponto de a universidade sentir o prejuízo. Quando isso acontece, o setor perde parte da sua eficiência e demora certo tempo para que outros aprendam a rotina e coloquem a sua forma de trabalhar e assim consigam reerguer o setor novamente (entrevistado “DO”).

Quanto às características gerais dos ocupantes de cargos em nível decisório, nota-se que o tempo médio de casa é de 22 anos. O menor é de 12 anos e o maior tempo, 33 anos. Todos possuem título em nível *stricto sensu*. Todos parecem ter dedicado vários anos à construção da carreira acadêmica e acabaram assumindo cargos administrativos durante o percurso.

Em nível departamental, após a eleição do Chefe de Departamento, eleito pelo colegiado pleno do curso (que reúne professores, representantes discentes e técnicos), é realizada uma reunião em conjunto com a Pró-reitoria de Recursos Humanos (PRORH), a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPPG) com o intuito de passar informações sobre as rotinas administrativas e atuação dos setores. “Funciona como uma acolhida inicial para apresentar as pessoas e as respectivas funções para o novo chefe” [...], explica o entrevistado RH1.

Entretanto, as reuniões iniciais têm mais caráter administrativo-funcional do que preparação gerencial. À medida que as dúvidas vão surgindo, os interessados entram em contato com os setores específicos para solucionar problemas pontuais.

Quando perguntado sobre a conveniência de ofertar cursos visando à preparação gerencial, o entrevistado RH1 ressaltou que [...] “na maioria das vezes, os cargos são ocupados por indicação política e nem sempre a competência (meritocracia) é levada em consideração”. O entrevistado DO destacou que [...] “possivelmente, a implantação desse tipo de medida poderia ter resistências por parte de alguns docentes e setores, mas é algo a ser discutido.”

5.4.2.2 O papel da área de recursos humanos e o suporte na formação gerencial

A área de recursos humanos parece adotar um papel tímido, com baixo protagonismo interno e com predominância de abordagem tática no desenvolvimento de pessoas. Sua atuação se limita a promover cursos de curta duração em diversas áreas do conhecimento e o direcionamento de ações pontuais para estimular a participação dos servidores nos cursos referenciados.

Para fazer cursos de curta duração, há permissão para a realização em horário de trabalho a qualquer servidor. Os cursos de longa duração (acima de 12 meses) obedecem a um esquema especial, envolvendo acordos departamentais e o setor de RH.

O entrevistado RH1 relatou que “há um grande interesse da área de recursos humanos em propor cursos mais elaborados [...], mas os recursos são escassos [...] e há pouca adesão por parte das pessoas que ocupam cargos de comandos” [...].

RH2 afirmou que [...] “frequentemente, são ofertados cursos sobre relacionamento interpessoal, gestão de conflito, comunicação eficaz, trabalho em equipe, gerenciamento de equipe, liderança e inteligência emocional, onde todos os servidores podem concorrer a uma vaga e realizar o curso”. “Apesar dessa abertura, não há adesão do primeiro escalão, diretorias e chefias” declarou RH1.

O entrevistado RH3 enfatizou que [...] “a aparente resistência na participação dos cursos possivelmente acontece porque as pessoas que assumem os cargos são professores com titulação de Mestrado e Doutorado e não se sentem confortáveis para fazer cursos ministrados pelos seus pares”. É comum ouvir expressões do tipo: “como é que fulano, que é meu par, vai querer me ensinar alguma coisa?”, relata RH1.

O entrevistado RH1 disse ainda que “a gente trabalha muito com o ego” [...]. RH3 lembra que é comum ouvir as seguintes frases: “Como é que e vou ali no curso do professor X? Eu vou aprender o quê? O que ele vai me ensinar? Ou, então, os participantes dizem: Eu vou ficar ali sentando ao lado de um técnico-administrativo para aprender o quê?”. Conquanto, “quando são convocados institucionalmente pelo reitor, essas pessoas participam dos cursos “, esclarece RH1.

O entrevistado DO relata que “os servidores operacionais e os técnicos-administrativos são os grupos que demonstrar maior interesse em participar dos cursos propostos do que os docentes que ocupam cargos de gestão”.

O entrevistado RH1 ressalta que “se fôssemos analisar administrativamente, seria importante oferecer cursos para preparação do quadro gerencial [...] nós deveríamos ter uma melhor preparação, iniciando com os Chefes de Departamentos e alcançar os níveis acima desse posto [...], porque ao assumir as novas atribuições do cargo, eles têm muitas dúvidas.”

A entrevistada RH3 deixou claro que [...] “às vezes, a área de RH tem que consertar erros que chegam até eles por desconhecimento das chefias e diretores”, sobre o funcionamento do sistema de gestão.

O entrevistado RH1 admite que:

No caso das pró-reitorias, eles basicamente trabalham com a legislação e por isso é mais difícil inserir cursos de capacitação gerencial. Mas, nos centros de estudos, deveriam ser ofertados cursos para prepará-los para exercer a função, uma vez que eles trabalham diretamente com professores, alunos e comunidade em geral, onde a informação deve fluir de forma clara e precisa para evitar equívocos, perda de tempo, e retrabalho.

O entrevistado RH3 recorda que:

Antes, havia palestras de integração para os novos concursados que ingressavam na instituição. Como parou a contratação de concursados e passou a entrar pessoas pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) durante várias vezes no ano, esse tipo de serviço deixou de ser prestado. Como o fluxo de entradas e saídas de pessoas é alto, a capacitação dos setores (feita na secretaria geral, localizada em cada centro de estudos) assume grande importância.

Na percepção dos entrevistados, de forma geral, os professores devem procurar se capacitar, porque interagem com diferentes públicos externos e alunos. “Fazer cursos para orientar e lidar com esses públicos é essencial para o desempenho da função” [...], clarifica RH1.

Em relação à realização de parcerias para viabilizar a formação dos servidores, foi apurado que, entre os anos de 2006 e 2010, o Governo do estado disseminou um programa de capacitação profissional destinado aos servidores estaduais. Na época, o reitor em exercício celebrou um convênio entre a “UESH” e o Instituto Federal do Paraná (IFPR) para ministrar o curso por meio da escola de governo, o qual teve algumas vagas cedidas e outras compradas pela universidade para capacitar os servidores via videoconferência.

Em relação a essa parceria, RH1 relembra que:

A oferta do curso de Tecnólogo em Curso de Gestão Pública representou uma oportunidade de estudo especialmente para aqueles funcionários que estavam muito tempo fora do ambiente escolar. Depois desse período, a universidade não teve mais condições de comprar as vagas e houve a extinção do convênio. Parou ali.

Durante a realização do curso, a área de RH da “UESH” teve um papel ativo e assumiu a função de Secretaria Acadêmica para dar suporte ao curso de Gestão Pública, ofertado pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). O curso foi destinado aos servidores que não possuíam graduação e abrangeu as categorias funcionais operacionais e de nível médio.

O informante DO complementa dizendo que:

O reflexo da universidade estar funcionando mesmo com a aposentadoria de grande quantidade de servidores e docentes passa por essa melhoria de qualificação. Elas otimizaram o trabalho a partir do conhecimento acumulado. Talvez estivéssemos piores em termos administrativos e no teor de serviços oferecidos à comunidade se centenas de servidores não tivessem passado pelo curso da escola de gestão.

De certa forma, o conhecimento adquirido no passado supre a deficiência na estrutura e falta de pessoal. Só que hoje está à margem das decisões do estado. Atualmente, há cursos ofertados pela Escola de Gestão, mas não se vê o brilho nos olhos dos servidores. Não se percebe o interesse deles em querer fazer ou querer buscar o autodesenvolvimento. Em termos de quadro de carreira ou dos aspectos salariais, os servidores não vislumbram perspectivas de crescimento de carreira, o que influencia negativamente a sua participação.

Sobre os programas de treinamento e desenvolvimento, o portal eletrônico do RH disponibiliza a relação completa dos cursos ofertados pela “UESH” entre os anos de 2004 e 2018. Nesse local, também é disponibilizado um *e-mail* para que as chefias solicitem treinamentos quando julgarem necessários. Porém, os pedidos vindos desse grupo são ínfimos. As pessoas que mais solicitam treinamento são os técnicos-administrativos. Esses servidores demonstram maior nível de interesse em cursos sobre motivação no trabalho e liderança.

Genericamente, os dados informam que, em termos de suporte da área de RH, as iniciativas de capacitação são válidas, enquanto as ações não estão articuladas com a estratégia institucional, o que impede a formatação de um sistema mais robusto para capacitar os servidores que atuam na gestão da universidade.

O entrevistado RH1 relata que [...] “o desenvolvimento das pessoas é problemático e a controversa se inicia quando o reitor assume o cargo [...], pois não existe um treinamento específico que o habilite a fazer a gestão da universidade, não há uma capacitação para exercer a nova função [...] são cargos eleitos ou cargos políticos [...] onde as pessoas assumem as novas responsabilidades e começam a trabalhar”.

O entrevistado DUT pontuou que [...] “a oferta de cursos na área de gestão pública, processos administrativos e funcionamento da universidade poderiam ajudar a entender o fluxo das atividades [...] pois, a gestão das unidades universitárias é diferente de outras formas de gestão”. Suplementarmente, DUT fala que “a universidade tem peculiaridades que torna difícil transpor a gestão empresarial para o ambiente de gestão pública”, para exemplificar, DUT citou “a falta de agilidade na implementação das decisões”.

Em termos de competência profissional, assume-se a ideia de que ela é constituída pela junção das capacidades técnicas e gerenciais, aplicadas no contexto do trabalho que realiza. Em relação ao assunto, o entrevistado AG explica que:

Nesse caso, o reitor é eleito para gerir a instituição. É justamente nos momentos de dificuldade que ele tem de encontrar meios para sair da crise. Além dos recursos oriundos do Governo do estado, podem ser desenvolvidos projetos para captação de recursos no âmbito nacional e internacional. Por exemplo, na Pró-reitora Financeira (PROAF), há poucas pessoas que entendem sobre desenvolvimento de projeto, que, por sua vez, deve ser bem feito e bem estruturado. A falta de pessoal qualificado inviabiliza o acesso aos recursos.

O reitor e sua equipe administrativa podem captar recursos via projetos colaborativos com instituições nacionais e estrangeiras. Para que isso ocorra, é necessário transpor o muro invisível que cerca a universidade e estreitar relacionamentos com outros setores sociais. Nesse caso, o uso das habilidades pode auxiliar a mobilização de pessoas e outros recursos para dar sustentação a atividade universitária.

Em termos de competência de liderança, o entrevistado RH1 fala que:

A percepção que se tem é que falta liderança na universidade como um todo. As pessoas assumem cargos e acabam atuando de forma tímida e não assumem a posição nem de chefe nem de líderes, consequentemente, não se envolvem e não procuram meios de envolver as pessoas para incentivá-las a ir além de suas funções rotineiras. Muitas passam a maior parte do tempo resolvendo questões pessoais. Além disso, cargos de chefia não é só para assinar papel!

No que concerne às competências gerenciais, os entrevistados apontaram basicamente que seria importante que os gestores apresentassem capacidade de planejamento, um nível elevado de coordenação e soubessem fazer a alocação de recursos.

Na prática, os entrevistados concordam que os ocupantes de cargos decisórios apresentam dificuldades em diversas áreas da gestão:

- não demonstram interesse em elaborar e implementar planejamento de curto e longo prazo;
- há falhas na determinação dos objetivos estratégicos;
- apresentam dificuldades de entender os procedimentos e rotinas de trabalho;
- adotam forma de gestão de pessoas ultrapassadas;
- há problemas na alocação recursos;
- não há muito discernimento sobre quais projetos devem ser levados adiante e quais devem ser abandonados;
- não se tem o mapeamento dos reais problemas da IES, por isso não se consegue propor soluções sustentáveis;
- há baixo domínio das ferramentas tecnológicas e pouca aplicabilidade na gestão;
- parecem desinteressados em adotar novos processos de gestão, e
- existe pouca predisposição em formar redes de cooperações internas e externas.

Adicionalmente, a visita “*in loco*” constatou que o atual espaço destinado ao treinamento localizado na Pró-reitoria de Recursos Humanos (PRORH) se mostra-inapropriado, pois não tem janela, a ventilação é inadequada e não possui barreira contra barulho. [...] “quando os cursos eram ministrados ali, causavam desconforto no setor em virtude do barulho nas entradas, saídas e intervalos de aulas”, declarou a entrevistada RH3.

Ainda tem o fato de que, para que a área de RH possa ofertar cursos, é preciso fazer esforços extras e procurar, entre os 56 cursos de graduação, o quem tem sala disponível. Contudo, a disponibilidade de salas não garante o uso. Por motivos desconhecidos, há departamentos que se recusam a emprestar salas ociosas, fato que carece de melhor entendimento, uma vez que se trata de um bem público, cujo uso é coletivo. “[...] A Biblioteca Central é o local que mais tem colaborado com o empréstimo de salas, mesmo não sendo o espaço ideal”, finaliza RH2.

5.4.2.3 Interesse, motivação e personalidade para ocupar cargos gerenciais

De forma genérica, os dados sugerem que as pessoas perderam o interesse pela condução da universidade onde trabalham, [...] “a impressão que se tem é que muitos servidores, ao assumir cargos de gestão, colocam seus interesses pessoais um primeiro lugar, são movidos pelas perspectivas de ganhos financeiros de curto prazo e parecem desconsiderar o uso da visão sistêmica”, resume AG.

AG confidencia que [...] “muitas decisões são tomadas sem o embasamento necessário, e os reflexos negativos são sentidos dois ou três anos depois” [...]. Vê-se ainda que pouca atenção é destinada ao autodesenvolvimento para lidar com a complexa realidade acadêmica. “Muitos utilizam a projeção do cargo para fins pessoais e políticos”, revela o entrevistado AG.

Já sobre comportamento motivado caracterizado pelo vigor, persistência e esforço do início ao fim pretendido (Kruglanski & Higgin, 2017), o entrevistado TA1 admite que:

Há certo conformismo ao se ocupar os cargos universitários em virtude da garantia dos ganhos financeiros (gratificações). Antes das eleições, os candidatos a reitor, por exemplo, apresentam as suas plataformas de trabalho e se mostram interessados em encontrar soluções para os problemas da universidade. Depois de eleitos, parece que se esquecem de tudo isso.

Com relação à personalidade, ela é definida como fruto das diferenças individuais em termos de pensamentos, sentimentos e comportamentos (APA, 2019). Considerando isso, a entrevistada DIC ressalta que [...] “as características pessoais são capazes de favorecer ou não a gestão da universidade.”

DIC relembra que os reitores que vieram sequencialmente desde a fundação da universidade [...] “exibiram diferentes tipos de personalidades e alguns perderam o foco na gestão. Pois, além de não possuírem uma personalidade cativante, eles também não tinham uma proposta sólida e clara para a condução da universidade [...]. “Isso é preocupante porque os alunos e funcionários têm a tendência de observar o comportamento e a atitude do reitor como referência para agir e proceder”, informa DIC.

Constatação semelhante foi feita pelo entrevistado RH1:

Há gestores que assumem a área e ficam dentro dos seus gabinetes, parece que não querem se envolver com nada. O seu modo de agir acaba por contagiar toda a equipe de trabalho ao redor, porque elas se espelham nele para tomar decisões e se movimentar.

5.4.2.4 Análise das ações gerenciais empregadas na IES

Nota-se que uma das vicissitudes mais ameaçadoras para a IES pública é a diminuição do repasse financeiro por parte do Governo Federal e Estadual, pois os recursos são vitais para a manutenção e para o desenvolvimento da universidade como um todo.

Sobre isso, o PDI (216 - 2021) da “UESH” menciona a otimização de recursos e focaliza o investimento na infraestrutura, na aquisição de materiais de consumo, de expediente e na implementação de estratégias e/ou procedimentos para plena racionalização da capacidade instalada. Dessa forma, espera-se que os gestores compatibilizem o uso de recursos destinados ao cumprimento da missão e assim garantam o atendimento das demandas sociais.

Na prática, os dados indicam que as fontes alternativas de captação de recursos são pouco exploradas por quem dirige a universidade. Um exemplo disso são os cursos de especializações, que usualmente são fontes essenciais de obtenção de recursos via participação da comunidade.

Genericamente, esses cursos apresentam entraves burocráticos que dificultam a conquista de alunos. Tem-se ainda o fato de que alguns programas de *lato sensu* não estão alinhados com as necessidades sociais e deixam a desejar em termos de conteúdo

capacidade com 26 alusões refere-se a aptidão para fazer algo. Por fim, aparece o termo ouvir, com 22 menções.

De forma geral, o entrevistado Ex-R alerta para a falta de liderança, [...] “há falta de liderança administrativa (para mudar processos técnicas e internas) [...] e liderança acadêmica (para estabelecer estratégias, indicar os valores a serem perseguidos e orientar as pessoas) [...] os ocupantes de cargos se limitam a tocar a rotina instituída”. Parece que há pouco incentivo às ideias que possam alterar o *status quo* e [...] “os dirigentes atuais aparentam não ter muita clareza sobre o propósito da gestão que realizam”, completa DIC.

Cabe salientar que, nas diferentes esferas da gestão pública Federal, Estadual e Municipal, as ações administrativas são guiadas pela publicidade dos atos praticados, pela equidade de tratamento e pela transparência na gestão (Brasil, 1988). A falta de observação desses preceitos éticos impede que a sociedade exerça o controle social, pode comprometer as relações entre o cidadão e o ente público, ocasionando perda de confiança e limitação do apoio à IES quando necessário.

Sobre a gestão burocrática, o entrevistado AG pontuou que:

Apesar de ser percebido uma sensível melhora no processo burocrático na intuição, ainda há a necessidade de se realizar uma revisão dos trâmites dos papéis e da burocracia existentes na IES, bem como do processo de licitação, com o intuito de reduzir o tempo empregado no processo licitatório, diminuir as pessoas envolvidas no processo decisório e promover a simplificação.

Quanto ao aspecto financeiro, DUT comentou que “a área que gerencia consegue manter algumas responsabilidades, devido ao recebimento de fomento externo (via Governo Federal) [...] e pela oferta de cursos de extensão (via pagamento) à comunidade em geral”.

A receita proveniente dos cursos permite fazer a contratação de serviços de terceiros e aquisição de material rotineiros, [...] “são essas ações que podemos fazer para gerar recursos. Podemos ofertar cursos para capacitar e beneficiar a sociedade como um todo”, destaca DUT.

Constatou-se que o entrevistado DUT demonstrava grande preocupação com a diminuição de recursos vindos do Governo Federal, entretanto, a indignação maior recai sobre a inércia institucional e o subaproveitamento dos recursos internos.

Genericamente, todos os entrevistados relataram a preocupação com falta de recursos financeiros para investir em capacitação e adequar a estrutura física, entre outros fins. De forma uníssona, mencionam a escassez de pessoal como forte entrave no processo de gestão.

Quanto à falta de pessoal, AG declarou que [...] “há setores que têm muitos funcionários e outros que têm poucos, o que mostra um desequilíbrio na gestão de RH”. Ele propõe uma reestruturação de pessoal. AG revela ainda que existe a premente necessidade de “profissionalizar o setor de compras e treinar toda a equipe do setor [...]. Existem processos associados à compra de insumos advindos do exterior que chegam a ficar meses imobilizados, ocasionando paradas nas áreas de pesquisas e nos serviços prestados à comunidade [...]”.

AG confia ainda que “normalmente, só há uma pessoa que entende e trata de assuntos ligados ao desenvolvimento de projetos interinstitucionais, dentro da universidade”. Esses tipos de projetos são importantes porque se constituem em promissoras fontes de captação de recursos. O entrevistado lembrou que, no setor de elaboração e desenvolvimento de projetos, “há somente uma pessoa que entende do assunto [...]. Quando a pessoa se ausenta, os processos param”.

Já o entrevistado DO observou que:

Embora exista um déficit de funcionários, aqueles que ficaram na ativa possivelmente conseguem dar conta de tocar a rotina em função do conhecimento adquirido durante o processo de qualificação. Incentivados pelo Governo estadual entre 2003 e 2010, a otimização do trabalho pressupõe o conhecimento acumulado.

Nos últimos 5 anos, as universidades vêm sofrendo vários “ataques” por parte do Governo do Estado e, em virtude disso, as questões administrativas e gerenciais perdem espaço para assuntos emergentes.

Em relação às ações gerenciais, o entrevistado Ex-R assinalou que:

A gestão universitária hoje passa pela falta generalizada de recursos. Assim, é produtor de fazer parcerias internas, envolvendo unidade de trabalho ou departamentos diferentes em um esforço coletivo (força tarefa) para evitar o acúmulo de processos, desenvolver diferentes atividades e dar mais agilidade às questões que se encontram pendentes ou que demoram muito tempo para serem resolvidas.

Em momentos de escassez de recursos, a falta de medidas alternativas vai colocando a gestão em xeque-mate, fragiliza, não permite que as tarefas sejam realizadas de forma natural e acarreta demora na resolução dos problemas... Chegou-se a um ponto em que não basta ter boa vontade.... Chegamos a um ponto em que se não tivermos parceiros, não conseguiremos fazer o que é necessário.

Sobre as medidas gerenciais em momentos de escassez, o informante Ex-R respondeu que [...] “muito honestamente, a universidade deve fazer uma reforma administrativa e acadêmica, pois, ao longo do tempo, foram criados novos cursos para atender às demandas locais e regionais ao mesmo tempo em que há cursos que sofrem com o número reduzido de alunos”.

Tal constatação exige o amadurecimento em torno da reforma, porém Ex-R revela que:

Ao falar em reforma acadêmica, a temática mexe com os interesses de vários departamentos. Talvez, nesse caso, fosse interessante aglutinar alguns departamentos para funcionar em conjunto com determinados cursos, por exemplo, há cursos que formam 6 a 8 alunos por ano, sendo que entra aproximadamente 40 alunos. O que demonstra ineficiência do processo”.

Na outra ponta, estão os cursos que, com o passar dos anos, deixaram de atender aos interesses da sociedade. Embora a discussão do assunto seja algo delicado de ser conduzido em função da posição política e pelas posições ideológicas assumidas dentro da universidade, o tema deve ser debatido. Cito como exemplo o que acontece nas instituições privadas, onde se consegue melhor adequação entre oferta e demanda, bem como a expansão dos cursos e assim gera-se maior valor social”. (entrevistado Ex-R).

Os dados obtidos denotam que as atividades gerenciais realizadas dentro do ambiente universitário devem ser algo objetivo e focalizado na missão universitária. Sumariamente, o entrevistado AG diz que [...] “os gestores deveriam pensar no trabalho a ser desenvolvido na universidade pelos próximos 5 ou 10 anos” [...], o que supõe uso da habilidade estratégica para lidar com as situações abstratas e o emprego da capacidade de planejamento de longo prazo.

As informações angariadas durante a coleta de dados sinalizam que a IES pesquisada tem ciência dos recursos materiais e humanos existentes internamente, porém não consegue desenvolver a capacidade de reuni-los e articulá-los de forma a gerar ganhos coletivos (Saes 2009; Helfat e Lieberman 2002; Hitt, 2011) e duradouros. Especula-se aqui que se houvesse maior integração e articulação dos recursos, possivelmente poderiam gerar ganhos maiores do que aqueles obtidos até o momento.

Cabe considerar que a inserção do modelo de gestão fundamentado nas competências (Pereira, 2010; Munck *et al.*, 2011; Munck *et al.*, 2014) se torna problemático em universidades públicas, em função dos objetivos universitários não serem claramente estabelecidos (Fernandes *et al.*, 2006), e sua base é alicerçada no tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Normalmente, os propósitos desse tripé são estabelecidos de forma global, sem deixar evidente os desdobramentos dos objetivos em metas específicas - se elas existem, não são conhecidas por todos. A falta de conhecimento e de delineamentos específicos dificulta o alcance dos propósitos individuais, compromete os objetivos organizacionais e impede o emprego da perspectiva estratégica (Fleury e Fleury, 2004; Cardona, 2006; Fernandes *et al.*, 2006).

5.5 *Feedback*

O *feedback* é a avaliação do trabalho realizado por meio da autorreflexão e pela observação dos outros (Cheetham e Chivers, 2005), com interesse em aferir as competências imprescindíveis a gestão, na qual a intervenção, o acompanhamento e o retorno das informações são partes fundamentais para realimentar o processo (Amaral, 2009).

Dessa forma, o desenho de um sistema de competência abrange o estabelecimento de um conjunto de avaliação com diferentes visões e simultaneamente múltiplas fontes de análises, envolvendo docentes, acadêmicos, servidores, sociedade civil e autorreflexão por parte do próprio avaliado.

No decorrer da coleta de dados, notou-se a ausência de instrumentos formalizados de *feedback* que pudessem ser materializados na avaliação do trabalho executado e com capacidade de incluir a ampla participação das pessoas.

Viu-se que, na fase de ingresso na carreira como professor, está previsto um acompanhamento de desempenho, denominado de probatório por 3 anos. Depois desse período, não há nenhum outro mecanismo de mensuração e avaliação do desempenho de forma individualizada. Segundo os entrevistados, há forças internas que impedem a introdução de sistemas de avaliação individual, e as contribuições são computadas dentro dos esforços coletivos contidos no sistema de avaliação nacional e internacional.

5.6 **Análise e discussão dos resultados**

5.6.1 Ambiente externo

Considerando que a análise de uma atividade permite ao pesquisador dar um significado mais amplo e assim, decifrar os problemas encontrados no decorrer do estudo, primeiramente nota-se que os eventos ambientais identificados durante a coleta de dados não ficam circunscritos à uma universidade individualmente e afeta todo o sistema de ensino (Scott, 2018; Spooner, 2019). Dessa maneira, as ocorrências dos fatos não ficam circunscritos à unidade observada e pode influenciar diversas instituições educacionais.

Não se pode negar que o eixo central da gestão universitária permanece a nível federal (Brasil, 1988) e estadual (Paraná, 2006). São nessas esferas de poder que o sistema de Ensino Superior é coordenado, dirigido e cada vez mais regulado. É onde as estratégias e os

detalhamentos das prioridades universitárias são determinados (Scott, 2008) ou ignorados. Parece que em ambas as esferas de poder citadas prevalece a segunda opção.

A análise do ambiente externo apresenta uma série de eventos que traz mudanças incontroláveis ao ambiente organizacional, afeta diretamente a mão de obra disponível em diferentes campos (Kazancoglu e Ozkan-Ozen, 2018) e serve de estímulo para impulsionar a organização estudada a adotar práticas de gestão mais condizentes com as circunstâncias vivenciadas.

No âmbito externo, constituem ameaças todos os eventos que impactam negativamente a IES, ou comprometem o seu funcionamento. Por exemplo, os fatores sociais, evidenciados na massificação do ensino, acarretam implicações internas e aumentam a complexidade das operações acadêmicas.

Particularmente, acontece um desalinhamento entre os recursos necessários para atender à crescente demanda e a disponibilidade de recursos institucionais (Scott, 2018). Parte do desalinho pode estar associado a diminuição dos repasses e outra parcela pode estar associadas a baixa capacidade de resposta institucional.

A heterogeneidade dos ingressantes e a mudança no perfil dos alunos, onde os novos entrantes vêm de uma base social muito maior e mais diversificada, trazem consigo demandas contemporâneas de ensino e de pesquisas, as quais precisam ser compatibilizadas (Scott, 2018). Diante desse quadro, é preciso fazer mais, utilizando menos recursos, a eficiência na gestão dos recursos (Pavla, 2015) passa ser requisito imprescindível.

É importante observar esse e outros aspectos administrativos e pedagógicos, pois parece que existe um descompasso entre as avaliações externas e as percepções em termos de qualidade entre os servidores que alcança também os estudantes. Ambos públicos tem a tendência de avaliar negativamente ao se fazer avaliações internas, mostrando a insatisfação em relação a IES.

Outro aspecto relevante é a eclosão da cultura digital (Means *et al.*, 2010; Machado *et al.*, 2017; Scott, 2018), a qual por um lado reflete novos hábitos culturais, e por outro angulo apresenta possibilidades de diferentes usos tecnológicos. Dentro do contexto tecnológico, os crescentes papéis desempenhados pelo aprendizado *on-line* e pelas mídias digitais (Hmelo-Silver, 2004; Meydanlioglu e Arikan, 2014; Teixeira *et al.*, 2019) são particularmente significativos e não podem ser ignorados.

Recentemente, na “UESH”, a falta de reposta rápida na implantação do sistema de educação a distância (EaD), para preservar a distância social e lidar com a COVID19 (Chatziralli *et al.*, 2020; Ferreira *et al.*, 2020), levou a questionamentos sociais e ao envolvimento do Ministério Público para resolver o impasse, pois a resistência interna era grande. Sob cominação estadual, eles tiveram que aderir ao sistema *on-line*.

Internamente, a batalha foi intensa e acalorada, pois o plano para instaurar o EaD vinha sendo discutido desde o ano 2000, com poucos avanços. O entrave no sistema de ensino a distância não andou a passos largos, devido a fortes oposições internas, as quais são contra esse tipo de inovação. Esse fato não é uma exceção, e coisas semelhantes estão no âmago da IES analisada. Exemplos de projetos que não avançaram, ou foram descontinuados estão por toda parte (Borinelli *et al.*, 2017).

Os dados apontam ainda que a ascensão da sociedade de auditoria, ocasionada pela erosão na confiança, especialmente na autoridade natural das instituições (universidades), faz surgir um crescente ceticismo sobre o "conhecimento". As garantias informais agora são substituídas por sistemas robustos de garantia. A proliferação das auditorias reflete as percepções de riscos e a determinação em gerenciá-los (Scott, 2018; Spooner, 2019).

Apesar da controversa existente entorno das auditorias e das creditações (Ozga, 2008), entende-se que elas visam a eficiência e o desempenho das organizações educacionais públicas, tornando os serviços mais responsivos aos usuários.

Verifica-se que as auditorias e as certificações, de forma geral, não são bem aceitas na IES inquirida. Possivelmente, a rejeição se dá em virtude da aplicação de técnicas de gestão típicas do setor privado, relacionadas à medição do desempenho (Spooner, 2019). Particularmente, os docentes efetivos parecem compactuar da ideia de que dados estatísticos não devem governar o conhecimento (Ozga, 2008) e a isso dão o nome de “produtivíssimo na educação”. Talvez, a diminuição do conflito poderia ser reduzida se fossem pactuados conjuntamente um sistema de avaliação de desempenho interna.

A dimensão política se manifesta internamente em três momentos diferentes. Primeiro, no espaço de disputas nas reuniões dos colegiados, que, por vezes, são influenciadas por questões de poder, onde as partes temem perder espaços.

Segundo, no desempenho dos ocupantes de cargos eletivos dentro da instituição, cujos esforços parecem mais voltados à expectativa de recondução dos seus mandatos do que na

competência para exercer a função (Moreira *et al.*, 2019). Essa situação se acentua ao constatar que, a cada quatro anos, há eleição para reitor(a) e, consequentemente, pode ocasionar troca do primeiro e do segundo escalão, se não houver reeleição.

O clima transitório, embora democrático, apresenta uma faceta nefasta, pois uma das primeiras providências do reitor eleito é realizar a nomeação de pessoas para ocupar variados cargos (Mintzberg, 1983) institucionais. Essa salutar troca de comando contribui para descontinuidade de projetos – algo comum de encontrado na gestão da universidade pública. Supostamente, o problema poderia ser amenizado com a elaboração de um plano institucional autônomo e não eleitoral.

A terceira dimensão política se refere aos interessados externos, onde observou-se que, em muitos momentos os partidos políticos dialogam estreitamente com os gestores universitários, especialmente com aqueles que têm pretensões políticas. Isso é problemático, porque eles interferem no repasse de verbas adicionais e direcionam onde deve ser gasto o dinheiro recebido. Neste aspecto, é conveniente lembrar Noodegraaf (2000) e Virtanen (2000), os quais deixam transparecer que, com o poder, o gestor da coisa pública pode criar e alocar recursos para a preparação e implementação de políticas.

Conforme prevê Mintzberg (1983), a coalizão externa é formada por diferentes influenciadores que afetam o comportamento dos funcionários e da organização como um todo. Vê-se que vários grupos se associam em torno da mesma organização para satisfazer suas necessidades mutuamente.

Por exemplo, grupos políticos aprovam verbas extraordinárias para construção de prédios, sendo que a área que carece de recursos é a área de pesquisa e a manutenção de bolsas de pesquisadores. Essa situação coaduna com o pensamento de Neiva e Paz (2012), os quais explicam que o poder dos gestores depende do grau de recursos internos que a organização consegue mobilizar para promover a distribuição, o que pode ser crucial para a sua sobrevivência organizacional na atual conjuntura.

Em situações assim, é prudente recordar o raciocínio de Valadão Junior (2017), o qual coloca a competência política como característica pessoal do gestor da coisa pública. Ele ressalta também que esse tipo de competência é indispensável para administrar as relações de poder dentro do contexto de trabalho intra e interinstitucionais, quando se objetiva atender os interesses sociais.

Do ponto de vista econômico, destaca-se a tendência do afastamento do financiamento governamental como parte de um amplo processo de mudança fundamentado no neoliberalismo econômico (Pereira, 2006), cuja as bases ideológicas floresceu na Europa e foi inserido na agenda pública nos anos 70, ancorado pelo movimento da *New Public Mangement (NPM)*, em resposta aos problemas estruturais da sociedade contemporânea (Scott, 2018; Spooner, 2019).

Esse movimento alcançou os países em desenvolvimento e tem provocado alteração na praxe universitária, levando a repensar o modelo de gestão estabelecido.

Essa mudança em curso, somado à situação econômica adversa pela qual passa o país, colabora para diminuir os repasses tradicionalmente feito pelo Estado, cuja medida atinge em cheio as contas universitárias (Scott, 2018, Spooner, 2019) e contribui para aumentar a turbulência ambiental.

Verifica-se que a “UESH” depende essencialmente dos recursos oriundos do Governo Federal e do Governo do Estado do Paraná e, como resultado, ela sente o reflexo das medidas orçamentárias restritivas. Por exemplo, os sucessivos cortes de verbas destinados à Educação por parte do Governo Federal ameaçam a manutenção do pagamento de bolsistas e residentes em diversas áreas do conhecimento.

Além disso, para conter gastos, o Governo Estadual decretou a suspensão de contratação de concursados pelos próximos 2 anos. Também estão suspensas novas contratações de professores temporários. Isso é inquietante, porque os serviços de ensino e parte das pesquisas dependem desses profissionais. A contratação de professores é feita com base na alegação de que os professores efetivos estão com excesso de trabalho.

Todavia, convém salientar que, na prática, o que se percebe é que os professores efetivos trabalham 8 horas em sala de aula, em uma semana que possui 44 horas. As aulas remanescentes são preenchidas com a contratação de professores temporários. Os efetivos justificam o restante do tempo com a ocupação de cargos administrativos nos departamentos e nos colegiados superiores, fato que merece estudos adicionais para clarificar a questão.

No tocante à situação econômica, registra-se uma situação inóspita no país, somada à outras mudanças em curso, envolvendo o financiamento público (Scoot, 2018) e o agravamento da crise provocada pelo COVID19 (Chatziralli *et al.*, 2020), serve de ingrediente adicional para acentuar a crise de recursos pela qual passa a universidade.

Em termos institucionais, muitas ações interdisciplinares, utilizando diferentes áreas do conhecimento (economia, engenharia, administração, arquitetura, psicologia, etc.), poderiam ser realizadas (Headley, 2018) para reduzir a dependência governamental. Ações dessa ordem podem ajudar a articular os recursos e ser fonte de captação financeira, que por sua vez, pode ser utilizada para pagar despesas de custeio (gastos com aquisição de bens de consumo, serviços de terceiros, manutenção de equipamentos, etc.) ao mesmo tempo em que se cria uma nova cultura de mobilização de recursos.

A título de exemplo, poderiam ser desenvolvidos projetos para troca da rede elétrica por uma mais eficiente, proporcionando redução de custos fixos. Poderia ser realizadas instalações em larga escala de painéis solares e campanhas educativas para racionalização de recursos em boa parte da estrutura universitária. Pois, uma maneira de ganhar dinheiro que as instituições não tem utilizado é deixar de perdê-lo (Finger, 1997).

Similarmente, distintas ações poderiam ser colocadas em prática para gerar receitas, como a cobrança dos estacionamentos destinados a funcionários e estudantes, o recolhimento de mensalidade de cursos de graduação, no *stricto sensu* e poderia ser feito o fomento de prestação de diversos de serviços à comunidade. Entretanto, o que se percebe é que forças ocultas trabalham para impedir o avanço desse tipo de solução. Frequentemente, os serviços destinados à comunidade que deram certo estão sob pressão de extinção.

Em relação à questão econômica, também é relevante considerar que a principal fonte de vantagem competitiva de uma organização é o seu grupo de principais funcionários. Essas pessoas possuem capacidades valiosas (Espedal, 2005) e uma vez preparados, podem ser capazes de encontrar soluções criativas. Portanto, investir no desenvolvimento nesse grupo de pessoas pode gerar benefícios adicionais à IES investigada.

Dentro dos aspectos tecnológicos, destacam-se as novas abordagens pedagógicas, onde, na concepção de Salmi (2015), a tarefa do gestor educacional é estabelecer diretrizes para desenvolver sistemas bem equilibrados de ensino. Isso engloba toda a gama de ações necessárias para contemplar o aprendizado da população estudantil. É importante ter em mente que cada escolha pedagógica apresenta aspectos negativos e positivos (Giannakos *et al.*, 2014), cabe aos principais gestores sinalizar o caminho que deve ser trilhado e providenciar recursos para suportar as decisões tomadas.

Tecnologicamente, sistemas de dados sofisticados permitem análises apuradas do desempenho. As implicações para as universidades são: primeiro, elas precisam desenvolver sistemas de dados próprios e mais elaborados para garantir a conformidade; e segundo, as informações gerenciais estão disponíveis para permitir uma "direção" eficaz das estratégias e do desempenho institucional (Scott, 2018).

Por fim, é importante dizer que a sondagem do ambiente externo revela que as políticas comumente utilizadas pelo mercado são ativamente perseguidas e acompanhadas por diversos agentes sociais por meio do aumento das matrículas. Nesse ponto, a prestação de contas é estruturada na satisfação de clientes (estudantes).

É sabido que ambas as ideias de "satisfação" e "clientes" são problemáticas e enfaticamente debatidas no Ensino Superior. Mas, existem formas menos controversas de assumir a responsabilidade pelos resultados, por exemplo, muitas universidades envolvem alunos em suas pesquisas ou projetos de extensão voltados às comunidades (Scott, 2018).

Durante a coleta de dados, ficou evidente que a IES apresenta potencial para utilizar vários tipos de recursos existentes internamente. As oportunidades podem culminar em promoção de eventos, desenvolvimento de projetos compartilhados interna e externamente, ofertas de cursos em nível de *lato-sensu* presenciais e a distância, criação de projetos de pesquisas, de extensão e uma gama de prestação de serviços em diferentes áreas do conhecimento. Também há potencial para criação de agência de desenvolvimento de projetos em parcerias com empresas, governos e comunidades (Borinelli *et al.*, 2017).

Porém, apesar da ciência do potencial, por razões ainda não muito claras, não se consegue fazer a articulação dos recursos existentes, algo que precisa ser melhor analisado.

Testemunha-se que a análise do ambiente interno e externo apresenta muitos desafios e oportunidades. Todavia, esse processo de adaptação ao ambiente é ainda incipiente no meio universitário, onde na grande maioria das organizações educacionais públicas o movimento em direção ao futuro não está contemplado no planejamento institucional, tal como a situação exige (Santos *et al.*, 2009). O pressuposto é que alguns destes eventos se tornem menos contínuos, enquanto outros se tornarão mais influentes, exemplarmente, tem-se a valorização do desenvolvimento de competências gerenciais, como meio fértil de promover a competitividade organizacional.

5.6.2 Análise do ambiente interno

Conquanto, os níveis subinstitucionais de gestão universitária são essenciais não só no contexto da autonomia universitária e seus departamentos, mas também no que tange à gestão dessas unidades educacionais. Embora, o foco desta contribuição verse sobre o desenvolvimento profissional, um olhar mais amplo do ambiente que a rodeia não pode ser negligenciado (Scott, 2018).

Sabe-se que a gestão da universidade contemporânea está sujeita a dois aparentemente contraditórios conjuntos de forças endógenas e extrínsecas (Scott, 2018). As endógenas são provenientes da análise do ambiente interno (Morgan, 2006). Ao olhar internamente a IES pesquisada, constata-se que ela desfruta de uma imagem positiva, tanto interna quanto externamente. Essa aprovação é fundamentada na tradição e no pioneirismo, sendo a primeira instituição pública a ofertar cursos de gestão no final dos 60, ela faz parte da construção histórica da cidade.

A referida IES é a principal agente de formação de graduados e pós-graduados para a sociedade na região. Outro aspecto positivo é que ela tem grande quantidade de prédios e laboratórios para realizar suas atividades cotidianas. Possui potencial para captação de recursos por meio de projetos e seus funcionários gozam de relativa autonomia no ambiente de trabalho.

O principal aspecto negativo fica a cargo da ausência de foco estratégico (Castro e Araújo, 2018; Borinelli *et al.*, 2017), porque deixa a IES à deriva e não se apropria das oportunidades existentes.

Apesar de sido detectado a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2016-2021), ele aparenta ter sido feito para atender às determinações legais e parece não ser utilizado como instrumento de gestão e planejamento institucional. Por exemplo, há menção específica no PDI sobre a capacitação gerencial dos gestores acadêmicos e administrativos, também existe prescrição para capacitação e treinamentos específicos por área de atuação, porém tais orientações, na prática, não corroboram.

Essa situação é emblemática porque sabe-se que a construção da excelência organizacional (Frey e Osborne, 2013; Charan *et al.*, 2013) é uma decisão de cunho estratégico, e passa pelo aprimoramento dos profissionais. Estes ativos humanos devem ser protegidos, liderados e desenvolvidos internamente. Isso sugere a utilização de recursos externos e internos

para desenvolver gestores com capacidades únicas (Penrose, 1959; Wernerfelt, 1984; Espedal, 2005).

Institucionalmente, a falta de foco estratégico (Pacheco, 2002; Fernandes, 2013; Santos, 2015), o excesso de formalidade e o apego à burocracia impedem a aprovação rápida de determinados projetos e ações. A baixa capacidade de ação ligada à reforma e à manutenção do espaço físico, o processo de tomada de decisão orientado fortemente para atender aos aspectos políticos e os entraves nos processos de tomada de decisão atribuído ao sistema de decisões colegiadas são fatores que colaboram para tomada de decisões pouco sustentáveis a longo prazo.

Ainda que a LDB (1996), no Artigo 56, discipline a gestão democrática nas instituições públicas de educação superior e assegure a existência de órgãos colegiados deliberativos com ampla formação, nota-se que um dos problemas das decisões dessa ordem é a falta de responsabilização individual. O resultado da decisão tomada é compartilhado com todos, e o sucesso ou fracasso não tem uma pessoa endereçada.

Verifica-se que o principal órgão colegiado deliberativo denominado nesse estudo de Conselho Universitário é composto que por cerca 50 membros e a maior parte dos integrantes são servidores que atuam dentro da própria universidade.

Essa composição contraria as orientações seguidas pelas universidades localizadas na Europa. Por exemplo, a Alemanha possui em média 11 membros e tem 54% de participantes externos, a Suíça tem 11 membros e 100% são de fora do ambiente universitário, o Reino Unido tem cerca de 25 pessoas e 54% não são da universidade, a França possui em torno de 28 integrantes e cerca de 17,5% não tem vínculo com a universidade (Kretek, 2013). Esses dados sugerem uma reflexão na composição do colegiado.

Além disso, observou-se que, em muitos casos, os colegiados em diferentes níveis tomam decisões por meio da votação para legitimar as decisões já tomadas nos bastidores, o que cabe maior entendimento.

As circunstâncias encontradas contribuem para reduzir o poder das decisões coletivas e ajudam a fragilizar o ambiente interno, pois, concorrem para inibir a aparição de iniciativas. Igualmente, isso parece ocorrer quando um erro emerge, pois ninguém é responsabilizado pelo resultado.

Ademais, como não há um movimento institucional estratégico, nota-se que a área de Recursos Humanos, por exemplo, acaba por ocupar uma posição coadjuvante com atuação tímida, caráter tático, desarticulada e pouco eficaz. Embora bem intencionado, suas ações só alcançam os níveis operacionais e o médio escalão, os quais não têm poder de decisão e utilizam o treinamento disponível para conseguir promoção de nível na carreira e melhorar os rendimentos mensais.

A estrutura de gestão de pessoal se mostra pouco adequada para implantação de projetos estratégicos, tanto em termos quantitativos quanto os de caráter qualitativos. Igualmente, as atribuições do RH atualmente, estão focadas (Santos, 2015) na realização de cadastros admissionais, rescisões contratuais, folhas de pagamentos e treinamentos de baixo impacto.

De forma específica, a área de RH apresenta dois importantes aspectos positivos, sendo o pessoal com alta qualificação técnica (grande número de titulados com mestrados e doutorados), professores com diferentes competências técnicas e *expertises* (pessoas com formação em ciências médicas, biológicas, exatas, gestão e outras áreas), autonomia didática, pedagógica, no ensino, na pesquisa e na extensão.

Os aspectos negativos da área de RH são inúmeros, vão desde o predomínio da visão tática na gestão de pessoas, ausência de objetivos compartilhados, cultura de gestão que dá sinais de esgotamento, falta de gerenciamento de conflitos intra e intergrupos, desrespeito à meritocracia, falta de indicadores e avaliações contínuas, infraestrutura inadequada e, sobretudo, falta de liderança em vários níveis da gestão.

Especificamente, a constatação da falta de liderança chama a atenção por causa da responsabilidade envolvida no processo de liderar. Maiormente, a presença de líderes em instituições de ensino público é relevante, porque há necessidade de que os gestores liderem processos capazes de alcançar a eficiência como parte da implementação da política pública na educação superior. A execução de tal empreitada deve ter o suficiente para favorecer a transformação social.

Conforme lembra Brandão (2002), não se pode deixar a formação de líderes no Ensino Superior a cargo exclusivo dos esforços pessoais, especialmente nos pontos mais altos do sistema de ensino. Mesmo que a competência profissional contenha um componente individual importante, não se pode deixar o seu desenvolvimento inteiramente a cargo das pessoas, sendo necessário ações institucionais coordenadas e compatíveis com as escolhas estratégicas.

Cabe a organização inquirida construir uma cultura de liderança (Galvão *et al.*, 2012) que responda às mudanças internas e externas mais prontamente (Charan e Noel, 2013).

Viu-se ainda que as organizações de ensino bem-sucedidas reforçaram a liderança em todos os níveis de gestão, pois a busca pelo aumento da *performance* organizacional envolve (Middlehurst, 2012) a preparação mais robusta de líderes. Sabe-se que existe uma estreita relação entre liderança (Barrow, 1977; Zehir *et al.*, 2011), conhecimento, desenvolvimento econômico e social (Castro e Araújo, 2018).

Ainda que tenha sido encontrado um estilo de gestão mais aberto e menos rígido no relacionamento com os seguidores, a valorização das pessoas, a consideração, a confiança mútua, a tomada de decisão participativa, a interação orientada, consultiva, democrática e preocupada com o indivíduo (Zehir *et al.*, 2011) parecem não estar presentes conforme sugere os documentos estudados. O que é algo estranho, uma vez que há cursos de graduação e pós-graduação que se propõem a pesquisar e ensinar tais preceitos. Isso sugere que pode haver subaproveitamento de recursos e de conhecimento gerado na IES.

A gestão do conhecimento também é algo problemático e verificou-se que ocorre a perda de especialistas e técnicos para aposentadorias sem a devida preparação de sucessores. Estas pessoas, ao se aposentarem, levam consigo todo o conhecimento adquirido e deixam um vácuo no lugar que demora muito tempo para ser preenchido. Mesmo sendo algo não valorizado dentro da IES estudada, o movimento de saída tem implicações no treinamento, no desenvolvimento e na *performance* competitiva (Cherrstrom e Bixby, 2018).

Genericamente, nota-se que a gestão de pessoas na organização estudada pode ser incluída no contingente de organizações, cujas políticas e práticas de RH são tradicionais, arraigadas no modelo taylorista e fordista (Galvão *et al.*, 2012), com características mais ou menos estáticas, pouco adequadas a ambientes em transformação (Kaufman, 2010) e centradas na defesa do *status* atual das coisas.

As circunstâncias encontradas são condizentes com a estrutura da Burocracia profissional, onde a organização universitária é formada por profissionais especialistas, que possuem autonomia sobre o trabalho que realizam e pouca padronização no comportamento.

Além disso, o mecanismo de coordenação predominante no trabalho é a padronização de habilidades. Aqueles que exibem habilidades destoantes do conjunto estão sujeitos a sofrer retaliações na IES estudada.

Ademais, a complexidade das tarefas, os obstáculos na mensuração dos resultados e a necessidade de manter proximidade no relacionamento entre o profissional e o aluno, torna a gestão neste tipo de organização algo desafiador.

5.7 Identificação das competências gerenciais: Conhecimento, habilidades, atitudes e valores

Esta tese de doutorado adota o conceito de Durand (2000), o qual reconhece que a competência é composta pela interdependência dos fatores relacionados ao conhecimento, às habilidades e atitudes, acrescido aos valores. Esses elementos são basilares no alcance dos objetivos organizacionais (Brandão *et al.*, 2002) e alicerçam a formação das competências gerenciais.

Considerando que o conhecimento é formado por uma sequência de informações organizadas sistematicamente pelo indivíduo (Varela, 2010; Fernandes, 2013; Valadão Junior, 2017), a sua estruturação possibilita compreender o mundo de forma única (Brandão *et al.*, 2002).

Adicionalmente, a compreensão é formada por uma mistura fluída de experiências estruturadas, valores internalizados, dados contextualizados e uma visão especializada que fornece uma ordem de dados para avaliar e incorporar novas experiências e informações ao indivíduo (Davenport e Prusak, 1998).

Presencia-se que, em âmbito informacional, o Decreto 94.664\87 faz referências claras ao exercício de atividades de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência em instituições educacionais, além de se referir a outras atividades previstas na legislação, imputando ao professor universitário o papel de gestor, quer seja como reitor, pró-reitor ou diretor de unidade. Barbosa *et al.* (2016) denominam genericamente os executores dessas funções gerenciais de professores-gestores. Já Castro e Tomás (2011) classificam como *academic managers* (gerentes acadêmicos).

Independente da denominação escolhida, a LDB (1996) vincula a formação dos professores aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, há distinção entre formação acadêmica e preparação gerencial, pois, enquanto a formação assume caráter processual, a preparação se refere a algo mais específico, pontual e localizado (Barbosa *et al.*, 2016).

Além do que, o texto da LDB (1996) não faz referências à forma como se dará o processo de formação contínua para ocupar cargos de gestão. Não deixa claro em quais instâncias ela acontecerá. Não refere quais as tecnologias de aprendizagem e de pedagogia que serão adotadas, bem como não deixa explícito quais redes institucionais serão formadas para tal fim (Barbosa *et al.*, 2016). A mesma lacuna informacional é encontrada no PDI (2016 – 2021) da “UESH”.

Embora, institucionalmente, tenha sido encontrada a previsão governamental (Brasil, 2006), estabelecida no Decreto n.º 5.707/2006, e posteriormente substituído pelo Decreto nº 9.991/2019, cuja finalidade é direcionar os órgãos públicos a instituírem a gestão por competência, a divulgação da medida legal parece que não teve o efeito desejado.

Parte das razões do insucesso legal pode estar associada à falta de uma metodologia de trabalho clara (Pinheiro, 2017), infraestrutura organizacional inadequada (Munck, 2014), ausência de estratégias (conceitos e métodos) e falta de incentivos para sua disseminação (Santos, 2015). Todos esses itens, cada um a seu modo, contribuem para comprometer a propagação da gestão por competência nas instituições públicas.

Internamente, na IES pesquisada, a ênfase é dada no conhecimento técnico, representado pela sapiência necessária para a execução da profissão de professor (Godoy e D'amelio, 2012), especialmente no início da carreira. Durante a fase do desenvolvimento da carreira, não foi localizado nenhum suporte estruturado para auxiliar o desenvolvimento de competências gerenciais à medida que os professores avançam na sua atuação profissional.

Não haveria problema se a universidade só desenvolvesse puramente atividades de ensino e pesquisa. Não obstante, os professores são induzidos a fazer a gestão da universidade e fazê-la funcionar. Conforme antevê Barbosa (2016), novas funções gerenciais têm sido agregadas, tornando o trabalho do professor que atua no Ensino Superior mais complexo. Isso requer o emprego de competências gerenciais nos processos que configuram a gestão universitária.

É justamente nesse ponto que os problemas aparecem, porque, ao passar de professor ou pesquisador para gestor, são requeridos novos conjuntos de conhecimentos e/ou experiências (Castro e Tomàs, 2011), os quais não foram desenvolvidos.

Quanto ao conhecimento, a demanda interna aponta que os interessados na gestão acadêmica tenham conhecimento sobre o sistema educacional de forma global. Isso envolve o conhecimento das diretrizes e bases que formam as universidades de referências mundiais.

Também é demandada experiência na gestão de órgãos superiores, com o intuito de entender o seu funcionamento, uma vez que a LDB (1996), no Artigo 56, deixa claro que as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurando a existência de órgãos colegiados deliberativos, onde participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

É reivindicado ainda que os gestores tenham entendimento das principais legislações que norteiam a educação superior, por exemplo, conhecer a Constituição Federal Brasileira, a Constituição do Paraná, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outras.

Solicita-se o conhecimento sobre Direito Administrativo, que é um ramo do Direito Público responsável pela instrução das normas relacionadas a administração pública. Abrange o aprendizado sobre os atos, funções, direitos e deveres dos órgãos da administração direta e indireta, assim como a identificação dos seus principais agentes. A aprendizagem do assunto é indicada para qualquer pessoa que queira exercer sua cidadania e indispensável para aqueles que desejam assumir funções gerenciais em instituições educacionais públicas.

Identicamente ao que acontece ao redor do mundo, outras habilidades passam a ser exigidas, especialmente daquelas pessoas que se encontram em meados da carreira. Portanto, a prioridade das nações deveria seguir na direção de aumentar os investimentos em Educação e treinamento da força de trabalho (Manyika *et al.*, 2017), incluindo o trabalho universitário.

Sabe-se que os países, os estados e as organizações prosperam ou declinam não tanto pela posse de seus recursos, mas pela capacidade exibida pelos gerentes, cientistas e trabalhadores em colher e processar dados (Ozga, 2008) na direção da realização de algo concreto.

Entre os exemplos de habilidades colhidas durante o estudo estão trabalhar em equipe, uma vez, que há constantes interrelações com membros de equipes internas e externas para encaminhar questões; coordenar atividades; resolver problemas; fazer negociações, e aprovar contratos ou acordos (Frey e Osborne, 2013). É esperado que se construam e mantenham redes de cooperação para criar e gerenciar projetos colaborativos (Oonk *et al.*, 2020) que vão além do ambiente de pesquisa.

A capacidade de liderança é outra habilidade desejada, pois é preciso liderar processos de trabalho dentro e fora da universidade (Oonk *et al.*, 2020). Nesse interim, verifica-se que é notório a falta de liderança em todos os níveis da gestão universitária focalizada no estudo. Segundo a classificação de Boyatzis, (1993) e Mohrman *et al.* (2009), a liderança pode ser exercida em três dimensões: (a) desenvolver a organização; (b) liderar pessoas, e (c) gerenciar recursos e processos.

Em relação a desenvolver a organização, observa-se que os primeiros reitores deixaram um legado de estruturação, edificação física e arcabouço ideológico na referida universidade. Entretanto, nas últimas décadas, os sucessivos reitores e suas equipes não conseguiram deixar um espólio perceptível e capaz de incorporar algo novo.

Não há percepção de que, em tempos recentes, tenham sido inseridos significativas mudanças tecnológicas, aumento do engajamento de alunos e egressos, surgimento de ideias inovadoras ou a introdução de empreendimentos arrojados, de modo que, após o decurso do corpo gestor, a organização passasse a atuar em outro nível. Isso vem sendo entendido internamente, com a falta de liderança.

Quanto a liderar pessoas, é manifesto que todo gestor, por definição, realiza sua contribuição necessariamente por meio de pessoas. Para que isso ocorra, elas têm que ser recrutadas, selecionadas (Suhardiman, 2019), alocadas em seu trabalho, incentivadas, desenvolvidas e recompensadas. Constata-se que estas condições não estão bem delineadas na IES analisada.

Em termos de tratamento das pessoas, é importante destacar a habilidade de usar a inteligência emocional, popularizada nos anos 90 por Daniel Goleman, diz respeito à capacidade de perceber e avaliar as emoções expressadas, bem como empregar a capacidade de compreender emoções, conhecimento e controle emocional para promover o crescimento emocional e intelectual. Convém salientar que nesse ponto foi identificado que o RH disponibiliza cursos para tal finalidade, mas, por motivos desconhecidos, não há adesão do alto escalão.

Por fim, gestores gerenciam recursos escassos (Penrose, 1959; Wernerfelt, 1984; Barney, 1991), e devem otimizar seu uso, tomar decisões apropriadas, estabelecer e coordenar processos e rotinas para melhorar os fluxos organizacionais e gerar frequentes entregas bem-sucedidas (Fernandes, 2013; Andrade e Ckagnazarof, 2018; Valadão Junior, 2017; Scott, 2018).

Neste aspecto, nota-se que em muitos casos, as decisões são tomadas sem o embasamento devido, bem como não há preocupação de estudar o assunto a fundo e projetar diferentes cenários. As decisões parecem atender a questões emergenciais e com efeito de curto prazo. Entretanto, os reflexos das decisões são sentidos no longo prazo, caracterizando o trabalho para apagar incêndios.

O vácuo de liderança é percebido em vários níveis da IES analisada. Há falta de líderes nos departamentos, nos colegiados de cursos, nos centros de estudos, nas pró-reitorias e na própria reitoria. Os ocupantes de cargos se limitam a fazer uma coordenação mínima e tocar a rotina. A impressão que se tem que é que a liderança só emerge quando há ameaças da perda de privilégios e *status* conquistados.

Há poucas iniciativas de inovação, baixa capacidade de implementar mudança nos processos internos e é observado considerável nível de desarticulação institucional. A articulação acontece mais prontamente quando há percepção de ameaças dos interesses trabalhistas ou se deseja fazer oposição ao governante do estado.

O trabalho dos “líderes” atuais parece que fica restrito à defesa da manutenção da situação do jeito que está. Eles parecem empregar esforços para garantir que as coisas fiquem do mesmo jeito que sempre foram. Além disso, testemunha-se que muitas pessoas, ao serem cobradas para demonstrar resultados, se mostram contrariadas e dizem que estão sendo “perseguidas”. A palavra perseguição parece funcionar com um mantra que afasta as cobranças e é comumente utilizada dentro da IES.

A utilização da habilidade política, conforme já discutido, é algo relevante devido às constantes interações com agentes internos e externos, especialmente em períodos pré-eleitorais.

Conforme afirma (Virtanen, 2000), sem competência política, os gestores públicos não são capazes de contribuir para resultados politicamente aceitáveis, não importa quão boa seja a produção em termos de desenvolvimento pessoal ou desempenho profissional. Isso fica nítido nos contatos com políticos profissionais que influenciam a alocação de recursos financeiros dentro e fora da universidade.

Por outro lado, não se pode negar que internamente há um lado político perverso, o qual é responsável por nomear pessoas muitas vezes inaptas para ocupar cargos importantes devido a compromissos políticos assumidos durante o pleito eleitoral. Uma vez de posse dos cargos,

essas pessoas pouco contribuem para melhorar a *performance* organizacional e em muitos casos até atrapalham, pois trabalham contra qualquer tipo de decisão que traga mudanças no *status* vigente.

Quanto às atitudes, é sabido que elas moldam o curso de ação no ambiente de trabalho, verifica-se que, na IES em questão, há anseio por líderes que tenham as atitudes que as circunstâncias exigem. Isso abarca orientação para resultados, flexibilidade, serenidade, ponderação e iniciativa.

Quanto aos valores éticos, observa-se que, dentro da gestão pública, eles têm demasiada importância, porque os gestores são responsáveis por gerir uma gama enorme de recursos públicos (pessoas, finanças, instalações e outros ativos). Por isso, a aplicação dos princípios constitucionais alicerçados na (a) legalidade; (b) impessoalidade; (c) moralidade; (d) publicidade, e (e) eficiência devem nortear a conduta do gestor.

Particularmente, destaca-se aqui o princípio da eficiência (Pavlia, 2015; Santana e Maia, 2014; Montezano *et al.*, 2019; pois, além de ser um preceito constitucional, ele está ligado à efetividade na alocação dos recursos (Penrose, 1959; Barney, 1991; Saes, 2009). Essa consideração impulsiona os gestores acadêmicos a colocar em prática suas competências de forma transparente, neutra, imparcial, (Brasil, 1988), colegiada (LDB, 1996) e efetiva, no caminho da excelência. O que é algo contraditório ao que foi encontrado no âmbito da IES.

A impressão que se tem é que existe um apego demasiado ao passado bem-sucedido. Observa-se que, especialmente os professores mais antigos, parecem pensar que a “UESH” goza do mesmo prestígio social, padrão de qualidade e eficiência que tinha quando reinava dominante no cenário educacional da região, quando ela era a única universidade da localidade nos anos 70 e 80.

Eles não se deram conta de que a mudança começou há trinta anos, quando ela deixou de reinar solitariamente, devido às mudanças na legislação brasileira, no momento em que houve a flexibilização da lei que propiciou a abertura de instituições educacionais privadas. Com isso, surgiram novos padrões educacionais, ao passo que pouca coisa mudou na “UESH”.

Ademais, não se pode ignorar que, ao contrário da iniciativa privada, que possui grande liberdade para fazer tudo que não seja proibido por lei, a administração pública brasileira é orientada exclusivamente por aquilo que está previsto na lei. Teoricamente, não se pode fazer nada que não esteja previsto na lei. O lado ruim disso é que muitas vezes o gestor da coisa

pública não consegue implementar um ritmo próprio de trabalho, porque fica preso aos entraves legais e inerte diante da ausência de planejamento institucional. Por isso, a iniciativa, as atitudes e a orientação para resultado ganham sumária importância.

Ao ver a situação por outro ângulo, parte dos problemas encontrados pode estar relacionado ao fato de que a universidade pesquisada se tornou muito maior do que aquilo que fora previsto inicialmente, o que significa que ela não pode mais ser gerenciada (Scott, 2018) de acordo com os dogmas dos anos 70, quando foi fundada. Modernamente, deve ser estabelecido regras mais elaboradas de gestão, somadas à utilização de tecnologias de gestão para gerar eficácia e eficiência na educação superior pública, conforme recomenda Valadão Junior (2017).

5.8 Competência profissional

Conceitualmente, parece haver um consenso entre o setor público e o privado em torno das competências gerenciais. Para ambos, o conceito central envolve motivações, atitudes, valores, autoconceitos, conhecimentos e habilidades pessoais, manifestados na forma de comportamentos observáveis que permitem a mensuração de resultados (Fleury e Fleury, 2004; Boyatzis, 2008; Dutra *et al.*, 2010; Dias, 2013; Valadão Júnior *et al.*, 2017; Andrade e Ckagnazarof, 2018).

Observa-se que, na universidade explorada, o termo competência corresponde a junção das capacidades técnicas e gerenciais. As de ordem técnicas são necessárias para o ingresso na carreira universitária, onde os requisitos triviais se referem às atividades básicas de ensino, pesquisa e de extensão. Na proporção que os professores ascendem na carreira universitária e assumem novas responsabilidades coletivas, eles acabam por lançar mão das habilidades gerenciais.

Considerando que à medida que os servidores obtêm novas experiências, ocorre a expansão do nível de complexidade das tarefas, nota-se a tendência de aumentar a contribuição individual para a organização. Isso ocorre por meio da aplicação de novos conhecimentos e estabelecimento de processos de trabalho. Neste caso, a oferta de programas que visem o desenvolvimento das capacidades gerenciais pode contribuir para que as pessoas exibam um legado de conhecimento ao trilhar o caminho da gestão (Charan e Noel, 2013; Fernandes *et al.*, 2014).

A impressão que se tem é que existe um padrão médio de competência profissional consensualmente aceito que não pode ser ultrapassado, deixando os que fogem dos parâmetros implícitos sujeitos às retaliações. Parece que uma forma de sansão comumente utilizada é a manipulação dos resultados nas provas admissionais, o que contraria o princípio da impessoalidade, pois, os interesses da coletividade, ou seja, a gestão do ente público deve agir de forma imparcial, buscando renegar favoritismos de um grupo de pessoas em detrimento do todo. Fato que merece maior esclarecimento.

Competências técnicas

Concorda-se aqui que, para ingressar na “UESH”, as capacidades técnicas (*hard skills*), provenientes das habilidades do foro técnico (Swiatkiewicz, 2014) precisam fazer parte dos requisitos mínimos de entrada, apesar de haver indícios de que as constantes demissões e contratações via concurso simplificado têm ocasionado interrupções nas atividades e possivelmente, contribuído para a redução de desempenho dos estudantes de graduação em exames nacionais recentes.

Não obstante, essa questão não compõe o problema central desta pesquisa, mas, pela relevância do assunto, deve ser explorada em momento oportuno, o problema maior parece estar localizado no decorrer da carreira, conforme discutido a seguir.

Competência gerencial

Em termos institucionais, é destinado mais atenção ao núcleo de atividades operacionais e a linha de comando intermediária se torna mais limitada pela pouca necessidade de supervisão direta do pessoal Mintzberg (1979; 2006). É conferido certo grau de padronização e pouca adaptação ao contexto mutante (Kaufman, 2010), situação característica da Burocracia profissional discuta por Mintzberg (1979; 2006).

As ações oficiais parecem mais voltadas à manutenção da estrutura administrativa, com pouco espaço à inovação e garantia da conservação do *status* corrente, o que compromete a adoção de saídas inéditas. Porém, é conveniente reconhecer que parte do engessamento pode ser atribuído às normas e aos regulamentos que norteiam as atividades no ensino público.

Contudo, não se percebe um esforço coletivo para rever as regras de gestão que podem ser mudadas. Além disso, os dados sugerem que a universidade estudada não possui um modelo

de gestão de competência, e muito menos se coloca em prática os princípios da gestão por competências (Brandão e Bahry, 2005; Cardona, 2006; Dutra *et al.*, 2010; Fernandes, 2013), o corrobora para fragilizar os efeitos das medidas previstas na legislação (Brasil, 1988; LDB, 1996).

Os dados revelam que, apesar do aparente esforço da “UESH” em destinar cargos as pessoas que possuem determinado nível de qualificação para exercer funções de comando, os resultados são limitados. Pois, grande parte dos gestores são provenientes da docência, os quais são denominados por Barbosa *et al.* (2016) de professor-gestor, com pouca experiência na área gerencial e quase nenhuma prática administrativa. Depois de nomeados, os escolhidos para as ocupar os cargos não encontram um sistema de gestão de pessoas robusto que vise prepará-los para exercer a nova função.

Além de que, na nomeação dos cargos, a dimensão política parece superar a questão da meritocracia e a competência gerencial não é considerada, consequentemente prevalece a visão acadêmica, hipoteticamente resguardada pelo corporativismo característico de organizações públicas.

Parte disso, pode estar associado ao fato de que as pessoas trabalham por anos a fio em ambientes próximos e se encontram fisicamente com frequência ano após ano. São funcionários públicos que possuem estabilidade no emprego e a chance de sair dali é pequena. Então, talvez acreditem que é melhor manter as coisas como estão. Contudo, há indícios de que o clima no ambiente de trabalho, de forma geral, não é bom. Parece que muitos professores apresentam problemas relacionados à saúde mental, o que cabe maior investigação.

Por outro lado, há um conjunto de evidências que caracteriza a universidade como uma espécie de arena política, em que os reitores (e vice-reitores) são eleitos por meio de um “jogo político”, em que a competência política é o principal critério objetivo, sendo a competência acadêmica uma espécie de requisito legitimador, juntamente com a “experiência administrativa”, ou seja, ter passagens registradas nos conselhos universitários, o que confere uma suposta competência gerencial ao gestor (Ésther, 2011).

O mapeamento dos dados sobre a formação e a experiência profissional encontrou resultados tímidos sobre o suporte institucional oferecido aos ocupantes de cargos importantes na “UESH”. As poucas ações organizacionais encontradas são realizadas pela área de RH, parece não ser devidamente coordenadas e apoiadas institucionalmente. Evidências de

despreparo gerencial e baixo nível de experiência (Garavan e McGuire, 2001) em gestão estão por toda parte. Parece que os cursos universitários com uma visão mais ampla do aluno e do futuro tem se destacado em relação a outros que tem foco mais estreito. Isso cabe mais estudo para entender a dinâmica da *performance* desses cursos.

A vivência dos principais gestores parece que se limita às experiências colegiadas em diferentes níveis acadêmicos dentro da “UESH”. Nesse caso, é importante salientar que experiências desse tipo podem não ser suficientes para lidar com os desafios presentes no ambiente interno e externo encontrados durante o estudo (Scott, 2018; Spooner, 2019).

O assunto ganha maior relevância ao admitir que, no centro das competências gerenciais, está localizado o conhecimento, que suscita experiências estruturadas (Davenport e Prusak, 1998) para que se possa compreender o mundo de forma particular, ao longo da vida (Brandão *et al.* 2002).

Já a experiência é outro elemento essencial no alicerce da competência (Grenier e Kehrhahn, 2008) em virtude da sua familiaridade com as situações práticas. Para adquiri-la, o profissional deve ser exposto às novas experiências *on the job*, em que há o efetivo exercício das competências a ser desenvolvidas (Fernandes, 2013).

Como na “UESH” os ocupantes de cargos chaves são professores ou pesquisadores que, por diferentes motivos, assumem funções de gestão de forma temporária (Castro e Tomàs, 2011), o conhecimento sobre os aspectos gerenciais e/ou experiência adquiridas em gestão podem constituir-se em valiosos recursos para a referida organização de ensino.

Quanto ao suporte oferecido pela área de RH, observa-se que existe um interesse genuíno dos técnicos em sistematizar a atuação do setor, no sentido de amparar a formação contínua em diversos níveis. Entretanto, o mesmo interesse não é esboçado pelas pessoas que tem o poder decisório, o que limita as ações do setor de RH ao atendimento de questões táticas (Espedal, 2005) e pontuais.

Como não há indícios da existência de mecanismos formalizados para desenvolver as pessoas, associados à ausência de monitoramento da *performance individual* e à falta de interesse generalizado de métricas (Ozga, 2008) individuais, os gestores universitários acabam por delegar aos técnicos a gestão das áreas sob sua responsabilidade.

Esses técnicos são muitos “experientes e conhecem bem o serviço que realizam tradicionalmente, e dessa forma conseguem manter a rotina por anos a fio”, conforme

afirmaram os entrevistados DUT e DO. Com isso, a liderança, a inovação e o trabalho em equipe (Borges, *et al.*, 2014; Moiola *et al.*, 2018; Swiatkiewicz, 2014; Valadão Junior *et al.*, 2017) em setores-chaves acabam relegados a segundo plano.

Constata-se ainda que a exiguidade de mecanismos consistentes que cuidem da transição da tarefa de professor para gestor (Fleck e Pereira, 2011; Barbosa *et al.*, 2016; Rodrigues e Villardi, 2017) imputa à sociedade um alto preço, porque deixa de instrumentalizar pessoas que têm grande importância social, limitando-as a ganhos financeiros de caráter transitório.

A área de RH na “UESH” demonstra ter um planejamento mínimo e procura ofertar cursos baseados no interesse dos servidores. No entanto, só alcançam os servidores operacionais e parte da gerência média. Isso indica que é preciso estabelecer um plano capaz de atingir, sobretudo, os que atuam em nível gerencial.

Assim, observa-se que o setor de RH não adota uma conotação estratégica e deixa de posicionar a gestão de pessoal como uma fonte de vantagem competitiva organizacional, desconsiderando os gerentes como elementos vitais para a organização. Nota-se que, no campo da gestão estratégica, os ativos humanos devem ser protegidos, governados e desenvolvidos internamente (Espedal, 2005) em contraste com a visão tradicional encontrada na “UESH”, a qual valoriza meramente a competência técnica utilizada como escopo para ocupação das vagas de comando.

Sinteticamente, as rotinas administrativas parecem ficar a cargo dos chefes de divisão, encarregados de seção e técnicos-administrativos, os quais, normalmente, estão na função há várias décadas. Contudo, esses servidores ocupam cargos de suporte e não exercem a função executiva. Dessa maneira, a visão predominante é normativa e rotineira em detrimento da visão estratégica que os novos tempos exigem. Esses técnicos também não exercem a liderança e não têm poder de voto nos colegiados.

A dedução dos dados leva a crer que as tentativas de parcerias realizadas com a Escola de Gestão foram bem-sucedidas ao proporcionar qualificação em nível operacional, mas suas ações não alcançaram outros níveis hierárquicos e nem foram capazes de atingir os principais gestores institucionais.

No aspecto pessoal, os ocupantes dos cargos parecem não ter a motivação necessária, interesse (Mole *et al.*, 1993; Fleury e Fleury, 2004; Boyatzis 2008; Varela, 2010) e nem

iniciativa para administrar a área sob a sua responsabilidade, limitando-se a ocupar o cargo durante 4 anos ou mais (no caso de reeleição), com uma atuação pouco efetiva.

A gestão acadêmica parece ainda ser prejudicada pela temporalidade. Uma vez eleitos, os professores-gestores são levados a exercer seu mandato por um determinado período de tempo. O reitor exerce o mandato por 4 anos e os demais dirigentes por 2 anos, a prorrogação de ambos os mandatos é possível após uma nova eleição (Castro e Tomàs, 2011). A transitoriedade compromete o planejamento de longo prazo e minimiza o comprometimento pelos resultados.

Em termos de identificação de competências, a legislação brasileira faz menção à gestão gerencial, mas deixa lacunas sobre como proceder. A falta de clareza compromete a operacionalização. Acredita-se ser necessário fazer ajustes na legislação, especialmente no que tange à reavaliação do papel do Estado como provedor principal da Educação Brasileira e reposicioná-lo com órgão regulador e guardião da qualidade educacional.

Embora, no âmbito da “UESH”, o desenvolvimento de competências seja um assunto previsto no PDI, não foram observados movimentos para colocá-lo em prática, o que contribui para deixar as IES em situação de vulnerabilidade.

Ainda é notório a inexistência de lideranças universitárias, portanto, não se sabe claramente qual caminho a seguir, a não ser a necessidade de combater o inimigo comum - o Estado. A visão predominante é imediatista, de manutenção do *status* atual, com baixa capacidade de inovação e pouca visão estratégica. Alguns servidores públicos utilizam a visibilidade e o prestígio social que o cargo oferece como trampolim político, objetivando as futuras eleições.

Ao considerar que as competências são passíveis de treinabilidade (Zarifian, 2001; Le Boterf, 2003; Cardona, 2006), tem-se a oportunidade de desenvolver um conjunto de medidas, tendo em vista o desenvolvimento e aprimoramento de competências gerenciais nos candidatos aos cargos de reitores, pró-reitores, diretores universitários e demais interessados em seguir a carreira de gestão em IES públicas.

Neste sentido, o modelo proposto neste estudo ajuda a clarificar o ambiente e visa auxiliar a identificação das principais competências que os gestores universitários podem procurar desenvolver. Posteriormente, ao colocar em prática o aprendizado adquirido, eles poderão estar instrumentalizados para usar suas capacidades e assim, melhor racionalizar a

aplicação dos recursos públicos. Isso é válido ao notar que a busca pela eficiência leva as organizações a explorarem as capacidades e as habilidades existentes da melhor forma possível (Espedal, 2005).

Em termos de conhecimento, do entendimento dos itens apontados, do desenvolvimento de novas habilidades, das atitudes proativas e pela adição dos valores a serem internalizados, representam um avanço nos modelos de competências. Particularmente, os valores na área pública brasileira obtêm uma conotação fundamentada na Carta Magna que rege o comportamento de qualquer gestor público, a saber: legalidade, moralidade, impessoalidade, publicidade e eficiência (Brasil, 1988).

Destaca-se aqui a eficiência, a qual remete ao alto padrão de qualidade, a apuração de custos, a transparência, a autonomia e a responsabilidade na gestão universitária (Austin, 2019). Conjectura-se que em termos de eficiência, alguns cursos com baixo desempenho podem estar se “escondendo” no sucesso global da universidade pesquisada. Pois, ao fazer uma análise conjunta da *performance* universitária, os cursos mais eficientes e com maior produtividade acadêmica (publicações, grau de internacionalização e satisfação) ocultam o baixo desempenho dos cursos menos aptos.

Ao se ter em mente os inquietantes eventos descritos neste estudo, há expectativa de que sobreviverão e prosperarão as instituições que forem melhores administradas, voltadas à sociedade que servem e que utilizam todos os recursos disponíveis (Finger, 1997; Spooner, 2019).

Conjuntamente, os dados sugerem ajustes no sistema de desenvolvimento de recursos humanos da IES investigada para que assim possa se colocar em prática a essência da sua missão (Scott, 2018). Especialmente ao considerar que a IES ocupa grande importância em sua cidade, em virtude do impacto que ocasiona no sistema de moradias, tráfego, meio ambiente, arte, cultural (Scott, 2018) e política.

A visão limitada impede de ver, por exemplo, que o objetivo principal da gestão em instituição de ensino é o estabelecimento de um sistema integral de desenvolvimento eficiente das atividades educacionais, voltadas para a formação competitiva de especialistas, atendendo às exigências da sociedade e do Estado para a formação da personalidade, formação profissional e o desenvolvimento humano e cultural (Bayarystanova *et al.*, 2014).

Nota-se que o desenvolvimento adequado da força de trabalho está intimamente relacionado ao gerenciamento apropriado dos recursos humanos (Espedal, 2005). A ausência de visão estratégica (Prahalad e Hamel, 1990; Lustri, 2005) e os controles frouxos de resultados parecem que transpassam todos cargos importantes e imputam à própria comunidade acadêmica um alto preço, pois a impede de obter ganhos mais significativos.

O sistema de gerenciamento da IES exige um aperfeiçoamento para que contemple aspectos da vida pública acadêmica, cuja essência não é o lucro financeiro, como ocorre no setor privado. Possivelmente, a inclusão de indicadores que deixem nítido o impacto social, a contribuição dos egressos e da instituição para o desenvolvimento social possam suprir parte do questionamento que envolve os mecanismos avaliativos.

Neste caso, em relação a gestão universitária faz sentido o desenvolvimento de gestores, a reestruturação da composição do colegiado superior, o qual pode passar a ter maior quantidade de membros externos do que internos, bem como o uso de práticas de gestão orientadas para o mercado, reavaliação do sistema de auditoria interna, análise do desempenho individual e revisão dos dados que mensuram a *performance* organizacional, a fim de conhecer, corrigir as distorções e aprimorar as competências requeridas, proporcionando maior eficiência dos recursos públicos empregados.

5.9 Feedback

Contudo, mensurar resultados individuais em IES públicas é algo difuso. Barbosa *et al.* (2016) apontam que o desenvolvimento de gestores em universidades públicas é norteado pela Lei Nº 9.394 (Brasil, 1996) e pela Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2006), a qual reforça, no Artigo 52, a necessidade da formação de professores no Ensino Superior, quando determina que pelo menos um terço do corpo docente tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Tal rumo demonstra uma orientação para preparação acadêmica e não gerencial, ampliando-se o fosso das competências.

Todavia, é preciso instituir métodos de *feedback*, conforme prevê o modelo, para que se possa acompanhar o desempenho gerencial e melhor instrumentalizar as pessoas no decorrer do processo de construção da carreira acadêmica. Esse *feedback* deve ser realizado de maneira formal pelo próprio indivíduo (autoavaliação) e pelas pessoas que interagem durante a realização de suas atividades.

A seguir, é apresentado um rol de sugestões que podem ser utilizadas no processo de avaliação em diferentes níveis institucionais.

5.91 Avaliação do Conselho Universitário (primeiro nível decisório)

Neste ponto, é conveniente lembrar que, na IES pesquisada, compete ao Conselho Universitário (CU) exercer a supervisão da universidade e traçar as principais políticas universitárias.

O CU é composto pelo reitor, que é o presidente desse conselho e realiza atividades conjuntamente com o vice-reitor, pró-reitores, diretores dos centros de estudos, representantes do conselho de ensino, pesquisa e extensão, representantes dos docentes, representantes discentes, representantes técnicos-administrativos, poder executivo municipal, poder legislativo municipal, membros das classes patronais e das classes trabalhadoras.

Os principais itens que podem ser avaliados na gestão do Conselho Universitário são:

- analisar o desempenho real do conselho, dos comitês e do presidente do conselho em comparação com os objetivos, as metas e os requisitos de desempenho acordados;
- obter *feedback* de cada membro do conselho sobre o desempenho, a composição, a estrutura física, os dados financeiros, a dinâmica das atividades, a condução das operações de trabalho e o grau de resolutividades das decisões tomadas;
- avaliar periodicamente a qualidade das decisões tomadas pelo conselho, bem como o seu impacto sobre a comunidade acadêmica e no tocante a sociedade, por meio de indicadores quantitativos e qualitativos;
- responsabilizar o conselho por revisar regularmente a implementação dos itens relacionados à avaliação e medição de resultados em relação aos objetivos, às metas, às expectativas estabelecidas e ajustar as ações para atender aos fins pretendidos, e
- estabelecer e avaliar um cronograma semestral contendo as ações correspondentes e a analisar, o impacto das medidas tomadas e a resolução dos problemas apresentados durante a vigência do conselho.

As proposições e os tópicos para avaliar as atividades do CU foram inspirados nos dados em Klemash (2018). Sugere-se ainda que o Conselho Universitário possa reportar o andamento dos itens listados, bem como outros que julgar conveniente e comunicar os respectivos resultados ao Governo de Estado, por intermédio da Secretaria Geral da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI), regularmente.

A SETI é o órgão indicado, porque já realiza o acompanhamento de avaliações externas relacionadas à qualidade acadêmica, ao credenciamento e ao credenciamento de cursos de nível superior no estado. Além disso, acredita-se que o acompanhamento gerencial por parte da SETI pode colaborar para melhorar o relacionamento entre a universidade e o Estado.

Indicadores que podem ser utilizados no processo de avaliação do CU.

Recomenda-se o uso de indicadores quantitativos e qualitativos. Entre os principais indicadores que podem ser utilizados para avaliar os resultados do Conselho Universitário, estão os seguintes dados de entradas:

- dados do Sistema de Avaliação de Educação Superior (SINAES), com o interesse de avaliar a performance global de instituição em questão;
- dados do Exame Nacional de Estudantes (ENADE), com o propósito de analisar o rendimento dos alunos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, bem como verificar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação geral e profissional tanto de estudantes quanto da equipe de trabalho;
- o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o qual leva em consideração o desempenho dos estudantes no Enade e o valor agregado pelo curso no desenvolvimento dos estudantes concluintes (IDD);
- o índice geral de cursos (IGC), com a intenção de considerar as médias contínuas dos cursos nos últimos 3 anos, em relação aos programas de *strictu sensu*, entre outros;
- análise das atas do conselho, das comissões especiais e dos materiais das reuniões, com intuito de verificar as decisões tomadas e o andamento das decisões;
- verificação dos documentos de gestão do conselho, como diretrizes de governança universitária, estatutos das comissões, padrões de qualificação de conselheiros, bem como códigos de conduta e os preceitos éticos;
- observações pertinentes a dinâmica das operações, da estrutura, do desempenho e da composição do conselho;
- exame da cultura da organizacional, do desempenho, das condições e elaboração de implementação de estratégias para lidar com as contingências, e
- outros itens relacionados.

De forma geral, os conselhos universitários podem aprimorar seu processo de gestão por meio da inserção da cultura de melhoria contínua e fazer com que os membros do conselho compartilhem e recebam *feedback* sincero uns dos outros (Klemash *et al.*, 2018).

5.9.2 Avaliação do reitor (primeiro nível de execução)

Convém esclarecer que, via de regra, o reitor, por meio da reitoria e das pró-reitorias na IES pesquisada, são concebidos como órgãos de execuções das decisões colegiadas. Portanto, não é nesse nível de gestão que as regras são formuladas, e sim onde são realizadas a coordenação e a supervisão das decisões.

Além das competências técnicas relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão já descritas anteriormente, os itens gerenciais que podem ser avaliados nos reitores estão descritos a seguir:

- Conhecimento relacionado ao sistema educacional de forma global, conhecer as peculiaridades da gestão de órgãos superiores, saber a respeito das principais legislações e ter ciência do Direito Administrativo.
- Habilidades de trabalhar em equipe, liderança administrativa e acadêmica, usar a inteligência emocional, ter destreza política e expressar capacidade de negociação.
- Atitudes concernentes a orientação para resultados, flexibilidade, serenidade ponderação e ter iniciativa.
- Valores ancorados nos princípios constitucionais da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade e da eficiência, assim como promover a valorização das pessoas e o respeito a diversidade de gêneros, ideias e crenças. É requisitado a presença do espírito de equipe.

Para uma avaliação mais abrangente dos itens elencados sugere-se a utilização do *framework* já descrito anteriormente no decorrer desta tese de doutoramento. O *framework* pode orientar a composição do sistema de avaliação individual e pode ser adaptado para atender a diferentes realidades.

Sugestão de indicadores quantitativos e qualitativos que podem ser utilizados no processo de avaliação do reitor:

- dados da autoavaliação, sendo que a adoção dessa prática exige que os gestores façam a introspecção, olhe para dentro de si mesmos, e racionalize sobre seu desempenho e qualificações, e
- informações de avaliações quantitativas e qualitativas feitas pelos integrantes do CU, pelos pró-reitores de cada pasta sobre grau de resolutividades dos problemas, liderança, gerenciamento das finanças, gestão dos recursos humanos, e trabalho desenvolvido em equipe. Sugere-se a participação dos técnicos administrativos e dos estudantes que de alguma forma são impactados por esse nível de gestão.

5.9.3 Avaliação dos pró-reitores e diretores (segundo nível de execução)

As pró-reitorias funcionam como coordenadorias, onde cada órgão tem sua atuação de acordo com as políticas e ações aprovadas nos conselhos superiores. Elas executam atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Igualmente ao que ocorre no nível de execução anterior cabe avaliar nos respectivos pró-reitores:

- Conhecimento relacionado ao sistema educacional de forma global, conhecer as peculiaridades da gestão de órgãos superiores, saber a respeito das principais legislações e ter ciência do Direito Administrativo.
- Habilidades de trabalhar em equipe, liderança administrativa e acadêmica, usar a inteligência emocional, ter destreza política e expressar capacidade de negociação.
- Atitudes concernentes a orientação para resultados, flexibilidade, serenidade ponderação e ter iniciativa.
- Valores ancorados nos princípios constitucionais da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade e da eficiência, assim como promover a valorização das pessoas e o respeito a diversidade de gêneros, ideias e crenças. É requisitado a presença do espírito de equipe.

Sugestão de indicadores quantitativos e qualitativos que podem ser utilizados no processo de avaliação dos pró-reitores:

- incorporação das políticas e medidas oriundas do CU na rotina operacional;
- impacto das medidas tomadas;
- dados da autoavaliação;

- dados da avaliação do reitor;
- grau de satisfação dos funcionários;
- grau de satisfação dos alunos;
- nível de resolução dos problemas, e
- número de soluções inovadoras por período.

Quanto ao sistema de avaliação sabe-se que mesmo anonimamente, a avaliação por pares pode gerar certo desconforto, mas, se bem conduzida, pode colaborar para desenvolver novas habilidades, melhorar o desempenho do gestor e tangenciar a competitividade organizacional.

Essa seção finaliza com a apresentação de um quadro contendo um resumo dos constructos que direcionaram esse estudo. Os constructos tem o objetivo de consubstanciar os fatos observados e a propor explicações. Veja o quadro 21.

Quadro 21 - Relação dos constructos e síntese dos dados das entrevistas

Constructo	Síntese dos relatos das entrevistas	Fontes
Ambiente externo	Há percepção de mudanças em torno da instituição, no perfil do aluno e na maneira de ministrar aula. Contudo, muitas vezes, as pessoas (servidores e docentes) não se mostram preparados para enfrentar a magnitude das mudanças.	“AG” e “Ex-R”
Ambiente interno	Os aspectos positivos encontrados na IES se referem à tradição, ao pioneirismo, à reputação da marca, à alta qualificação técnica, e às diferentes expertises. Os aspectos negativos estão relacionados à cultura organizacional avessa à inovação, à burocracia, aos processos ineficientes, à baixa adesão a inserção tecnológica, à manutenção ineficientes dos espaços, ao foco nas operações em detrimento ao estratégico e à falta de gestão do conhecimento.	“Ex-R”, “DUT”, “RH1”, “RH2”, “RH3”, “TA1”, “TA2”, “TA3”, “TA4”, “TA5” e “AG”
Conhecimentos	Dentre os conhecimentos necessários para ocupar cargos de gestão, há lacunas sobre o conhecimento do sistema educacional de forma ampla; há pouco domínio das principais legislações e conhecimento sobre Direito Administrativo. Não há lacuna no conhecimento da gestão de órgãos superiores (experiências gerenciais nos órgãos internos), uma vez que, ao longo da carreira, registra-se passagem por diferentes instâncias colegiadas.	“DIC”, “RH1”, e “RH3”
Habilidades	Existe a falta de predisposição para trabalhar em equipe, especialmente com pessoas de outros setores ou instituições. Há ausência de liderança administrativa e liderança acadêmica. Não foi observado o uso da inteligência emocional. Há lacunas no uso das habilidades políticas e na capacidade de negociação.	“DIC”, “DO”, DUT” e “RH1”
Atitudes	Há falta de orientação para resultados, pouco exercício da flexibilidade, alguns gestores não possuem a serenidade necessária para enfrentar situações conflitantes e há pouca iniciativa por parte dos tomadores de decisão. Basicamente, eles adotam um comportamento reativo e só se movem se forem provocados.	“RH1”, “DUT”, “DIC” e “TA4”
Valores	Há falta de observância dos princípios constitucionais e, em diferentes momentos, há o comprometimento dos preceitos ligados à impessoalidade, à	“EX-R”, “RH1”, “RH2” e “RH3”.

	publicidade e à eficiência. Soma-se à lista a falta de valorização das pessoas e a negligência do espírito de equipe.	
Competências profissionais	O reitor é eleito para gerir a instituição. É nos momentos de dificuldade que ele tem de encontrar meios para sair da crise. Além dos recursos oriundos do Governo do Estado, podem ser desenvolvidos projetos para captação de recursos no âmbito nacional e internacional. A falta de pessoal qualificado inviabiliza o acesso aos recursos. Falta liderança na universidade como um todo. As pessoas assumem cargos e acabam atuando de forma tímida e não assumem a posição nem de chefe e nem de líderes, consequentemente, não se envolvem e não procuram meios de envolver as pessoas para incentivá-las a ir além de suas funções rotineiras. Muitas passam a maior parte do tempo resolvendo questões pessoais. Além disso, cargos de chefia não é só para assinar papel. A capacidade técnica é voltada a atender ao ensino, à pesquisa e à extensão. A capacidade gerencial focaliza ações destinadas a manutenção da estrutura administrativa, com pouco espaço para a inovação e garantia da conservação do <i>status</i> vigente, o que compromete a adoção de saídas inéditas.	“AG” “RH1” “RH3” e “EX-R”
Feedback	Não há boa aceitação de instrumentos de mensuração de desempenho. Em virtude de queixas e ações judiciais movidas por parte de professores que apresentaram mal desempenho no passado, os sistemas de métricas individuais e acompanhamento foram banidos da instituição. Foram feitas tentativas de retomadas sem sucesso	“EX-R” “DO” e “AG”
Avaliação/adequação do <i>framework</i>	A categoria denominada ambiente externo, ambiente interno, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências profissionais foi validada por meio de consulta aos informantes da pesquisa, os quais foram acionados por <i>e-mail</i> para confirmarem se a interpretação da pesquisadora correspondia a realidade observada. A categoria valores e <i>feedback</i> não foi observada no processo de entrevista. Foi incluída no modelo a partir dos estudos e consequentes reflexões dos dados obtidos. O <i>framework</i> revelou-se lente adequada para analisar o fenômeno em estudo.	Ex-R”, “DUT”, “DO”, “DIC” “RH1”, “RH2”, “RH3”, “TA1”, “TA2”, “TA3”, “TA4”, “TA5” e “AG”

Fonte: Autoria própria.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o problema de pesquisa foi respondido, uma vez, que foi possível conhecer como a gestão de competências é desenvolvida no âmbito de IES investigada. Os dados apontam que há espaço para introdução de melhorias no sistema gestão das competências e as concepções decorrentes podem ser utilizadas como parâmetros nos processos de recrutamento, seleção, treinamento, desenvolvimento e avaliação das pessoas que desejam concorrer a cargos de gestão na referida IES.

As informações reunidas possibilitaram estruturar um conjunto de ações que podem colaborar para formação de gestores universitários. As ações propostas podem ser utilizadas para elaborar um programa de capacitação e desenvolvimento de pessoas, em especial para

aqueles que já se encontram no exercício do cargo e por outros que têm a intenção de ascender na carreira universitária.

Consideramos que o objetivo geral foi atingido, pois foi possível propor um modelo de competência gerencial, com ênfase nos aspectos importantes da formação das competências, contendo, os desdobramentos dos eventos internos e externos. O modelo também acomoda características pessoais, tais como, a inserção dos conhecimentos, habilidades, atitudes e exigiu que introduzíssemos a noção de valores. A consideração das capacidades técnicas, gerencias e de constantes *feedbacks* complementam o modelo.

O modelo foi testado e validado por meio de uma amostra universitária (estudo de caso) e utilizou como escopo dados qualitativos para proporcionar uma avaliação direta da usabilidade da proposta.

Entende-se que cada um dos objetivos foi atingido, conforme argumentado a seguir.

identificamos que as competências técnicas (são voltadas ao atendimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão) e evidenciam-se as competências gerenciais (desenvolver a organização, liderar pessoas, gerenciar recursos e processos) necessárias ao exercício da gestão estratégica de universidades públicas, além dos demais elementos presentes no *framework* proposto.

Observa-se que os gestores evidenciaram as competências técnicas e não as competências de gestão. A razão para isso é que a gestão de pessoas não é priorizada na universidade estudada. Dessa forma, quando os professores deixam as salas de aula ou o ambiente de pesquisa e são chamados para assumirem cargos de gestão dentro da estrutura universitária, eles não encontram à disposição um programa estruturado de gestão de pessoas que possam prepará-los para a cumprir a nova missão.

O *framework* demonstrou bom poder explicativo à medida que a competência gerencial é influenciada pelos eventos que acontecem no ambiente externo e interno. A competência também é influenciada pelo nível de conhecimento, pela qualidade das habilidades desenvolvidas, pelas atitudes empregadas. Permitiu-se observar que os desdobramentos do ambiente externo e interno podem influenciar a formação e o tipo de competências necessárias em dado contexto. Portanto, o monitoramento dessas variáveis pode ajudar no aprimoramento e no desenvolvimento de competências, melhorando a capacidade de resposta aos fenômenos ambientais. O confronto empírico sugeriu que o *framework* fosse aperfeiçoado por meio da

inserção da variável valores e do *feedback*, os quais apresentam menor poder explicativo sobre as competências profissionais e colocam maior peso sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes.

Como resultado, foi proposta a formulação de um conjunto de ações permanentes que contribuam para o desenvolvimento de competências gerenciais dos que atuam em áreas institucionais importantes. As ações podem ter diversas naturezas, conforme a capacidade que se pretende desenvolver. O Quadro 22 mostra algumas ações institucionais que podem ser empregadas.

Quadro 22 - Ações propostas em consonância com a natureza da capacidade a ser desenvolvida

Capacidade	Tipo de capacitação
Conhecimentos	Ações voltadas ao ensino e à assimilação de conhecimentos. Treinamento em sala de aula. Treinamento via ensino a distância (EaD). Leitura de livros e artigos. Visitas às instituições de ensino/ <i>benchmarking</i> . Criação de grupos de estudos/realização de pesquisas. Estímulos a realização de atividades não relacionadas à atividade principal.
Habilidades	Realização e repetição de atividade práticas relacionadas com as habilidades que se quer adquirir. Treinamento <i>on the job training</i> (treinamento no trabalho). <i>Project assignment</i> (atribuição de projetos). Simulações. Jogos <i>on-line</i> . Inserção numa comunidade de prática. Efetuação de trabalhos paralelos (por exemplo, atividades empreendedoras e culturais, realizar trabalhos sociais, ministrar aulas etc.).
Atitudes	Discussão de atividades voltadas ao autoconhecimento e conscientização sobre a motivação de comportamentos. Preparação via <i>coaching</i> . Sessões de psicoterapia (se necessário). Terapia neurológica (medicamentos prescritos, quando necessário).
Valores	Treinamentos experienciais. Leitura de clássicos. Envolvimento com trabalhos sociais. Autoconhecimento. Proximidade com a diversidade cultural.

Fonte: Quadro elaborado a partir de Fernandes (2013, p. 121).

O conhecimento citado no Quadro 22, pode ser desenvolvido por meio de metodologias voltadas ao ensino e por métodos clássicos, como o aprendizado em sala de aula, entre outros meios (Fernandes, 2013).

A aquisição de conhecimento está relacionada à obtenção de novas informações: dados quantitativos e qualitativos sobre dada realidade, frequência em cursos, consultas às literaturas

especializadas (Cadona, 2019) e mais recentemente pelo acesso ao material disponibilizado no ambiente *on-line* (Cherrstrom e Bixby, 2018).

Cadona (2019) sugere que, para desenvolver qualquer tipo de competência, por exemplo, negociação, trabalho em equipe, ou de gerenciamento de tempo, é aconselhável começar pela aquisição de conhecimento teórico sobre o assunto. Desse modo, a leitura e a discussão de livros podem ser producentes.

Cadona (2019) ressalta ainda que a transmissão de conhecimentos não é um processo automático. Ele é efetivamente um método que visa incorporar novas informações ao repertório de conhecimento existente. Nesse caso, a clareza da divulgação por parte do emissor, assim como a transmissão adequada, o grau de abertura de espírito e o esforço intelectual por parte do receptor são condições desejadas.

O desenvolvimento de habilidades pressupõe familiaridade com a prática, portanto, para adquiri-las, sugere-se que o profissional deve ser exposto às experiências *on the job* (no trabalho), onde há o exercício das competências que se quer adquirir. As atribuições de projetos são exemplos característicos desse tipo de capacitação (Fernandes, 2013).

Nesse aspecto, Charan e Noel (2011) alertam que o aprendizado no trabalho, ao mesmo tempo em que se busca o sucesso profissional, pode criar extrema pressão, especialmente quando a pessoa é recém-chegada a organização. Portanto, a prudência e o bom senso devem acompanhar a decisão, e não se deve ter uma regra fixa.

Os estudos de caso, as simulações e o aprendizado por meio da comunidade de prática podem proporcionar trocas de informações, esclarecer dúvidas, gerar diferentes tipos de conhecimentos e, conseqüentemente, proporcionar o surgimento de novas habilidade e atitudes. (Fernandes, 2013).

Visto que as atitudes ajudam a compor o conjunto de características gerenciais, o seu desenvolvimento adequado requer um processo de formação que permita às pessoas anteciparem as conseqüências de suas ações e assim minimizar as omissões. Dessa maneira, a capacidade de avaliar a realidade se torna mais profunda. Como resultado, a pessoa pode ter novos motivos para agir (Cadona, 2019).

A organização educacional, assessorada pelo setor de RH, pode empregar meios para estimular a ação das pessoas e fazê-las agir, a fim de cumprir parte da sua responsabilidade

social e não deixar o desenvolvimento das pessoas a cargo exclusivo dos funcionários que lá trabalham (Brandão *et al.*, 2002).

O desenvolvimento de competências está conectado às habilidades operacionais, que são aquelas capacidades que facilitam a ação. Desenvolver essa competência requer um processo de formação por meio da repetição dos atos para adquirir novos hábitos e comportamentos mais eficazes (Cadona, 2019).

Por exemplo, para desenvolver a gestão de tempo, uma pessoa deve adquirir várias habilidades. Uma delas é a utilização eficaz da agenda, a qual, por sua vez, é composta por vários hábitos: programação das diversas atividades, anotá-las corretamente, consultar a programação com frequência, etc. O desenvolvimento dessas habilidades requer treinamento constante para incorporá-los à rotina (Cadona, 2019).

A construção de novas competências, como qualquer hábito, muitas vezes exige um esforço pessoal para erradicar o hábito tradicional. Neste caso, a pessoa deve tomar uma decisão racionalmente desejável, embora a motivação espontânea possa direcioná-lo para o velho hábito. Este processo não é simples, e pode ser frustrante, sendo que algumas vezes é altamente recomendável recorrer às orientações de um profissional especializado (Cadona, 2019).

Em suma, além das experiências profissionais, o indivíduo pode usar outros tipos de experiências pessoais para desenvolver novas habilidades: experiências familiares, experiências em várias associações, experiências específicas com as pessoas no trabalho, e outras formas (Fernandes, 2013).

Em geral, se aprende muito com os erros e com as situações problemáticas envolvendo pessoas dentro e fora da organização. Normalmente, pode se aprender com as pessoas ao redor, ou seja, por meio de suas capacidades operacionais, com seu modo de se comportar, pela forma de reagir as diferentes circunstâncias e com os valores esboçados (Cadona, 2019).

Já desenvolver valores é algo mais complexo, pois exige investimento em tempo e os resultados nem sempre atendem às expectativas. Fernandes (2013) lembra que a revisão institucional das atitudes e dos valores tem início com a conscientização.

Neste ponto, a pessoa deve ser capaz de enxergar e aceitar a presença de determinadas atitudes e valores. Uma vez assimilados – o que não é algo fácil de acontecer –, é necessário monitorar o próprio comportamento, uma vez que a incorporação de novos valores e atitudes

não é automático e às vezes passa-se por um processo “doloroso” de mudança, onde há a tendência de voltar aos valores e às atitudes arraigadas.

Entre as ações voltadas à conscientização das atitudes e dos valores, estão as sessões com o *coaching*, que é um profissional instruído para auxiliar o estabelecimento de metas e acompanhamento das ações (Batista e Cançado, 2017).

A psicoterapia é outro recurso utilizado com ajuda de profissionais da área de saúde mental que pode proporcionar autoconhecimento, pois permite acessar memórias de forma a transformar como se enxerga e vivencia-se as experiências cotidianas. Em casos mais específicos, pode ser requerido o auxílio da terapia neurológica e acompanhamento psiquiátrico (Costa, 2008).

As atitudes e os valores podem ser desenvolvidos por meio da participação em trabalhos sociais, onde as pessoas podem entrar em contato com diferentes realidades, sendo geralmente circunstâncias desfavoráveis que podem levar a profundos questionamentos pessoais (Fernandes, 2013).

6.2 Fatores que podem contribuir para facilitar a implantação de um programa de desenvolvimento na universidade estudada

Esta parte da seção visa colocar em evidência os fatores capazes de ajudar ou podem representar um obstáculo à implantação de um programa de desenvolvimento de competências. Veja o Quadro 23.

Quadro 23 - Fatores que facilitam e dificultam a implantação de um programa de desenvolvimento de competências

Fatores que podem facilitar	Fatores que podem dificultar
Estratégicos • Legislação mais clara, que oriente as ações táticas e operacionais. • Foco no longo prazo. Táticos • Condições físicas adequadas (financeiras, estruturas físicas, equipamentos e pessoas); • Liderança; • Comprometimento dos líderes; • Mentalidade proativa, e • Mecanismos formais e participativos de avaliação e acompanhamento.	• Restrições orçamentárias; • Falta de um posicionamento claro junto à comunidade acadêmica; • Visão de curto prazo; • A exclusão dos principais interessados; • Desconhecimento do contexto universitário, e • Falta de familiaridade sobre os procedimentos administrativos.

Operacionais	
• Adoção de metodologia, ferramentas e práticas condizentes com a esfera pública; • Realização de parcerias (internas e externas), e • Comunicação disseminada de forma clara (incluindo divulgação sobre treinamento).	

Fonte: Autoria própria (2020).

O Quadro 23 mostra como a junção dos aspectos e estratégicos (Legislação e foco no longo prazo), táticos (condições físicas, equipamentos, liderança e outros) e operacionais (metodologia, parcerias etc.) pode facilitar a implantação de programa de desenvolvimento de competências. É bom salientar que a materialização das ações acontece no nível operacional por meio da seleção do método apropriado, viabilização de parcerias e clareza na comunicação.

Os fatores que podem restringir o avanço das iniciativas voltadas à instituição de programas de desenvolvimento gerencial ficam à cargo das restrições orçamentárias e a falta de um posicionamento claro junto à comunidade acadêmica p, se não entenderem a ideia, podem rejeitar ou boicotar o programa. Complementarmente, a visão de curto prazo, a exclusão dos principais interessados, o desconhecimento do contexto universitário e dos seus respectivos procedimentos podem sabotar o programa.

Também é importante considerar que a atividade gestora na educação está orientada para o ser humano, e sabe-se que trabalhar com as pessoas é algo complicado e difícil. Dentre as atividades humanas, provavelmente essa seja a mais desafiadora (Bayarystanova *et al.*, 2014). Neste sentido, a instituição de liderança pode colaborar para orientar as pessoas, e criar mecanismos para envolve-las em várias fases do processo. Isso pode contribuir positivamente para reduzir a resistência e compartilhar responsabilidades.

6.3 Recomendações

Sob a ótica dos dados obtidos, nota-se que tradicionalmente a universidade estudada tem dado enfoque à uma agenda de trabalho que privilegia essencialmente as atividades de ordem táticas e operacionais. As ações estão voltadas à manutenção do conservadorismo e dos costumes arraigados, com baixa capacidade de inovação no aparte gerencial e pouca conotação estratégica.

Muito embora, a abrangência das mudanças no sistema universitário careça de uma profunda e estrutural reforma, a sua presteza depende de mudanças mais profundas, de longo prazo e ambientação para que seja providenciado adequação na legislação vigente, a

flexibilização da contratação de executivos, e o desenvolvimento de líderes para coordenar as atividades universitárias.

Entretanto, os problemas registrados são emergentes, e algo precisa ser feito. Enquanto são providenciadas mudanças de maior dimensão, os dados apontam que desenvolver políticas institucionais a nível local que visem o aprimoramento e o desenvolvimento das competências gerenciais é algo que pode ser feito em curto prazo, visando a próxima troca de comando.

Isso pode ser considerado especialmente ao notar que os professores, em geral, não encontram a sua disposição treinamentos gerenciais e tem poucas oportunidades de obter experiência na gestão de outros tipos de organizações. Mas, de acordo com a legislação vigente, são eles que irão assumir os principais cargos dentro da estrutura administrativa da “UESH”, a qual dá sinais de esgotamento, conduzindo a uma revisão do processo.

Essa constatação mostra-se verdadeira ao verificar que o modelo vigente de composição de cargos não sofreu nenhuma alteração significativa no decorrer do tempo, e mostra-se atrelado ao passado, quando a universidade pública reinava como a principal fonte de conhecimento na região. Porém, hoje ela sofre os efeitos do aumento da concorrência, entre outros fatores adjacentes (Borinelli *et al.*, 2017). Os resultados da pesquisa indicam que é preciso reposicionar a gestão universitária, direcionando esforços à gestão de pessoas e singularmente ao desenvolvimento de pessoas-chaves, tornando-as mais aptas a enfrentar as provocações ambientais.

Como parte da reforma na gestão universitária, recomenda-se a reestruturação do conselho universitário, o qual pode passar a ser composto por maior percentual de membros externos, os quais devem estar formalmente envolvidos nos processos de tomada de decisão no mais alto nível deliberativo, posicionando-os como principais atores nas estruturas que configuram a gestão da universidade (Kretek *et al.*, 2013). As características desses membros podem ser discutidas internamente, com base nos desdobramentos dos eventos externos (com a participação da sociedade e internos (com a comunidade acadêmica).

Igualmente, é preciso pensar na criação de mecanismos de comunicação e em ferramentas de administrativas que deixem claro aos professores-gestores que, ao se ter a intenção de ascender na hierarquia universitária, novas competências devem ser desenvolvidas de acordo com as atribuições do cargo.

Por exemplo, programas de desenvolvimentos podem ser elaborados com o objetivo de ampliar as habilidades de planejamento, expandir a capacidade de fazer projeções, melhorar o processo de solucionar problemas complexos, desenvolver novas redes de relacionamentos, conhecer novos sistemas operacionais, saber estruturar equipes de trabalho eficientes e, acima de tudo, apresentar métodos que levem ao reconhecimento da necessidade contínua de aprender temas que não estão vinculados à sua área de formação técnica.

Ao fazer a opção por adotar o modelo sugerido (*framework*), recomenda-se que a IES possa:

- garantir que o processo de planejamento e implantação tenha fluxos de trabalhos interrompidos (evitar greves, final de semestres e ocorrência de processos paralelos);
- compatibilizar o modelo conceitual sugerido ao modelo vigente de cargos e salários em vigor;
- providenciar a participação efetiva dos principais interessados para que tragam novas visões;
- negociar os conflitos extra processos para não comprometer o andamento dos trabalhos;
- fazer a alocação de recursos (financeiros, equipamentos e infra estrutura) para a equipe coordenadora;
- viabilizar a participação de equipe de suporte e técnica para assegurar o desenvolvimento do projeto, e
- adotar mecanismos que evitem o abandono do processo.

6.4 Implicações teóricas

As teorias existentes sobre desenvolvimento de competências, particularmente na área pública, sugerem a importância do seu entendimento e implantação de ações condizentes. No entanto, o arcabouço teórico identificados até o momento não explica quais elementos são essenciais para alinhar as orientações legislativas e as institucionais de maneira a melhorar o desempenho operacional de programas de desenvolvimento de pessoas nas universidades.

Além disso, elas não estabelecem um conjunto de referências teóricas que orientem a atuação prática. Diante disso, vislumbra-se que qualquer benefício, direto ou indireto, a partir

das perspectivas obtidas neste estudo, pode produzir comportamentos, tarefas e rotinas producentes para a organização.

6.5 Implicações gerenciais

Em momento de escassez de recursos, repensar o modelo de gestão instalado, com interesse de valorizar a gestão das competências e a implementação de ferramentas de gestão, tal como ocorre no setor privado, pode proporcionar maior responsabilização, assim como maior nível de eficiência dos gestores acadêmicos e dessa forma ampliar os benefícios para a sociedade.

Do ponto de vista gerencial, a proposição do modelo conceitual fornece uma estrutura orientadora para esforços de mudanças em larga escala, pouco explorados na literatura acadêmica. Ao utilizar o modelo, as equipes de gerenciamento podem ampliar o rol de abordagens para lidar com as variáveis presentes no campo macro organizacional e no seu micro campo.

Por exemplo, pode lidar melhor com as contingências que produzem obstáculos ao desenvolvimento institucional, bem como adotar iniciativas de mudança em diferentes níveis, como a melhoria no sistema de recrutamento, na seleção, no treinamento, no desenvolvimento e na avaliação de pessoas.

O modelo pode ser usado ainda para identificar qual nível (individual, equipe ou organizacional) que os problemas ocorrem, e assim ajudar os gestores a reconhecerem possíveis consequências ou sinergias que as intervenções produzem. Desse jeito, o modelo sugere abordagens alternativas para a implementação de soluções ou intervenções melhores elaboradas.

O modelo também funciona como um painel para avaliar e determinar responsabilidades, metas, identificação de recursos e barreiras potenciais. Igualmente, oferece uma sequência integrada de esforços que permite visualizar melhorias sistêmicas nas organizações, no sentido de aumentar o sucesso organizacional.

6.6 Agenda para estudos futuros

A fim de conhecer melhor a realidade universitária, podem ser desenvolvidos estudos quantitativos e qualitativos, com foco na gestão de pessoas em universidades públicas e privadas no Brasil e em países emergentes.

Por entender que as mulheres possuem qualificações técnicas, tal qual o grupo masculino, poderiam ser realizados estudos sobre o desenvolvimento gerencial em grupos femininos que atuam profissionalmente no meio acadêmico, como meio de promover o equilíbrio de gênero na liderança acadêmica.

Podem ser elaborados estudos para entender o poder de influência, conquistas, obstáculos, atuação dos sindicatos e suas correlações com as demandas contemporâneas nas universidades públicas estaduais federais.

Podem ser produzidos estudos sobre reitores executivos e a sua eficácia na gestão universitária. Similarmente, podem ser realizado estudos para tentar entender o que os gestores universitários fazem, como realizam as atividades de gestão e de que forma gerenciam os fluxos dos problemas.

Sugere-se a realização de estudos que focalizem o papel da liderança no *design* e na implantação da aprendizagem centrada no aluno. Também são recomendados estudos sobre recrutamento, seleção, desenvolvimento e avaliação de líderes educacionais.

Pode ser conduzidos estudos a respeito do papel e a efetivação do conselho universitário, do conselho administrativo e órgãos colegiados. Pode se elaborar estudos para identificar obstáculos no surgimento de líderes universitários e entraves para exercer a liderança.

Em termos de perspectivas teóricas, foi observado que as publicações científicas sobre o desenvolvimento de competências têm diminuído nos últimos anos. Isso cria um hiato, porque a comunidade acadêmica e as organizações precisam ter mais informações sobre o assunto, o que representa novas oportunidade de pesquisas.

Há perguntas que não foram respondidas e, portanto, justificam novos esforços de pesquisa: Como cuidar dos concursados ingressantes para eles desenvolvam as competências profissionais ao longo de sua trajetória acadêmica? Como selecionar professores para fazer a gestão universitária de alto nível? Como o tamanho, as características da estrutura organizacional e a sua complexidade influenciam a competência profissional?

7. REFERÊNCIAS

AGARWAL, P. As próximas duas décadas do ensino superior: a perspectiva de um país em desenvolvimento. **Revista Ensino Superior Universidade de Campinas – SP**, 2015a. Disponível em: < <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/as-proximas-duas-decadas-do-ensino-superior-a-perspectiva-de-um-pais-em-desenvolvimento> >.

_____. As próximas duas décadas do ensino superior: a perspectiva de um país em desenvolvimento. **Revista Ensino Superior Universidade de Campinas - SP**, Mar/2018 2015b. Disponível em: < <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/as-proximas-duas-decadas-do-ensino-superior-a-perspectiva-de-um-pais-em-desenvolvimento> >.

AGOSTINHO, M. C. E. "Administração Complexa": revendo as bases científicas da administração. **RAE eletrônica**, v. 2, p. 0-0, 2003. ISSN 1676-5648. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-56482003000100016&nrm=iso >.

AIRES, R. F. D. F. et al. Escolas de governo: o panorama brasileiro. **Revista de Administração Pública**, v. 48, p. 1007-1027, 2014. ISSN 0034-7612. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122014000400010&nrm=iso >.

ALLEN, P.; MAGUIRE, S.; MCKELVEY, B. **Complexity and Management**. SAGE Handbook, 2011. ISBN 978-1847875693.

ALMEIDA, A.; BINOTTO, E. **Perfil dos gestores das Unidades Acadêmicas de uma Universidade Federal do Centro Oeste: desafios e oportunidades**. Anais do Congresso - PROFIAP 2016.

ALVES, J. E. M. Modelo alternativo de Governança num espaço insular português. O caso paradigmático da administração educativa da região autónoma da Madeira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, v. 34, n. 2, p. 567 - 591, mai./ago 2018.

AMARAL, R. N. D. Gestão de pessoas por competências em organizações públicas. In: CRUESP, Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias - SNBU, 2009, São Paulo.

AMORIM, W. A. C. D. et al. Gestão por competências e relações de trabalho no brasil: notas de pesquisa sobre a perspectiva sindical. **Revista Administração em Diálogo - RD**, v. 12, n. 3, p. 33, 2010.

ANDRADE, A. R. D. A gestão de universidades sob a ótica da teoria dos recursos e capacidades. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM)**, v. 5, n. 2, p. 16, nov/2006 2006. ISSN 1677-7387.

ANDRADE, C. R. D.; CKAGNAZAROF, I. B. Seleção e monitoramento de empreendedores públicos à luz da gestão por competências. **Revista de Administração Pública**, v. 52, n. 3, p. 469-485, maio/jun 2018.

ANDRADE, C. R. D.; CKAGNAZAROFF, I. B. **Gestão por Competências no Setor Público? O Caso dos Empreendedores Públicos do Governo de Minas Gerais XXXVIII Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro 2014.

APA, A. P. A. Understanding Personality Disorders. 2019. Disponível em: < <https://www.apa.org/topics/personality/index> Access in December 15, 2019 >.

ARAÚJO JÚNIOR, J. A.; MARTINS, I. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 12, n. 2, p. 153-162, 2014. ISSN 1679-1827.

ATTWELL, G. Personal Learning Environments-the future of eLearning? **eLearning Papers** v. 2, n. 1, 2007. ISSN 1887-1542. Disponível em: < www.elearningpapers.eu >.

AUSTIN, I. Governance Architectures in Higher Education Arising from Extra Information on Learning Outcomes. **Higher Education Policy**, v. 32, 10/18 2019.

AWORTWI, N. **Building new competencies for government administrators and managers in an era of public sector reforms: The case of Mozambique**. 2010. 723-748.

BALYER, A. University Rectors' Administrative Skills. **International Online Journal of Educational Sciences**, v. 12, 01/01 2020.

BARBOSA, M. A.; MENDONÇA, J. R.; CASSUNDÉ, F. Políticas Públicas e Políticas Organizacionais para Formação de Professores-Gestores do Ensino Superior. **Revista Pretexto**, v. 17, p. 95, 2016. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/315697879 Políticas Publicas e Políticas Organizacionais para Formacao de Professores-Gestores do Ensino Superior](https://www.researchgate.net/publication/315697879_Políticas_Publicas_e_Políticas_Organizacionais_para_Formacao_de_Professores-Gestores_do_Ensino_Superior) >.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. São Paulo - SP: Editira 70 - Grupo Almedina, 2016. ISBN 978-8-62938-04-7.

BARNEY, J. B. Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. **Journal of Management**, v. 17, n. 1, p. 99-120, 1991. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/014920639101700108> >.

BARROS, A. D. S. X. Expansão da educação superior no brasil: limites e possibilidades. **Revista Educação e Sociedade. Universidade de Campinas**, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr.-jun 2015.

BARROW, J. C. The Variables of Leadership: A Review and Conceptual Framework. **Academy of Management Review**, v. 2, n. 2, p. 231-251, 1977. Disponível em: < <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/amr.1977.4409046> >.

BATISTA, K.; CANÇADO, V. L. Competências requeridas para a atuação em coaching: a percepção de profissionais coaches no Brasil. **REGE - Revista de Gestão**, v. 24, n. 1, p. 24-34, 2017/01/01/ 2017. ISSN 1809-2276. Disponível em: <
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1809227616306452> >.

BAYARYSTANOVA, E.; ARENOVA, A.; NURMUHAMETOVA, R. Education System Management and Professional Competence of Managers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 140, 08/22 2014.

BEBLAVÝ, M.; FABO, B.; LENAERTS, K. **Demand for Digital Skills in the US Labour Market: The IT Skills Pyramid**. Centre for European Policy Studies - CEPS. Bruxelas: December. 2016. (978-94-6138-560-4)

BERNARDONI, D. L. **Mapeamento de competências: Um estudo de Caso na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Do Paraná** Curitiba - PR, p.157. 2010

BISHOP, J. L.; VERLEGER, M. A. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. In proceedings of the ASEE Annual Conference,, 2013, Atlanta, GA.

BOOTHE, D.; CASPARY, M. Critical issues and practices for hybrid and online teaching and learning: building improved models for 21st century english language learning. **Cognitive Science - New Media Education**, Nov/2017 2017. ISSN 2543-506X. Acesso em: 04/nov/2018.

BORGES, A. C.; SILVA, S. C.; CUNHA, O. A. D. Competências gerenciais: um estudo com gestores da Universidade Estadual da Paraíba – Campus VII – Patos, PB. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, 2014. ISSN 2358-1212. Disponível em: <
<http://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/2059> >.

BORINELLI, B. C. et al. **Planejamento Estratégico Participativo**. Universidade Estadual de Londrina, p.122. 2017

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 263-293, abril-jun 2014.

BOYATZIS, E. R. Competencies in the 21st century. **Journal of Management Development** \$V 27, n. 1, p. 5-12, 2008. ISSN 0262-1711.

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público Brasília**, v. 56, n. 2, p. 179-194 Abr/Jun 2005.

BRANDÃO, H. P. et al. Competências Emergentes na Indústria Bancária: um estudo de caso. **Anais do 1º Encontro de Estudos Organizacionais – ENEO, Curitiba, ANPAD, 2000.**

Publicado na Revista Comportamento Organizacional e Gestão, Lisboa, Portugal, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, v. 8, n. 2, p. 173-190, 2002.

BRASIL. **Constitucional Federal do Brasil**. REPÚBLICA, P. D. Brasília - DF: Casa Civil 1988.

_____. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 - Publicação Original**. REPÚBLICA, P. D. Brasília-DF 1996.

_____. **LEI Nº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011**. Brasília - DF: Presidência da República 2011.

_____. **Decreto nº 9.991, de 28/8/2019, em vigor em 6/9/2019**. REPÚBLICA, P. D. Brasília - DF 2019.

BRASIL, P. N. D. E. P. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2014. Série legislação ; n. 125: 86 p. 2014 - 2024.

BROOKS, R.; BYFORD, K.; SELA, K. Students' unions, consumerism and the neo-liberal university. **British Journal of Sociology of Education**, v. 37, n. 8, p. 1211-1228, 2016/11/16 2016. ISSN 0142-5692. Disponível em: < <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1042150> >.

BROWN, T. C. et al. Performance Management: A Scoping Review of the Literature and an Agenda for Future Research. **Human Resource Development Review**, v. 18, n. 1, p. 47-82, 2019/03/01 2018. ISSN 1534-4843. Disponível em: < <https://doi.org/10.1177/1534484318798533> >. Acesso em: 2021/01/13.

BURGOYNE, J.; STUART, R. The Nature, Use and Acquisition of Managerial Skills and Other Attributes. **Personnel Review**, v. 5, p. 19-29, 12/31 1976.

BURIGO, C. C. D.; LAUREANO, R. J. Desafios e perspectivas da gestão por competência na Universidade Federal de Santa Catarina. v. 6, 2013.

CARBONE, P. et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas - FGV, 2009.

CARBONE, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B. D. **Gestão por Competências e Gestão do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas - FGV, 2016.

CARDONA, P. En busca de las competencias directivas. **Revista de Antiguos Alumnos (IEEM)**, v. 3, n. 200, p. 84-89, 2006. ISSN 1510-4214.

CARDONA, P.; REY, C.; CRAIG, N. Purpose-driven Leadership. In: REY, C.; BASTONS, M., et al (Ed.). **Purpose-driven Organizations: Management Ideas for a Better World**. Cham: Springer International Publishing, 2019. p.57-71. ISBN 978-3-030-17674-7.

CAREY, P. Student engagement: stakeholder perspectives on course representation in university governance. **Studies in Higher Education**, v. 38, n. 9, p. 1290-1304, 2013/11/01 2013. ISSN 0307-5079. Disponível em: < <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.621022> >.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. D. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **2016**, v. 7, n. 1, 2016-07-18 2016. ISSN 2236-451X. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756> >.

CARVALHO, A. I. et al. **Escolas de governo e gestão por competências: mesa redonda de pesquisa-ação**. Brasília - DF: Fundação Escola Nacional de Administração Pública, 2009. ISBN 978-85-256-0063-9.

CASTRO, A. M. D. A.; ARAÚJO, N. D. V.-C. G. Educação superior no Brasil e a utilização da Educação a Distância como estratégia de expansão e massificação **Revista Brasileira de Política Educacional - RBPAE**, v. 34, n. 1, p. 189 - 209, jan/abr 2018.

CASTRO, D.; TOMÀS, M. Development of Manager-Academics at Institutions of Higher Education in Catalonia. **Higher Education Quarterly**, v. 65, n. 3, p. 290-307, 2011. ISSN 0951-5224. Disponível em: < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-2273.2011.00490.x> >.

CEDENO, K.; CALZADILLA, C. La universidad contemporánea y la gestión del talento humano. Apuntes y reflexiones. **Revista San Gregorio**, v. 1, 12/29 2019.

CHATZIRALLI, I. et al. Transforming ophthalmic education into virtual learning during COVID-19 pandemic: a global perspective. **Nature Review**, 2020-07-10 2020. Disponível em: < <https://www.nature.com/articles/s41433-020-1080-0> >.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996. ISSN 0309-0590. Disponível em: < <https://doi.org/10.1108/03090599610119692> >. Acesso em: 2020/02/26.

_____. **Professions, Competence and Informal Learning**. 2005.

CHERRSTROM, C. A.; BIXBY, J. Construct of Expertise Within the Context of HRD: Integrative Literature Review. **Human Resource Development Review**, v. 17, n. 4, p. 440-464, 2018. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1534484318796762> >.

CILLIERS, P. **Complexity and postmodernism: understanding complex systems**. London and New York: Routledge, 1998. ISBN 0-203-17457-7. Disponível em: < <https://uberty.org/wp-content/uploads/2015/04/Paul-Cilliers-Complexity-and-Postmodernism-Understanding-Complex-Systems-1998.pdf> >.

COSTA, A. M. N. Transtorno afetivo bipolar: carga da doença e custos relacionados. **Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)**, v. 35, p. 104-110, 2008. ISSN 0101-6083.

Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832008000300003&nrm=iso >.

COUNCIL OF EUROPE. Academic freedom and institutional autonomy – What role in and for the EHEA?. Academic Freedom, Institutional Autonomy, and the Future of Democracy - Global Forum - June 2019, 2016, Strasbourg. The International Consortium for Higher Education, Civic Responsibility, and Democracy.

COUTO, F. J. B. **Relações entre o estilo gerencial e a expressão de competências técnicas e comportamentais na Universidade de Brasília**. 19.02. 2016. 2015. (Dissertação de Mestrado)

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª. Porto Alegre: Artmed, 2012.

CROSS, D.; THOMSON, S.; SINCLAIR, A. **Research in Brazil : a report for CAPES by Clarivate Analyt**. 2017

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. Working knowledge: how organizations manage what they know. **Harvard Business School Press - Boston**., 1998.

DIAS, I. A. D. M. **Gestão por competência no setor público: um estudo de caso no Poder Executivo no Estado de Minas Gerais**. Mestrado em Administração Pública. Minas Gerais. 2013

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

DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. **Competência: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo- SP: Editora Atlas, 2010. ISBN 978 85 224 5079-4.

ELLIS, S. E. **Introduction to strategic planning in student affairs: a model for process and elements of a plan**. 2010. ISBN 978-1-118-18431-8.

ESPEDAL, B. Management Development: Using Internal or External Resources in Developing Core Competence. **Human Resource Development Review**, v. 4, p. 136-158, 06/01 2005.

ESPINOSA, E. O. C. Evaluación de las Competencias Directivas en los Egresados de los Posgrados en Administración. **Multidisciplinary Journal of Educational Research - REMIE**, v. 8, n. 3, p. 29, Oct 2019 2018. ISSN 2014-2862. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2018.3456> >.

ESTATUTO. **Estatuto da Universidade Estadual de Londrina**. HUMANOS, P.-R. D. R. Londrina - PR 2014.

ÉSTHER, A. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, p. 648-667, 2011. ISSN 1679-3951. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512011000600011&nrm=iso >.

FAVA, R. **Educação 3.0**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2014. ISBN 978 85 02 22128-4.

FERNANDES, B. H. D. R. **Gestão Estratégica de Pessoas com foco em competências**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2013. ISBN 978 85 352 7205 5.

FERNANDES, B. H. D. R.; FLEURY, M. T. L.; MILLS, J. Construindo o diálogo entre competência, recursos e desempenho organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, p. 1-18, 2006. ISSN 0034-7590.

FERNANDES, B. K.; SANTOS, L. G. A.; FERNANDES, B. H. R. Níveis de Complexidade e Inserção em uma Rede Social de Comunidades Terapêuticas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 18, p. 446-464, 2014. ISSN 1415-6555. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552014000400446&nrm=iso >.

FERNANDES, C. C. C.; PALOTTI, P. L. D. M.; CAMÕES, M. R. D. S. **Escolas de governo: perfis, trajetórias e perspectivas** Fundação Escola Nacional de Administração Pública (Enap). Brasília - DF, p.86. 2015

FERREIRA, L. et al. COVID-19 impact on higher education: development of remote activities in mathematics and statistics. **Revista Tecnologia E Sociedade**, v. 16, n. 43, p. 138-146, 2020. Disponível em: < <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/12209/7606> >.

FERREIRA, L. B.; TORRECILHA, N.; MACHADO, S. H. S. A técnica de observação em estudos de administração. **XXIXVI EnANPAD - Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**, p. 15, 22 a 26 setembro 2012. Disponível em: < http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ482.pdf >.

FINGER, A. P. **Gestão de universidade: novas abordagens**. Curitiba: Champagnat, 1997. ISBN 8572920285 9788572920285.

FLECK, C. F.; PEREIRA, B. A. D. Professores e gestores: análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do RS, Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 18, p. 285-301, 2011. ISSN 1984-9230. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302011000200005&nrm=iso >.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. Alinhando estratégia e competências. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, p. 44-57, 2004. ISSN 0034-7590. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902004000100012&nrm=iso >.

- FREITAS, P. F. P. D.; ODELIUS, C. C. Managerial competencies: an analysis of classifications in empirical studies. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, p. 35-49, 2018. ISSN 1679-3951. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512018000100035&nrm=iso >.
- FREY, C. B.; OSBORNE, M. A. The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? **Technological forecasting and social change** v. 114, p. 254-280, 2013.
- GALLIFA, J.; GARRIGA, J. **Generic competences in Higher Education: Studying their development in undergraduate social science studies by means of a specific methodology**. 2010. 70-86.
- GALVÃO, V. B. D. A.; SILVA, A. B. D.; SILVA, W. R. D. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 131-148, 2012. ISSN 1517-9702. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100009&nrm=iso >.
- GANEIO, L. C. D. S. B. et al. **Burocracia profissional: tipologia da estrutura organizacional de um estúdio de pilates à luz da teoria de Mintzberg**. XXI Seminários em Administração - SEMEAD. São Paulo 2018.
- GARAVAN, T. N.; MCGUIRE, D. M. Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. **Journal of Workplace learning**, v. 13, n. 4, p. 44-164, 2001. ISSN 1366-5626. Disponível em: < <https://eric.ed.gov/?id=EJ627545> >.
- GHUFRON, M. A.; ERMAWATI, S. **The Strengths and Weaknesses of Cooperative Learning and Problem-based Learning in EFL Writing Class: Teachers and Students' Perspectives**. 2018. 657-672 Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/328019903_The_Strengths_and_Weaknesses_of_Cooperative_Learning_and_Problem-based_Learning_in_EFL_Writing_Class_Teachers_and_Students'_Perspectives/citations >.
- GIANNAKOS, M.; KROGSTIE, J.; CHRISOCHOIDES, N. Reviewing the Flipped Classroom Research: Reflections for Computer Science Education. 2014.
- GLEASON, B. W.; GREENHOW, C. The Potential of Teaching and Learning with Robot-Mediated Communication. **Online Learning Journal**, v. 21, n. 4, 2017. ISSN 2472-5730. Disponível em: < <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/1276> >. Acesso em: 16 sep. 2018.
- GODOY, A. S.; D'AMELIO, M. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **Organizações & Sociedade**, v. 19, p. 621-639, 2012. ISSN 1984-9230. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302012000400004&nrm=iso >.

GOUVEIA JR, A. O conceito de modelo e sua utilização nas ciências do comportamento: breves notas introdutórias. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 16, p. 13-16, 1999. ISSN 0103-166X. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X1999000100002&nrm=iso >.

GRENIER, R. S.; KEHRHAHN, M. Toward an Integrated Model of Expertise Redevelopment and its Implications for HRD. **Human Resource Development Review**, v. 7, n. 2, p. 198-217, 2008/06/01 2008. ISSN 1534-4843. Disponível em: < <https://doi.org/10.1177/1534484308316653> >. Acesso em: 2020/06/12.

GRUMMELL, B.; DEVINE, D.; LYNCH, K. Appointing Senior Managers in Education: Homosociability, Local Logics and Authenticity in the Selection Process. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 37, n. 3, p. 329-349, 2009/05/01 2009. ISSN 1741-1432. Disponível em: < <https://doi.org/10.1177/1741143209102783> >. Acesso em: 2020/10/09.

GUBBINS, M. C.; GARAVAN, T. N. Studying HRD Practitioners: A Social Capital Model. **Human Resource Development Review**, v. 4, n. 2, p. 189-218, 2005. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1534484305275769> >.

GUIMARÃES, T. D. A. A nova administração pública e a abordagem da competência. **Revista de Administração Pública - RAP**, v. 34, n. 3, p. 125-40, maio/jun 2000.

HAYES, J.; ROSE-QUIRIE, A.; ALLINSON, C. W. Senior managers' perceptions of the competencies they require for effective performance: implications for training and development. **Personnel Review**, v. 29, n. 1, p. 92-105, 2000. Disponível em: < <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/00483480010295835> >.

HELFAT, C. E.; LIEBERMAN, M. B. The birth of capabilities: market entry and the importance of pre-history. **Industrial and Corporate Change**, v. 11, n. 4, p. 725-760, 2002. ISSN 0960-6491. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1093/icc/11.4.725> >.

HMELO-SILVER, C. E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 3, p. 235-266, 2004. ISSN 1040726X, 1573336X. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/23363859> >.

HOFF, K. S. Leaders and Managers: Essential Skills Required within Higher Education. **Higher Education**, v. 38, n. 3, p. 311-331, 1999. ISSN 00181560, 1573174X. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/3448056> >. Acesso em: 2020/09/07/.

HORN, M. B.; STAKER, H. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. p. 291, may 2015. ISSN 978-85-8429-044-4.

HORTON, S. Introduction – the competency movement: its origins and impact on the public sector. **International Journal of Public Sector Management**, v. 13, n. 4, p. 306-318, 2000. Disponível em: < <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09513550010350283> >.

HUGHES, C. "People as Technology" Conceptual Model: Toward a New Value Creation Paradigm for Strategic Human Resource Development. **Human Resource Development Review**, v. 9, p. 48-71, 03/01 2010.

IACOBUCCI, D. Marketing research challenges and opportunities. **Brazilian Journal of Marketing - BJMkt**, v. 17, n. Special Issue 5, October 2018 2018. ISSN 2177-5184.

INEP, I. N. D. E. E. P. E. A. T. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017 (online)**. EDUCAÇÃO, M. D. Brasília - Distrito Federal 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior ano 2019**. EDUCAÇÃO, M. D. Brasília, Distrito Federal 2019.

JESUS, A. M. D.; MOURÃO, L. Conhecimento organizacional em escolas de governo: um estudo comparado. **Revista de Administração Pública**, v. 46, p. 939-968, 2012. ISSN 0034-7612. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122012000400003&nrm=iso >.

KABETA, R. M. Training in Education Management and the Performance of Head Teachers as Instructional Leaders. **International Journal of Humanities Social Sciences and Education** v. 6, n. 8, p. 14-21, 2019.

KAUFMAN, B. E. The Theoretical Foundation of Industrial Relations and its Implications for Labor Economics and Human Resource Management. **ILR Review, Universidade de Cornell, ILR School**, v. 64, n. 1, p. 74-108, Oct 2010.

KAZANCOGLU, Y.; OZKAN-OZEN, Y. D. Analyzing Workforce 4.0 in the Fourth Industrial Revolution and proposing a road map from operations management perspective with fuzzy DEMATEL. **Journal of Enterprise Information Management**, v. 31, n. 6, p. 891-907, 2018. Disponível em: < <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/JEIM-01-2017-0015> >.

KHARCHENKOVA, S. The market metaphors: Making sense of the emerging market for contemporary art in China. **Poetics**, 2018/06/28/ 2018. ISSN 0304-422X. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304422X17300323> >.

KLEMASH, S.; DOYLE, R.; SMITH, J. C. **Effective Board Evaluation**. Harvard Law School Forum on Corporate Governance. Center for Board Matters: Harvard Law School Forum on Corporate Governance 2018.

KOKOTSAKI, D.; MENZIES, V.; WIGGINS, A. roject-based learning: A review of the literature. **Improving Scool**s, v. 19, n. 2, p. 267-277, 2016.

KRAKOWER, J. Assessing Organizational Effectiveness: Considerations and Procedures. 1985.

KRETEK, P. M.; DRAGŠIĆ, Ž.; KEHM, B. M. Transformation of university governance: on the role of university board members. **Higher Education**, v. 65, n. 1, p. 39-58, 2013/01/01 2013. ISSN 1573-174X. Disponível em: < <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9580-x> >.

LAGE, MAUREEN J; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. **The Journal of Economic Education**, v. 31, n. 1, p. 30-43, 2000.

LANDFELDT, I. M. P. **Gestão por competência em universidades públicas federais: análises de modelos, aspectos que influenciam a sua adoção e respectivos impactos** Goiania - GO, p.133. 2016

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** CULTURA, M. D. E. E. Brasília- DF: Presidência da República - Casa Civil 1996.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais.** Porto Alegre: Bookman-Artmed, 2003. ISBN 85-363-0129-5.

LGU. **Lei Geral das Universidades Estaduais do Paraná.** SUPERINTENDÊNCIA GERAL DE CIÊNCIA, T. E. E. S.: Curitiba - PR. Brasil. 1: 18 p. 2019.

LGU, L. G. D. U. **Lei Geral das Universidades Públicas Estaduais do Paraná: Proposta para debate nas IEES.** PARANÁ, G. D. E. D. Curitiba-PR 2019.

LUSTRI, D. A. **Aplicação de sistema de gestão do conhecimento para o desenvolvimento de competências: um estudo de caso em empresa do setor de serviços.** Dissertação (Mestrado em Administração). São Paulo 2005

MACHADO, A. D. B. et al. **Práticas inovadoras em metodologias ativas** Florianópolis - SC, Brasil: Contexto Digital, 2017. ISBN 978-85-93437-03-8. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/322908954_PRATICAS_INOVADORAS_EM_METODOLOGIAS_ATIVAS >.

MADSEN, S. A Model of Individual Change: Exploring its Application to Human Resource Development. **Susan R. Madsen**, v. 2, 09/01 2003.

MANYIKA, J. et al. **Jobs lost, jobs gained: What the future of work will mean for jobs, skills, and wages.** Tech. Rep., McKinsey Global Institute. 2017

MARIO, F. A. et al. Strategic management organizational skills: concepts , criteria and resources. **Revista Eletrônica de Administrativa (REA)**, v. 15, p. 1-16, 01/10 2016.

MARTINES, R. D. S. et al. O uso das TICs como recurso pedagógico em sala de aula. Congresso Internacional de Educação e Tecnologia Encontro de Pesquisadores de educação a Distância 2018, Olinda - Pernambuco.

MATTHEWS, J. R. Assessing Organizational Effectiveness: The Role of Performance Measures. **The Library Quarterly: Information, Community, Policy**, v. 81, n. 1, p. 83-110, 2011. ISSN 00242519, 1549652X. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/10.1086/657447> >.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, Washington, p. 1-14, jan 1973.

MCDANIEL, R. **Management Strategies for Complex Adaptive Systems Sensemaking, Learning, and Improvisation**. 2008. 21-41.

MCKENNA, S. The Rise of the Executive Dean and the Slide into Managerialism. **Educational Research for Social Change**, v. 9, p. 78-91, 2020. ISSN 2221-4070. Disponível em: < http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2221-40702020000100006&nrm=iso >.

MCMORLAND, J. Are you big enough for your job? Is your job big enough for you? Exploring Levels of Work in organisations. **Business Review - University of Auckland, London**, v. 7, n. 2, p. 75-83, 2005.

MEANS, B. et al. **Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies**. Estados Unidos da América: Dept of Education. Office of Planning, Evaluation, 2010.

MEYDANLIOGLU, A.; ARIKAN, F. Effect of Hybrid Learning in Higher Education. **International Journal of Information and Communication Engineering**, v. 8, n. 5, 2014. ISSN scholar.waset.org/1307-6892/9998159.

MIDDLEHURST, R. **Investindo no desenvolvimento de lideranças: a experiência do Reino Unido**. International Higher Education: Revista de Educação da Univeridade de Campinas - SP 2012.

MILLS, J.; PLATTS, K.; BOURNE, M. Competence and resource architectures. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 23, n. 9, p. 977-994, 2003. Disponível em: < <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/01443570310491738> >.

MINTZBERG, H. **Power In and Around Organizations**,. New Jersey: Englewood Cliffs. Prentice Hall, 1983.

_____. **Criando Organizações Eficazes: estruturas em cinco configurações**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MOLE, G.; PLANT, R.; SALAMAN, G. Developing Executive Competences: Learning to Confront, Confronting to Learn. **Journal of European Industrial Training**, v. 17, n. 2, 1993. ISSN 0309-0590. Disponível em: < <https://doi.org/10.1108/03090599310027138> >. Acesso em: 2020/10/21.

MONTEZANO, L. et al. Overview of the Scientific Production of Competency-based Management in the Brazilian Public Administration (2008 to 2018). . **Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 22, n. 2, p. 280-298, 2019.

MOREIRA, T. P. et al. A estrutura organizacional da Universidade Federal do Ceará (Ufc): um estudo de caso à luz da teoria das cinco configurações de Mintzberg. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL. Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil**, v. 12, n. 1, p. 73-96, Janeiro-Abril 2019. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2019v12n1p73> >.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Editora Atlas, 2006. ISBN 85-224-3167-1 Disponível em: < <http://www.gbic.com.br/ibes2k9si/1%BA%20Semestre/livros/Projeto%20Livro%20Adm%20Imagens%20da%20Organizacao.pdf> >. Acesso em: July, 2018.

MOROSINI, M. C. et al. **A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores**. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro 21: 13-37 p. 2016.

MOURSHED, M.; PATEL, J.; DSUDEN, K. **Education to Employment: Getting Europe's Youth into Work**. McKinsey Center for Government. 2016

MUNCK, L.; CROCHEMORE, M. L.; PAULA, M. B. D. **Gestão por competência e resultados na administração pública**. Londrina - PR: Instituto Agrônômico do Paraná - IAPAR, 2014. ISBN 978 85 88184 47 3.

MUNCK, L. et al. Modelos de gestão de competências versus processo de validação. Um ponto cego? **Revista de Administração**, v. 46, n. 2, p. 107-121, 2011. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/4460/modelos-de-gestao-de-competencias-versus-processo-de-validacao--um-ponto-cego-> >.

NEIVA, E. R.; PAZ, M. D. G. T. Percepção de mudança individual e organizacional: o papel das atitudes, dos valores, do poder e da capacidade organizacional. **Revista de Administração**, v. 47, n. 1, p. 22-37, 2012/01/01/ 2012. ISSN 0080-2107. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0080210716302631> >.

NEVES, C. The regulation of education policies in the European Union and the challenges for Distance Education in higher education: a critical perspective and a research proposal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, v. 34, n. 1, p. 35-52, Jan. 2018 2018.

NICOLAE, M.; NICOLAE, E. E. Development, competence and performance – who does what in higher education? , v. 11, n. 1, p. 332, 2017. Disponível em: < <https://content.sciendo.com/view/journals/picbe/11/1/article-p332.xml> >.

NOGUEIRA, D.; GOUVEIA, L. B. **Estudo Preliminar sobre a Rede Nacional de Escolas de Governo do Brasil**. abr/2017, p.29. 2017

NOORDEGRAAF, M. Professional sense-makers: managerial competencies amidst ambiguity. **International Journal of Public Sector Management**, v. 13, n. 4, p. 319-332, 2000. ISSN 0951-3558. Disponível em: < <https://doi.org/10.1108/09513550010350292> >. Acesso em: 2020/06/08.

O'CONNOR, P.; WHITE, K. Similarities and differences in collegiality/managerialism in Irish and Australian universities. **Gender and Education**, v. 23, n. 7, p. 903-919, 2011/12/01 2011. ISSN 0954-0253. Disponível em: < <https://doi.org/10.1080/09540253.2010.549109> >.

OLIVEIRA, F. B.; RUBIN, M. M. Public Administration Education in Brazil: Evolution, Challenges, and Opportunities. **Journal of Public Affairs Education**, , v. 19, n. 4, p. 635-655, 2013.

OONK, C. et al. Teachers as brokers: adding a university-society perspective to higher education teacher competence profiles. **Higher Education**, v. 80, p. 1-18, 10/01 2020.

ORSI, C. Europa debate modelos de gestão universitária. **Revista Educação e Sociedade. Universidade de Campinas-SP**, 2012. Disponível em: < <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/reportagens/europa-debate-modelos-de-gestao-universitaria> >. Acesso em: Julho, 2018.

OZGA, J. Governing Knowledge: Research Steering and Research Quality. **European Educational Research Journal**, v. 7, n. 3, p. 261-272, 2008a. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/eej.2008.7.3.261> >.

_____. Governing Knowledge: Research Steering and Research Quality. **European Educational Research Journal**, v. 7, n. 3, p. 261-272., 2008b.

PACHECO, R. S. Escolas de governo como centros de excelência em gestão pública: a perspectiva da Enap — Brasil. **Revista do Serviço Público Brasília**, v. 53, n. 1, p. 75-88, 2002.

PALUDO, A. **Administração pública**. 2. Rio de Janeiro - RJ: Editora Campus, 2012.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná de 1989 – Curitiba**
OFICIAL, I. Curitiba - PR: 109 p. 2006.

PARANHOS, R. et al. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, v. 18, p. 384-411, 2016. ISSN 1517-4522. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222016000200384&nrm=iso >.

PAVLA, S.; HANA, V.; JAN, V. Blended Learning: Promising Strategic Alternative in Higher Education. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 171, p. 1245-1254, 2015/01/16/ 2015. ISSN 1877-0428. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815002682> >.

PDI, **Plano de Desenvolvimento Institucional da "UESH"**. 2016-2021.

PENROSE, E. T. **The Theory of the Growth of the Firm**. New York: Oxford University Press, 1959.

PEREIRA, A. L. C. **De Lagarta a Borboleta: as competências em ação dos gestores técnico-administrativos das instituições federais de ensino superior do Nordeste brasileiro**. . p.162. 2010

PEREIRA, E. A. Educação e neoliberalismo - influências no ensino público e no social. **Revista Online Caminhos de Geografia**, v. 1, n. 7, p. 1-7, 2006. ISSN 1678-634. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/15411/8709> >.

PINHEIRO, I. A. **Em busca da congruência entre o ambiente (à luz das demandas da sociedade), as estruturas e a gestão dos cargos e carreiras no setor público**. Escola Nacional de Administração Pública - Enap. Brasília - DF, p.214. 2017

PINTO, R. M. D. H. **Estrutura de referência para a capacitação dos gestores públicos das universidades federais brasileiras**., p.172. 2015. (Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública – Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública.)

POPADIUK, S.; SANTOS, A. E. M. D. Conhecimentos tácito, explícito e cultural no planejamento da demanda. **JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 7, p. 205-226, 2010. ISSN 1807-1775. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752010000100010&nrm=iso >.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G., T **The Core Competence of the Corporation**. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-91 1990. Disponível em: < <https://ssrn.com/abstract=1505251> >.

QUINN, R. E. et al. **Competências Gerenciais: princípios e aplicações**. 3. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

REZNIK, S. D.; SAZYKINA, O. A. Head of a University Department: Competence and New Activity Priorities **European Journal of Contemporary Education**, v. 6, n. 1, p. 126-137, 2017. ISSN 2304-9650. Disponível em: < 17.1.126 www.ejournal1.com >.

RODRIGUES, A. C. D. A. L.; VILLARDI, B. Formação do docente para a gestão universitária: uma análise indutiva dos professores gestores da pós-graduação stricto sensu da UFRRJ. v. 10, p. 208, 2017.

RODRIGUEZ, M. C.; OOMS, A.; MONTAÑEZ, M. Students' perceptions of online-learning quality Given comfort, motivation, satisfaction, and experience. **Journal of Interactive. Journal of Interactive Online Learning**, v. 7, n. 2, p. 105-125, jun 2008. ISSN 1541-4914
Disponível em: < <https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/7.2.2.pdf> >.

ROVERS, S. F. E. et al. Improving student expectations of learning in a problem-based environment. **Computers in Human Behavior**, v. 87, p. 416-423, 2018/10/01/ 2018. ISSN 0747-5632. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563218300748> >.

RUAS, R. et al. O Conceito de Competência de A à Z – análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004. **XXIX EnANPAD**, p. 1-14, 2005.

RUMBLEY, L. E. O cenário global obscuro da pesquisa e treinamento do ensino superior. **Revista Educação e Sociedade. Universidade de Campinas-SP**, 2015. Disponível em: < <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/o-cenario-global-obscuro-da-pesquisa-e-treinamento-do-ensino-superior> >. Acesso em: July, 2018.

SAES, M. S. M. **Estratégias de diferenciação e apropriação da quase-renda na agricultura: a produção de pequena escala**. São Paulo, SP, Brasil: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo - FAPESP, 2009. ISBN 978 85 7419 986 3.

SALAS, E.; CANNON-BOWERS, J. The Science of Training: A Decade of Progress. **Annual review of psychology**, v. 52, p. 471-99, 02/01 2001.

SANCHEZ, R. Strategic Learning and knowledge management. **Strategic learning and knowledge management**. Chichester: John Wiley & Sons, 1997. ISSN 1103-3010
Disponível em: < <https://pdfs.semanticscholar.org/3028/e5fffb39f0086ffd7b01f8a49ffe48acf17.pdf> >.

SANDBERG, J.; PINNINGTON, A. H. Professional Competence as Ways of Being: An Existential Ontological Perspective. **Journal of Management Studies**, v. 46, n. 7, p. 1138-1170, 2009. Disponível em: < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6486.2009.00845.x> >.

SANTANA, F. F.; MAIA, L. C. G. Gestor Universitário e Competências Gerenciais: do Perfil, Formação e Atuação **XXXVIII ANPAD - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração** p. 14, 13 a 17 set/2014 2014.

SANTOS, A. P. D. S. Gestão por competência na administração pública: balanço da experiência federal e análise de casos de organizações. In: PÚBLICOS, C. N. D. S., Congresso de Gestão Pública, 2015, Brasília- DF. p.27.

SANTOS, J. L. S. et al. Modelo de planejamento estratégico em uma universidade pública brasileira: desenvolvimento e implementação na universidade federal de alagoas. **X Colóquio Internacional de Gestão Universitária na América do Sul**

2009.

SAYERS, N. Maximising the effectiveness of a scenario planning. . **Perspectives**, v. 15, n. 1, p. 22, Feb 2001. ISSN 1460-7018.

SCHLIEMANN, A. L. et al. **Metodologias ativas na Uniso : formando cidadãos participativos** Sorocaba, SP: Eduniso, 2016. ISBN 978-85-61289-29-4.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

SCHWARTZMAN, S. A crise na universidade. **Revista Ensino Superior Universidade de Campinas – SP**, 2013. Disponível em: < https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed10_julho2013/HISTORIA.pdf >. Acesso em: Julho, 2018.

SCOTT, P. Compliance and Creativity: Dilemmas for University Governance. **European Review**, v. 26, n. S1, p. S35-S47, 2018. ISSN 1062-7987. Disponível em: < <https://www.cambridge.org/core/article/compliance-and-creativity-dilemmas-for-university-governance/059ED785CD69143F9DFC23AEB2A0B9D0> >.

SEALE, O.; CROSS, M. Executivism and deanship in selected South African universities. **Oxford Review of Education**, v. 44, n. 3, p. 275-290, 2018/05/04 2018. ISSN 0305-4985. Disponível em: < <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1389709> >.

SHORE, C.; WRIGHT, S. Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, v. 5, n. 4, p. 557-575, 1999. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/245551000_Audit_Culture_and_Anthropology_Neo-Liberalism_in_British_Higher_Education/citations >.

SILVA, T. M. C. F. D. O Impacto da nova gestão pública nas universidades: uma reflexão sobre o normativo brasileiro. XVI Congresso da Universidade Estadual de São Paulo - USP, 2016, São Paulo. Controladoria e Contabilidade.

SOUSA, M. J.; WILKS, D. Cocreating responsible futures in the digital age: exploring new paths towards economic, social and environmental sustainability. In: LAB, P. E. B. S., Conferência: 5th Business-Systems-Laboratory International Symposium Local: Univ Napoli Federico II, , 2018, Naples, ITALY. SYSTEMS RESEARCH AND BEHAVIORAL SCIENCE, Jul-Aug 2018. p.126-129

SOUZA, S. C. D.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, v. 5, p. 182-200, set. 2015 2015.

SPARROW, P. R.; BOGNANNO, M. Competency Requirement Forecasting: Issues for International Selection and Assessment. **International Journal of Selection and Assessment**, v. 1, n. 1, p. 50-58, 1993. Disponível em: < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-2389.1993.tb00083.x> >.

SPOONER, M. Technologies of Governance in Context: Four Global Windows Into Neoliberalism and Audit Culture in Higher Education. **Qualitative Inquiry**, p. 1077800419878750, 2019. ISSN 1077-8004. Disponível em: < <https://doi.org/10.1177/1077800419878750> >. Acesso em: 2020/02/10.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks., 1995.

STAR, S. et al. Performance Measurement and Performance Indicators: A Literature Review and a Proposed Model for Practical Adoption. **Human Resource Development Review**, v. 15, n. 2, p. 151-181, 2016/06/01 2016. ISSN 1534-4843. Disponível em: < <https://doi.org/10.1177/1534484316636220> >. Acesso em: 2021/01/13.

SUHARDIMAN, B. Recruitments Evaluation of Head School Candidates in Education Foundation Darul Mujahidin NW Mataram. **International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding**, v. 6 Pages:, n. 6, p. 414-424, December, 2019 2019. ISSN 2364-5369.

SWIATKIEWICZ, O. **O calcanhar de Aquiles das competências transversais dos recursos humanos: será que há lugar para a moral entre as competências técnicas e transversais?** 2014a. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/320679508_O_calcanhar_de_Aquiles_das_competencias_transversais_dos_recursos_humanos_sera_que_ha_lugar_para_a_moral_entre_as_competencias_tecnicas_e_transversais >.

_____. **O calcanhar de Aquiles das competências transversais dos recursos humanos: será que há lugar para a moral entre as competências técnicas e transversais?**, Investigação e Intervenção em Recursos Humanos, 2014b, 04/04.

TEECE, D. J.; GARRY, P.; AMY, S. Dynamic capabilities and strategic management. **Strategic Management Journal**, v. 18, n. 7, p. 509–533., 1997.

TEIXEIRA, A.; BATES, T.; MOTA, J. What future(s) for distance education universities? Towards an open network-based approach. **Ried-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 22, n. 1, p. 107-126, jan 2019.

THOMAS, J. W. **A review of research on project-based learning**. The Autodesk Foundation. San Rafael, California - EUA. 2000

ULRICH, D. et al. Human resource competencies: An empirical assessment. **Human Resource Management**, v. 34, n. 4, p. 473-495, 1995. Disponível em: < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/hrm.3930340402> >.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília- DF. 2010

VALADÃO JÚNIOR, V. M. et al. Formação de competências do gestor público. **Revista Capital Científico – Eletrônica (RCCe)**, 2017. ISSN 2177-4153.

VALENTE, J. A. Blended Learning and Changes in Higher Education: the inverted classroom proposal. **Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial. Editora UFPR**, p. 79-97, 2014.

VARELA, R. Educación empresarial basada em competencias empresariales. **Desarrollo, Innovación y Cultura Empresariales**, v. 2, 2010.

VIRTANEN, T. Changing competences of public managers: tensions in commitment. **International Journal of Public Sector Management**, v. 13, n. 4, p. 333-341, 2000. Disponível em: < <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09513550010350300> >.

WORLD BANK. **Higher Education in Developing Countries: Peril and Promises**. Washington – D.C. Estados Unidos da América. 2000

_____. Digital Development Partnership (DDP). Washington, DC 2018. Disponível em: < <http://www.worldbank.org/en/programs/digital-development-partnership> >. Acesso em: 13 set.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e metodos. Tradução de Cristian Mateus Herrera**. 5. Porto Alegre: Bookman, 2015. ISBN 978 85 8260 231 7.

YORKE, M. Performance indicators: Towards a synoptic framework. **Higher Education**, v. 21, n. 2, p. 235-248, 1991/03/01 1991. ISSN 1573-174X. Disponível em: < <https://doi.org/10.1007/BF00137076> >.

YUDKEVICH, M. O mercado acadêmico revisitado. *Revista Educação e Sociedade - Universidade de Campinas - UNICAMP*, 2015.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**. São Paulo: Editora Atlas, 2001. ISBN 85 224 2880-8.

ZEHIR, C. et al. The Effects of Leadership Styles and Organizational Culture over Firm Performance: Multi-National Companies in İstanbul. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 24, p. 1460-1474, 2011/01/01/ 2011. ISSN 1877-0428. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811015606> >.

Anexos

Organograma da “UESH”

