UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Ciências Sócio-Organizacionais
Programa de Pós-Graduação em Administração Pública
em Rede Nacional - PROFIAP

Dissertação

A DUALIDADE DE DISCREPÂNCIAS E CONVERGÊNCIAS NAS COMPETÊNCIAS DOS COORDENADORES DE CURSOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO

Niandra Sartori Frota

Pelotas, 2025

Niandra Sartori Frota

A dualidade de discrepâncias e convergências nas competências dos coordenadores de cursos de uma universidade pública: um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional - PROFIAP, do Centro de Ciências Sócio-Organizacionais da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Elvis Silveira Martins

Pelotas, 2025

Resumo

FROTA, Niandra Sartori. **A dualidade de discrepâncias e convergências nas competências dos coordenadores de cursos de uma universidade pública:** um estudo de caso. Orientador: Elvis da Silveira Martins. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) - Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional - PROFIAP, Centro de Ciências Sócio Organizacionais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

O estudo teve como objetivo analisar as discrepâncias e convergências entre as competências gerenciais consideradas necessárias à coordenação de cursos e aquelas efetivamente apresentadas pelos coordenadores de graduação de uma universidade pública. A pesquisa insere-se na linha de Administração Pública e Organizações, contribuindo para esse campo ao adotar o modelo de Quinn *et al*. (2003) como base para identificar, organizar e comparar 24 competências distribuídas em oito papéis gerenciais. O trabalho se caracteriza como uma pesquisa quantitativa, descritiva e censitária, estruturada como estudo de caso e envolvendo todos os coordenadores de cursos da UFPel e os avaliadores institucionais do INEP vinculados à instituição. A coleta de dados utilizou duas enquetes distintas, construídas a partir das competências propostas por Quinn *et al*. (2003) e respondidos em escala do tipo Likert. A análise estatística incluiu medidas descritivas, avaliação de confiabilidade interna e comparação de médias, com destaque para o teste t de Welch, empregado para identificar diferenças significativas entre o perfil ideal e o perfil real. Os resultados revelaram elevada convergência na percepção da importância das competências, com destaque para os papéis de Mentor, Diretor e Facilitador. Além disso, ficou evidente discrepâncias expressivas em competências como monitoramento do desempenho individual, gestão de processos coletivos e gerenciamento do tempo e do estresse, associadas aos papéis de Monitor e Produtor, que apresentaram os maiores *gaps*. A originalidade e relevância do estudo residem na adaptação e aplicação de enquetes específicas ao contexto da gestão universitária pública, bem como na integração de duas perspectivas avaliativas (INEP e coordenadores), o que amplia a robustez do diagnóstico. O trabalho também contribui para aprofundar a compreensão sobre a atuação do professor-gestor nas instituições federais e para consolidar o uso do modelo de Quinn *et al*. (2003) em investigações sobre gestão acadêmica. Em termos práticos, oferece impactos reais e potenciais nas áreas organizacional e de políticas institucionais ao fornecer subsídios para a formulação de programas de capacitação, estratégias de desenvolvimento profissional e práticas de gestão por competências. Seus achados podem orientar decisões da universidade, apoiar ações de formação continuada e promover maior alinhamento entre o desempenho dos coordenadores e as demandas institucionais, contribuindo para o aprimoramento da gestão acadêmica e da qualidade dos serviços educacionais.

Palavras-chave: competências gerenciais; gestão universitária; modelo de Quinn.

Abstract

FROTA, Niandra Sartori. **The duality of discrepancies and convergences in the competencies of course coordinators at a public university:** a case study. Advisor: Elvis da Silveira Martins. Dissertation (Professional Master's in Public Administration) - National Network Graduate Program in Public Administration - PROFIAP, Center for Socio-Organizational Sciences, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2025.

This study aimed to analyze the discrepancies and convergences between the managerial competencies considered necessary for course coordination and those effectively demonstrated by undergraduate program coordinators at a public university. The research is situated within the field of Public Administration and Organizations and contributes to this domain by adopting the Quinn *et al.* (2003) model as a framework for identifying, organizing, and comparing 24 competencies distributed across eight managerial roles. The study is characterized as a quantitative, descriptive, and census-based case study involving all course coordinators at UFPel and all INEP institutional evaluators associated with the institution. Data were collected using two distinct polls, developed from the competencies proposed by Quinn *et al.* (2003) and measured on a Likert-type scale. Statistical procedures included descriptive measures, internal reliability analysis, and mean comparisons, with emphasis on Welch's t-test to identify significant differences between the ideal and the actual competency profiles. The findings revealed a high degree of convergence in the perceived importance of managerial competencies, particularly in the roles of Mentor, Director, and Facilitator. However, expressive discrepancies were observed in competencies such as individual performance monitoring, collective process management, and time and stress management, linked to the Monitor and Producer roles, which presented the largest gaps. The study's originality and relevance lie in the adaptation and application of competency-based polls tailored to the context of public university management and in the integration of two evaluative perspectives (INEP evaluators and coordinators), enhancing the robustness of the diagnostic process. The research also advances understanding of the professor-manager role within federal higher education institutions and strengthens the applicability of Quinn *et al.*'s (2003) model in studies of academic management. In practical terms, the study provides real and potential impacts in organizational and institutional policy domains by offering evidence-based inputs for the design of training programs, professional development strategies, and competency-based management practices. Its findings may guide institutional decision-making, support continuous training initiatives, and promote stronger alignment between coordinator performance and institutional demands, contributing to improved academic management and higher quality educational outcomes.

Keywords: managerial competencies; university management; Quinn's model.

Lista de Figuras

Figura 1 - Competências como fonte de valor para a organização e o indivíduo..... 19
Figura 2 - Habilidades gerenciais segundo Katz (1986)..... 26
Figura 3 - Papéis dos líderes no quadro de valores competitivos.....38
Figura 4 - Gráfico do grau de importância por papel gerencial (avaliadores)..... 57
Figura 5 - Gráfico da média das respostas por gênero.....65
Figura 6 - Gráfico do nível de domínio das competências por papel gerencial..... 66

Lista de Quadros

Quadro 1 - Características dos modelos gerenciais.....36
Quadro 2 - Os papéis de liderança e suas respectivas competências-chave.....39
Quadro 3 - Frequências absolutas e relativas das respostas por questão (avaliadores).....51
Quadro 4 - Análise descritiva por competência (avaliadores).....54
Quadro 5 - Confiabilidade interna por papel gerencial (avaliadores).....58
Quadro 6 - Frequências absolutas e relativas das respostas por questão (coordenadores).....60
Quadro 7 - Análise descritiva por competência (coordenadores).....63
Quadro 8 - Confiabilidade interna por papel gerencial (coordenadores).....67
Quadro 9 - Gap entre médias reais e ideais por competência.....69
Quadro 10 - Teste de hipóteses com Teste-t de Welch para igualdade de médias...74
Quadro 11 - Síntese das Recomendações.....82

Lista de Abreviaturas e Siglas

AIQ - Amplitude Interquartílica

CHAs - Conhecimentos, Habilidades e Atitudes

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

NUFOR - Núcleo de Formação de Professores

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PRE - Pró-Reitoria de Ensino

QI - Quociente de Inteligência

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

UFPel - Universidade Federal de Pelotas

Sumário

1 INTRODUÇÃO..... 9
1.1 Objetivos..... 11
1.1.1 Objetivo Geral..... 11
1.1.2 Objetivos Específicos..... 11
1.2 Justificativa e Relevância da Pesquisa..... 12
1.3 Estrutura do Trabalho..... 15
2 REFERENCIAL TEÓRICO..... 15
2.1 Definição e Evolução do Conceito de Competências..... 15
2.2 Tipologias de Competências..... 21
2.2.1 Competências Gerenciais..... 23
2.3 Perfil e Desafios do Professor Universitário na Gestão..... 29
2.4 Mapeamento de Competências e o Modelo de Quinn et al..... 34
3 METODOLOGIA..... 41
3.1 Tipo da Pesquisa..... 41
3.2 Universo de Pesquisa..... 42
3.3 Coleta de Dados..... 44
3.3.1 Enquete de Pesquisa..... 45
3.3.1.1 Enquete para Avaliadores Institucionais do INEP..... 45
3.3.1.2 Enquete para Coordenadores de Curso de Graduação..... 45
3.3.2 Pré-Teste..... 46
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..... 47
4.1 Perfil dos respondentes..... 50
4.2 Perfil das competências ideais..... 50
4.3 Perfil das competências reais..... 59
4.4 Perfil Ideal x Real..... 68
4.5 Discussão dos Resultados..... 77
5 RECOMENDAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS..... 80
5.1 Estruturação de um Programa Permanente de Desenvolvimento Gerencial..... 80
5.2 Mapeamento Inicial das Competências no Momento da Designação..... 80
5.3 Encaminhamento Personalizado aos Módulos Formativos..... 81
5.4 Reavaliação Periódica e Acompanhamento do Desenvolvimento..... 81
5.5 Consolidação de uma Política Institucional de Formação Gerencial..... 81
5.6 Síntese das Recomendações..... 82
5.7 Síntese dos Módulos do Curso de Desenvolvimento Gerencial..... 84
5.7.1 Módulo 1 - Mentor..... 85
5.7.2 Módulo 2 - Facilitador..... 85
5.7.3 Módulo 3 - Monitor..... 86

5.7.4 Módulo 4 - Coordenador.....86
5.7.5 Módulo 5 - Diretor.....86
5.7.6 Módulo 6 - Produtor.....87
5.7.7 Módulo 7 - Inovador.....87
5.7.8 Módulo 8 - Negociador.....88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 88
REFERÊNCIAS..... 92
Anexos.....101
Anexo 1 - Teste-t de Welch para amostras independentes (SPSS).....102
Apêndices.....104
Apêndice A - Enquete para avaliadores institucionais do INEP.....105
Apêndice B - Enquete para coordenadores de curso de graduação.....111
Apêndice C - Recomendações.....119

1 INTRODUÇÃO

Em um cenário marcado pela crescente competitividade, as organizações são desafiadas a buscar formas de se destacar estrategicamente frente aos seus concorrentes. Esse diferencial pode ser alcançado por meio da capacidade de inovar e evoluir continuamente, o que torna essencial o desenvolvimento de competências organizacionais. Tais competências resultam da integração entre habilidades e tecnologias específicas que, ao mesmo tempo, geram valor ao cliente e proporcionam vantagens significativas à organização (FONSECA, DE OLIVEIRA BORGES, 2023).

No contexto das organizações públicas, essa lógica também se aplica, uma vez que estas buscam eficiência e qualidade na prestação de serviços, o que demanda a superação de modelos tradicionais de gestão e a incorporação de uma nova cultura administrativa voltada para a inovação e resultados (GUIMARÃES, 2000). A valorização do capital intelectual, entendido como um ativo intangível que agrega valor às instituições, torna-se, assim, um elemento fundamental nesse processo (ANTUNES, MARTINS, 2002).

Além disso, observa-se que o estímulo ao desenvolvimento profissional, a promoção da aprendizagem contínua e a oferta de oportunidades reais de crescimento aos servidores públicos constituem mecanismos estratégicos que contribuem para a construção de vantagens competitivas também no setor público (DUARTE, FERREIRA, LOPES, 2009).

Nesse sentido, as organizações passam a compreender que destacar-se no mercado exige mais do que competir; é necessário desenvolver competências essenciais que possibilitem não apenas enfrentar contextos de crise, mas também garantir sustentabilidade institucional. Tal desenvolvimento passa, necessariamente, pelo investimento nos recursos humanos, reconhecidos como o ativo mais valioso de qualquer organização (CHOUHAN, SRIVASTAVA, 2014).

O reconhecimento do papel central das pessoas no alcance de metas e no sucesso organizacional reforça o interesse por modelos de gestão voltados para competências, os quais buscam alinhar o planejamento, a captação, o desenvolvimento e a avaliação de competências aos objetivos estratégicos da instituição (PIRES *et al*., 2005).

Dentro desse contexto, destaca-se o papel estratégico da gestão educacional, especialmente no âmbito das instituições públicas de ensino superior, onde os coordenadores de curso exercem funções fundamentais tanto administrativas quanto acadêmicas (ÉSTHER, MELO, 2008). Esses profissionais precisam lidar com demandas complexas, que exigem o domínio de diversas competências gerenciais para garantir a qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão (BARBOSA *et al*., 2017).

Nesse panorama, observa-se que o ambiente educacional contemporâneo demanda gestores cada vez mais preparados para lidar com mudanças aceleradas e desafios emergentes, requisito apontado por estudiosos ao ressaltarem que a atuação eficaz nessas funções depende de alta capacidade de adaptação aos desafios (BUDIANSKA, ZAKHAROVA, 2024). Além disso, pesquisas recentes destacam que o fortalecimento das competências pedagógicas, especialmente no que se refere ao planejamento e à execução das atividades de ensino, exerce impacto significativo na qualidade educacional, beneficiando diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes (LISTYANINGRUM *et al*., 2025).

No entanto, observa-se que, embora a temática das competências gerenciais tenha sido amplamente explorada em diferentes setores, ainda há uma lacuna importante no que se refere à identificação e análise das competências gerenciais necessárias aos coordenadores de curso em universidades públicas. Compreender essas competências, bem como as possíveis discrepâncias entre as exigidas institucionalmente e aquelas efetivamente apresentadas, pode contribuir para a melhoria dos processos de gestão universitária.

Com o intuito de aprofundar essa compreensão, esta pesquisa elaborou enquetes específicas que permitiram identificar, de forma sistemática, tanto as competências gerenciais consideradas ideais quanto aquelas efetivamente demonstradas pelos coordenadores. Tais enquetes serviram como uma ferramenta prática de diagnóstico, capaz de subsidiar ações de formação continuada, visando ao desenvolvimento profissional desses gestores e ao alinhamento de sua atuação com os objetivos institucionais e as exigências do ambiente educacional contemporâneo.

Desta forma, buscou-se com a presente pesquisa responder o seguinte questionamento: Quais são as discrepâncias e convergências entre as competências necessárias e as competências apresentadas pelos coordenadores de

cursos em uma universidade pública, e como essas diferenças podem ser abordadas para promover o desenvolvimento profissional efetivo desses coordenadores?

1.1 Objetivos

Na sequência, serão apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa.

1.1.1 Objetivo Geral

A pesquisa teve como objetivo analisar as discrepâncias e convergências entre as competências necessárias e aquelas efetivamente apresentadas pelos coordenadores de cursos em uma universidade pública, com o intuito de identificar lacunas e propor estratégias para o desenvolvimento profissional desses gestores.

Para tanto, tomando como base as 24 competências associadas aos 8 papéis gerenciais propostos por Quinn *et al*. (2003), foram analisadas as competências consideradas essenciais para o exercício da função de coordenador, a partir da perspectiva de avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vinculados à Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e as competências atualmente identificadas nos coordenadores de cursos de graduação, a partir de sua autoavaliação.

1.1.2 Objetivos Específicos

Para atingir o objetivo geral proposto, a pesquisa foi orientada pelos seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as competências teóricas consideradas necessárias para o desempenho eficaz de uma função de gerenciamento;
2. Levantar as competências práticas identificadas como essenciais para coordenadores de cursos em uma universidade pública;
3. Realizar um levantamento das competências que os coordenadores de cursos efetivamente possuem e utilizam no exercício de suas funções;

4. Analisar as discrepâncias e convergências entre as competências essenciais (esperadas) e as apresentadas (reais) pelos coordenadores de cursos;
5. Sugerir estratégias e programas de desenvolvimento profissional que possam reduzir as discrepâncias identificadas e fortalecer as competências dos coordenadores de cursos;
6. Fornecer recomendações práticas à administração da universidade para a melhoria contínua das competências dos coordenadores de cursos, com base na enquete utilizada e nos resultados obtidos na pesquisa.

1.2 Justificativa e Relevância da Pesquisa

A compreensão do perfil de competências dos profissionais permite não apenas identificar tendências individuais de atuação, como também serve de base orientar práticas de gestão voltadas ao planejamento de programas de capacitação e a decisões estratégicas mais alinhadas aos objetivos institucionais (BARBOSA, DE MENDONÇA, CASSUNDÉ, 2016). Em vista disso a presença de gestores que dominem habilidades gerenciais torna-se essencial para fomentar o crescimento da equipe e fortalecer seu caráter profissional (APRIANTO *et al*., 2023; AZIZAH *et al*., 2024; UNDIADI, MUHAMMAD, 2025).

O mapeamento de competências surge como um instrumento essencial, capaz de promover ganhos significativos tanto no aumento da competitividade quanto no alcance de melhores resultados organizacionais (MOREIRA, 2016). Assim sendo, Danggalan *et al*. (2025), Undiadi e Muhammad (2025) e Listyaningrum, Buchori e Soedjono (2025) enfatizam ainda a necessidade de investimentos contínuos no desenvolvimento da liderança, por meio de programas de capacitação voltados ao aprimoramento da comunicação, da gestão de conflitos, da adaptabilidade e da tomada de decisão, bem como políticas que apoiem o crescimento do ambiente educacional.

A adoção de abordagens quantitativas, a exemplo daquelas que utilizam modelos consolidados como o de Quinn *et al*. (2003), tem se mostrado eficaz na identificação de perfis ideais e reais relacionados ao papel do professor-gestor, especialmente no que se refere às competências gerenciais exigidas por esse duplo exercício de funções (BARBOSA, PAIVA, MENDONÇA, 2018). Com isso,

evidencia-se a relevância de estudos que contribuam para o aprimoramento da gestão educacional por meio de diagnósticos precisos e fundamentados.

Pesquisas recentes reforçam a aplicabilidade do modelo de Quinn *et al*. (2003) em diferentes contextos organizacionais e apontam caminhos para estudos futuros e justificativas para utilização do modelo. Ferreira (2012), Nascimento *et al*. (2021), De Oliveira (2022), Rocha *et al*. (2023) e Paixão (2019) utilizaram esse modelo com o objetivo de identificar competências gerenciais, contribuindo com diferentes dimensões do conhecimento sobre a atuação de gestores.

Ferreira (2012), por exemplo, propõe a ampliação do escopo das investigações futuras para incluir gestores de diferentes áreas e níveis hierárquicos, especialmente em órgãos públicos e no terceiro setor, dada a crescente relevância do tema. Já Nascimento *et al*. (2021) sugerem aprofundar os resultados obtidos sobre o desenvolvimento de competências gerenciais de coordenadores de curso, replicando o estudo em instituições com contextos distintos.

De Oliveira (2022) destaca a necessidade de expandir o mapeamento de competências para outros cargos de gestão no Instituto Federal do Acre, como coordenadores de cursos técnicos e programas de pós-graduação, alinhando o diagnóstico ao planejamento estratégico institucional estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Por sua vez, Rocha *et al*. (2023) reforçam que a partir do perfil gerencial identificado a instituição pode aprimorar competências não desenvolvidas e potencializar aquelas já existentes.

Paixão (2019) utilizou o modelo de competências gerenciais de Quinn *et al*. (2003) com o propósito de identificar, em uma universidade pública, quais competências eram consideradas essenciais ao desempenho da função de coordenador de curso. A autora fundamentou-se em referenciais clássicos e contemporâneos sobre estruturas organizacionais, papel do gestor e competências, empregando uma combinação de métodos qualitativos e quantitativos para mapear, a partir da percepção de docentes e coordenadores, o perfil gerencial demandado pela instituição. Ao adaptar o instrumento de coleta às competências propostas no modelo de Quinn, sua pesquisa evidenciou a centralidade de papéis como Coordenador e Produtor (associados aos modelos de Metas Racionais e Processos Internos) na atuação eficaz do professor-gestor. A relevância desse estudo reforça a pertinência da presente investigação, que igualmente se apoia no modelo de Quinn

et al. (2003) para compreender lacunas, fortalezas e demandas do exercício da coordenação em contexto universitário.

Além disso, Ferreira (2012) observa que, ao abordar um grupo profissional com boas condições remuneratórias, mas ainda pouco explorado academicamente, a pesquisa amplia o escopo das investigações no campo da gestão pública. Destaca-se, ainda, a importância da triangulação metodológica adotada, que permite captar as nuances do trabalho desenvolvido pelos gestores, suas contradições e desafios.

Nesse mesmo sentido, Feitosa (2019) ressalta que resultados como os obtidos nesse tipo de levantamento oferecem subsídios valiosos para a formulação de políticas de desenvolvimento de pessoas mais aderentes à realidade dos professores-gestores nas instituições federais de ensino, contribuindo para a efetividade da gestão educacional.

Dentro desse contexto, acredita-se que a enquete elaborada nesta pesquisa para a identificação de competências gerenciais ideais poderá ser aplicada em outras instituições de ensino superior e em diferentes funções gerenciais, possibilitando o mapeamento contínuo das competências necessárias ao desempenho de funções de gestão em diferentes níveis. Da mesma forma, a enquete destinada à identificação das competências efetivamente exercidas pelos gestores permitirá diagnosticar lacunas e orientar ações de desenvolvimento que visem aproximar o perfil real do ideal.

Com base nos resultados obtidos, espera-se propor estratégias e programas de capacitação que contribuam para reduzir as discrepâncias identificadas, fortalecendo as competências dos coordenadores de curso. Ademais, o estudo visa oferecer recomendações práticas à administração universitária, a fim de subsidiar iniciativas voltadas à melhoria contínua da gestão acadêmica, com impacto positivo na qualidade dos processos educacionais e institucionais.

Dessa forma, a pesquisa propõe-se não apenas a preencher lacunas teóricas relacionadas às competências gerenciais no contexto da educação superior pública, mas também a oferecer ferramentas concretas para a gestão universitária. Ao combinar rigor metodológico com aplicabilidade prática, o estudo buscou fomentar uma cultura de desenvolvimento profissional contínuo entre os coordenadores de curso, contribuindo para a excelência da gestão educacional.

Assim, os resultados obtidos foram utilizados para subsidiar políticas institucionais mais alinhadas às reais demandas dos gestores, promovendo uma administração mais eficiente, responsiva e comprometida com a melhoria dos serviços prestados à comunidade acadêmica.

1.3 Estrutura do Trabalho

Esta pesquisa está estruturada em capítulos que se articulam para proporcionar uma abordagem sistemática e aprofundada sobre as competências gerenciais no contexto da gestão universitária pública. Após a apresentação da introdução, seguida pela justificativa e relevância do estudo, tem-se o Capítulo 2 - Referencial Teórico, que fundamenta conceitualmente a pesquisa.

Esse capítulo inicia com a definição e a evolução do conceito de competências, destacando as principais abordagens teóricas que sustentam o tema no campo da gestão. Na sequência, são apresentadas as tipologias de competências, com foco especial nas competências gerenciais, que são o objeto central da investigação.

O referencial também contempla uma análise sobre o perfil e os desafios enfrentados pelo professor universitário na gestão de cursos, considerando suas múltiplas atribuições e a crescente complexidade da função. Por fim, discute-se o mapeamento de competências, com ênfase no modelo proposto por Quinn *et al*. (2003), cuja aplicação orienta o desenvolvimento da enquete de pesquisa e a análise dos dados coletados.

Os capítulos seguintes abordam a metodologia adotada, a apresentação e análise dos dados, as recomendações para a instituição e as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Definição e Evolução do Conceito de Competências

O conceito de competência possui uma longa trajetória histórica, tendo suas primeiras menções registradas na área jurídica, no final da Idade Média. De acordo com Isambert-Jamati (1997), o termo era utilizado no contexto de julgamento e apreciação de assuntos específicos, tanto por indivíduos quanto por instituições.

Somente com o advento da Administração Científica a competência passou a ser associada à capacidade individual de realizar determinadas tarefas no ambiente organizacional.

Avançando para o século XX, David McClelland (1973) introduziu o conceito de competência como uma alternativa aos testes de inteligência tradicionalmente utilizados em processos seletivos. Em seu artigo "Testing for Competence Rather than for Intelligence", ele argumenta que os testes de Quociente de Inteligência (QI) não são confiáveis para prever o sucesso profissional, pois desconsideram fatores essenciais para o alto desempenho. McClelland propôs que a competência fosse avaliada com base em habilidades, comportamentos e características individuais que realmente impactam o desempenho no trabalho, incorporando aspectos sociais e comportamentais.

Dando continuidade à evolução do conceito de competência, Boyatzis (1982) a define como um conjunto de comportamentos observáveis que refletem aspectos genuínos da natureza humana. Na década seguinte, Boog (1991) estende essa compreensão ao apresentar a competência como a capacidade de refletir e resolver tarefas, evidenciando sua relação com habilidades e aptidões.

Complementando essa visão, Swieringa e Wierdsma (1992) introduzem uma abordagem mais integrada, ao considerarem que a competência resulta da combinação entre habilidades, valores, vontade de agir e traços de personalidade. Para os autores, o desempenho competente não depende apenas do conhecimento e da habilidade, mas da convergência entre saber, saber fazer e querer fazer, o que marca um avanço importante na compreensão da competência como um fenômeno complexo e multidimensional.

Com o aprofundamento das discussões na década de 1990, Sparrow e Bognanno (1993) propuseram uma categorização das competências baseada na dinâmica temporal. Eles classificaram as competências em emergentes, declinantes, transitórias e estáveis, dependendo de sua relevância ao longo do tempo e das estratégias organizacionais. No mesmo período, Spencer e Spencer (1993) reforçaram a ideia de que a competência está relacionada a características próprias de cada indivíduo que influenciam seu desempenho no local de trabalho, servindo como referência na realização das tarefas.

O autor Moscovici (1994) ressalta que a competência se manifesta na capacidade do indivíduo de desempenhar suas atividades de maneira hábil e

adequada dentro de sua área de atuação, reforçando a dimensão prática do conceito. Parry (1996) avança nessa direção ao propor uma definição mais abrangente, compreendendo a competência como a combinação integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes que impactam diretamente o desempenho em determinada função, papel ou responsabilidade.

A visão dos autores mencionados acima é confirmada por Sandberg (1996), que argumenta que a noção de competência está diretamente relacionada ao significado atribuído ao trabalho, não se restringindo apenas à aquisição de atributos individuais.

Outros estudiosos contribuíram para o amadurecimento do conceito, ao incorporarem novas dimensões ao entendimento da competência. Bruce (1996) enfatiza a competência como o resultado final de um processo de aprendizagem, destacando sua natureza desenvolvimental e contínua. Essa perspectiva é complementada por Cravino (1997), que entende as competências como padrões de comportamentos observáveis, responsáveis tanto por orientar a conduta dos indivíduos quanto por influenciar diretamente os resultados obtidos em suas práticas profissionais.

No mesmo período, Le Boterf (1997), aumenta ainda mais essa concepção ao associar competência à capacidade de assumir responsabilidades em contextos de trabalho complexos e dinâmicos. Para ele, ser competente não é apenas aplicar conhecimentos, mas mobilizá-los de forma articulada e responsável diante de situações imprevistas e desafios singulares, o que requer julgamento, adaptação e autonomia profissional.

Ainda na virada para o final da década de 1990, o entendimento sobre competência continuou a se consolidar. Magalhães e Rocha (1997), Durand (1998) e Rabaglio (2001) definem competência como um conjunto articulado de conhecimentos, habilidades e atitudes que qualificam o profissional para exercer uma determinada atividade ou alcançar objetivos específicos, reforçando a importância da preparação técnica e vivencial. Perrenoud (1999), por sua vez, amplia essa concepção ao afirmar que a competência está diretamente ligada às práticas cotidianas, sendo construída e desenvolvida não apenas com base em conhecimentos formais, mas também por meio do senso comum e da experiência acumulada ao longo da vida.

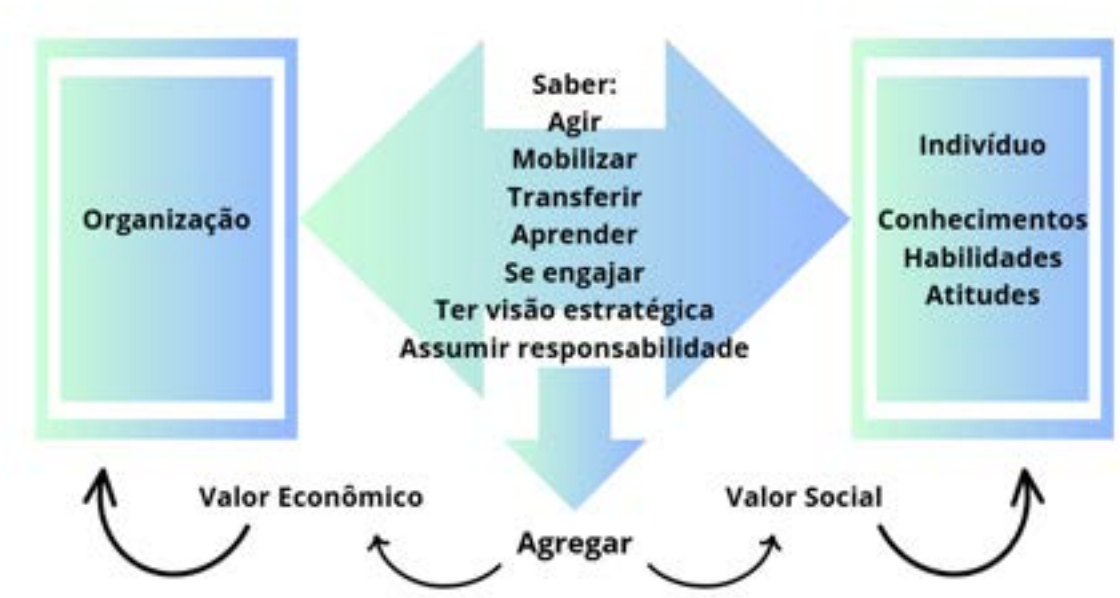
No final da década de 1990, observa-se uma crescente ênfase na articulação entre competências individuais e os objetivos organizacionais. Dutra, Hipolito e Silva (1998) ressaltam que a competência está diretamente relacionada à capacidade de gerar resultados alinhados à estratégia da organização, por meio do mapeamento tanto dos resultados esperados quanto dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para atingi-los.

Alinhado a essa perspectiva, Ruas (1999) define competência como a aptidão do indivíduo para mobilizar, englobar e aplicar conhecimentos, habilidades e modos de atuação com o propósito de alcançar, ou mesmo superar, os desempenhos esperados dentro da missão organizacional. Ambos os autores reforçam, assim, a ideia de que competência não é apenas um atributo pessoal, mas um elemento estratégico que conecta o desenvolvimento profissional às metas institucionais.

Com a entrada dos anos 2000, o conceito de competência ganha contornos mais amplos e integradores. Davis (2000) propõe uma abordagem holística, ao defender que as competências devem ser compreendidas como a aplicação integrada de conhecimentos, habilidades técnicas e comunicacionais no local de trabalho, favorecendo uma atuação mais eficaz e contribuindo para a elevação dos padrões competitivos das organizações.

Na mesma linha, Hipólito (2000) e Fleury e Fleury (2000) aprofundam essa visão ao conceberem a competência como um “saber agir” de forma responsável e reconhecida, o que pressupõe a mobilização e integração de múltiplos saberes, habilidades e recursos. Como podemos observar na Figura 1, para esses autores, a competência deve gerar valor tanto para a organização (por meio de resultados concretos) quanto para o indivíduo, ao promover seu desenvolvimento social.

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



Fonte: Adaptado de Fleury e Fleury (2001).

No início dos anos 2000, diversos autores reforçaram a concepção de competência como um fenômeno multifacetado, estreitamente ligado ao contexto de atuação profissional. Zarifian (2001) dá continuidade à abordagem integradora ao definir a competência como a conciliação entre saber-fazer, conhecimentos, experiências e comportamentos que se manifestam em situações específicas de trabalho. Para o autor, a competência só pode ser efetivamente reconhecida por meio de sua aplicação prática, sendo passível de avaliação no exercício profissional, o que implica um papel ativo das organizações na identificação, validação e promoção dessas competências.

Em linha semelhante, Becker, Ulrich e Huselid (2001) apontam que as competências abrangem não apenas conhecimentos e habilidades, mas também características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho individual, tornando-se elementos estratégicos para a eficácia organizacional. Complementando essa visão, Brandão e Guimarães (2001) destacam que a manifestação de habilidades requer o domínio prévio de princípios e técnicas, mas também depende da adoção de comportamentos apropriados, o que reforça a importância da articulação entre conhecimento, habilidade e atitude na construção da competência.

Nos anos seguintes, o entendimento sobre competência continuou a ser aprofundado, com foco na integração entre dimensões cognitivas, técnicas e comportamentais. Quinn *et al*. (2003, p. 24) sintetizam essa visão ao afirmarem que “uma competência implica a detenção tanto de um conhecimento quanto da capacidade comportamental de agir de maneira adequada”, evidenciando a indissociabilidade entre saber e agir.

Avançando nesse raciocínio, Bitencourt e Barbosa (2004) estruturam o conceito de competência em três dimensões fundamentais: o saber (conhecimento), o saber-fazer (habilidades) e o saber-agir (atitudes), estabelecendo uma base conceitual que tem sido amplamente adotada em estudos posteriores. Em consonância, Faissal *et al*. (2005) reforçam essa abordagem ao definirem competência como o conjunto articulado desses três elementos, utilizados pelo indivíduo para realizar suas atividades. No âmbito organizacional, essa concepção pressupõe a mobilização integrada das competências com vistas à obtenção de resultados alinhados à estratégia institucional.

O debate sobre competências manteve-se focado na articulação entre os elementos que compõem o desempenho profissional e sua relação com o contexto organizacional. Carbone *et al*. (2005) e Carvalho *et al*. (2009) concebem as competências como uma sinergia entre conhecimentos, habilidades e atitudes as quais qualificam o profissional para o desempenho de funções específicas e agregam valor à organização, ao contribuírem diretamente para o alcance dos objetivos institucionais. Nesse ínterim, Bastos (2006) aprofunda essa perspectiva ao definir competência como a aptidão do indivíduo para enfrentar diferentes situações e eventos por meio da utilização de seus recursos pessoais. Essa abordagem enfatiza a competência como a capacidade de resposta eficaz diante das demandas do ambiente de trabalho.

Alguns anos depois, Chouhan e Srivastava (2014) abordam as competências como um conjunto de fatores essenciais para o sucesso, necessários para a obtenção de resultados significativos em uma determinada função ou trabalho dentro de uma organização específica. Os autores enfatizam que as competências envolvem múltiplas dimensões, intelectuais, gerenciais, sociais e emocionais, o que evidencia sua natureza multifacetada no contexto do desempenho profissional.

Complementando essa perspectiva, Matteson, Anderson e Boyden (2016) definem competência como sendo a habilidade de acessar essas múltiplas

dimensões de conhecimento a fim de realizar uma atividade, reforçando a ideia de que competência é, antes de tudo, uma mobilização orientada para a ação, baseada em conhecimentos contextualizados.

A compreensão do conceito de competência continuou evoluindo ao longo do tempo, incorporando diferentes perspectivas sobre a natureza e aplicação no contexto do trabalho. Winterton e Turnbow (2020) reconhecem que, embora o conceito de competência seja por vezes contestado, há um consenso significativo quanto à sua essência: trata-se da integração de conhecimentos, habilidades e comportamentos requeridos para desempenhos alinhados aos padrões exigidos em contextos profissionais.

Nesse sentido, diversos autores convergem ao compreender a competência como um constructo multifacetado que envolve a articulação de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e traços pessoais, todos orientados para a realização eficaz de tarefas e funções no ambiente profissional, sendo estas capacidades determinantes para o desempenho esperado e a adaptação às exigências do trabalho contemporâneo (AZAINIL, KOMARIYAH, YAN, 2021; SUTAGUNA *et al*., 2023; PAMUJI, LIMEI, 2023; BUDIANSKA, ZAKHAROVA, 2024).

Para aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento e aplicação das competências no ambiente organizacional, torna-se fundamental explorar as diferentes tipologias de competências. Essas tipologias permitem classificar as competências de acordo com suas características e finalidades, possibilitando uma abordagem mais estratégica para sua gestão. No próximo tópico, serão analisadas as principais tipologias de competências, destacando como elas influenciam o desempenho profissional e organizacional e de que maneira podem ser alinhadas aos objetivos institucionais.

2.2 Tipologias de Competências

A noção de competência tem sido amplamente discutida no campo da gestão, da educação e do desenvolvimento organizacional, assumindo diferentes perspectivas conforme o enfoque adotado. De maneira geral, as competências representam a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para alcançar determinados resultados na instituição (OLIVEIRA, DAMIAN, 2022).

Nesse contexto, Loufrani-Fedida e Aldebert (2021) destacam que a análise das competências nas organizações pode ser realizada em três níveis principais: o individual, o coletivo e o organizacional. Essa classificação é amplamente adotada na literatura especializada e contribui para a compreensão integrada das competências requeridas no ambiente de trabalho.

As competências individuais dizem respeito às capacidades desenvolvidas pelos sujeitos em situações concretas de trabalho, esse tipo de competência abrange características que tornam o profissional único, como flexibilidade, capacidade de adaptação, e também habilidades como saber agir de forma autônoma, aprender continuamente, mobilizar recursos diversos (PICCHIAI, 2010).

No nível coletivo, as competências são compreendidas como o resultado da interação entre os membros de um grupo ou equipe. Trata-se de uma agregação das competências individuais, potencializadas pela dinâmica grupal e por efeitos sinergéticos advindos do trabalho colaborativo, conforme apontado por Almeida (2012).

Por fim, as competências organizacionais referem-se àquilo que a organização, como um todo, é capaz de realizar. Para Ruas (2002), tais competências incorporam tanto conhecimentos tácitos quanto explícitos, estando presentes em procedimentos operacionais, mecanismos decisórios e outros elementos estruturais menos visíveis. Nesse mesmo sentido, Green (1999) entende as competências organizacionais como competências essenciais, constituídas por conjuntos únicos de saberes técnicos e habilidades que impactam diversos produtos e serviços, proporcionando vantagem competitiva para a instituição.

A compreensão dos diferentes tipos de competências permite evidenciar como elas se articulam para sustentar os resultados organizacionais. Nesse sentido, observa-se que as competências organizacionais não operam de forma isolada, mas são sustentadas pelas competências humanas, sendo estas fundamentais para a consecução dos objetivos estratégicos das instituições (OLIVEIRA, DAMIAN, 2022).

Nesse contexto, algumas classificações ampliam a compreensão sobre as competências requeridas no ambiente de trabalho. Chouhan e Srivastava (2014), por exemplo, propõem uma tipologia que distingue competências técnicas, humanas, conceituais e gerenciais. Dentre essas, destacam-se as competências gerenciais, cuja natureza envolve a capacidade de planejar, organizar, mobilizar e

utilizar recursos de forma eficaz, sendo essenciais para o desempenho de lideranças e para a condução de equipes e projetos em contextos organizacionais complexos.

A partir dessa perspectiva, o próximo tópico se dedica a examinar com maior profundidade as competências gerenciais, dada sua relevância estratégica na mediação entre os níveis individuais, coletivos e organizacionais.

2.2.1 Competências Gerenciais

As competências gerenciais vêm se consolidando como elementos essenciais para o desenvolvimento organizacional, independentemente do setor em que a instituição atua. Artieda Rojas *et al*. (2021) destacam que, ao longo do tempo, essas habilidades tornaram-se pilares fundamentais para a sustentação e o crescimento de organizações tanto públicas quanto privadas. Tais competências influenciam diretamente em dimensões como a tomada de decisões estratégicas e a condução de equipes diante dos desafios contemporâneos (BUDIANSKA, ZAKHAROVA, 2024).

Para Ruas (2005) e Chen (2025), a competência gerencial está associada à capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, tanto pessoais quanto profissionais, para o cumprimento eficaz de tarefas e responsabilidades relacionadas à gestão. Esse entendimento se alinha às definições apresentadas por Godoy e Forte (2007) e Azainil, Komariyah e Yan (2021), que também enfatizam a articulação entre saberes, capacidades e atitudes, direcionando-as à resolução de problemas e ao desempenho eficiente das atividades gerenciais.

No contexto educacional, as competências gerenciais exercem um papel estratégico na promoção da eficácia institucional. Pesquisas recentes apontam que o desenvolvimento dessas competências por parte dos gestores escolares contribui para um planejamento mais eficiente, uma gestão otimizada dos recursos disponíveis e, consequentemente, melhores resultados educacionais (LISTYANINGRUM, BUCHORI, SOEDJONO, 2025). Nesse mesmo sentido, Mutttaqin *et al*. (2023) compreendem a competência gerencial como a capacidade de liderar processos de desenvolvimento organizacional, planejar ações alinhadas à missão, gerenciar recursos com responsabilidade e conduzir mudanças que favoreçam a melhoria contínua. Tais aspectos reforçam a relevância da atuação

gerencial como um fator determinante para o alcance dos objetivos educacionais e institucionais.

Bitencourt (2004) reforça essa perspectiva ao considerar que o desenvolvimento de competências gerenciais está diretamente vinculado ao aprimoramento de conhecimentos e habilidades, sobretudo na compreensão dos negócios e na orientação ao cliente. Essa visão se conecta com a análise de Ruas (2001), ao afirmar que a competência gerencial é a força propulsora das demais competências organizacionais, sejam elas essenciais, funcionais ou individuais. Dessa forma, a competência do gestor se revela como elemento central na construção da competência organizacional mais ampla, influenciando diretamente o desempenho coletivo da empresa e, como exposto por Azainil, Komariyah e Yan (2021), o alcance da missão e visão da organização.

Complementando essa abordagem, Trassati e Costa (2005) ressaltam que as competências organizacionais emergem a partir da definição das estratégias da organização, o que permite identificar os conjuntos de competências funcionais necessários para alinhar a gestão de pessoas aos objetivos estratégicos. As competências funcionais, que podem ser organizadas conforme funções, processos ou níveis hierárquicos, servem como base para que os colaboradores compreendam claramente seu papel na organização. Esse alinhamento é favorecido pela atuação gerencial, que, como já apontado por Ruas (2001), atua como elo entre as competências individuais e os resultados organizacionais desejados.

Freitas e Odelius (2018) ampliam o entendimento sobre competências gerenciais ao destacarem que essas competências se manifestam por meio de comportamentos observáveis ou potenciais que envolvem o uso de conhecimentos, habilidades, atitudes e atributos pessoais. Tais elementos devem ser mobilizados de forma coerente com o contexto, os recursos disponíveis e as estratégias adotadas, de modo a gerar valor para indivíduos, equipes, departamentos e organizações.

Essa concepção se articula com a visão de Garcés e Terrientes (2023), que ressaltam a importância do gestor não apenas se adaptar às exigências de produtividade e qualidade impostas pelo ambiente, mas também assumir um papel proativo, sendo capaz de identificar e promover melhorias contínuas que impulsionem o desempenho organizacional. Para isso, torna-se indispensável que o gestor disponha das competências necessárias para atuar com excelência e competitividade.

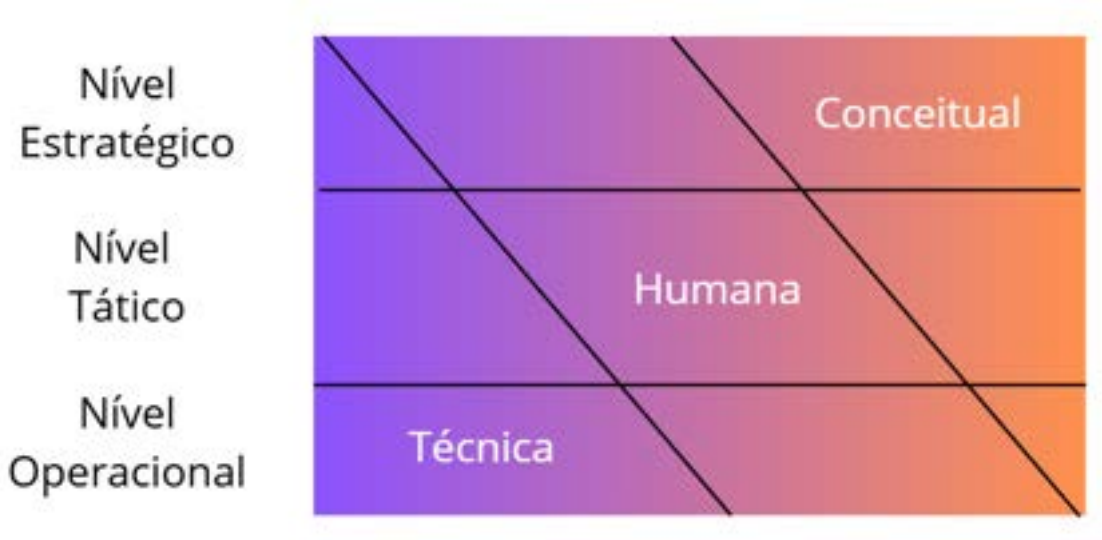
No contexto da atuação prática, Picchiai (2010) reforça que as competências gerenciais dizem respeito às capacidades que os profissionais devem desenvolver para exercer adequadamente suas funções de gestão, como, por exemplo, a habilidade de formar e liderar equipes de trabalho. Dutra (2013) complementa essa perspectiva ao elencar competências consideradas essenciais na trajetória gerencial, tais como orientação estratégica, liderança, gestão de mudanças e administração de recursos. Esses elementos são fundamentais para que os gestores consigam atuar de forma eficaz diante dos desafios contemporâneos das organizações.

Nesse sentido, para que os gestores possam atender às exigências organizacionais de forma estratégica e integrada, Katz (1986) identifica três tipos fundamentais de competências gerenciais, essenciais para o desempenho eficaz dos administradores: técnica, humana e conceitual. A competência técnica refere-se ao domínio de procedimentos, técnicas e conhecimentos específicos de uma área de atuação, sendo essencial para a execução de tarefas especializadas.

Já a competência humana diz respeito à capacidade de trabalhar com outras pessoas, compreendendo suas necessidades e motivando-as tanto individualmente quanto em grupo, promovendo um ambiente organizacional saudável. A competência conceitual envolve a habilidade de coordenar e integrar os interesses e atividades da organização, permitindo que o gestor compreenda a empresa como um todo e antecipe os impactos das mudanças em diferentes setores.

O autor também ressalta que, embora todas as três competências sejam indispensáveis, sua relevância varia conforme o nível hierárquico ocupado: a competência técnica é mais importante em níveis operacionais, a competência humana é essencial em todas as instâncias, e a competência conceitual se torna mais relevante nos níveis estratégicos da gestão, conforme Figura 2.

Figura 2 - Habilidades gerenciais segundo Katz (1986)



Fonte: Adaptado de Katz (1986).

Complementando essa abordagem, Longo (2003) destaca que a qualificação para exercer funções de direção envolve um conjunto abrangente de atributos, que inclui desde aspectos motivacionais e traços de caráter até atitudes, valores, habilidades e capacidades cognitivas ou comportamentais. Essa visão reforça a complexidade do perfil exigido dos gestores contemporâneos, ao integrar características pessoais e profissionais em um mesmo escopo de análise, evidenciando que a competência gerencial vai além de habilidades técnicas ou operacionais, englobando também dimensões subjetivas e relacionais do indivíduo.

A partir dessa base conceitual, diversas pesquisas têm buscado analisar as competências gerenciais sob a ótica dos próprios profissionais que ocupam cargos de gestão, evidenciando como essas competências são percebidas, desenvolvidas e aplicadas no contexto organizacional. Dentre essas investigações, destaca-se o estudo de Campos *et al*. (2008), juntamente com a pesquisa de Pereira e Silva (2011), que identificaram, em seus respectivos trabalhos, um conjunto de 11 competências gerenciais consideradas essenciais para o exercício eficaz da função de gestor.

Campos *et al.* (2008), ao analisarem entrevistas com pró-reitores que acumulavam funções docentes e administrativas, identificaram competências como a criatividade na resolução de problemas, o compartilhamento dos interesses institucionais, a indução do envolvimento dos demais colaboradores, o

conhecimento da estrutura organizacional e a gestão adequada do tempo entre as funções acadêmicas e administrativas.

Além disso, os autores destacaram a capacidade de comunicação com os diversos públicos institucionais, a habilidade política, o planejamento das atividades sob sua responsabilidade, a iniciativa para tomada de decisão, a experiência gerencial na instituição e a administração eficiente dos recursos disponíveis. Tais competências revelaram comportamentos práticos que contribuíram diretamente para os resultados positivos alcançados pelos gestores entrevistados. (CAMPOS *et al.,* 2008)

Por sua vez, Pereira e Silva (2011) categorizaram as competências gerenciais em quatro grandes grupos, a partir de uma análise em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). As competências cognitivas englobam conhecimentos técnicos, compreensão do ambiente institucional, domínio de processos operacionais e foco no desenvolvimento dos servidores. As competências funcionais incluem a orientação estratégica e a gestão dos processos de trabalho.

No grupo das competências comportamentais, foram destacadas a capacidade de manter o equilíbrio emocional e a habilidade de comunicação. Já as competências políticas envolvem princípios como ética, interesse público e a construção de parcerias cooperativas. Essa tipologia evidencia a complexidade e a multidimensionalidade do perfil gerencial no setor público, exigindo dos gestores uma atuação articulada entre aspectos técnicos, relacionais e institucionais. (PEREIRA, SILVA, 2011)

Além das investigações que buscaram compreender as competências gerenciais a partir das percepções de profissionais em atuação, outros estudos se dedicaram a identificar um conjunto ideal de competências necessárias ao bom desempenho da gestão pública, com base em pesquisas e modelos consolidados.

Nesse sentido, Newcomer (1999) propôs um modelo abrangente que descreve as competências fundamentais para a atuação do gestor público, voltadas à adequação às exigências das instituições governamentais. O conjunto envolve competências jurídicas e éticas, como direito constitucional, direito internacional e ética no serviço público, bem como capacidades técnicas e gerenciais, a exemplo do planejamento estratégico, mensuração e monitoramento de desempenho, administração financeira, negociação, liderança e análise estatística.

A autora também enfatiza a importância de competências relacionadas ao envolvimento cidadão, à prestação de contas e à criação de consenso, demonstrando a amplitude de habilidades requeridas para enfrentar os desafios da administração pública contemporânea. (NEWCOMER, 1999)

De forma complementar, Valadão Júnior *et al.* (2017), com base em uma pesquisa empírica, identificaram 30 competências consideradas indispensáveis à atuação do gestor público. Entre elas, destacam-se a visão estratégica, a criatividade, a capacidade de lidar com mudanças, a tomada de decisão, a competência política, a negociação, a liderança e a comunicação. O estudo também ressalta a necessidade de desenvolvimento de competências éticas, de cidadania e de sustentabilidade, além de competências técnicas que envolvem o uso, integração e transposição dos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs), indicando um modelo que valoriza tanto a dimensão instrumental quanto a crítica e humanística da atuação gerencial.

Outro modelo de referência amplamente citado na literatura é o de Quinn *et al*. (2003), que organiza as competências gerenciais em quatro grandes modelos (relações humanas, sistemas abertos, metas racionais e processos internos), distribuídos em 8 papéis e 24 competências específicas. O modelo contempla desde competências interpessoais, como comunicação eficaz, desenvolvimento de equipes e negociação de acordos, até competências mais técnicas, como planejamento de projetos, gestão de informações, administração do tempo e pensamento criativo. Além disso, valoriza aspectos subjetivos como o autoconhecimento e a convivência com a mudança, propondo um gestor multifacetado, capaz de atuar em contextos diversos e interdependentes.

Os diferentes modelos e pesquisas apresentados evidenciam que o exercício da gestão, especialmente no setor público, demanda dos profissionais um conjunto robusto de competências que vão além do domínio técnico, abrangendo aspectos comportamentais, políticos e éticos.

Em um contexto organizacional cada vez mais dinâmico, as instituições exigem de seus gestores habilidades para lidar com realidades complexas e em constante transformação. Como observa Motta (1997, p. 27), “o mundo moderno exige dos dirigentes uma grande capacidade de negociação dos interesses e demandas múltiplas e de interação com fatores organizacionais, cada dia mais ambíguos e diversos”. Essa realidade impõe desafios significativos àqueles que

assumem funções gerenciais, especialmente em instituições públicas, onde as exigências institucionais convivem com expectativas sociais amplas e diversas.

Diante desse cenário desafiador, destaca-se um perfil profissional que tem acumulado, cada vez mais, atribuições administrativas no interior das universidades: o professor universitário. O próximo tópico abordará o perfil e os desafios enfrentados por esse profissional ao assumir funções de gestão, refletindo sobre as implicações desse acúmulo de papéis no ambiente acadêmico.

2.3 Perfil e Desafios do Professor Universitário na Gestão

No contexto educacional contemporâneo, o papel do professor universitário ultrapassa o domínio do conhecimento técnico-científico, incluindo também competências profissionais que o posicionam estrategicamente no cenário educacional, conforme destacam Fonseca e De Oliveira Borges (2023). Esse entendimento é respaldado pela legislação brasileira, especificamente o Decreto nº 94.664/1987, que atribui ao corpo docente do ensino superior não apenas as funções de ensino, pesquisa e extensão, mas também a possibilidade de ocupar cargos administrativos, como direção, chefia e coordenação, evidenciando que o docente pode assumir papéis organizacionais e de liderança (BRASIL, 1987).

No entanto, Hill (2003) destaca que a principal responsabilidade do professor reside na execução de tarefas técnicas, sendo sua contribuição à organização educacional fortemente influenciada por sua competência, experiência e iniciativa. Isso indica que, em geral, o docente é formado prioritariamente para desempenhar funções acadêmicas, especialmente aquelas relacionadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão (SILVA, 2012; BARBOSA, PAIVA, MENDONÇA, 2018).

Apesar da centralidade das funções tradicionais, Barbosa, De Mendonça e Cassundé (2016) observam que o trabalho docente tem exigido mais do que apenas as atividades clássicas, incorporando uma crescente demanda por desempenho. Com a ampliação das atividades atribuídas aos professores, muitos acabam assumindo também responsabilidades de natureza gerencial no contexto universitário, como a coordenação de cursos, ainda que de forma temporária (SILVA, 2012).

Assim, observa-se uma transição frequente entre o exercício da docência e a assunção de cargos administrativos. Silva (2012) destaca que esse movimento é

comum no ambiente universitário, ainda que, conforme apontam Silva e Cunha (2012), os professores geralmente retornem à função docente após o período de gestão, o que evidencia a fluidez dessas mudanças. Essa alternância de papéis ainda carece de uma compreensão mais aprofundada por parte das instituições (SILVA, 2012).

Essa fluidez entre funções docentes e administrativas dá origem a um novo perfil profissional dentro das universidades: o do professor-gestor. Barbosa *et al*. (2017) e Castro e Tomàs (2011) destacam que, ao assumir cargos como reitor, pró-reitor ou diretor, o docente passa a exercer essa dupla função, também chamada de *academic manager*, que exige conciliar as demandas técnicas da docência com as responsabilidades de liderança e gestão.

Nesse contexto, a natureza do trabalho se transforma significativamente: enquanto o professor se concentra em suas próprias atividades acadêmicas, o gestor universitário precisa lidar com demandas coletivas, agendas imprevisíveis e a responsabilidade de influenciar o desempenho de outros (SILVA, 2012). Ésther (2007) e Ésther e Melo (2008) reforçam que, por serem oriundos da carreira docente, esses gestores carregam consigo características específicas do ambiente acadêmico, que impactam diretamente suas práticas gerenciais.

Musselin (2013) acrescenta que os professores têm sido cada vez mais exigidos em termos de tempo e competências, em grande parte devido à descentralização e delegação de responsabilidades de gestão às universidades. Como apontam Barbosa e De Mendonça (2014), é comum que o professor-gestor acumule atividades administrativas e acadêmicas; entretanto, em alguns casos, há o afastamento ou a redução da carga docente para que o professor possa dedicar-se integralmente às demandas da gestão universitária, ainda que de forma temporária.

A assunção de funções gerenciais no âmbito acadêmico deixou de ser uma possibilidade opcional para se tornar, em muitos casos, uma exigência institucional. Zabalza (2007) observa que as atividades de gestão não são mais algo que o professor pode eventualmente realizar, mas algo que ele deve efetivamente desempenhar como parte de sua atuação profissional. Por isso, surge um debate significativo sobre as competências necessárias para esse novo perfil profissional. Ésther (2007) chama atenção para a diversidade de opiniões em torno dos desafios que se impõem aos gestores universitários, bem como das características e habilidades requeridas para o exercício eficaz dessas funções.

Ao considerar a transição do professor para funções de gestão acadêmica, torna-se evidente que o papel do professor-gestor envolve uma complexa articulação entre responsabilidades organizacionais e compromissos acadêmicos. Como destacam Barbosa *et al*. (2017), essa atuação não se limita à administração de rotinas burocráticas, mas abrange a tarefa de fomentar, incentivar e gerenciar os mecanismos de desenvolvimento organizacional, sempre em sintonia com as atividades inerentes ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Tal perspectiva reforça a ideia de que, para além da formação técnica, esses profissionais necessitam desenvolver competências gerenciais específicas, pois há distinções claras entre as demandas administrativas e as pedagógicas. (BARBOSA, PAIVA, MENDONÇA, 2018). Nessa mesma linha, Barbosa, De Mendonça e Cassundé (2016) salientam que a atuação docente exige competências profissionais diferenciadas das requeridas para o desempenho de funções administrativas, o que reforça a necessidade de preparar o professor para lidar com os múltiplos papéis que lhe são atribuídos dentro da instituição.

Segundo Silva (2012) grande parte dos administradores universitários não foi devidamente formada para tais funções, ou possui formação voltada a outras áreas, como a administração empresarial, que não contempla as especificidades da gestão educacional. Barbosa e De Mendonça (2014) e Palmeiras e Szilagyi (2012) reforçam esse ponto ao destacar que essa ausência de preparo torna esses profissionais vulneráveis diante da complexidade administrativa, frequentemente levando-os a atuar com base na improvisação e auto aprendizado.

Assim, Campos (2007) corrobora essa crítica ao apontar que, na maioria dos casos, os professores designados para cargos de gestão não recebem qualquer tipo de treinamento prévio, sendo forçados a desenvolver competências gerenciais por meio do método da tentativa e erro. Embora o aprendizado por meio da experiência e da troca entre pares seja legítimo, conforme ponderam Barbosa e De Mendonça (2014), essa prática de tentativa e erro não se alinha à ideia de profissionalização da gestão acadêmica, revelando uma carência de políticas institucionais voltadas à formação gerencial de professores nas universidades públicas.

Diante desse cenário, torna-se evidente que o desempenho de funções gerenciais no contexto universitário exige mais do que boa vontade ou improviso. Como alertam Barbosa e De Mendonça (2014), o exercício da gestão nas Instituições de Ensino Superior requer adaptações conforme o perfil de cada

organização, demandando habilidades adicionais por parte dos dirigentes. Reconhecer que a gestão é também um trabalho intelectual implica admitir que ela exige formação, estudo, conhecimento técnico e habilidades interpessoais - competências que vão desde a elaboração de documentos institucionais até a representação da universidade em comissões e instâncias decisórias (BARBOSA, DE MENDONÇA, 2014).

Tais aspectos reforçam a relevância da atuação gerencial no cenário educacional contemporâneo, que demanda gestores altamente qualificados, capazes de responder com agilidade e eficácia às transformações constantes e aos desafios emergentes (BUDIANSKA, ZAKHAROVA, 2024). Essa necessidade de qualificação é reforçada por Levitt (1986), que destaca que, embora o domínio técnico seja importante, a inadequação entre o perfil do indivíduo e o contexto em que atua pode comprometer todo o processo gerencial. Nessa perspectiva, o papel do educador ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, e, como aponta Coutinho (2022), envolve a sensibilidade de identificar as condições adequadas para o desenvolvimento de cada sujeito, considerando as singularidades cognitivas e emocionais que marcam os processos de aprendizagem e convivência.

Nesse sentido, uma instituição universitária comprometida com a qualidade de sua atuação deve adotar uma postura proativa diante das transições de carreira dos seus docentes. Como defende Silva (2012), é fundamental que o planejamento institucional inclua ações voltadas à preparação e ao acompanhamento dos professores que assumem funções de gestão, oferecendo-lhes oportunidades de formação contínua que favoreçam tanto o desenvolvimento profissional quanto a satisfação pessoal.

Essa perspectiva implica repensar os modelos de gestão de pessoas, buscando abordagens inovadoras que acolham as transformações exigidas dos docentes universitários contemporâneos. A necessidade torna-se ainda mais evidente quando se reconhece que a competência de gestão passou a integrar, de forma indissociável, a prática profissional de especialistas da educação, ao englobar a capacidade de organizar o processo educacional, coordenar atividades institucionais, tomar decisões estratégicas e realizar o planejamento e o controle de ações (CHEN, 2025).

Diante das demandas complexas da gestão universitária, Longo (2003) ressalta a importância da formação de uma massa crítica de profissionais que se

reconheçam como dirigentes públicos, construindo essa identidade com base em modelos comuns de direção e competências profissionais específicas. Nessa mesma direção, Barbosa, De Mendonça e Cassundé (2016) argumentam que o conhecimento sobre o perfil de competências dos professores-gestores é essencial para orientar ações estratégicas institucionais, especialmente na formulação de programas de capacitação e desenvolvimento. Assim como, Quinn *et al*. (2003) mencionam que para uma pessoa investida em um cargo de liderança ter sucesso, é preciso haver integração entre as competências.

É possível compreender que o exercício da docência no ensino superior exige um conjunto de competências, que conforme proposta de Mendonça *et al.* (2012), dividem-se em quatro tipos. A docência, que envolve não apenas o conhecimento sobre a matéria, mas também a capacidade de traduzi-la para a realidade dos alunos, considerando tanto o ambiente presencial quanto o virtual. A pesquisa requer domínio metodológico e respeito ético ao objeto investigado, ao passo que a extensão demanda habilidades de articulação com a sociedade e mobilização de sujeitos, reforçando o papel social da universidade.

No que tange à gestão, os autores destacam a necessidade de competências voltadas para o domínio de processos administrativos e burocráticos, bem como para a articulação política e comportamental com diferentes atores institucionais. Além disso, os saberes avaliativos, interpessoais e tecnológicos complementam esse perfil multifacetado do professor do ensino superior, exigindo tanto competências cognitivas e funcionais quanto éticas e políticas. Essa abordagem evidencia que o papel do professor-gestor não se restringe a uma dimensão técnica ou operacional, mas exige uma atuação integrada, sensível às demandas institucionais e às transformações sociais contemporâneas. (MENDONÇA *et al.*, 2012)

Considerando que o foco deste estudo está nas competências relacionadas à gestão, adotamos o modelo proposto por Quinn *et al*. (2003), o qual descreve oito papéis de atuação que representam as principais expectativas atribuídas a um líder. Por isso, no próximo capítulo, cada um desses papéis será explorado em detalhe, juntamente com as competências-chave a eles associadas.

2.4 Mapeamento de Competências e o Modelo de Quinn *et al.*

O mapeamento de competências é uma etapa estratégica no processo de gestão de pessoas. Segundo Fonseca e De Oliveira Borges (2023), ao identificar as competências organizacionais disponíveis, torna-se possível traçar estratégias eficazes para o alcance das metas institucionais. Nesse mesmo sentido, Pires *et al*. (2005) argumentam que a identificação do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes disponíveis entre os profissionais representa um recurso valioso para a formulação de planos estratégicos e o desenvolvimento de projetos institucionais.

Esse processo de identificação e desenvolvimento de competências exige, contudo, uma abordagem estruturada e alinhada às políticas de gestão de pessoas. Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006) propõem o uso de estratégias de treinamento e desenvolvimento como ações fundamentais tanto para a qualificação dos colaboradores em novas atividades quanto para o enfrentamento das lacunas existentes em seu desempenho. Nessa mesma direção, Sovienski e Stigar (2008) destacam a importância de planos anuais de capacitação que estejam sintonizados com as demandas organizacionais e que priorizem a formação de gestores, considerando que a ação gerencial constitui uma dimensão central para o desenvolvimento coletivo das equipes.

No âmbito do setor público, essa lógica demanda a implementação de mecanismos de gestão por competências que assegurem o alinhamento entre os perfis profissionais, os cargos ocupados e as competências requeridas. Além disso, torna-se imprescindível adotar processos eficazes de avaliação de desempenho, com base nos quais se elaborem projetos de capacitação coerentes com as necessidades tanto institucionais quanto individuais de crescimento (ARTIEDA ROJAS *et al*., 2021).

De forma complementar, De Almeida e De Almeida (2021) enfatizam que mapear, desenvolver e capacitar a força de trabalho deve ser entendido como um investimento estratégico. Para os autores, são as pessoas que impulsionam o desempenho organizacional e, portanto, a identificação de seus perfis de competências contribui diretamente para a retenção de talentos e a geração de resultados. Nesse sentido, a efetiva melhoria das competências gerenciais, especialmente no campo educacional, requer uma abordagem formativa abrangente, que promova a integração entre conhecimento teórico e prática, incentive métodos

pedagógicos interativos e valorize momentos de reflexão e autoanálise, além de contar com o envolvimento ativo de especialistas e profissionais experientes no processo formativo (BUDIANSKA, ZAKHAROVA, 2024).

Apesar do consenso quanto à importância do mapeamento de competências, sua aplicação no setor público ainda apresenta desafios. Longo (2003) observa que a função de direção nas instituições públicas carece de modelos bem definidos, o que torna difícil a consolidação de práticas gerenciais baseadas em competências. A ausência de referências internalizadas sobre o que significa gerir no setor público fragiliza a noção de gerência e compromete a adoção de modelos consistentes para orientar a ação dos gestores, segundo o autor.

Diante dessa lacuna, o modelo de competências gerenciais proposto por Quinn *et al*. (2003) apresenta-se como uma alternativa robusta e pertinente. Estudos como os de Barbosa, De Mendonça e Cassundé (2016) demonstram que pesquisas quantitativas baseadas nesse modelo podem revelar diferentes perfis (ideais e reais) de competências associadas ao professor-gestor, contribuindo para o aprimoramento das práticas de gestão educacional.

Freitas e Odelius (2018) reforçam a atualidade do modelo de Quinn, destacando sua ampla aceitação mesmo após décadas de sua formulação, justamente por integrar perspectivas diversas da atuação gerencial, como metas racionais, relações humanas, processos internos e visão sistêmico-situacional, e por considerar tanto as características do ambiente (interno ou externo) quanto o perfil do gestor (mais voltado à flexibilidade ou ao controle). Trata-se, portanto, de uma referência teórica capaz de dar conta da complexidade e da dinamicidade que marcam o exercício da gestão em instituições públicas de ensino superior.

A construção desse modelo parte da integração de quatro abordagens teóricas clássicas da administração: as metas racionais, os processos internos, as relações humanas e os sistemas abertos. A partir dessas teorias, os autores estruturam um arcabouço conceitual que permite compreender os diferentes papéis que o gestor assume nas organizações, de acordo com as demandas contextuais e com sua própria orientação para o controle ou a flexibilidade, e para o ambiente interno ou externo, conforme sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1 - Características dos modelos gerenciais

	Metas Racionais	**Processos Internos**	**Relações Humanas**	**Sistemas Abertos**
Critérios de Eficácia	Produtividade e lucro	Estabilidade e continuidade	Compromisso, coesão e moral	Adaptabilidade e apoio externo
Ênfase	Explicitação de metas, análise racional e tomada de iniciativas	Definição de responsabili-dade, mensuração e documentação	Participação, resolução de conflitos e criação de consenso	Adaptação política, resolução criativa de problemas, inovação, gerenciamento da mudança
Premissa	Direção clara leva a resultados produtivos	Rotinização leva à estabilidade	Envolvimento resulta em compromisso	Adaptação e inovação contínuas levam à aquisição e manutenção de recursos externos

Fonte: Adaptado de Quinn *et al*. (2003).

Entre as quatro abordagens que sustentam o modelo de Quinn *et al*. (2003), a perspectiva das metas racionais destaca-se pela ênfase na eficiência e na obtenção de resultados concretos, como produtividade e lucro. Nesse quadrante, os gestores operam com base em metas claramente definidas, valendo-se da análise racional para embasar decisões e orientar a tomada de iniciativas. A lógica que sustenta essa abordagem parte da premissa de que uma direção clara e objetiva contribui significativamente para o alcance de resultados produtivos.

Já a abordagem dos processos internos valoriza a estabilidade organizacional e a continuidade das operações como critérios centrais de eficácia. Nessa perspectiva, a atuação gerencial está voltada à definição clara de responsabilidades, à mensuração sistemática dos processos e à formalização por meio da documentação. A premissa subjacente é que a rotinização das atividades contribui para a previsibilidade e o controle, garantindo o bom funcionamento da organização. (QUINN *et al*., 2003)

A terceira abordagem considerada por Quinn *et al*. (2003) é a das relações humanas, que coloca em foco aspectos subjetivos e sociais da gestão. Os critérios de eficácia nesse modelo estão associados ao fortalecimento do compromisso organizacional, à coesão dos grupos de trabalho e à elevação da moral dos colaboradores. A ênfase recai sobre a participação ativa, a mediação de conflitos e a construção de consensos, partindo da premissa de que o envolvimento genuíno dos membros da equipe gera maior comprometimento com os objetivos institucionais.

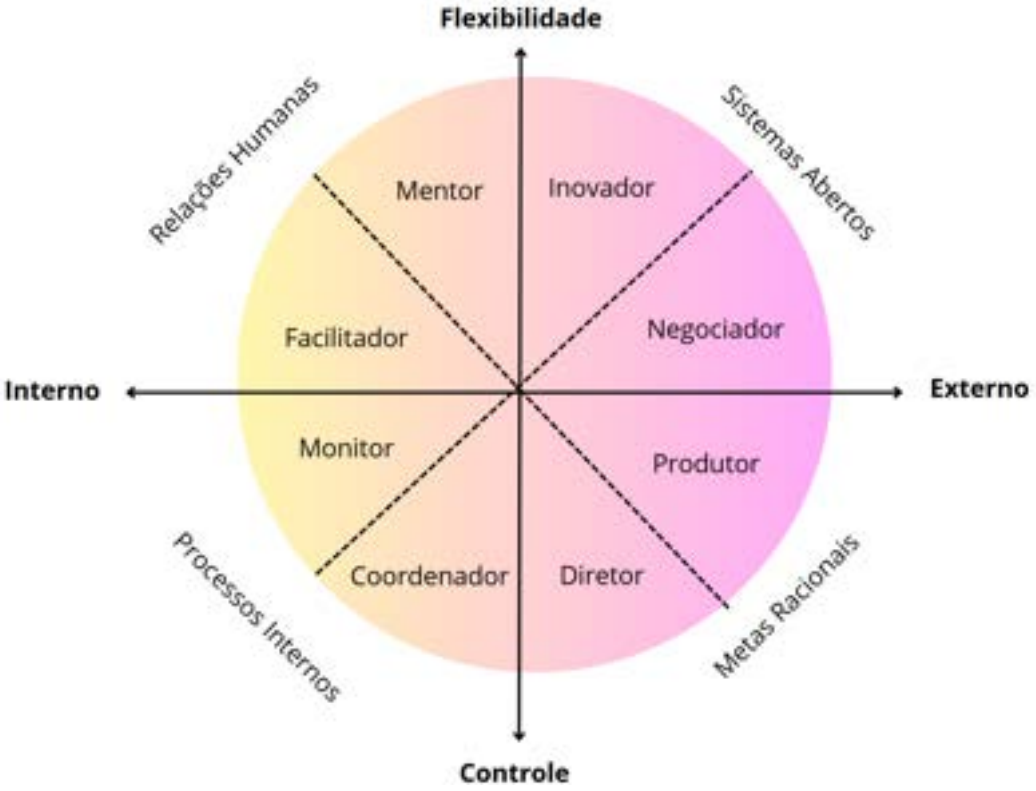
Por fim, o modelo dos sistemas abertos introduz uma perspectiva voltada à adaptabilidade e à capacidade da organização de interagir com o ambiente externo. Os critérios de eficácia, nesse caso, envolvem a habilidade de se adaptar às mudanças, conquistar apoio externo e manter-se inovadora frente às demandas do contexto. A ênfase está na adaptação política, na resolução criativa de problemas, na promoção da inovação e na gestão das transformações organizacionais. Parte-se da premissa de que a inovação contínua e a flexibilidade são essenciais para garantir a aquisição e a manutenção de recursos estratégicos. (QUINN *et al*., 2003)

A integração dessas quatro abordagens teóricas dá origem ao conhecido modelo dos oito papéis gerenciais, estruturado por Quinn *et al*. (2003). Esse modelo organiza os papéis do gestor em um quadro de valores competitivos esquematizado em dois eixos: o primeiro contrapõe a orientação para a flexibilidade versus o controle; o segundo contrapõe o foco no ambiente interno da organização ao foco no ambiente externo. A partir do cruzamento dessas dimensões, surgem oito papéis gerenciais interdependentes, que refletem as múltiplas demandas enfrentadas por gestores em contextos organizacionais complexos.

Cada papel está associado a determinadas competências e estilos de atuação, sendo que sua efetividade depende da capacidade do gestor de transitar entre eles conforme as exigências do contexto (QUINN *et al.*, 2003). A seguir, na

Figura 3, são apresentados os oito papéis definidos no modelo, com destaque para suas principais características e implicações no exercício da função gerencial.

Figura 3 - Papéis dos líderes no quadro de valores competitivos



Fonte: Adaptado de Quinn *et al*. (2003).

A partir da articulação entre os quatro modelos teóricos e os valores competitivos (flexibilidade versus controle e foco interno versus foco externo) Quinn *et al.* (2003) organizam os oito papéis gerenciais em um esquema de quadrantes, cada um representando um conjunto específico de exigências e orientações à atuação do gestor. No quadrante dos sistemas abertos, situado entre a flexibilidade e o foco externo, localizam-se os papéis de inovador e negociador. O inovador tem como critério de eficácia a capacidade de adaptação e inovação, com foco na flexibilidade. Já o negociador atua estrategicamente na interface com o ambiente externo, com foco na obtenção de recursos e no crescimento organizacional.

No quadrante das metas racionais, onde predominam os valores de controle e foco externo, encontram-se os papéis de produtor e diretor. O produtor é orientado para a produtividade e para o alcance de resultados, com forte direcionamento para a realização de tarefas e cumprimento de metas. O diretor, por sua vez, tem como critério de eficácia a definição de objetivos e a condução estratégica das atividades,

exercendo papel de liderança formal e garantindo clareza de direção para a equipe (QUINN *et al.*, 2003).

No quadrante dos processos internos, marcado pelo controle e pelo foco no ambiente interno, situam-se os papéis de coordenador e monitor. O coordenador promove a estabilidade organizacional por meio da gestão integrada de equipes e da harmonização de processos. Já o monitor atua no acompanhamento sistemático das atividades, com ênfase na documentação, mensuração de resultados e gestão das informações (QUINN *et al.*, 2003).

Por fim, o quadrante das relações humanas, que combina os valores de flexibilidade e foco interno, contempla os papéis de facilitador e mentor. O facilitador busca fomentar a participação dos membros da equipe, promovendo a colaboração, a abertura ao diálogo e a resolução de conflitos. O mentor, por outro lado, contribui para o desenvolvimento individual e coletivo dos colaboradores, valorizando o compromisso, a moral e a coesão do grupo (QUINN *et al.*, 2003).

Considerando a multiplicidade de papéis exigidos do gestor no modelo de Quinn *et al.* (2003), é possível identificar um conjunto específico de competências que se associam diretamente a cada um desses papéis. Essas competências representam os conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para o desempenho eficaz das funções gerenciais, conforme as demandas de cada quadrante do modelo. O Quadro 2, apresentado a seguir, sintetiza essas competências, organizando-as de forma alinhada aos oito papéis gerenciais.

Quadro 2 - Os papéis de liderança e suas respectivas competências-chave

Papéis/Competências-Chave	**Competência 1**	**Competência 2**	**Competência 3**
Mentor	Compreensão de si mesmo e dos outros	Comunicação eficaz	Desenvolvimento dos empregados
Facilitador	Construção de equipes	Uso do processo decisório participativo	Administração de conflitos

Papéis/Compe-tências-Chave	**Competência 1**	**Competência 2**	**Competência 3**
Monitor	Monitoramento do desempenho individual	Gerenciamento do desempenho e processos coletivos	Análise de informações com pensamento crítico
Coordenador	Gerenciamento de projetos	Planejamento do trabalho	Gerenciamento multidisciplinar
Diretor	Desenvolvimento e comunicação de uma visão	Estabelecimento de metas e objetivos	Planejamento e organização
Produtor	Trabalho produtivo	Fomento de um ambiente de trabalho produtivo	Gerenciamento do tempo e do estresse
Negociador	Construção e manutenção de uma base de poder	Negociação de acordos e compromissos	Apresentação de ideias
Inovador	Convívio com a mudança	Pensamento criativo	Gerenciamento da mudança

Fonte: Adaptado de Quinn *et al.* (2003).

Por fim, Pires *et al*. (2005) destacam a importância de que as organizações disponham de um plano de desenvolvimento de competências que permita ampliar a capacidade individual para assumir funções cada vez mais complexas, identificar pontos fortes e fragilidades, estruturar ações de capacitação voltadas à superação de lacunas e promover o autodesenvolvimento contínuo. Alinhado a essa perspectiva, o modelo de Quinn *et al*. (2003), ao integrar distintas abordagens teóricas e valores organizacionais em seus oito papéis gerenciais, configura-se como uma estrutura conceitual sólida e adequada para orientar esse processo.

Diante disso, apresenta-se, a seguir, a metodologia adotada para a realização do presente estudo.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo da Pesquisa

A abordagem metodológica central deste estudo é quantitativa, focando na análise de dados mensuráveis para interpretar fenômenos com base em variáveis e representações numéricas (SOARES *et al.*, 2022). Esta escolha se alinha à utilização de métodos estatísticos e matemáticos para garantir objetividade e confiabilidade (ZANELLA, 2011; BEUREN, 2008), com o pesquisador atuando como observador neutro (SOARES *et al*., 2022). Os resultados foram organizados e apresentados em estruturas objetivas como tabelas e gráficos (SOARES *et al*., 2022), visando revelar dados, indicadores e tendências mensuráveis (SERAPIONI, 2000; MACHADO, 2023).

Complementarmente, a pesquisa adotou um delineamento descritivo, cujo objetivo é observar, registrar e analisar fenômenos sem interferência do pesquisador (ANDRADE, 2010), permitindo a identificação de suas características principais e possíveis correlações entre variáveis (VERGARA, 1998). Esta abordagem buscou uma compreensão abrangente do contexto social (TRIVIÑOS, 1987) e o delineamento das características dos fenômenos para avaliação e identificação de variáveis-chave (LAKATOS, MARCONI, 2001).

A operacionalização da abordagem descritiva ocorreu por meio de uma pesquisa de campo, estratégia que permite a coleta de dados empíricos diretamente no ambiente do fenômeno (DE LUNETTA, GUERRA, 2023; VERGARA, 1998).

Por fim, a investigação também é um estudo de caso, possibilitando um aprofundamento descritivo e contextualizado de uma realidade específica, com análise intensiva e detalhada do contexto (TRIVIÑOS, 1987; VERGARA, 1998; YIN, 2001). Esta estratégia permite a investigação sistemática de realidades complexas e a reconstrução de experiências vividas (DE LUNETTA, GUERRA, 2023; ANDRÉ, 2013).

3.2 Universo de Pesquisa

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) é uma instituição pública de ensino superior vinculada ao Ministério da Educação, sediada na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. Criada em 1969, a UFPel tem como missão promover a educação superior pública, gratuita e de qualidade, comprometida com a produção de conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural, e com o desenvolvimento sustentável da sociedade.

A instituição adota o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atuando de forma integrada e interdisciplinar nas diversas áreas do saber. Sua estrutura multicampi, distribuída entre unidades urbanas e rurais, oferta cursos em diversas áreas do conhecimento, abrangendo as grandes áreas de Ciências Humanas, Exatas, Agrárias, Biológicas, da Saúde e das Artes. Com uma comunidade acadêmica composta por milhares de estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos,

Reconhecida por sua tradição e relevância no cenário nacional, a UFPel consolida-se como uma das principais universidades federais do país, contribuindo significativamente para o avanço científico, a inovação e a formação de profissionais qualificados para o serviço público e o setor produtivo.

Assim, o universo de pesquisa escolhido para este estudo compreende os coordenadores de cursos de graduação da UFPel, tanto pela relevância do ensino superior público quanto pela facilidade de acesso aos participantes, dada a inserção institucional da pesquisadora.

Dentre as diferentes funções gerenciais da instituição, os coordenadores de curso foram selecionados por desempenharem um papel estratégico na gestão acadêmica, sendo responsáveis por articular atividades pedagógicas, administrativas e institucionais, o que exige um conjunto amplo e específico de competências. Além disso, esses profissionais operam na interface entre diferentes níveis de decisão universitária, configurando-se como agentes fundamentais para a análise das competências gerenciais no contexto educacional.

Conforme apontado pela instituição, a UFPel conta com aproximadamente 102 cursos de graduação em atividade e 88 coordenadores em efetivo exercício, com mandatos institucionais de dois anos. Este número difere pois alguns coordenadores acumulam mais de uma coordenação.

Com o objetivo de garantir que os coordenadores selecionados para a pesquisa tivessem vivenciado as principais atribuições inerentes à função, estabeleceu-se como critério de inclusão o tempo mínimo de seis meses de atuação no cargo. Adicionalmente, foram excluídos da enquete os coordenadores que também exercem a função de avaliadores institucionais, a fim de evitar sobreposição de papéis, uma vez que esses participantes responderão à outra enquete de coleta de dados. Após a aplicação desses critérios, foram selecionados 73 coordenadores de curso como respondentes da pesquisa.

Além dos coordenadores, a pesquisa também contemplou avaliadores institucionais vinculados ao INEP com atuação na UFPel. Esses profissionais integram as comissões de avaliação externa responsáveis pelos processos de acreditação e regulação da educação superior no Brasil, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A seleção dos avaliadores é realizada por meio de um cadastro público disponibilizado pelo INEP à comunidade acadêmica, e os critérios mínimos exigidos incluem: possuir no mínimo cinco anos de experiência em docência e/ou gestão no ensino superior; ter titulação mínima de especialista (preferencialmente mestre ou doutor) ou apresentar comprovada contribuição profissional reconhecida pelo meio acadêmico; além de demonstrar disponibilidade para participar das capacitações promovidas pelo INEP e para realizar até oito avaliações por ano (SINAES, 2009).

As atribuições desses avaliadores estão regulamentadas pela Portaria INEP nº 22/2002, que estabelece, entre outras responsabilidades, o exame detalhado dos dados fornecidos pelas instituições de ensino superior, a análise do plano de desenvolvimento institucional ou projeto pedagógico do curso, a consideração dos resultados de outras avaliações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), bem como a verificação *in loco* da estrutura e funcionamento da instituição. Compete ainda aos avaliadores analisar os processos de autoavaliação institucional e elaborar relatórios descritivos e pareceres conclusivos sobre os resultados obtidos.

Considerando que esses participantes oferecem subsídios técnicos e críticos sobre as competências exigidas para o exercício da coordenação de curso, com base em suas experiências avaliativas, foi realizada a verificação dos avaliadores institucionais vinculados à UFPel. Dos 25 nomes informados pelos órgãos responsáveis pela gestão do cadastro de avaliadores aptos a atuar, identificaram-se 21 elegíveis para participar da pesquisa. Três docentes não possuem mais vínculo

com a universidade, e um foi excluído por apresentar impedimento decorrente de sua vinculação direta a este estudo.

Ao contrário de estudos baseados em amostragens, esta investigação opta por trabalhar com uma pesquisa censitária, uma vez que considera o universo completo de sujeitos vinculados à instituição (DE FARIAS, 2020). Isso inclui todos os coordenadores de cursos de graduação em exercício na UFPel e todos os avaliadores institucionais do INEP com atuação direta na universidade. Essa abordagem censitária é viabilizada pelo número reduzido de participantes e pela facilidade de acesso, o que permite maior abrangência, profundidade e representatividade dos dados, evitando vieses amostrais e proporcionando uma visão mais completa das percepções e experiências dos envolvidos.

Embora tenham sido definidos critérios de inclusão e exclusão, a pesquisa mantém caráter censitário, uma vez que busca abranger a totalidade dos sujeitos que compõem o universo definido (SASS, 2012; LUNA, GUIMARÃES, 2021). Tais critérios não configuram uma amostragem, mas delimitam os participantes elegíveis de acordo com parâmetros de pertinência e experiência mínima na função, assegurando maior consistência e validade às respostas.

Conforme apontado por Stevenson (1981, p. 158) "a finalidade da amostragem é fazer generalizações sobre todo um grupo, sem precisar examinar cada um de seus elementos". Dessa forma, todos os coordenadores de curso e avaliadores institucionais que atendem às condições estabelecidas foram considerados potenciais respondentes, preservando-se a abrangência integral da população-alvo.

3.3 Coleta de Dados

Para a coleta de dados, foram desenvolvidas duas enquetes de pesquisa distintas, elaboradas na plataforma Google Forms, que foram aplicadas concomitantemente a dois grupos: avaliadores institucionais do INEP e coordenadores de curso de graduação da UFPel.

A distribuição das enquetes ocorreu da seguinte forma:

- Avaliadores Institucionais do INEP: foi enviado e-mail diretamente aos endereços institucionais dos avaliadores aptos a participar da pesquisa, conforme

lista elaborada pela autora. Esta abordagem visa garantir o envio direto e o controle sobre a distribuição.

- Coordenadores de Curso de Graduação: foi encaminhado individualmente para os e-mails institucionais de cada coordenador de curso da UFPel. Com o passar do tempo optou-se por solicitar formalmente aos colegiados a disseminação do link da pesquisa, acompanhada de uma breve apresentação sobre o estudo.

3.3.1 Enquete de Pesquisa

As enquetes elaboradas para a realização desta pesquisa, foram direcionadas aos dois públicos-alvo. Ambas enquetes foram construídas com base nas 24 competências gerenciais descritas no modelo de Quinn *et al*. (2003), o qual contempla diferentes papéis e habilidades necessárias à atuação de gestores em ambientes organizacionais complexos.

3.3.1.1 Enquete para Avaliadores Institucionais do INEP

No caso dos avaliadores do INEP, foi investigada a percepção quanto à essencialidade de cada competência para o exercício da função de coordenação de curso. Para tanto, os respondentes avaliaram as afirmativas formuladas a partir de cada competência-chave elencada por Quinn *et al*. (2003) utilizando uma escala do tipo Likert com cinco pontos, que visa mensurar o grau de importância atribuído a cada competência na atuação do coordenador. A enquete pode ser visualizada no Apêndice A.

3.3.1.2 Enquete para Coordenadores de Curso de Graduação

Para os coordenadores, a enquete foi composta por duas partes. A primeira foi composta de questões sociodemográficas com o objetivo de caracterizar o perfil dos respondentes, incluindo informações como gênero, faixa etária, nível de escolaridade e área de atuação. Na segunda parte, foram apresentadas questões formuladas a partir de cada competência-chave elencada por Quinn *et al*. (2003), a fim de que os participantes realizem uma autoavaliação do nível de domínio que

possuem em relação a cada uma delas. Para essa etapa, foi utilizada uma escala do tipo Likert de cinco pontos, como pode ser verificado no Apêndice B.

3.3.2 Pré-Teste

Na primeira quinzena de outubro foi realizado o pré-teste das enquetes avaliativas. Nesse período, foram contatados alguns avaliadores que, conforme as portarias do INEP, haviam sido excluídos do banco de avaliadores, bem como coordenadores que não estão mais em exercício da função, a fim de validar as enquetes elaboradas.

Além da enquete principal, foi elaborado uma complementar para que os participantes avaliassem cinco critérios: (1) clareza e compreensão das instruções iniciais e das afirmações sobre as competências gerenciais; (2) adequação da escala de respostas; (3) organização e sequência das questões; (4) extensão e tempo de resposta; e (5) relevância e adequação do conteúdo em relação à proposta da pesquisa. Também foi disponibilizado um espaço aberto para sugestões de melhoria.

As respostas dos avaliadores excluídos foram integralmente positivas, destacando-se que a enquete apresentou-se clara e objetiva. Nos comentários gerais, esse grupo enfatizou a importância do papel dos coordenadores na condução de um curso de graduação e a necessidade de sua capacitação contínua, o que reforça a pertinência e a motivação do estudo.

Entre os ex-coordenadores, as respostas também foram majoritariamente positivas, embora tenham sido registradas algumas observações relevantes. A primeira diz respeito à sugestão de incluir a análise da percepção dos coordenadores em relação a outros coordenadores. Contudo, esclarece-se que a pesquisa prevê a análise da percepção de terceiros (avaliadores do INEP) com o propósito de comparar as competências consideradas ideais e aquelas efetivamente manifestadas.

A segunda sugestão refere-se à adequação das competências e exemplos ao contexto de atuação dos coordenadores. Entretanto, observou-se que não há padronização nas atividades e processos desempenhados pelas coordenações de curso, uma vez que estes variam conforme a unidade acadêmica. Por essa razão, optou-se pela adoção do modelo de Quinn *et al*. (2003), considerando que o domínio

das competências gerenciais possibilita ao coordenador lidar de forma eficaz com diferentes contextos e alcançar melhores resultados, independentemente das especificidades de cada unidade.

Outro ponto levantado foi a questão referente à identidade de gênero, cuja exclusão foi sugerida sob o argumento de não se tratar de uma informação relevante ou de senso comum. Entretanto, optou-se por manter a questão, entendendo que essa variável pode influenciar percepções, comportamentos e práticas relacionadas ao objeto de estudo. Em pesquisas que envolvem competências, percepções profissionais e experiências subjetivas, reconhecer a diversidade de identidades contribui para análises mais amplas e inclusivas.

Ademais, a coleta dessa informação permite identificar possíveis diferenças ou tendências entre grupos específicos, favorecendo interpretações mais contextualizadas dos resultados. Embora não constitua um dado de senso comum, trata-se de uma variável sociodemográfica relevante em estudos contemporâneos nas ciências humanas e sociais, alinhada aos princípios de representatividade e equidade.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados obtidos, foram utilizados os programas Google Planilhas e SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), com o propósito de organizar, tabular e interpretar os resultados de forma sistemática e precisa.

Inicialmente, os dados coletados por meio das enquetes aplicadas aos coordenadores de curso e aos avaliadores institucionais foram inseridos em planilhas no Google Planilhas, possibilitando a identificação do perfil sociodemográfico dos participantes (tópico 4.1), bem como dos perfis de competências ideais (tópico 4.2) e reais (tópico 4.3), e a comparação entre ambos (tópico 4.4).

Nos perfis de competências essenciais e efetivas, foram calculadas as frequências absolutas e relativas das respostas por questão. Em seguida, realizou-se a análise descritiva, contemplando médias, medianas, percentis (P25 e P75) e desvio-padrão.

Para fins interpretativos, foram adotados os seguintes critérios para as médias:

- Médias altas (≥ 4,0): competências percebidas como muito importantes ou essenciais;
- Médias intermediárias (3,0 a 3,9): indicam percepção neutra ou moderada de importância;
- Médias baixas (< 3,0): representam competências consideradas pouco importantes.

As medianas, que indicam o nível mais típico ou representativo da percepção dos participantes, podem ser interpretadas da seguinte forma:

- Mediana ≥ 4,0 → Alta percepção de domínio/importância;
- Mediana = 3,0 → Nível intermediário/percepção moderada;
- Mediana ≤ 2,0 → Baixa percepção ou relevância atribuída.

A partir dos percentis, foi possível calcular a Amplitude Interquartílica (AIQ = P75 - P25) que mede a dispersão das respostas:

- AIQ ≤ 1,0 → Alto consenso entre os respondentes;
- AIQ > 1,0 → Maior variabilidade de percepções.

Assim, é possível verificar não só o valor central (mediana), mas também a homogeneidade das respostas sobre cada competência.

Em relação ao desvio-padrão, utilizamos os seguintes critérios na análise descritiva:

- Baixa dispersão (alta homogeneidade) - desvio < 0,50;
- Dispersão moderada (homogeneidade razoável) - 0,50 ≤ desvio ≤ 1,00;
- Alta dispersão (heterogeneidade elevada) - desvio > 1,00.

Também foi calculado o grau de importância por papel gerencial (média das três competências associadas a cada papel) e avaliada a confiabilidade interna da escala por meio do coeficiente alfa de Cronbach (α). Para interpretação desse indicador, foram adotados os parâmetros de referência propostos por George e Mallery (2003):

- α ≥ 0,9: excelente confiabilidade;
- 0,8 ≤ α < 0,9: boa confiabilidade;
- 0,7 ≤ α < 0,8: aceitável;
- 0,6 ≤ α < 0,7: questionável;
- 0,5 ≤ α < 0,6: fraca;
- α < 0,5: inaceitável.

Além disso, foram elaborados gráficos comparativos para facilitar a visualização dos resultados por competência e entre os perfis ideal e real.

Na sequência, procederam-se às análises comparativas e inferenciais, com a verificação dos p-valores referentes às diferenças entre os grupos, comparando o perfil ideal (avaliadores institucionais) e o perfil real (coordenadores de curso).

Inicialmente, foi identificado o *gap* entre os dois perfis, calculado pela diferença entre as médias atribuídas a cada competência, conforme a fórmula:

Gap = Média Ideal - Média Real

As respostas foram obtidas em escala do tipo Likert de 5 pontos, variando de 1 (nada importante/não possuo essa competência) a 5 (muito importante/possuo plenamente a competência). Assim, os valores médios também variam nesse intervalo, e o *gap* pode assumir valores de 0 a 4, em que quanto maior o valor do *gap*, maior a diferença percebida entre o nível considerado ideal e o nível efetivamente praticado, indicando, portanto, maior necessidade de desenvolvimento naquela competência.

Para fins de interpretação, adotou-se o seguinte critério de análise:

- 0,00 - 0,49 : Diferença muito baixa (perfil real próximo do ideal);
- 0,50 - 0,99: Diferença moderada (atenção recomendada);
- 1,00 - 1,49: Diferença alta (necessidade evidente de desenvolvimento);
- ≥ 1,50: Diferença muito alta (lacuna crítica entre ideal e real).

Esse critério permite identificar de forma objetiva quais competências apresentam maiores lacunas de desempenho e, portanto, demandam prioridade em ações de capacitação ou aprimoramento gerencial.

Em seguida, aplicaram-se os testes de hipóteses para verificar se as diferenças observadas eram estatisticamente significativas. Como se tratam de dois grupos independentes de respondentes, foi utilizado o teste-t de Welch para amostras independentes (*independent samples t-test*), adequado para comparar as médias de dois grupos distintos.

As hipóteses estatísticas formuladas foram:

- H_0 (hipótese nula): não há diferença significativa entre o perfil ideal e o perfil real de competências ($p > 0,05$);
- H_1 (hipótese alternativa): há diferença significativa entre os dois perfis ($p \leq 0,05$).

Adotou-se o nível de significância de 5% (α = 0,05). Assim, p-valores inferiores ou iguais a 0,05 indicam a rejeição de H_0, evidenciando que a diferença entre os perfis é estatisticamente significativa.

4.1 Perfil dos respondentes

De acordo com o primeira parte da enquete encaminhada aos coordenadores de curso, podemos identificar os seguintes dados que traçam o perfil destes respondentes:

a) Gênero: 52% (13) dos respondentes se identificam como homem cisgênero, 44% (11) como mulher cisgênero e 4% (1) preferiram não responder;

b) Faixa etária: 2 (8%) participantes de 30 a 39 anos; 15 (60%) de 40 a 49 anos, 2 (8%) de 50 a 59 anos e 6 (24%) de 60 anos ou mais;

c) Escolaridade: 4% (1) possuem mestrado, 68% (17) doutorado e 28% (7) pós-doutorado;

d) Área de atuação: Ciências exatas e da terra - 5 (20%); Ciências biológicas - 1 (4%); Engenharias - 4 (16%); Ciências da Saúde - 4 (16%); Ciências sociais aplicadas - 5 (20%); Ciências humanas - 1 (4%); Linguística, Letras e Artes - 5 (20%).

Concluída a caracterização dos respondentes, avançamos para o perfil das competências ideais, analisando a percepção dos avaliadores acerca das competências gerenciais essenciais.

4.2 Perfil das competências ideais

A amostra do estudo foi composta por oito avaliadores institucionais do INEP, correspondendo a 38,1% do público-alvo. As respostas obtidas permitiram identificar as competências consideradas essenciais para o desempenho eficaz na função de coordenação de cursos de graduação.

Com base nas respostas captadas, procedeu-se à análise das frequências absolutas e relativas das alternativas em cada questão, com o objetivo de evidenciar o grau de importância atribuído a cada competência gerencial. O Quadro 3 apresenta a distribuição dessas respostas, permitindo visualizar a percepção dos

avaliadores institucionais sobre as competências consideradas mais relevantes para o exercício da coordenação de cursos de graduação. Observa-se uma tendência de concentração nos níveis mais altos da escala - 95,3% das respostas -, o que indica ampla concordância entre os participantes quanto à essencialidade das competências avaliadas.

Quadro 3 - Frequências absolutas e relativas das respostas por questão (avaliadores)

Competência	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Compreensão de si mesmo e dos outros				2 (25%)	6 (75%)
Comunicação eficaz				2 (25%)	6 (75%)
Desenvolvimento dos empregados				3 (37,5%)	5 (62,5%)
Constituição de equipes				3 (37,5%)	5 (62,5%)
Uso de um processo decisório participativo				5 (62,5%)	3 (37,5%)
Gerenciamento de conflitos				2 (25%)	6 (75%)
Monitoramento do desempenho individual				5 (62,5%)	3 (37,5%)
Gerenciamento do desempenho e processos coletivos				5 (62,5%)	3 (37,5%)
Análise de informações com pensamento crítico				2 (25%)	6 (75%)
Gerenciamento de projetos			1 (12,5%)	4 (50%)	3 (37,5%)

Competência	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Planejamento do trabalho				3 (37,5%)	5 (62,5%)
Gerenciamento multidisciplinar			2 (25%)	2 (25%)	4 (50%)
Desenvolvimento e comunicação de uma visão				3 (37,5%)	5 (62,5%)
Estabelecimento de metas e objetivos			1 (12,5%)	1 (12,5%)	6 (75%)
Planejamento e organização				3 (37,5%)	5 (62,5%)
Produtividade do trabalho				4 (50%)	4 (50%)
Fomento de um ambiente de trabalho produtivo			1 (12,5%)	2 (25%)	5 (62,5%)
Gerenciamento do tempo e do estresse			2 (25%)	2 (25%)	4 (50%)
Constituição e manutenção de uma base de poder				5 (62,5%)	3 (37,5%)
Negociação de acordos e compromissos				2 (25%)	6 (75%)
Apresentação de ideias				5 (62,5%)	3 (37,5%)
Convívio com a mudança				4 (50%)	4 (50%)
Pensamento criativo			2 (25%)	2 (25%)	4 (50%)
Gerenciamento da mudança				4 (50%)	4 (50%)

Competência	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Total	0	0	9 (4,7%)	75 (39,1%)	108 (56,2%)

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2025).

De modo geral, o Quadro 4 demonstra que as médias obtidas situam-se acima de 4 pontos, o que também evidencia que os participantes percebem as competências gerenciais propostas como altamente essenciais para o bom desempenho da função de coordenador de curso de graduação. Além disso, os desvios-padrão moderados (entre 0,50 e 1,00) sugerem consistência nas respostas, demonstrando que há relativa homogeneidade entre os avaliadores quanto à sua percepção sobre o perfil ideal do coordenador. Esses resultados refletem uma valorização significativa das dimensões gerenciais contempladas no modelo de Quinn *et al*. (2003), apontando para a convergência de expectativas sobre o conjunto de competências consideradas fundamentais à eficácia da gestão acadêmica.

Observou-se, também, que as medianas das competências variaram entre 4,0 e 5,0, evidenciando elevado nível de concordância quanto à importância e ao domínio das competências gerenciais avaliadas. Em particular, 14 das 24 competências apresentaram mediana igual a 5,0, o que indica que, para a maioria dos respondentes, tais competências são essenciais e amplamente reconhecidas como altamente desenvolvidas no contexto da coordenação de cursos de graduação. As demais competências mantiveram mediana igual a 4,0 ou 4,5, confirmando uma avaliação predominantemente positiva e consistente entre os participantes.

Em relação à dispersão, a maior parte das competências (18 de 24) apresentou AIQ ≤ 1,0, o que representa alto grau de consenso entre os respondentes. Esse resultado sugere que as percepções sobre a importância das competências são homogêneas e convergentes, indicando compreensão compartilhada sobre o papel gerencial exercido. As competências com AIQ de 0,75, como *Compreensão de si mesmo e dos outros*, *Comunicação eficaz* e *Negociação de acordos e compromissos*, refletem uniformidade quase total nas respostas,

denotando clareza quanto à relevância dessas dimensões no exercício da função de coordenação.

Por outro lado, três competências se destacaram por apresentarem AIQ acima de 1,0, sinalizando maior heterogeneidade de percepções: *Gerenciamento multidisciplinar*, *Gerenciamento do tempo e do estresse* e *Pensamento criativo* (AIQ = 1,75). Esses resultados indicam que, embora reconhecidas como importantes, essas competências provocam maior variabilidade na avaliação.

De modo sintético, a análise dos percentis e da amplitude interquartílica evidencia que os respondentes reconhecem amplamente a importância das competências gerenciais propostas por Quinn *et al*. (2003), apresentando alto grau de alinhamento e consenso quanto a sua importância. A baixa dispersão observada na maioria das competências reforça a consistência interna das percepções e a coerência dos resultados obtidos, fortalecendo a validade das inferências acerca do perfil gerencial analisado.

Quadro 4 - Análise descritiva por competência (avaliadores)

Competência	**Medidas Descritivas**					
	Média	**Desvio-Padrão**	**P25**	**Media-na**	**P75**	**AIQ**
Compreensão de si mesmo e dos outros	4,75	0,46	4,25	5	5	0,75
Comunicação eficaz	4,75	0,46	4,25	5	5	0,75
Desenvolvimento dos empregados	4,63	0,52	4	5	5	1
Constituição de equipes	4,63	0,52	4	5	5	1
Uso de um processo decisório participativo	4,38	0,52	4	4	5	1
Gerenciamento de conflitos	4,75	0,46	4,25	5	5	0,75

Competência	Medidas Descritivas					
	Média	**Desvio-Padrão**	**P25**	**Media-na**	**P75**	**AIQ**
Monitoramento do desempenho individual	4,38	0,52	4	4	5	1
Gerenciamento do desempenho e processos coletivos	4,38	0,52	4	4	5	1
Análise de informações com pensamento crítico	4,75	0,46	4,25	5	5	0,75
Gerenciamento de projetos	4,5	0,71	4	4	5	1
Planejamento do trabalho	4,63	0,52	4	5	5	1
Gerenciamento multidisciplinar	4,25	0,89	3,25	4,5	5	1,75
Desenvolvimento e comunicação de uma visão	4,63	0,52	4	5	5	1
Estabelecimento de metas e objetivos	4,63	0,74	4,25	5	5	0,75
Planejamento e organização	4,63	0,52	4	5	5	1
Produtividade do trabalho	4,50	0,53	4	4,5	5	1
Fomento de um ambiente de trabalho produtivo	4,50	0,76	4,25	5	5	0,75

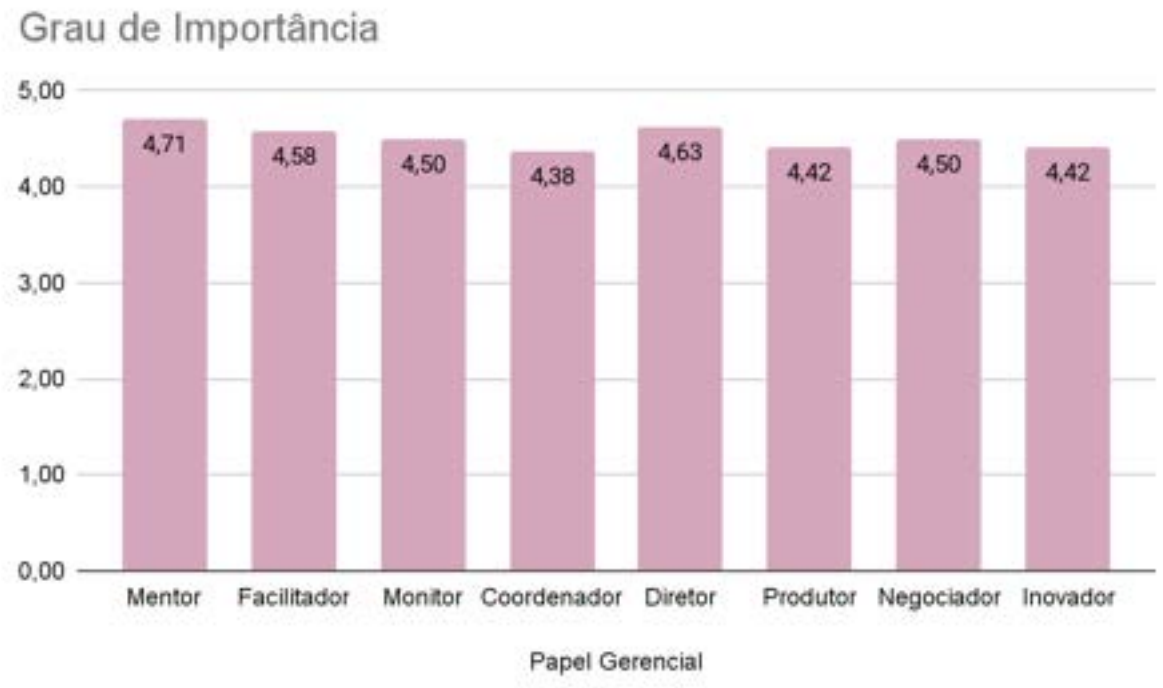
Competência	Medidas Descritivas					
	Média	**Desvio-Padrão**	**P25**	**Media-na**	**P75**	**AIQ**
Gerenciamento do tempo e do estresse	4,25	0,89	3,25	4,5	5	1,75
Constituição e manutenção de uma base de poder	4,38	0,52	4	4	5	1
Negociação de acordos e compromissos	4,75	0,46	4,25	5	5	0,75
Apresentação de ideias	4,38	0,52	4	4	5	1
Convívio com a mudança	4,50	0,53	4	4,5	5	1
Pensamento criativo	4,25	0.89	3,25	4,5	5	1,75
Gerenciamento da mudança	4,50	0,53	4	4,5	5	1

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2025).

Na Figura 4, realizou-se a análise do grau de importância atribuído pelos avaliadores às competências gerenciais, sendo reveladas médias elevadas em todos os papéis, variando entre 4,38 e 4,71, o que indica alto reconhecimento da relevância das competências analisadas para o desempenho eficaz da função de coordenação. As maiores médias concentram-se nos papéis de Mentor (4,71), Diretor (4,63) e Facilitador (4,58), demonstrando que os avaliadores consideram essenciais as competências relacionadas ao desenvolvimento de pessoas, à liderança participativa e à orientação estratégica. Esses resultados sugerem que a atuação do coordenador deve ser mais eficaz quando envolve comunicação, motivação da equipe e capacidade de planejar e direcionar ações de forma integrada.

Em um segundo grupo, com médias ligeiramente inferiores, situam-se os papéis de Monitor (4,50), Negociador (4,50), Produtor (4,42), Inovador (4,42) e Coordenador (4,38). Embora esses valores também expressem alta importância, observa-se que os avaliadores tendem a atribuir menor centralidade às competências voltadas ao controle, produtividade e acompanhamento de processos, quando comparadas àquelas que envolvem liderança e relacionamento interpessoal. Essa diferença evidencia uma valorização das dimensões humanas e estratégicas da gestão, em detrimento das funções mais operacionais e técnicas.

Figura 4 - Gráfico do grau de importância por papel gerencial (avaliadores)



Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2025).

O quadro 5 apresenta os valores de alfa de Cronbach (α) obtidos para cada um dos oito papéis gerenciais do modelo de Quinn *et al*. (2003). Os coeficientes variaram entre 0,40 e 0,83, indicando níveis distintos de consistência interna entre os conjuntos de itens avaliados. De modo geral, cinco dos oito papéis gerenciais apresentaram confiabilidade aceitável a boa ($\alpha \geq 0,70$), o que respalda a consistência da maior parte da enquete.

Os papéis de Facilitador e Coordenador destacaram-se com valores baixos de alfa (0,45 e 0,40), indicando necessidade de cautela na interpretação dos resultados relacionados a esses domínios. Por outro lado, os papéis de Mentor e Diretor

exibiram os coeficientes mais elevados (0,83 e 0,82), reforçando a adequação dos itens que compõem essas dimensões.

Esses resultados demonstram que a enquete é globalmente confiável para fins exploratórios, podendo ser aplicada na comparação entre o perfil ideal e o perfil real das competências gerenciais. Contudo, as dimensões de Facilitador e Coordenador merecem revisão futura ou interpretação qualitativa complementar, a fim de aprofundar a compreensão sobre a dispersão das respostas.

Quadro 5 - Confiabilidade interna por papel gerencial (avaliadores)

Papel Gerencial	**Alfa de Cronbach (α)**	**Interpretação**
Mentor	0,83	Boa (escala confiável)
Facilitador	0,45	Inaceitável
Monitor	0,71	Aceitável (boa para pesquisa exploratória)
Coordenador	0,40	Inaceitável
Diretor	0,82	Boa (escala confiável)
Produtor	0,77	Aceitável (boa para pesquisa exploratória)
Negociador	0,71	Aceitável (boa para pesquisa exploratória)
Inovador	0,69	Questionável (pode melhorar)

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2025).

Ao relacionar os índices de confiabilidade (Quadro 5) com o grau de importância atribuído pelos avaliadores (Figura 4), observa-se que os papéis gerenciais com maior consistência interna - Mentor (α = 0,83; importância = 4,71) e Diretor (α = 0,82; importância = 4,63) - também foram aqueles considerados mais essenciais para o desempenho eficaz da coordenação. Essa convergência entre alta confiabilidade e elevada importância sugere que as competências associadas à liderança, orientação estratégica e desenvolvimento de pessoas são percebidas de

forma clara e estável entre os respondentes, reforçando a relevância e a solidez conceitual dessas dimensões no contexto da gestão acadêmica.

Em contraste, os papéis de Facilitador (α = 0,45; importância = 4,58) e Coordenador (α = 0,40; importância = 4,38) apresentaram baixa confiabilidade, embora altos níveis de importância, o que pode indicar heterogeneidade na compreensão dos itens ou diversidade de interpretações sobre o exercício dessas competências. Essa combinação evidencia que, embora os avaliadores reconheçam a importância das habilidades relacionadas à comunicação, ao trabalho em equipe e à coordenação de processos, há necessidade de aprimoramento dos indicadores utilizados para mensurá-las.

4.3 Perfil das competências reais

A autoavaliação realizada pelos coordenadores de curso contou com a participação de 25 respondentes, o que corresponde a 34,25% do total de coordenadores selecionados para participar da pesquisa. A partir dessas respostas, foi possível identificar as competências gerenciais efetivamente presentes e utilizadas no exercício das funções de coordenação.

A análise das frequências absolutas e relativas das alternativas em cada questão permitiu evidenciar as competências mais desenvolvidas entre os participantes, bem como o padrão de distribuição das percepções individuais quanto ao domínio de cada dimensão avaliada.

Conforme apresentado no Quadro 6, observa-se que a maior concentração de respostas ocorreu nos níveis 4 (43,8%) e 5 (28,3%) da escala, indicando uma percepção positiva e consistente quanto ao desenvolvimento das competências gerenciais analisadas. Somadas, essas categorias representam mais de 70% das respostas, sugerindo que a maioria dos coordenadores se percebe como possuidora de um conjunto de competências bem estruturado e frequentemente aplicado em sua prática profissional. Os níveis intermediários (nota 3) totalizaram 23,7% das respostas, refletindo percepções neutras ou moderadas, enquanto as avaliações mais baixas (notas 1 e 2) foram pouco expressivas, com apenas 1,7% e 2,5%, respectivamente.

Quadro 6 - Frequências absolutas e relativas das respostas por questão (coordenadores)

Competência	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Compreensão de si mesmo e dos outros			4 (16%)	14 (56%)	7 (28%)
Comunicação eficaz			2 (8%)	19 (76%)	4 (16%)
Desenvolvimento dos empregados		1 (4%)	6 (24%)	9 (36%)	9 (36%)
Constituição de equipes		1 (4%)	6 (24%)	11 (44%)	7 (28%)
Uso de um processo decisório participativo			3 (12%)	10 (40%)	12 (48%)
Gerenciamento de conflitos			7 (28%)	13 (52%)	5 (20%)
Monitoramento do desempenho individual	3 (12%)	4 (16%)	13 (52%)	4 (16%)	1 (4%)
Gerenciamento do desempenho e processos coletivos	2 (8%)	1 (4%)	12 (48%)	7 (28%)	3 (12%)
Análise de informações com pensamento crítico			2 (8%)	14 (56%)	9 (36%)
Gerenciamento de projetos	1 (4%)		5 (20%)	10 (40%)	9 (36%)
Planejamento do trabalho			4 (16%)	12 (48%)	9 (36%)

Competência	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Gerenciamento multidisciplinar			6 (24%)	9 (36%)	10 (40%)
Desenvolvimento e comunicação de uma visão		1 (4%)	6 (24%)	9 (36%)	9 (36%)
Estabelecimento de metas e objetivos	1 (4%)		3 (12%)	13 (52%)	8 (32%)
Planejamento e organização			4 (16%)	9 (36%)	12 (48%)
Produtividade do trabalho		2 (8%)	8 (32%)	11 (44%)	4 (16%)
Fomento de um ambiente de trabalho produtivo			7 (28%)	12 (48%)	6 (24%)
Gerenciamento do tempo e do estresse	2 (8%)	4 (16%)	9 (36%)	6 (24%)	4 (16%)
Constituição e manutenção de uma base de poder	1 (4%)		7 (28%)	11 (44%)	6 (24%)
Negociação de acordos e compromissos			6 (24%)	14 (56%)	5 (20%)
Apresentação de ideias			5 (20%)	15 (60%)	5 (20%)
Convívio com a mudança		1 (4%)	5 (20%)	13 (52%)	6 (24%)
Pensamento criativo			5 (20%)	9 (36%)	11 (44%)
Gerenciamento da mudança			7 (28%)	9 (36%)	9 (36%)

Competência	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Total	10 (1,7%)	15 (2,5%)	142 (23,7%)	263 (43,8%)	170 (28,3%)

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2025).

A análise descritiva (Quadro 7) das 24 competências avaliadas evidencia médias que variam entre 2,84 e 4,36, indicando que, de modo geral, os coordenadores de curso apresentam níveis satisfatórios de autopercepção de competência, embora com diferenças relevantes entre as dimensões analisadas. Os valores de desvio-padrão, que oscilam entre 0,49 e 1,16, sugerem certo grau de heterogeneidade nas respostas, revelando que algumas competências são percebidas de forma desigual entre os participantes.

De modo geral, as medianas das competências variaram entre 3,0 e 4,0, indicando uma avaliação predominantemente positiva, embora mais moderada e heterogênea em relação às percepções dos avaliadores institucionais. A maioria das competências apresentou mediana igual a 4,0, o que revela o reconhecimento de que essas habilidades são relevantes para o desempenho da função de coordenação, ainda que o domínio percebido varie entre os participantes.

No que se refere à amplitude interquartílica (AIQ), observou-se que metade das competências (12 de 24) apresentou AIQ = 1,0, indicando consenso moderado entre os respondentes. As menores amplitudes (AIQ = 0 ou 0,5) foram verificadas nas competências *Comunicação eficaz*, *Apresentação de ideias* e *Negociação de acordos e compromissos*, o que reflete homogeneidade nas percepções. Em contrapartida, competências como *Desenvolvimento dos empregados*, *Constituição de equipes*, *Desenvolvimento e comunicação de uma visão*, *Gerenciamento da mudança* e *Gerenciamento multidisciplinar* apresentaram AIQ entre 1,5 e 2,0, sugerindo maior variabilidade de percepções e experiências entre os coordenadores. Essa dispersão pode estar associada às diferenças de contexto institucional, área de conhecimento e tempo de experiência na função.

Quadro 7 - Análise descritiva por competência (coordenadores)

Competência	Medidas Descritivas					
	Média	**Desvio-Padrão**	**P25**	**Media-na**	**P75**	**AIQ**
Compreensão de si mesmo e dos outros	4,12	0,67	4	4	5	1
Comunicação eficaz	4,08	0,49	4	4	4	0
Desenvolvimento dos empregados	4,04	0,89	3	4	5	2
Constituição de equipes	3,96	0,84	3	4	5	2
Uso de um processo decisório participativo	4,36	0,7	4	4	5	1
Gerenciamento de conflitos	3,92	0,7	3	4	4	1
Monitoramento do desempenho individual	2,84	0,99	2	3	3	1
Gerenciamento do desempenho e processos coletivos	3,32	1,03	3	3	4	1
Análise de informações com pensamento crítico	4,28	0,61	4	4	5	1
Gerenciamento de projetos	4,04	0,98	3,5	4	5	1,5
Planejamento do trabalho	4,20	0,71	4	4	5	1
Gerenciamento multidisciplinar	4,16	0,8	3,5	4	5	1,5

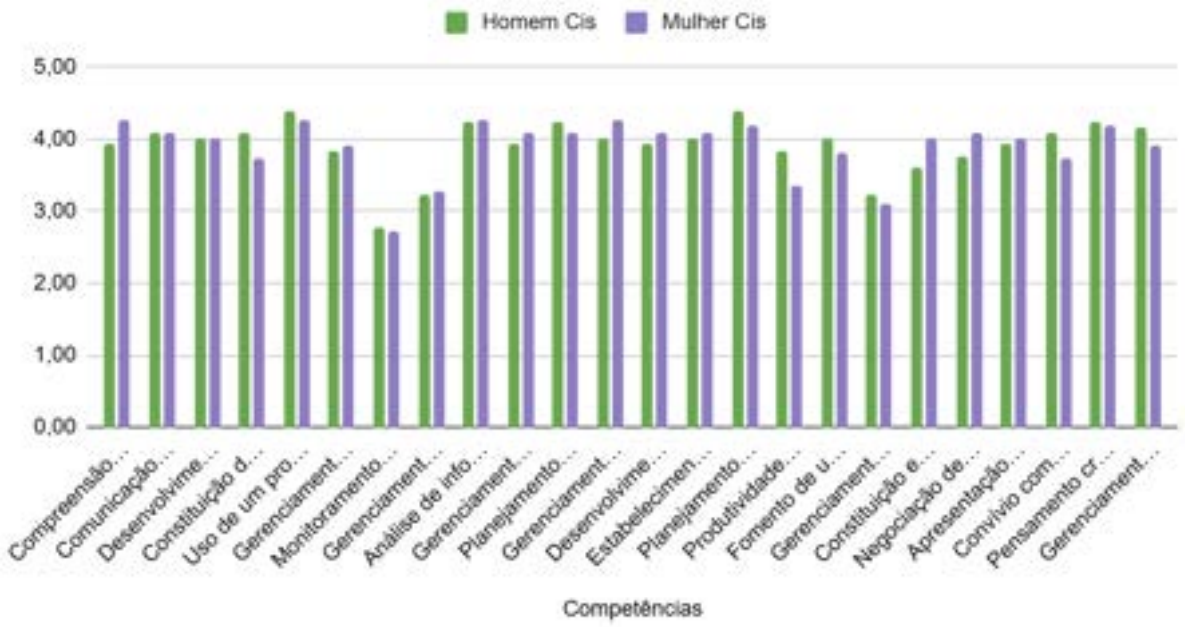
Competência	Medidas Descritivas					
	Média	**Desvio-Padrão**	**P25**	**Mediana**	**P75**	**AIQ**
Desenvolvimento e comunicação de uma visão	4,04	0,89	3	4	5	2
Estabelecimento de metas e objetivos	4,08	0,91	4	4	5	1
Planejamento e organização	4,32	0,75	4	4	5	1
Produtividade do trabalho	3,68	0,85	3	4	4	1
Fomento de um ambiente de trabalho produtivo	3,96	0,73	3	4	4,5	1,5
Gerenciamento do tempo e do estresse	3,24	1,16	2,5	3	4	1,5
Constituição e manutenção de uma base de poder	3,84	0,94	3	4	4,5	1,5
Negociação de acordos e compromissos	3,96	0,68	3,5	4	4	0,5
Apresentação de ideias	4,00	0,65	4	4	4	0
Convívio com a mudança	3,96	0,79	3,5	4	4,5	1
Pensamento criativo	4,24	0,78	4	4	5	1
Gerenciamento da mudança	4,08	0,81	3	4	5	2

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2025).

A análise comparativa das médias por gênero (Figura 5) revela que, de modo geral, não há diferenças expressivas entre homens cis e mulheres cis no conjunto

das competências gerenciais avaliadas, indicando percepções de desempenho relativamente próximas entre os grupos. Ainda assim, algumas tendências podem ser observadas. As mulheres apresentam médias maiores nas competências ligadas à compreensão de si e dos outros, gerenciamento multidisciplinar, pensamento crítico e processo decisório participativo. Por sua vez, os homens apresentam médias mais altas nas competências de planejamento e organização e uso do processo decisório participativo. Apesar dessas pequenas variações, o conjunto dos dados demonstra que as diferenças por gênero são sutis e não caracterizam padrões amplos de discrepância no desempenho percebido.

Figura 5 - Gráfico da média das respostas por gênero



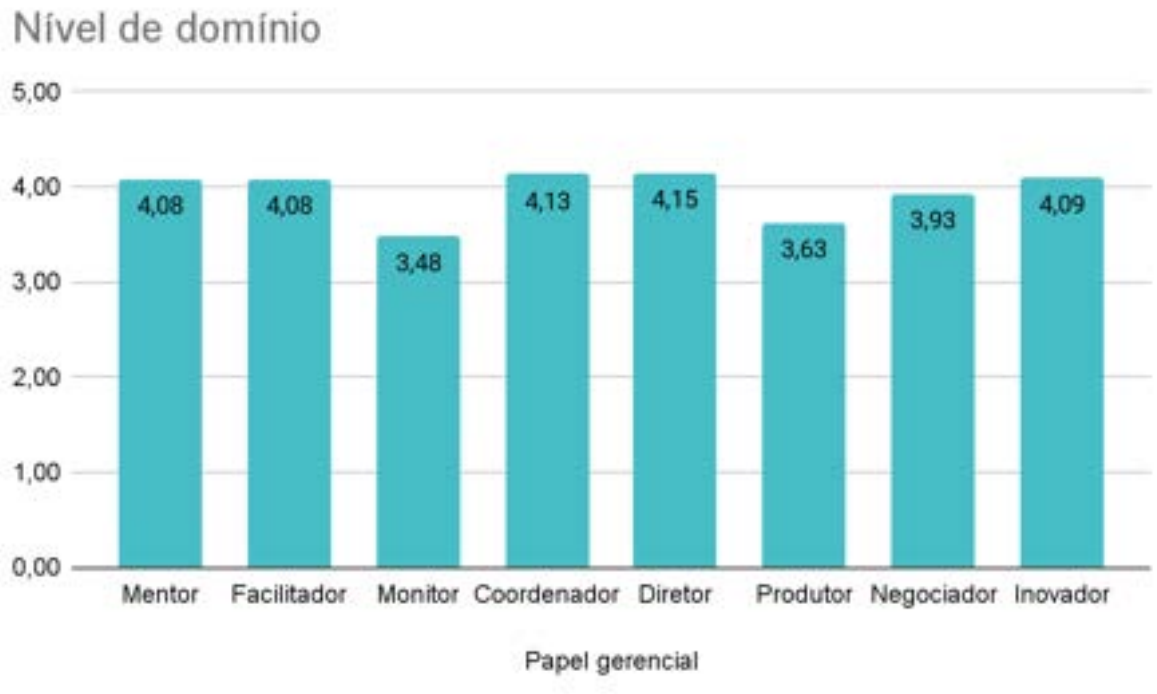
Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2025).

A análise por papel gerencial, Figura 6, revela variações entre 3,48 e 4,15, indicando diferentes níveis de domínio entre os papéis propostos por Quinn *et al*. (2003). Os maiores escores foram observados nos papéis de Diretor (4,15) e Coordenador (4,13), seguidos de Inovador (4,09), Facilitador (4,08) e Mentor (4,08). Esses resultados demonstram que os coordenadores apresentam forte domínio das competências relacionadas ao planejamento, liderança participativa, inovação e desenvolvimento de pessoas, evidenciando uma orientação gerencial voltada à flexibilidade, à integração de equipes e à adaptação às demandas institucionais.

Por outro lado, os menores níveis de domínio foram identificados nos papéis de Produtor (3,63) e Monitor (3,48), que concentram competências associadas à

eficiência, controle e acompanhamento de resultados. Esses achados sugerem a necessidade de fortalecer habilidades de monitoramento, gestão da informação e produtividade, fundamentais para a consolidação de uma atuação gerencial equilibrada e alinhada às exigências da gestão acadêmica contemporânea.

Figura 6 - Gráfico do nível de domínio das competências por papel gerencial



Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2025).

A análise da consistência interna das escalas, verificada por meio do coeficiente alfa de Cronbach (α), apresenta valores que variam entre 0,43 e 0,84, indicando diferenças consideráveis na confiabilidade dos conjuntos de itens que compõem cada papel gerencial, conforme o Quadro 8. De acordo com os critérios de interpretação adotados, valores acima de 0,70 são considerados aceitáveis, enquanto aqueles inferiores a 0,60 indicam confiabilidade fraca ou inaceitável.

Os maiores índices de consistência foram observados nos papéis de Diretor (α = 0,84) e Produtor (α = 0,83), classificando-se como escalas confiáveis e estáveis. Esses resultados indicam que os itens associados a esses papéis apresentam boa coerência interna, permitindo afirmar que medem de forma consistente as competências relacionadas à eficiência, planejamento e orientação para resultados. Também obtiveram níveis adequados de confiabilidade os papéis de Coordenador (α = 0,72), Negociador (α = 0,78) e Inovador (α = 0,75), considerados aceitáveis para

pesquisas exploratórias, o que reforça a consistência das competências ligadas à articulação institucional, adaptação e inovação.

Por outro lado, os menores índices foram identificados nos papéis de Monitor (α = 0,43), classificado como inaceitável, e Facilitador (α = 0,59), considerado fraco, sugerindo baixa homogeneidade entre os itens dessas escalas. O papel de Mentor (α = 0,65) apresentou confiabilidade questionável, embora próxima do limite aceitável. Esses resultados indicam que as competências ligadas ao acompanhamento, controle e desenvolvimento interpessoal podem demandar revisão ou aprimoramento dos itens da enquete , a fim de garantir maior precisão na mensuração dessas dimensões.

De modo geral, observa-se que a maioria das escalas apresenta níveis satisfatórios de consistência interna, especialmente aquelas associadas aos papéis voltados à eficiência e inovação. Entretanto, os baixos índices em alguns papéis reforçam a necessidade de aperfeiçoar os itens vinculados ao controle e ao monitoramento, de modo a aumentar a robustez estatística e a confiabilidade da enquete em futuras aplicações.

Quadro 8 - Confiabilidade interna por papel gerencial (coordenadores)

Papel Gerencial	**Alfa de Cronbach (α)**	**Interpretação**
Mentor	0,65	Questionável (pode melhorar)
Facilitador	0,59	Fraca
Monitor	0,44	Inaceitável
Coordenador	0,73	Aceitável (boa para pesquisa exploratória)
Diretor	0,84	Boa (escala confiável)
Produtor	0,82	Boa (escala confiável)
Negociador	0,78	Aceitável (boa para pesquisa exploratória)

Inovador	0,75	Aceitável (boa para pesquisa exploratória)

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2025).

Ao relacionar os valores de confiabilidade (Quadro 8) com as médias de domínio das competências por papel gerencial (Figura 6), observa-se uma correspondência geral entre a consistência das escalas e o nível de autopercepção dos coordenadores. Os papéis que apresentaram maiores índices de confiabilidade, como Diretor (α = 0,84; média = 4,15) e Produtor (α = 0,82; média = 3,63), também figuraram entre aqueles com melhores médias de domínio, indicando que as dimensões com maior estabilidade estatística foram percebidas como áreas de maior competência pelos participantes.

Por outro lado, os papéis com menor consistência interna, como Monitor (α = 0,44; média = 3,48) e Facilitador (α = 0,59; média = 4,08), apresentaram maior variação nas respostas e níveis mais heterogêneos de domínio, o que pode refletir diferenças interpretativas ou maior complexidade na mensuração dessas competências.

De modo geral, verifica-se que os resultados mais consistentes concentram-se nas dimensões voltadas à produtividade, eficiência e liderança, enquanto as áreas relacionadas à resolução de conflitos e controle de desempenho demonstram necessidade de ajustes instrumentais e formativos, a fim de garantir maior precisão e equilíbrio na avaliação das competências gerenciais.

4.4 Perfil Ideal x Real

A comparação entre o perfil ideal e o perfil real das competências gerenciais permite identificar o grau de alinhamento entre as expectativas dos avaliadores institucionais e a autopercepção dos coordenadores de curso quanto ao seu desempenho nas diferentes dimensões do modelo de Quinn *et al*. (2003). Essa análise busca evidenciar os *gaps* de competência, ou seja, as diferenças entre o nível considerado ideal para o exercício da função e o nível efetivamente manifestado pelos gestores acadêmicos. A identificação desses intervalos é fundamental para compreender as áreas em que há maior convergência entre o desempenho percebido e o desejado, bem como aquelas que demandam maior

investimento em desenvolvimento gerencial, contribuindo para o aprimoramento da gestão de cursos de graduação.

De modo geral, observou-se no Quadro 9, que as médias ideais apresentaram valores elevados, variando entre 4,25 e 4,75, enquanto as médias reais oscilaram entre 2,84 e 4,36, resultando em *gaps* de magnitude diversa, com diferenças que vão de 0,01 a 1,54 pontos. As menores discrepâncias foram encontradas nas competências “Pensamento criativo” (0,01), “Uso de um processo decisório participativo” (0,02) e “Gerenciamento multidisciplinar” (0,09), indicando alta correspondência entre o perfil esperado e o desempenho percebido nessas dimensões. Por outro lado, os maiores *gaps* foram identificados em “Monitoramento do desempenho individual” (1,54), “Gerenciamento do desempenho e processos coletivos” (1,06) e “Gerenciamento do tempo e do estresse” (1,01), apontando fragilidades nas competências voltadas ao controle, acompanhamento e autogestão.

Quadro 9 - *Gap* entre médias reais e ideais por competência

Competência	**Média Ideal**	**Média Real**	***Gap***	**Interpretação**
Compreensão de si mesmo e dos outros	4,75	4,12	0,63	Diferença moderada (atenção recomendada)
Comunicação eficaz	4,75	4,08	0,67	Diferença moderada (atenção recomendada)
Desenvolvimento dos empregados	4,63	4,04	0,59	Diferença moderada (atenção recomendada)
Constituição de equipes	4,63	3,96	0,67	Diferença moderada (atenção recomendada)
Uso de um processo decisório participativo	4,38	4,36	0,02	Diferença muito baixa (perfil real próximo do ideal)
Gerenciamento de conflitos	4,75	3,92	0,83	Diferença moderada (atenção recomendada)
Monitoramento do desempenho individual	4,38	2,84	1,54	Diferença muito alta (lacuna crítica entre ideal e real)

Competência	Média Ideal	Média Real	*Gap*	Interpretação
Gerenciamento do desempenho e processos coletivos	4,38	3,32	1,06	Diferença alta (necessidade evidente de desenvolvimento)
Análise de informações com pensamento crítico	4,75	4,28	0,47	Diferença muito baixa (perfil real próximo do ideal)
Gerenciamento de projetos	4,5	4,04	0,46	Diferença muito baixa (perfil real próximo do ideal)
Planejamento do trabalho	4,63	4,2	0,43	Diferença muito baixa (perfil real próximo do ideal)
Gerenciamento multidisciplinar	4,25	4,16	0,09	Diferença muito baixa (perfil real próximo do ideal)
Desenvolvimento e comunicação de uma visão	4,63	4,04	0,59	Diferença moderada (atenção recomendada)
Estabelecimento de metas e objetivos	4,63	4,08	0,55	Diferença moderada (atenção recomendada)
Planejamento e organização	4,63	4,32	0,31	Diferença muito baixa (perfil real próximo do ideal)
Produtividade do trabalho	4,50	3,68	0,82	Diferença moderada (atenção recomendada)
Fomento de um ambiente de trabalho produtivo	4,50	3,96	0,54	Diferença moderada (atenção recomendada)
Gerenciamento do tempo e do estresse	4,25	3,24	1,01	Diferença alta (necessidade evidente de desenvolvimento)

Competência	Média Ideal	Média Real	*Gap*	Interpretação
Constituição e manutenção de uma base de poder	4,38	3,84	0,54	Diferença moderada (atenção recomendada)
Negociação de acordos e compromissos	4,75	3,96	0,79	Diferença moderada (atenção recomendada)
Apresentação de ideias	4,38	4,00	0,38	Diferença muito baixa (perfil real próximo do ideal)
Convívio com a mudança	4,50	3,96	0,54	Diferença moderada (atenção recomendada)
Pensamento criativo	4,25	4,24	0,01	Diferença muito baixa (perfil real próximo do ideal)
Gerenciamento da mudança	4,50	4,08	0,42	Diferença muito baixa (perfil real próximo do ideal)

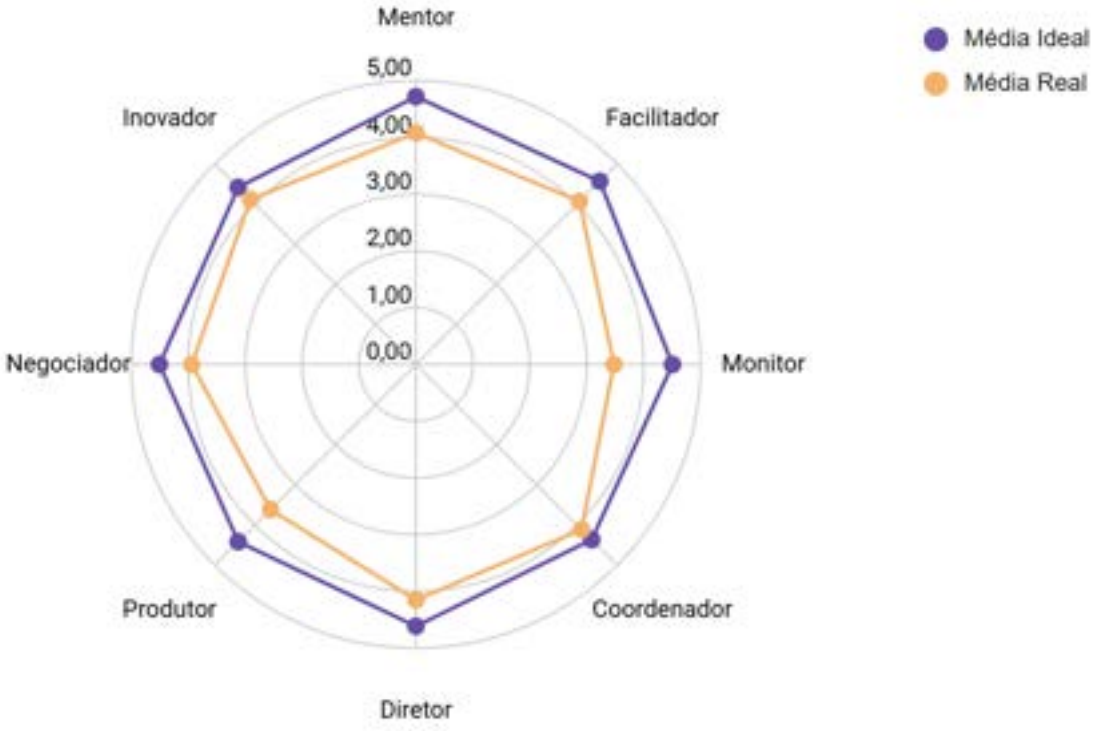
Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2025).

A comparação entre as médias do perfil ideal e do perfil real por papel gerencial demonstrado na Figura 7, evidencia que, embora todas as expectativas dos avaliadores se situem em níveis elevados (entre 4,38 e 4,71), os coordenadores percebem seu desempenho de forma consistentemente inferior, com lacunas variando conforme o papel gerencial. Os maiores distanciamentos aparecem nos papéis de Monitor (*gap* de 1,02) e Produtor (*gap* de 0,79), sugerindo que atividades relacionadas ao acompanhamento sistemático de resultados, monitoramento do desempenho e entrega de produtividade são percebidas como desafios mais expressivos na atuação cotidiana.

Em seguida, os papéis de Negociador, Facilitador e Mentor também apresentam diferenças relevantes, indicando a necessidade de fortalecer competências ligadas à comunicação estratégica, mediação, construção de relacionamentos e apoio ao desenvolvimento das equipes. Por outro lado, os papéis

de Coordenador, Inovador e Diretor exibem os menores *gaps*, sugerindo maior alinhamento entre o desempenho percebido e as expectativas dos avaliadores nesses domínios, especialmente no que se refere à organização, visão estratégica e capacidade de adaptação. Esses resultados reforçam que, embora exista um padrão geral de subavaliação do desempenho real frente ao ideal, algumas áreas demandam atenção prioritária no desenvolvimento gerencial dos coordenadores.

Figura 7 - Gráfico da média ideal x média real dos papéis gerenciais



Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2025).

No software SPSS, foi aplicado o teste-t de Welch para amostras independentes, conforme apresentado no Anexo 1 a fim de realizar o teste de hipóteses. Para a interpretação dos resultados, optou-se por adotar a linha “variâncias iguais não assumidas”, por se tratar de uma abordagem mais conservadora, que evita a superestimação da significância estatística. Quanto ao teste de significância (*p*-valor), considerou-se o valor bilateral, utilizado quando se deseja verificar se há diferença entre os grupos, sem pressupor previamente qual deles apresenta média superior.

No Quadro 10, o valor da estatística *t* indica a magnitude da diferença entre as médias dos dois grupos, considerando a variabilidade dos dados. Os graus de liberdade (df) estão relacionados ao tamanho efetivo das amostras e

ao tipo de variância assumida. Já o valor de significância (p) demonstra a probabilidade de que a diferença observada tenha ocorrido ao acaso. Assim, quando $p \leq 0,05$, considera-se que há diferença estatisticamente significativa entre as médias dos grupos comparados. A diferença média expressa o quanto as pontuações atribuídas pelos coordenadores e avaliadores divergem.

O teste de hipóteses utilizando o teste-t de Welch para amostras independentes indicou diferenças estatisticamente significativas entre as médias atribuídas pelos avaliadores (perfil ideal) e pelos coordenadores (perfil real) em treze das vinte e quatro competências gerenciais analisadas. As maiores discrepâncias ocorreram nas competências Monitoramento do desempenho individual (t (23,48) = 5,70; $p < 0,000$; *Dif. M* = 1,54) e Gerenciamento do desempenho e processos coletivos (t (24,50) = 3,83; p = 0,001; *Dif. M* = 1,05), indicando lacunas expressivas entre a percepção dos avaliadores e a autoavaliação dos coordenadores.

Outras diferenças significativas foram observadas em Compreensão de si mesmo e dos outros (p = 0,008), Comunicação eficaz (p = 0,004), Desenvolvimento dos empregados (p = 0,032), Constituição de equipes (p = 0,015), Gerenciamento de conflitos (p = 0,001), Análise de informações com pensamento crítico (p = 0,036), Desenvolvimento e comunicação de uma visão (p = 0,032), Produtividade do trabalho (p = 0,004), Gerenciamento do tempo e do estresse (p = 0,020), Negociação de acordos e compromissos (p = 0,002) e Convívio com a mudança (p = 0,042).

Essas diferenças reforçam a existência de um *gap* entre o perfil ideal e o perfil real de competências gerenciais percebido pelos dois grupos. De modo geral, os avaliadores atribuíram médias mais elevadas às competências, sugerindo expectativas mais altas quanto ao desempenho ideal do coordenador de curso, enquanto os próprios coordenadores apresentaram autoavaliações mais modestas.

Quadro 10 - Teste de hipóteses com Teste-t de Welch para igualdade de médias

Competências	**Teste-t para Igualdade de Médias**				**Teste de Hipóteses**
	t	**df**	**Bilateral p**	**Diferença média**	**Conclusão**
Compreensão de si mesmo e dos outros	2,986	17,145	0,008	0,63000	Há diferença significativa entre os dois perfis
Comunicação eficaz	3,506	12,529	0,004	0,67000	Há diferença significativa entre os dois perfis
Desenvolvimento dos empregados	2,293	20,994	0,032	0,58500	Há diferença significativa entre os dois perfis
Constituição de equipes	2,676	19,711	0,015	0,66500	Há diferença significativa entre os dois perfis
Uso de um processo decisório participativo	0,065	15,995	0,949	0,01500	Não há diferença significativa entre o perfil ideal e o perfil real de competências
Gerenciamento de conflitos	3,848	18,228	0,001	0,83000	Há diferença significativa entre os dois perfis
Monitoramento do desempenho individual	5,704	23,483	0,000	1,53500	Há diferença significativa entre os dois perfis
Gerenciamento do desempenho e processos	3,830	24,497	0,001	1,05500	Há diferença significativa entre os dois perfis

Competências	Teste-t para Igualdade de Médias				Teste de Hipóteses
	t	df	Bilateral p	Diferença média	Conclusão
coletivos					
Análise de informações com pensamento crítico	2,297	15,646	0,036	0,47000	Há diferença significativa entre os dois perfis
Gerenciamento de projetos	0,662	16,402	0,517	0,21000	Não há diferença significativa entre o perfil ideal e o perfil real de competências
Planejamento do trabalho	1,838	16,177	0,085	0,42500	Não há diferença significativa entre o perfil ideal e o perfil real de competências
Gerenciamento multidisciplinar	0,256	10,909	0,803	0,09000	Não há diferença significativa entre o perfil ideal e o perfil real de competências
Desenvolvimento e comunicação de uma visão	2,293	20,994	0,032	0,58500	Há diferença significativa entre os dois perfis
Estabelecimento de metas e objetivos	1,704	14,334	0,110	0,54500	Não há diferença significativa entre o perfil ideal e o perfil real de competências

Competências	Teste-t para Igualdade de Médias				Teste de Hipóteses
	t	df	Bilateral p	Diferença média	Conclusão
Planejamento e organização	1,290	17,248	0,214	0,30500	Não há diferença significativa entre o perfil ideal e o perfil real de competências
Produtividade do trabalho	3,222	19,302	0,004	0,82000	Há diferença significativa entre os dois perfis
Fomento de um ambiente de trabalho produtivo	1,770	11,565	0,103	0,54000	Não há diferença significativa entre o perfil ideal e o perfil real de competências
Gerenciamento do tempo e do estresse	2,587	15,493	0,020	1,01000	Há diferença significativa entre os dois perfis
Constituição e manutenção de uma base de poder	2,035	22,410	0,054	0,53500	Não há diferença significativa entre o perfil ideal e o perfil real de competências
Negociação de acordos e compromissos	3,722	17,438	0,002	0,79000	Há diferença significativa entre os dois perfis
Apresentação de ideias	1,675	14,645	0,115	0,37500	Não há diferença significativa entre o perfil ideal e o perfil real de

Competências	Teste-t para Igualdade de Médias				Teste de Hipóteses
	t	df	Bilateral p	Diferença média	Conclusão
					competências
Convívio com a mudança	2,193	17,673	0,042	0,54000	Há diferença significativa entre os dois perfis

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2025).

4.5 Discussão dos Resultados

A partir da apresentação dos dados, torna-se possível relacionar os resultados obtidos com o referencial teórico adotado. De modo geral, os achados da pesquisa corroboram a compreensão contemporânea de competência como um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados em contexto real de trabalho (PARRY, 1996; MAGALHÃES, ROCHA, 1997; DURAND, 1998; RABAGLIO, 2001; DAVIS, 2000;).

No que se refere à análise de frequência e descritiva das respostas dos avaliadores institucionais (Quadro 3 e 4), observa-se que 95,3% das respostas consideram as competências gerenciais propostas por Quinn *et al*. (2003) como essenciais ao desempenho eficaz da coordenação, assim como as médias estiveram predominantemente acima de 4 pontos. Esse resultado é coerente com Barbosa, Paiva e Mendonça (2018), que destacam a eficiência do modelo na identificação de competências pertinentes ao papel do professor-gestor.

De forma complementar, a percepção dos avaliadores sobre níveis elevados de importância para quase todas as competências converge com o entendimento de Le Boterf (1997), segundo o qual cargos de gestão acadêmica exigem autonomia, capacidade decisória e responsabilidade ampliada, elementos que se manifestaram nos papéis analisados.

Da mesma forma, os resultados das entrevistas com os coordenadores de curso (Quadro 6 e 7) revelam que esses profissionais percebem dominar, em níveis elevados da escala, as competências necessárias à função. Essa autopercepção

indica um perfil de gestores acadêmicos com desenvolvimento satisfatório das competências comportamentais e técnicas, alinhado às dimensões propostas por Quinn *et al.* (2003).

Assim, verifica-se que o modelo de Quinn *et al.* (2003) demonstra aplicabilidade consistente em diferentes contextos organizacionais, contribuindo para a identificação de competências gerenciais e ampliando a compreensão sobre a atuação de gestores, conforme também apontado por Ferreira (2012), Nascimento *et al*. (2021), De Oliveira (2022) e Rocha *et al*. (2023).

Na Figura 4, que apresenta o grau de importância atribuído pelos avaliadores institucionais aos papéis gerenciais, observam-se as maiores médias nos papéis de Mentor (4,71), Diretor (4,63) e Facilitador (4,58). Já na autoavaliação dos coordenadores (Figura 6), os maiores escores concentram-se nos papéis de Diretor (4,15), Coordenador (4,13) e Inovador (4,09). Esses achados dialogam, ainda que parcialmente, com Paixão (2019), cuja pesquisa destacou os papéis de Coordenador e Produtor como os mais evidenciados entre os seus respondentes.

Os resultados evidenciaram lacunas significativas entre o perfil ideal e o perfil real de competências, especialmente em “Monitoramento do desempenho individual” (*gap* de 1,54), “Gerenciamento do desempenho e processos coletivos” (1,06) e “Gerenciamento do tempo e do estresse” (1,01). Esses distanciamentos, também refletidos nos papéis gerenciais de Monitor (*gap* de 1,02) e Produtor (0,79), reforçam estatisticamente o descompasso observado, como mostram os testes t para *Monitoramento do desempenho individual* ($t(23,48) = 5,70$; $p < 0,000$; Dif. M = 1,54) e *Gerenciamento do desempenho e processos coletivos* ($t(24,50) = 3,83$; $p = 0,001$; Dif. M = 1,05). A identificação dessas lacunas confirma a proposição de Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006), segundo a qual reconhecer discrepâncias entre competências essenciais e aquelas efetivamente apresentadas pelos gestores constitui etapa fundamental para orientar estratégias de desenvolvimento profissional.

Além disso, os achados dialogam com Feitosa (2019), ao indicar que diagnósticos dessa natureza oferecem subsídios concretos para políticas de formação mais alinhadas às demandas reais dos professores-gestores nas instituições federais. Esse cenário também converge com Paixão (2019), ao mostrar que grande parte dos coordenadores assume a função sem preparo formal, o que

contribui para a persistência de lacunas em competências-chave necessárias ao exercício eficaz da coordenação de curso.

Os resultados também corroboram com autores que discutem a complexidade da função do coordenador de curso. A presença de *gaps* expressivos em papéis que envolvem negociação, acompanhamento de processos e alcance de resultados revela que o coordenador frequentemente enfrenta sobrecarga e responsabilidades para as quais nem sempre recebeu formação específica (SILVA, 2012; ÉSTHER, 2007; BARBOSA *et al.*, 2017; BARBOSA, DE MENDONÇA, 2014; PALMEIRAS, SZILAGYI, 2012; CAMPOS, 2007). Tal constatação reforça a necessidade de políticas institucionais que apoiem a gestão acadêmica e promovam desenvolvimento profissional contínuo (BARBOSA, DE MENDONÇA, CASSUNDÉ, 2016).

Os achados também sustentam perspectivas que defendem a importância de ações sistemáticas de desenvolvimento gerencial (DANGGALAN *et al*., 2025; UNDIADI, MUHAMMAD, 2025; LISTYANINGRUM, BUCHORI, SOEDJONO, 2025). Diante das lacunas identificadas, evidencia-se que a formação dos coordenadores deve ir além do domínio técnico da área, incorporando uma formação gerencial estruturada, alinhada às necessidades emergentes da função. As estratégias propostas (capacitações, programas de formação contínua e intervenções organizacionais) convergem com a literatura que compreende o desenvolvimento de competências como um processo contínuo e contextualizado.

Do ponto de vista metodológico, a aplicação da enquete baseada em Quinn *et al*. (2003) reafirma a utilidade do mapeamento de competências como ferramenta de diagnóstico organizacional (MOREIRA, 2006; BARBOSA, PAIVA, MENDONÇA, 2018). Os dados coletados permitiram identificar pontos fortes, lacunas e prioridades estratégicas, oferecendo subsídios valiosos para orientar decisões institucionais sobre formação e planejamento de desenvolvimento de pessoas. Desse modo, os resultados reforçam a aplicabilidade e a relevância do mapeamento de competências no contexto universitário público, contribuindo para a profissionalização da gestão e para o fortalecimento da governança acadêmica.

5 RECOMENDAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

Com base na análise dos dados coletados, constatou-se a existência de discrepâncias entre as competências gerenciais efetivamente apresentadas pelos docentes que exercem funções de coordenação de curso e aquelas consideradas ideais para o pleno desempenho da função. Diante desse cenário, torna-se necessário propor ações estruturadas que auxiliem a instituição no processo de mapeamento, acompanhamento e desenvolvimento contínuo das competências desses gestores.

5.1 Estruturação de um Programa Permanente de Desenvolvimento Gerencial

Propõe-se a criação de um curso virtual permanente, assíncrono e sem tutoria, voltado ao desenvolvimento das 24 competências gerenciais propostas por Quinn *et al*. (2003). A organização do curso deve contemplar:

- 8 módulos, cada um correspondente a um dos papéis gerenciais do Modelo dos Valores Competitivos;
- Cada módulo deverá abordar três competências específicas, com materiais voltados ao desenvolvimento prático e aplicado;
- A estrutura modular permitirá ao docente cursar apenas os conteúdos necessários para o seu aprimoramento, evitando sobrecarga formativa e garantindo maior aderência às necessidades individuais.

5.2 Mapeamento Inicial das Competências no Momento da Designação

Recomenda-se que, no momento em que o docente assumir a função de coordenação de curso, seja realizada uma avaliação diagnóstica inicial, por meio da enquete de autoavaliação desenvolvida nesta pesquisa. Essa primeira intervenção permitirá:

- Identificar as competências em que o coordenador já apresenta desempenho satisfatório;
- Mapear as competências que demandam maior atenção ou desenvolvimento;
- Fornecer subsídios objetivos para orientar o plano de desenvolvimento individual.

5.3 Encaminhamento Personalizado aos Módulos Formativos

Com base no diagnóstico inicial, a instituição poderá recomendar ao coordenador que participe exclusivamente dos módulos relacionados às competências que precisam ser fortalecidas. Essa lógica de formação personalizada favorece:

- A racionalização do tempo dos gestores;
- A aderência a uma formação direcionada e prática;
- A otimização dos recursos institucionais aplicados ao desenvolvimento profissional.

5.4 Reavaliação Periódica e Acompanhamento do Desenvolvimento

Sugere-se que, após a conclusão dos módulos indicados, a instituição promova uma nova aplicação da enquete avaliativa, a fim de:

- Verificar a evolução das competências desenvolvidas;
- Atualizar o plano individual de desenvolvimento, caso necessário;
- Construir um histórico institucional de desenvolvimento de competências gerenciais.

5.5 Consolidação de uma Política Institucional de Formação Gerencial

A partir da implementação contínua desse ciclo - diagnóstico, formação personalizada e reavaliação - a instituição poderá consolidar uma política permanente de formação de gestores acadêmicos, fortalecendo:

- A qualificação dos coordenadores de curso;
- A integração entre os objetivos institucionais e a atuação gerencial;
- A profissionalização da gestão universitária.

5.6 Síntese das Recomendações

A partir das recomendações apresentadas, estruturou-se a seguir uma tabela detalhada, organizada em etapas, responsáveis, prazos e indicadores. O Quadro 11

sintetiza as propostas de intervenção para o desenvolvimento das competências gerenciais dos coordenadores de curso.

Quadro 11 - Síntese das Recomendações

Etapa	Descrição da Ação	Responsáveis Institucionais	Prazo Sugerido	Indicadores de Execução
1. Criação do Programa Permanente de Formação Gerencial	Estruturar um curso virtual assíncrono, composto por 8 módulos baseados nos papéis gerenciais de Quinn *et al*. (2003), cada um abordando três competências.	Núcleo de Formação de Professores (NUFOR) da Pró-Reitoria de Ensino (PRE)	6 meses	Curso elaborado; módulos publicados no ambiente virtual; materiais revisados e validados.
2. Elaboração dos Conteúdos e Recursos Didáticos	Produção de videoaulas curtas, trilhas de leitura, estudos de caso e atividades práticas para cada módulo.	Equipe pedagógica + docentes especialistas em gestão pública e gestão acadêmica.	Paralelo à etapa 1	Número de materiais produzidos; adequação ao referencial teórico; validação por especialistas.

Etapa	Descrição da Ação	Responsáveis Institucionais	Prazo Sugerido	Indicadores de Execução
3. Implementação da Enquete de Diagnóstico Inicial	Aplicação da enquete avaliativa ao docente que assume a coordenação de curso para mapear competências existentes e lacunas.	NUFOR/PRE	Imediato, no início da função	Avaliação aplicada; relatório gerado; registro individual armazenado.
4. Orientação Personalizada da Formação	Indicação dos módulos específicos que o coordenador deverá realizar com base na análise diagnóstica.	NUFOR/PRE	Até 15 dias após o diagnósti-co	Plano individual de desenvolvi-mento gerado; percentual de coordenadores com plano definido.
5. Execução do Percurso Formativo Personalizado	Participação do coordenador apenas nos módulos recomendados, de acordo com as competências a desenvolver.	Coordenador de curso, com suporte do NUFOR.	Durante o primeiro semestre de atuação na gestão	Conclusão dos módulos; certificação emitida; taxa de adesão.

Etapa	Descrição da Ação	Responsáveis Institucionais	Prazo Sugerido	Indicadores de Execução
6. Reavaliação e Acompanhamento da Evolução	Nova aplicação da enquete após a formação para verificar avanços e ajustar o plano de desenvolvimento.	NUFOR/PRE	6 a 12 meses após o início da formação	Comparação entre avaliações; evolução registrada; *gaps* reduzidos.
7. Consolidação da Política Institucional de Formação de Gestores	Sistematizar o ciclo contínuo de diagnóstico, formação e reavaliação como política permanente de formação gerencial.	Gabinete da Reitoria + Pró-Reitoria de Ensino	Contínuo	Política formalizada; número de ciclos concluídos; satisfação dos gestores.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.7 Síntese dos Módulos do Curso de Desenvolvimento Gerencial

A proposta de curso que sugerimos, deve ser organizada em oito módulos independentes, cada um correspondente a um dos papéis gerenciais definidos por Quinn *et al*. (2003). Cada módulo contempla três competências centrais, com materiais de estudo, atividades práticas e reflexões aplicadas ao contexto da gestão acadêmica. A seguir, apresenta-se a síntese dos módulos a fim de colaborar com a etapa 2 de Elaboração dos Conteúdos e Recursos Didáticos, destacando seus objetivos, conteúdos e contribuições para o aprimoramento da atuação gerencial.

5.7.1 Módulo 1 - Mentor

Objetivo: Desenvolver competências socioemocionais e relacionais que favoreçam a construção de equipes colaborativas e promovam um ambiente de trabalho saudável.

Competências trabalhadas:

- Compreensão de si mesmo e dos outros;
- Comunicação eficaz;
- Desenvolvimento dos colaboradores.

Aspectos importantes:

- Ênfase em inteligência emocional, empatia e feedback construtivo;
- Exercícios de autoavaliação e análise de situações de conflito.

Resultados esperados: Gestores com maior sensibilidade às relações humanas e habilidade para motivar e criar oportunidades de desenvolvimento das equipes.

5.7.2 Módulo 2 - Facilitador

Objetivo: Fortalecer a capacidade de promover coesão, integração e cooperação entre docentes e equipes técnico-administrativas.

Competências trabalhadas:

- Constituição de equipes;
- Uso de um processo decisório participativo;
- Gerenciamento de conflitos.

Aspectos importantes:

- Estratégias para condução de reuniões eficientes e para promover a cooperação;
- Ferramentas para mediação de conflitos acadêmicos.

Resultados esperados: Melhoria na gestão colaborativa e na tomada de decisões consensuais.

5.7.3 Módulo 3 - Monitor

Objetivo: Desenvolver a capacidade de acompanhar desempenho, analisar informações e assegurar regularidade nos processos acadêmicos.

Competências trabalhadas:

- Monitoramento do desempenho individual;
- Gerenciamento do desempenho e processos coletivos;
- Análise de informações com pensamento crítico.

Aspectos importantes:

- Uso de relatórios institucionais, indicadores e acompanhamento de resultados;
- Práticas de controle e acompanhamento de processos de trabalho.

Resultados esperados: Gestores mais atentos a prazos, regulamentações e metas institucionais.

5.7.4 Módulo 4 - Coordenador

Objetivo: Aprimorar a capacidade de estruturar, organizar e aperfeiçoar processos internos do curso.

Competências trabalhadas:

- Gerenciamento de projetos;
- Planejamento do trabalho;
- Gerenciamento multidisciplinar.

Aspectos importantes:

- Mapeamento de processos de trabalho e identificação de responsáveis;
- Ferramentas de organização e padronização.

Resultados esperados: Processos mais estruturados, previsíveis e eficientes no âmbito do curso.

5.7.5 Módulo 5 - Diretor

Objetivo: Desenvolver visão estratégica, liderar e ter capacidade de alinhamento entre ações do curso e objetivos institucionais.

Competências trabalhadas:

- Desenvolvimento e comunicação de uma visão;
- Estabelecimento de metas e objetivos;
- Planejamento e organização.

Aspectos importantes:

- Planejamento estratégico e estabelecimento de metas aplicados à unidade;
- Priorização e uso estratégico de recursos.

Resultados esperados: Coordenadores capazes de tomar decisões fundamentadas e de orientar a equipe com foco em resultados.

5.7.6 Módulo 6 - Produtor

Objetivo: Capacitar o coordenador para alcançar desempenho consistente, mantendo foco em produtividade e entrega de resultados.

Competências trabalhadas:

- Produtividade do trabalho;
- Fomento de um ambiente de trabalho produtivo;
- Gerenciamento do tempo e do estresse.

Aspectos importantes:

- Técnicas de organização pessoal e gestão do tempo;
- Indicadores de desempenho e alcance de resultados.

Resultados esperados: Fortalecimento da eficiência na condução das atividades gerenciais e motivação para cumprimento de metas.

5.7.7 Módulo 7 - Inovador

Objetivo: Fomentar a criatividade e a capacidade de promover mudanças, inovação pedagógica e melhoria contínua.

Competências trabalhadas:

- Convívio com a mudança;
- Pensamento criativo;
- Gerenciamento da mudança.

Aspectos importantes:

- Flexibilidade e foco em melhorias/mudanças;

- Inovação e melhoria contínua.

Resultados esperados: Coordenadores aptos a liderar processos de inovação e implementar melhorias na unidade.

5.7.8 Módulo 8 - Negociador

Objetivo: Desenvolver competências voltadas à articulação, negociação e influência institucional.

Competências trabalhadas:

- Constituição e manutenção de uma base de poder;
- Negociação de acordos e compromissos;
- Apresentação de ideias.

Aspectos importantes:

- Estratégias de negociação interna e externa;
- Mediação de acordos.

Resultados esperados: Gestores capazes de negociar recursos, representar o curso e articular parcerias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar as discrepâncias e convergências entre as competências necessárias e aquelas efetivamente apresentadas pelos coordenadores de cursos, com vistas a identificar lacunas e subsidiar estratégias de desenvolvimento profissional. Esse objetivo foi cumprido por meio da comparação das médias referentes ao perfil ideal (avaliadores do INEP/UFPel) e ao perfil real (autoavaliação dos coordenadores). A análise descritiva, aliada aos testes de hipótese (teste-t de Welch), evidenciou tanto convergências quanto lacunas significativas em diversos papéis gerenciais. Assim, foi possível identificar de forma clara as áreas que demandam maior desenvolvimento, atendendo plenamente ao propósito central da investigação.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, que propôs a identificação das competências teóricas consideradas necessárias para o desempenho eficaz de uma função de gerenciamento, considera-se que ele foi alcançado por meio da revisão teórica sobre competências gerenciais, evoluções conceituais e,

especialmente, pelo aprofundamento no modelo de Quinn *et al*. (2003). A partir dessa literatura, foram sistematizadas as 24 competências distribuídas nos oito papéis gerenciais, que serviram como base conceitual e estrutural da enquete de pesquisa.

Em relação ao segundo objetivo específico, que tratou do levantamento das competências práticas identificadas como essenciais para coordenadores de cursos, o estudo contemplou esse propósito ao coletar a percepção dos avaliadores institucionais do INEP quanto às competências consideradas ideais para o exercício da coordenação. Essas avaliações possibilitaram identificar quais competências são, na prática avaliativa, percebidas como indispensáveis para o bom desempenho da função.

O terceiro objetivo específico, que previa a realização do levantamento das competências que os coordenadores de cursos efetivamente possuem e utilizam no exercício de suas funções, foi igualmente atendido por meio da aplicação da enquete de autoavaliação junto aos coordenadores da universidade. As respostas obtidas permitiram mapear as competências que esses gestores reconhecem como presentes em suas práticas cotidianas, compondo o perfil real de competências.

Quanto ao quarto objetivo específico, relacionado à análise das discrepâncias e convergências entre as competências essenciais (esperadas) e as apresentadas (reais) pelos coordenadores, ele foi plenamente alcançado mediante análise comparativa das médias do perfil ideal e real, complementada pelos testes de hipóteses. Os resultados demonstraram tanto alinhamentos quanto diferenças estatisticamente significativas, permitindo uma interpretação aprofundada das lacunas existentes e das áreas onde as expectativas e percepções convergem.

O quinto objetivo específico, voltado à proposição de estratégias e programas de desenvolvimento profissional para reduzir as discrepâncias identificadas e fortalecer as competências dos coordenadores de curso, também foi plenamente atendido. Com base nos *gaps* observados foram elaboradas as recomendações para o Desenvolvimento de Competências Gerenciais, alinhadas às demandas institucionais e às necessidades formativas desses gestores. As sugestões apresentadas incluem ações de capacitação, programas contínuos de formação e intervenções organizacionais orientadas ao desenvolvimento e acompanhamento das competências gerenciais.

Quanto ao sexto objetivo específico, que buscava fornecer recomendações práticas à administração da universidade para a melhoria contínua das competências dos coordenadores, este também foi alcançado ao apresentar orientações aplicáveis ao contexto institucional, fundamentadas nos achados empíricos e na análise estatística realizada. As recomendações enfatizam a importância de políticas de formação gerencial, acompanhamento sistemático de desempenho, fortalecimento de processos de apoio e utilização contínua da enquete como ferramenta diagnóstica para gestão e desenvolvimento.

Os resultados obtidos nesta pesquisa reforçam, portanto, a relevância de compreender a atuação dos coordenadores de cursos para além dos aspectos administrativos, reconhecendo-os como gestores que mobilizam competências complexas no cotidiano da universidade pública. Ao identificar lacunas e convergências entre o perfil ideal e o perfil real, o estudo evidencia que a coordenação exige capacidades que vão desde a liderança relacional até a gestão de processos, pessoas e informações. A partir dessa análise, torna-se possível orientar ações estruturadas de formação e desenvolvimento gerencial, contribuindo para o aprimoramento do trabalho desses profissionais e para o fortalecimento institucional. Assim, esta dissertação cumpre seu propósito ao oferecer subsídios teóricos, metodológicos e práticos que podem apoiar tanto a gestão universitária quanto futuras investigações sobre competências no ensino superior.

Embora os resultados sejam consistentes e contribuam significativamente para a compreensão do tema, esta pesquisa apresenta algumas limitações. A primeira refere-se ao tamanho da amostra, restrita aos coordenadores e avaliadores vinculados a uma única universidade pública, o que limita a generalização dos achados para outros contextos institucionais. Além disso, as competências foram analisadas a partir de percepções autorreferidas, tanto no perfil ideal quanto no real, o que pode introduzir vieses de autoavaliação ou expectativas normativas. Por fim, outras variáveis contextuais, como cultura organizacional, tempo de experiência na função ou estrutura de apoio institucional, não foram aprofundadas, embora possam influenciar diretamente o desenvolvimento e a expressão das competências gerenciais.

Com base nas limitações e nos resultados encontrados, abrem-se diversas possibilidades para estudos futuros. Pesquisas comparativas entre diferentes universidades (públicas e privadas) podem ampliar a compreensão sobre variações

contextuais nas competências exigidas para a coordenação. Também seria pertinente realizar estudos longitudinais que acompanhem coordenadores ao longo do tempo, permitindo avaliar a evolução das competências e o impacto de ações de formação continuada. Além disso, investigações qualitativas, como entrevistas ou grupos focais, podem aprofundar percepções subjetivas e revelar desafios cotidianos não capturados por instrumentos quantitativos. Por fim, o desenvolvimento e a validação de programas de capacitação específicos, alinhados às lacunas identificadas, constituem um campo promissor para futuras pesquisas aplicadas, contribuindo para o fortalecimento da gestão acadêmica no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Pereira de. Gerir com competência: manual para a empresa do século XXI. **Gerir com competência: manual para a empresa do século XXI**, 2012.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10 edição. São Paulo: Atlas, 2010.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 95-103, 2013.

ANTUNES, Maria Thereza Pompa; MARTINS, Eliseu. Capital intelectual: verdades e mitos. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 13, p. 41-54, 2002.

APRIANTO, Iwan *et al*. Analysis of The Influence of Managerial Skills and The Charisma of The School Principal in Improving Performance and Teacher Professionalism. **Journal of Education**, v. 8, n. 1, p. 103-112, 2023.

ARTIEDA ROJAS, Jorge Rodrigo *et al*. Management skills in public management. **Revista Investigación y Negocios**, v. 14, n. 24, p. 149-156, 2021.

AZAINIL, Azainil; KOMARIYAH, Laili; YAN, Yan. The Effect of Principals' Managerial Competence and Teacher Discipline on Teacher Productivity. **Cypriot Journal of Educational Sciences**, v. 16, n. 2, p. 563-579, 2021.

AZIZAH, Alif Luthvi *et al*. How School Principals' Managerial Skills Influences Teacher Self-Efficacy. **Jurnal Pedagogi dan Pembelajaran**, v. 7, n. 1, p. 33-39, 2024.

BARBOSA, Milka Alves Correia; DE MENDONÇA, José Ricardo Costa. O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração (TPA)**, v. 4, n. 2, p. 131-154, 2014.

BARBOSA, Milka Alves Correia; DE MENDONÇA, José Ricardo Costa; CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo. Competências Gerenciais (esperadas versus percebidas) de Professores-gestores de Instituições Federais de Ensino Superior: percepções dos professores de uma Universidade Federal. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 439-473, 2016.

BARBOSA, Milka Alves Correia *et al*. O papel de gestor: Percepções de professores-gestores de uma universidade federal brasileira. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, p. 12-12, 2017.

BARBOSA, Milka Alves Correia; PAIVA, Kely César Martins de; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior: aproximações entre os construtos e perspectivas de pesquisa. **Organizações & Sociedade**, v. 25, n. 84, p. 100-121, 2018.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva. **Treinamento,**

desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, p. 23-40, 2006.

BECKER, Brian E.; ULRICH, David; HUSELID, Mark A. The HR scorecard: Linking people, strategy, and performance. **Harvard Business Press**, 2001.

BEUREN, Ilse Maria Ilse. **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas. 2008.

BITENCOURT, Claudia Cristina. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, p. 58-69, 2004.

BITENCOURT, Cláudia; BARBOSA, Allan Claudius Queiroz. A gestão de competências. **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, p. 240-269, 2004.

BOOG, Gustavo G. **O desafio da competência: como enfrentar as dificuldades do presente e preparar sua empresa para o futuro**. Círculo do Livro/Best Seller, 1991.

BORGES-ANDRADE, J. E., ABBAD, G., MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed. 2006.

BOYATZIS, Richard E. **The competent manager: A model for effective performance**. John Wiley & Sons, 1982.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?. **Revista de Administração de empresas**, v. 41, p. 8-15, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987**. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.

BRUCE, C. **On competence**. 1996.

BUDIANSKA, V. A.; ZAKHAROVA, G. V. Pedagogical conditions for enhancing the managerial competence of future education managers. **The Black Sea Research Institute of Economy and Innovation.** 2024.

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

CAMPOS, Daniela Cristina da Silveira *et al*. Competências Gerenciais Necessárias aos Professores-Gerentes que atuam em pró-reitorias: o caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior de Minas Gerais. **Encontro Nacional da Associação da Pesquisa e Pós-Graduação em Administração**, v. 32, p. 1-16, 2008.

CARBONE, Pedro *et al*. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2005.

CARVALHO, Antonio Ivo de *et al*. **Escolas de governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação**. ENAP Brasília, 2009.

CASTRO, Diego; TOMÀS, Marina. Development of manager‐academics at institutions of higher education in Catalonia. **Higher Education Quarterly**, v. 65, n. 3, p. 290-307, 2011.

CHEN, Ronghao. Managerial Competence Development of Future Physical Education Professionals through Hybrid Educational Environments. **Педагогічна Академія: наукові записки**, n. 18, 2025.

CHOUHAN, Vikram Singh; SRIVASTAVA, Sandeep. Understanding competencies and competency modeling—A literature survey. **IOSR Journal of Business and management**, v. 16, n. 1, p. 14-22, 2014.

COUTINHO, Raimundo Nonato. Gestão Escolar: Um Olhar sobre a Didática Construtivista na Práxis dos Professores da Rede Pública de Sobral-CE. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 3, p. 153-168, 2022.

CRAVINO, Luis. Conceptos y herramientas de management. **Administración de Desempeño**, n. 24, 1997.

DANGGALAN, Jennifer Olya-on *et al*. Managerial Capabilities and Service Quality among Department Heads in the Local Government Unit of Paracelis, Mountain Province, Philippines. **Journal of Exceptional Multidisciplinary Research**, v. 2, n. 1, p. 55-62, 2025.

DAVIS, Lester. **Work Activity Briefing: a Model for Workplace Learning and Leadership**. Southern Cross University, 2000.

DE ALMEIDA, Daiane de Fátima Pavinato; DE ALMEIDA, Diógenes Aparecido. Gestão por competências com foco no desenvolvimento e retenção de talentos: revisão de literatura. **Prospectus** (ISSN: 2674-8576), v. 3, n. 1, p. 82-97, 2021.

DE FARIAS, Ana Maria Lima. Estatística descritiva. **Universidade Federal Fluminense. Instituto de Matemática**. 2020.

DE LUNETTA, Avaetê; GUERRA, Rodrigues. Metodologia da pesquisa científica e acadêmica. **Revista OWL (OWL Journal)-Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 1, n. 2, p. 149-159, 2023.

DE OLIVEIRA, Dion Alves. **Competência gerencial do coordenador universitário da rede federal do Acre**. Dissertação de Mestrado em Administração, UNIVALI. SC. 2022.

DUARTE, Michelle; FERREIRA, Sandra Alberta; LOPES, Suely Pereira. A gestão por competências como ferramenta para o desenvolvimento dos servidores técnico-administrativos: Case da Universidade Federal do Tocantins. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 1, n. 2, p. 101-120, 2009.

DURAND, Thomas. Forms of incompetence. In: **Proceedings Fourth International Conference on Competence-Based Management**. Oslo: Norwegian School of Management. 1998.

DUTRA, Joel Souza. Gestão de pessoas articulada por meio de competências. **Contribuições para a gestão de pessoas na administração pública.** São Paulo, SP: FIA/USP, 2013.

DUTRA, Joel Souza; HIPÓLITO, José Antônio Monteiro; SILVA, Cassiano Machado. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Resumo dos trabalhos**, 1998.

ÉSTHER, Angelo Brigato. **A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ÉSTHER, Angelo Brigato; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidades federais em Minas Gerais. **Cadernos EBAPE**. BR, v. 6, p. 01-17, 2008.

FAISSAL, R. *et al*. **Atração e Seleção de Pessoas**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

FEITOSA, Lucineide Pereira de Araujo. **Gestor, Eu? Do "Sacrifício" À Realização De Um Projeto Coletivo De Universidade Pública Federal: Implicações da aprendizagem de competências gerenciais**. Dissertação de Mestrado em Administração, UFRRJ, RJ. 2019.

FERREIRA, Leandro dos Santos. **Competências gerenciais: um estudo com gestores de tecnologia da informação de empresas localizadas no Triângulo Mineiro**. Dissertação de Mestrado em Administração, Unihorizontes, Belo Horizonte, MG. 2012.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópio da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2000.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de administração contemporânea,** v. 5, p. 183-196, 2001.

FONSECA, Kátia Pereira; DE OLIVEIRA BORGES, Maria Aparecida. Gestão por competências: uma ferramenta para gestão escolar pública. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 222-236, 2023.

FREITAS, Pablo Fernando Pessoa de; ODELIUS, Catarina Cecília. Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. **Cadernos Ebape.** Br, v. 16, p. 35-49, 2018.

GARCES, Yuria; TERRIENTES, Aldo Benavides. Competencias humanas en gerentes del sector manufacturero de Panamá. **Entrelíneas**, v. 2, n. 2, p. 148-159, 2023.

GEORGE, Darren; MALLERY, Paul. **SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference**. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon. 2003.

GODOY, Arilda Schmidt; FORTE, Denis. Competências adquiridas durante os anos de graduação: um estudo de caso a partir das opiniões de alunos formandos de um curso de administração de empresas. **Gestão & regionalidade**, v. 23, n. 68, 2007.

GREEN, Paul C. **Desenvolvendo competências consistentes: como vincular sistemas de recursos humanos a estratégias organizacionais**. Qualitymark, 1999.

GUIMARÃES, Tomás de Aquino. A nova administração pública e a abordagem da competência. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 125-140, maio/jun. 2000.

HILL, Linda Annette. Becoming a manager: How new managers master the challenges of leadership. **Harvard Business Press**, 2003.

HIPÓLITO, José Antônio Monteiro. Competências e níveis de complexidade do trabalho como parâmetros orientadores de estruturas salariais. **Encontro nacional da associação nacional dos programas de pós-graduação e pesquisa em administração**, v. 24, 2000.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista. L'orientation scolaire et professionelle: da sua criação aos dias de hoje. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, v. 65, 1997.

KATZ, Robert. As habilitações de um administrador eficiente. **Coleção Harvard de Administração**. v. 1, p. 57-92. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas. 2001.

LE BOTERF, Guy. De la compétence à la navigation professionnelle, Paris, **Les Éditions d'Organisation**. Formation Emploi, v. 65, n. 1, p. 124-124, 1997.

LEVITT, Theodore. O carrossel dos administradores. **Coleção Harvard de Administração**. Vol. 22. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

LISTYANINGRUM, Asri Linda; BUCHORI, Achmad; SOEDJONO. The Influence Of School Principals' Managerial Competence, Teachers' pedagogical Competence,

And School Culture On The Quality Of Education. **AJIS: Academic Journal of Islamic Studies**, v. 10, n. 1, p. 133-148, 2025.

LONGO, Francisco. A consolidação institucional do cargo de dirigente público. **Revista do Serviço Público**, Ano 54, n.2, abr-jun, 2003.

LOUFRANI-FEDIDA, Sabrina; ALDEBERT, Bénédicte. A multilevel approach to competence management in innovative small and medium-sized enterprises (SMEs): literature review and research agenda. **Employee Relations: The International Journal**, v. 43, n. 2, p. 507-523, 2021.

LUNA, Luan Costa de; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa. O que Livros Didáticos de Matemática Propõem para a Aprendizagem de Amostragem?. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 35, p. 815-839, 2021.

MACHADO, José Ronaldo de Freitas. Metodologias de pesquisa: um diálogo quantitativo, qualitativo e quali-quantitativo. **Devir Educação**, v. 7, n. 1, 2023.

MAGALHÃES, Sérgio; ROCHA, J. Desenvolvimento de competências: o futuro agora. **Revista Treinamento e Desenvolvimento**, v. 3, n. 14, p. 12-14, 1997.

MATTESON, Miriam L.; ANDERSON, Lorien; BOYDEN, Cynthia. "Soft skills": A phrase in search of meaning. portal: **Libraries and the Academy**, v. 16, n. 1, p. 71-88, 2016.

MCCLELLAND, David C. Testing for competence rather than for" intelligence." **American psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1, 1973.

MENDONÇA, Jose Ricardo Costa de *et al*. Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. **Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**, v. 2, 2012.

MOREIRA, Maria Aparecida de Brito. **As competências gerenciais na percepção de seus gestores no contexto do programa estadual DST/Aids São Paulo**. Dissertação de Mestrado em Administração. Faculdade Campo Limpo Paulista. SP. 2016.

MOSCOVICI, Fela. **Equipes dão certo**. Rio de Janeiro: Editora José Olímpio, 1994.

MOTTA, Paulo Roberto. Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente. In: **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 1997.

MUSSELIN, Christine. Redefinition of the relationships between academics and their university. **Higher Education**, v. 65, p. 25-37, 2013.

MUTTAQIN, Imron *et al*. The effect of academic supervision, managerial competence, and teacher empowerment on teacher performance: the mediating role of teacher commitment. **F1000Research**, v. 12, p. 743, 2023.

NASCIMENTO, F. D. S. *et al*. Competências gerenciais dos coordenadores de cursos de graduação de uma Universidade Federal. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 45-67, setembro-dezembro 2021.

NEWCOMER, Kathyryn E. A preparação dos gerentes públicos para o século XXI. **Revista do Serviço Público**, v. 50, n. 2, p. 5, 1999.

OLIVEIRA, Marcos Leandro; DAMIAN, Ieda Pelógia Martins. Mapeamento de competências humanas e organizacionais para formação de pessoas com competências do conhecimento. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 18, p. 1-23, 2022.

PAIXÃO, R. C. **O perfil do coordenador de curso: Competências para um gestor acadêmico Recife**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PALMEIRAS, Jenifer de Brum, SZILAGYI, Rosani Sgari. Perfil e Competências necessários para um Coordenador de Curso na percepção dos Gestores e Funcionários de uma IES. **Diálogo**, Canoas, n. 20, p. 49 - 76, jan-jun 2012.

PAMUJI, Slamet; LIMEI, Sun. The Managerial Competence Of The Madrasa Head In Improving Teacher Professionalism And Performance At Mi Al-Maarif Bojongsari, Cilacap District. **Pengabdian: Jurnal Abdimas**, v. 1, n. 2, p. 66-74, 2023.

PARRY, Scott B. The quest for competencies. **Training**, v. 33, n. 7, p. 48, 1996.

PEREIRA, Aline Lucena Costa; SILVA, Anielson Barbosa da. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cadernos EBAPE**. Br, v. 9, p. 627-647, 2011.

PERRENOUD, Philippe. Construire des Compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?. **Pédagogie collégiale**. Genève: Université de Genève, 1999.

PICCHIAI, Djair. Competências organizacionais, gerenciais e individuais: conceitos e discussões no setor público. **Revista da Micro e Pequena Empresa**, v. 4, n. 3, p. 73-89, 2010.

PIRES, Alexandre Kalil *et al*. **Gestão por competências em organizações de governo**. 2005.

QUINN, Robert E. *et al*. **Competências Gerenciais: Princípios e Aplicações**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Elservier. 2003

RABAGLIO, Maria Odete. **Seleção por competências**. 2ª edição - Editora: Educator. São Paulo, 2001.

ROCHA, Myrella Karon Falk *et al*. Um estudo quantitativo acerca dos perfis gerenciais predominantes entre os servidores do TRE-AC utilizando o modelo de QUINN. **Journal of Perspectives in Management - JPM**, v. 7, p. e257020, 2023.

RUAS, Roberto. Competências gerenciais e aprendizagem nas organizações: uma relação de futuro. **Seminário Internacional de Competitividade Baseada no Conhecimento**, São Paulo: Agosto, 1999.

RUAS, Roberto. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, p. 242-269, 2001.

RUAS, Roberto. Gestão das competências gerenciais e a aprendizagem nas organizações. Porto Alegre: **EA/PPGA/UFRGS**, versão, v. 2, 2002.

RUAS, Roberto. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, p. 34-54, 2005.

SANDBERG, J. A. **Human competence at work: An interpretative approach**. 1996.

SASS, Odair. Sobre os conceitos de censo e amostragem em educação, no Brasil. **Estatística e sociedade**, n. 2, 2012.

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência & Saúde Coletiva**, 5(1):187-192, 2000.

SILVA, Fabiula Meneguete Vides da. A transição para a gestão universitária: o significado das relações interpessoais. **Revista de Administração FACES Journal**, 2012.

SILVA, Fabiula Meneguete Vides da; CUNHA, Cristiano José Castro de Almeida. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, p. 145-171, 2012.

SOARES, Wellington Danilo *et al*. Pesquisa qualitativa e quantitativa: um estudo comparativo. **Revisão Bibliográfica: o uso da metodologia para a produção de textos**, v. 1, p. 39-45, 2022.

SOVIENSKI, Fernanda; STIGAR, Robson. Recursos humanos x gestão de pessoas. **Revista científica de Administração**, v. 10, n. 10, p. 51-61, 2008.

SPARROW, Paul R.; BOGNANNO, Mario. Competency requirement forecasting: Issues for international selection and assessment. I**nternational journal of selection and assessment**, 1993.

SPENCER, Lyle M.; SPENCER, Signe M. Competence at Work. New York: **John Wiley & Sons**. Inc, 1993.

STEVENSON, Willian. J. Estatística aplicada à administração. São Paulo: **Harper & Row do Brasil**, 1981.

SUTAGUNA, I. Nyoman Tri *et al*. The effect of competence, work experience, work environment, and work discipline on employee performance. **Asian Journal of Management, Entrepreneurship and Social Science**, v. 3, n. 01, p. 367-381, 2023.

SWIERINGA, Joop; WIERDSMA, André. **La Organización que Aprende.** Buenos Aires: 1992.

TRASSATI, S. R.; COSTA, M. I. Administração de recursos humanos por competências: a gestão do novo contrato entre pessoas e empresas do terceiro milênio. rev. e atual. **Gestão de RH por competências e a empregabilidade**. Campinas, SP: PAPIRUS, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNDIADI, Undiadi; MUHAMMAD, Muhammad. The Relationship Between School Principals' Managerial Skills and Teacher Performance Quality. **Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan**, v. 10, n. 1, p. 483-491, 2025.

VALADÃO JÚNIOR, Valdir Machado *et al*. Formação de competências do gestor público. **Revista Capital Científico-Eletrônica** (RCC-e)-ISSN 2177-4153, v. 15, n. 1, p. 60-79, 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1998.

WINTERTON, Jonathan; TURNBOW, Travis. What is competence? Theory, policy and practice. In: **Case studies in work, employment and human resource management**. Edward Elgar Publishing, 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. Metodologia de pesquisa. 2. ed. rev. atual. Florianópolis: **Departamento de Ciências da Administração/UFSC**, 2011.

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

Anexos

Anexo 1 - Teste-t de Welch para amostras independentes (SPSS)

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias							
				Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		t	df	Unilateral p	Bilateral p			Inferior	Superior
Compreensão de si mesmo e dos outros	Variâncias iguais assumidas	2,478	31	,009	,019	,63000	,25420	,11156	1,14844
	Variâncias iguais não assumidas	2,986	17,145	,004	,008	,63000	,21100	,18513	1,07487
Comunicação eficaz	Variâncias iguais assumidas	3,390	31	<,001	,002	,67000	,19766	,26688	1,07312
	Variâncias iguais não assumidas	3,506	12,529	,002	,004	,67000	,19110	,25557	1,08443
Desenvolvimento dos empregados	Variâncias iguais assumidas	1,757	31	,044	,089	,58500	,33301	-,09418	1,26418
	Variâncias iguais não assumidas	2,293	20,994	,016	,032	,58500	,25511	,05446	1,11554
Constituição de equipas	Variâncias iguais assumidas	2,100	31	,022	,044	,66500	,31662	,01924	1,31076
	Variâncias iguais não assumidas	2,676	19,711	,007	,015	,66500	,24849	,14516	1,18384
Uso de um processo decisório participativo	Variâncias iguais assumidas	,056	31	,478	,956	,01500	,26939	-,53443	,56443
	Variâncias iguais não assumidas	,065	15,995	,474	,949	,01500	,23040	-,47343	,50343
Gerenciamento de conflitos	Variâncias iguais assumidas	3,115	31	,002	,004	,83000	,26646	,28654	1,37346
	Variâncias iguais não assumidas	3,848	18,228	<,001	,001	,83000	,21568	,37727	1,28273
Monitoramento do desempenho individual	Variâncias iguais assumidas	4,188	31	<,001	<,001	1,53500	,36649	,78754	2,28246
	Variâncias iguais não assumidas	5,704	23,483	<,001	<,001	1,53500	,26910	,97895	2,09105
Gerenciamento do desempenho e processos coletivos	Variâncias iguais assumidas	2,767	31	,005	,009	1,05500	,38130	,27734	1,83266
	Variâncias iguais não assumidas	3,830	24,497	<,001	<,001	1,05500	,27547	,48707	1,62293
Análise de informações com pensamento crítico	Variâncias iguais assumidas	1,984	31	,028	,056	,47000	,23685	-,01307	,95307
	Variâncias iguais não assumidas	2,297	15,646	,018	,036	,47000	,20458	,03551	,90449
Gerenciamento de projetos	Variâncias iguais assumidas	,560	31	,290	,580	,21000	,37528	-,55539	,97539
	Variâncias iguais não assumidas	,662	16,402	,259	,517	,21000	,31744	-,46160	,88160
Planejamento do trabalho	Variâncias iguais assumidas	1,564	31	,064	,128	,42500	,27176	-,12925	,97925
	Variâncias iguais não assumidas	1,838	16,177	,042	,085	,42500	,23126	-,06482	,91482
Gerenciamento multidisciplinar	Variâncias iguais assumidas	,270	31	,394	,789	,09000	,33321	-,58959	,76959
	Variâncias iguais não assumidas	,256	10,909	,401	,803	,09000	,35187	-,68526	,86526

Desenvolvimento e comunicação de uma visão	Variâncias iguais assumidas	1,757	31	,044	,089	,58500	,33301	-,09418	1,26418
	Variâncias iguais não assumidas	2,293	20,994	,016	,032	,58500	,25511	,05446	1,11554
Estabelecimento de metas e objetivos	Variâncias iguais assumidas	1,534	31	,068	,135	,54500	,35528	-,17960	1,26960
	Variâncias iguais não assumidas	1,704	14,334	,055	,110	,54500	,31979	-,13938	1,22938
Planejamento e organização	Variâncias iguais assumidas	1,068	31	,147	,294	,30500	,28551	-,27730	,88730
	Variâncias iguais não assumidas	1,290	17,248	,107	,214	,30500	,23639	-,19320	,80320
Produtividade do trabalho	Variâncias iguais assumidas	2,549	31	,008	,016	,82000	,32167	,16395	1,47605
	Variâncias iguais não assumidas	3,222	19,302	,002	,004	,82000	,25452	,28784	1,35216
Fomento de um ambiente de trabalho produtivo	Variâncias iguais assumidas	1,797	31	,041	,082	,54000	,30045	-,07277	1,15277
	Variâncias iguais não assumidas	1,770	11,565	,051	,103	,54000	,30501	-,12733	1,20733
Gerenciamento do tempo e do estresse	Variâncias iguais assumidas	2,244	31	,016	,032	1,01000	,45009	,09204	1,92796
	Variâncias iguais não assumidas	2,587	15,493	,010	,020	1,01000	,39049	,17999	1,84001
Constituição e manutenção de uma base de poder	Variâncias iguais assumidas	1,521	31	,069	,138	,53500	,35167	-,18223	1,25223
	Variâncias iguais não assumidas	2,035	22,410	,027	,054	,53500	,26283	-,00951	1,07951
Negociação de acordos e compromissos	Variâncias iguais assumidas	3,068	31	,002	,004	,79000	,25753	,26477	1,31523
	Variâncias iguais não assumidas	3,722	17,438	<,001	,002	,79000	,21226	,34303	1,23697
Apresentação de ideias	Variâncias iguais assumidas	1,492	31	,073	,146	,37500	,25141	-,13775	,88775
	Variâncias iguais não assumidas	1,675	14,645	,058	,115	,37500	,22394	-,10333	,85333
Convívio com a mudança	Variâncias iguais assumidas	1,797	31	,041	,082	,54000	,30045	-,07277	1,15277
	Variâncias iguais não assumidas	2,193	17,673	,021	,042	,54000	,24627	,02192	1,05808
Pensamento criativo	Variâncias iguais assumidas	,031	31	,488	,976	,01000	,32676	-,65643	,67643
	Variâncias iguais não assumidas	,029	10,696	,489	,978	,01000	,34997	-,76296	,78296
Gerenciamento da mudança	Variâncias iguais assumidas	1,363	31	,091	,183	,42000	,30815	-,20847	1,04847
	Variâncias iguais não assumidas	1,685	18,263	,054	,109	,42000	,24923	-,10307	,94307

Apêndices

Apêndice A - Enquete para avaliadores institucionais do INEP

Avalie o nível de importância de cada competência para o exercício da função de coordenador de curso, utilizando a escala de 1 a 5, sendo:

1. Nada importante - A competência não é relevante para o cargo;
2. Pouco importante - A competência é desejável, mas não essencial;
3. Moderadamente importante - A competência é útil, mas não determinante;
4. Importante - A competência é necessária para o bom desempenho;
5. Muito importante - A competência é indispensável para o exercício da função.

1. Na sua opinião, é essencial que o coordenador compreenda a si mesmo e aos outros?

(*Ex: capacidade de reconhecer sentimentos, motivações, habilidades e necessidades próprias e da equipe.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

2. Na sua opinião, é essencial que o coordenador possua comunicação eficaz?

(*Ex: transmitir informações com clareza, ouvir ativamente e coordenar ações de forma objetiva.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

3. Na sua opinião, é essencial que o coordenador incentive o desenvolvimento da equipe?

(*Ex: estimular o aprendizado contínuo, delegar responsabilidades e promover capacitações.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

4. Na sua opinião, é essencial que o coordenador saiba construir equipes colaborativas?

(*Ex: promover cooperação, confiança e integração entre os membros.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

5. Na sua opinião, é essencial que o coordenador adote processos decisórios participativos?

(*Ex: envolver a equipe na tomada de decisões e valorizar contribuições diversas.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

6. Na sua opinião, é essencial que o coordenador saiba administrar conflitos?

(*Ex: lidar com divergências de forma construtiva e mediar relações interpessoais.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

7. Na sua opinião, é essencial que o coordenador acompanhe o desempenho dos membros da equipe?

(*Ex: fornecer feedbacks, identificar dificuldades e apoiar a evolução profissional.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

8. Na sua opinião, é essencial que o coordenador gerencie o desempenho da equipe como um todo?

(*Ex: avaliar resultados coletivos e ajustar práticas para alcançar metas.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

9. Na sua opinião, é essencial que o coordenador analise informações com pensamento crítico?
(*Ex: interpretar dados, avaliar evidências e tomar decisões fundamentadas.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

10. Na sua opinião, é essencial que o coordenador gerencie projetos?
(*Ex: planejar, organizar, executar e acompanhar iniciativas com prazos e metas definidos.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

11. Na sua opinião, é essencial que o coordenador planeje adequadamente o trabalho da unidade?
(*Ex: organizar atividades, priorizar tarefas e distribuir responsabilidades.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

12. Na sua opinião, é essencial que o coordenador atue em contextos multidisciplinares?
(*Ex: integrar diferentes áreas e colaborar com perfis variados de profissionais.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

13. Na sua opinião, é essencial que o coordenador desenvolva e comunique uma visão para sua unidade?

(*Ex: orientar o grupo com objetivos estratégicos e alinhamento institucional.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

14. Na sua opinião, é essencial que o coordenador estabeleça metas e objetivos claros?

(*Ex: definir prioridades e acompanhar o progresso da equipe.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

15. Na sua opinião, é essencial que o coordenador tenha capacidade de planejamento e organização?

(*Ex: estruturar processos, prever demandas e mobilizar recursos.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

16. Na sua opinião, é essencial que o coordenador mantenha um ritmo de trabalho produtivo?

(*Ex: cumprir prazos, gerenciar demandas e entregar resultados com eficiência.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

17. Na sua opinião, é essencial que o coordenador promova um ambiente de trabalho produtivo?

(*Ex: criar condições favoráveis ao desempenho e ao bem-estar da equipe.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

18. Na sua opinião, é essencial que o coordenador gerencie bem seu tempo e estresse?
(*Ex: manter equilíbrio diante de múltiplas demandas e lidar com pressão de forma adequada.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

19. Na sua opinião, é essencial que o coordenador construa e mantenha uma base de influência?
(*Ex: fortalecer relações institucionais, ganhar credibilidade e articular apoio.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

20. Na sua opinião, é essencial que o coordenador tenha habilidade de negociação?
(*Ex: chegar a acordos entre interesses diversos e consolidar compromissos realistas.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

21. Na sua opinião, é essencial que o coordenador saiba apresentar suas ideias com clareza?
(*Ex: comunicar propostas de forma persuasiva e adequada ao público.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

22. Na sua opinião, é essencial que o coordenador saiba lidar com mudanças organizacionais?

(*Ex: adaptar-se a novas situações e apoiar a equipe durante as transições.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

23. Na sua opinião, é essencial que o coordenador tenha pensamento criativo?

(*Ex: propor soluções inovadoras e incentivar ideias fora do padrão.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

24. Na sua opinião, é essencial que o coordenador gerencie bem os processos de mudança?

(*Ex: planejar, conduzir e consolidar mudanças institucionais com efetividade.*)

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

Apêndice B - Enquete para coordenadores de curso de graduação

Dados Sociodemográficos

Qual é a sua identidade de gênero?

- ○ Mulher cisgênero
- ○ Homem cisgênero
- ○ Mulher transgênero
- ○ Homem transgênero
- ○ Pessoa não binária
- ○ Prefiro não responder
- ○ Outro: _____

Qual é a sua faixa etária?

- ○ Menos de 30 anos
- ○ 30 a 39 anos
- ○ 40 a 49 anos
- ○ 50 a 59 anos
- ○ 60 anos ou mais
- ○ Prefiro não responder

Qual é o seu nível de escolaridade?

Maior nível de escolaridade concluído

- ○ Ensino superior completo (graduação)
- ○ Especialização/Pós-graduação lato sensu
- ○ Mestrado
- ○ Doutorado
- ○ Pós-Doutorado
- ○ Prefiro não responder

Qual é a sua área de atuação?

- ○ Ciências Exatas e da Terra
- ○ Ciências Biológicas
- ○ Engenharias
- ○ Ciências da Saúde

○ Ciências Agrárias
○ Ciências Sociais Aplicadas
○ Ciências Humanas
○ Linguística, Letras e Artes
○ Multidisciplinar
○ Prefiro não responder
○ Outro: _____

A seguir, avalie o nível de domínio de cada competência no exercício de suas funções, utilizando a escala de 1 a 5, sendo:

1. Não possuo essa competência;
2. Possuo em nível muito limitado;
3. Possuo parcialmente, mas ainda preciso desenvolver;
4. Possuo de forma satisfatória;
5. Possuo plenamente e a aplico com frequência.

Competências Gerenciais

1. Você possui compreensão de si mesmo e dos outros?

(*É capaz de identificar habilidades, sentimentos, necessidades e interesses próprios e dos membros da equipe?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

2. Você possui comunicação eficaz?

(*É capaz de informar, escutar, transmitir informações e coordenar ações de forma clara e assertiva, tanto para estabelecer metas quanto para resolver problemas?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

3. Você procura incentivar o desenvolvimento dos membros da sua equipe?

(*Busca apoiar o aprimoramento de competências, delegar responsabilidades e criar oportunidades de crescimento?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

4. Você atua na construção de equipes colaborativas?

(*Consegue promover cooperação, confiança mútua e senso de pertencimento entre os membros da equipe?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

5. Você adota processos decisórios participativos?

(*Inclui os membros da equipe nas decisões, valoriza diferentes perspectivas e estimula o engajamento?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

6. Você administra conflitos de forma eficaz?

(*Lida com divergências de maneira construtiva, promove o diálogo e busca soluções que respeitem os envolvidos?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

7. Você monitora o desempenho dos membros da sua equipe?

(*Acompanha resultados, fornece feedbacks e apoia o desenvolvimento individual de forma contínua?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

8. Você gerencia o desempenho e os processos coletivos da equipe?

(*Avalia resultados de grupo, ajusta processos e promove o alinhamento com os objetivos institucionais?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

9. Você utiliza pensamento crítico na análise de informações?

(*É capaz de avaliar dados de forma lógica e objetiva para embasar decisões estratégicas?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

10. Você gerencia projetos com eficácia?

(*Planeja, executa e acompanha projetos com clareza de metas, prazos e recursos disponíveis?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

11. Você planeja adequadamente as atividades de sua unidade?

(*Define prioridades, distribui tarefas e organiza recursos para garantir o cumprimento das metas?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

12. Você atua com eficácia em contextos multidisciplinares?

(*Consegue integrar diferentes áreas de conhecimento e articular equipes com perfis variados?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

13. Você desenvolve e comunica uma visão clara para sua unidade?

(*Consegue articular objetivos de longo prazo e inspirar os demais com uma direção estratégica consistente?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

14. Você estabelece metas e objetivos claros?

(*Define resultados esperados, acompanha o progresso e realinha esforços quando necessário?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

15. Você demonstra capacidade de planejamento e organização?

(*Estrutura ações, aloca tempo e recursos adequadamente e antecipa necessidades?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

16. Você mantém um nível de produtividade elevado?

(*Consegue cumprir as demandas com eficiência e qualidade, gerenciando o volume de trabalho de forma equilibrada?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

17. Você promove um ambiente de trabalho produtivo?

(*Cria condições favoráveis ao desempenho da equipe, como clareza de papéis, apoio e reconhecimento?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

18. Você gerencia bem o tempo e o estresse?

(*Organiza suas atividades de forma eficiente e lida com situações de pressão de maneira equilibrada?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

19. Você constrói e mantém uma base de influência positiva?

(*Desenvolve relacionamentos estratégicos, conquista credibilidade e mobiliza recursos quando necessário?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

20. Você negocia acordos e compromissos com eficácia?

(*É capaz de mediar interesses, construir consensos e estabelecer compromissos sustentáveis?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

21. Você apresenta suas ideias de forma clara e persuasiva?

(*Consegue se comunicar com objetividade, adequar a linguagem ao público e defender propostas com argumentos sólidos?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

22. Você lida bem com mudanças no ambiente institucional?

(*É flexível, adapta-se rapidamente a novas demandas e apoia a equipe durante as transições?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

23. Você utiliza o pensamento criativo na solução de problemas?

(*Apresenta ideias inovadoras, propõe alternativas e valoriza a criatividade na equipe?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

24. Você gerencia processos de mudança de forma eficaz?

(*Planeja, comunica e implementa mudanças organizacionais com clareza e foco em resultados?*)

	1	2	3	4	5	
Não possuo essa competência	○	○	○	○	○	Possuo plenamente e a aplico com frequência

Apêndice C - Recomendações

PROFIAP
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

RELATÓRIO TÉCNICO

A DUALIDADE DE DISCREPÂNCIAS E CONVERGÊNCIAS NAS COMPETÊNCIAS DOS COORDENADORES DE CURSOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO

NIANDRA SARTORI FROTA

A DUALIDADE DE DISCREPÂNCIAS E CONVERGÊNCIAS NAS COMPETÊNCIAS DOS COORDENADORES DE CURSOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO

Relatório técnico apresentado pela mestranda Niandra Sartori Frota ao Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede, sob orientação do Professor Dr. Elvis Silveira Martins, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.



SUMÁRIO

Resumo 04

A Instituição 05

Público-alvo da proposta 05

Descrição da situação-problema 06

Objetivos da proposta 07

Diagnóstico e análise 08

Recomendação de intervenção 12

Responsáveis pela proposta de intervenção e data 17

Referências 18

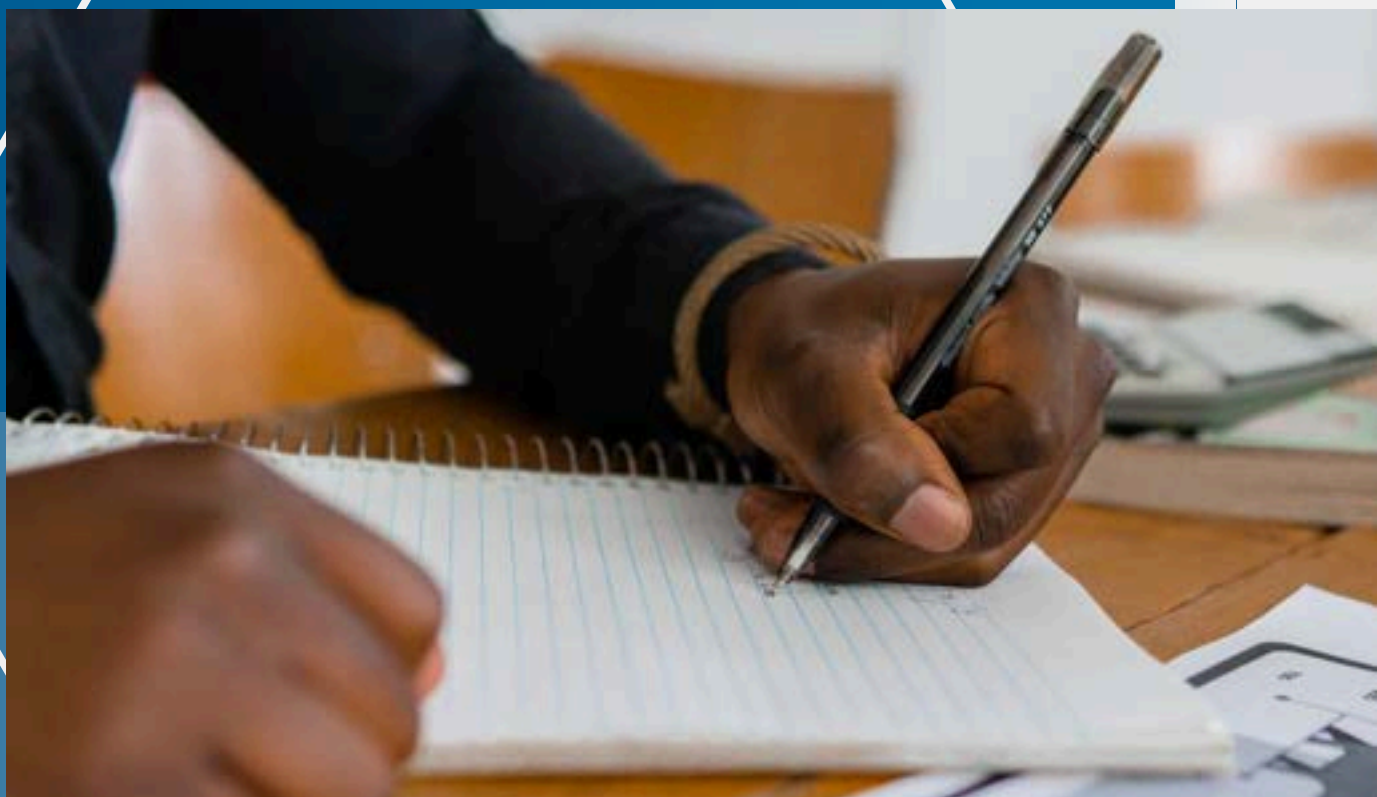
RESUMO

Esta recomendação apresenta uma proposta de intervenção decorrente dos resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a qual analisou as discrepâncias e convergências entre as competências gerenciais necessárias e efetivamente apresentadas pelos coordenadores de cursos de graduação, tomando como referência o modelo das 24 competências gerenciais de Quinn *et al*. (2003).

A intervenção proposta consiste na criação e implementação de um Programa de Formação Gerencial, estruturado em módulos que abordam as competências do modelo adotado.

Espera-se que tal iniciativa contribua para a qualificação das práticas de gestão acadêmica, apoiando processos administrativos, fortalecendo a tomada de decisão e reduzindo situações de conflito e retrabalho.

As contribuições práticas esperadas incluem: melhoria na eficiência da coordenação de cursos; maior integração entre coordenadores e setores institucionais; fortalecimento da cultura de desenvolvimento profissional na UFPel; e, em longo prazo, impacto positivo na gestão acadêmica e na qualidade dos cursos.



A INSTITUIÇÃO

A proposta de intervenção é direcionada à Universidade Federal de Pelotas (UFPel), instituição pública federal de ensino superior, com atuação em diversas áreas do conhecimento e responsável pela oferta de cursos de graduação e pós-graduação, atividades de pesquisa, extensão e gestão administrativa.

PÚBLICO-ALVO DA PROPOSTA

O público-alvo desta recomendação é composto pelos coordenadores de cursos de graduação da UFPel, incluindo coordenadores titulares e adjuntos em exercício, bem como docentes que manifestam interesse em assumir a função no futuro. A iniciativa abrange profissionais de todas as áreas do conhecimento, independentemente do tempo de atuação ou do regime de dedicação, reconhecendo a diversidade e a complexidade das demandas que caracterizam essa atividade de gestão acadêmica.

Além disso, de forma indireta, as recomendações poderão ser estendidas a outros cargos e funções gerenciais da instituição. Caso haja interesse da gestão superior, tanto a enquete utilizada no diagnóstico quanto as ações de capacitação propostas podem ser aplicados a diferentes perfis de gestores, ampliando o alcance da intervenção e promovendo o fortalecimento da cultura de desenvolvimento profissional em toda a UFPel.



DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

A pesquisa realizada evidenciou que os coordenadores de curso enfrentam um conjunto significativo de desafios no cotidiano da gestão universitária, decorrentes, sobretudo, da complexidade e da variedade de atribuições acadêmicas e administrativas que precisam conciliar. A multiplicidade de demandas, associada ao volume de responsabilidades e à necessidade de constante mediação entre diferentes atores institucionais, torna a função exigente e altamente dependente de competências gerenciais bem desenvolvidas (SILVA, 2012; BARBOSA, DE MENDONÇA, CASSUNDÉ, 2016; BARBOSA *et al.*, 2017; CASTRO, TOMÀS, 2011).

A literatura consultada reforça esse cenário ao indicar que muitos docentes assumem a coordenação sem formação prévia em gestão, o que os leva a atuar, frequentemente, de forma intuitiva, pautada em tentativa e erro. Essa realidade não apenas dificulta a condução de processos cotidianos, mas também amplia o risco de retrabalho, conflitos e inconsistências administrativas, evidenciando a necessidade de capacitação específica para a função (BARBOSA, PAIVA, MENDONÇA, 2018; BARBOSA, DE MENDONÇA, 2014; PALMEIRAS, SZILAGYI, 2012; SILVA, 2012).

Diante da reconhecida importância do mapeamento e do desenvolvimento de competências gerenciais, buscou-se na literatura especializada o conjunto de habilidades considerado essencial para o desempenho eficiente na gestão de unidades acadêmicas (COUTINHO, 2022; SILVA, 2012; BARBOSA, DE MENDONÇA, CASSUNDÉ, 2016). Entre os modelos estudados, destacam-se as 24 competências gerenciais propostas por Quinn *et al.* (2003), amplamente reconhecidas por sua capacidade de representar, de forma abrangente, as demandas de diferentes contextos de gestão (BARBOSA, PAIVA, MENDONÇA, 2018; FERREIRA, 2012; NASCIMENTO *et al.*, 2021; DE OLIVEIRA, 2022; ROCHA *et al.*, 2023).

Com base nesse referencial, foi elaborado e validado por especialistas uma enquete de pesquisa destinada a identificar, a partir da percepção dos avaliadores institucionais do INEP, a essencialidade de cada competência para a atuação do coordenador de curso. Paralelamente, desenvolveu-se uma segunda enquete de autoavaliação, aplicada aos próprios coordenadores, com o objetivo de comparar o perfil ideal ao perfil real, identificando lacunas de desenvolvimento e subsidiando a proposição de ações de aprimoramento.

Os resultados revelaram discrepâncias relevantes entre as competências consideradas essenciais e aquelas efetivamente apresentadas pelos coordenadores, sinalizando a necessidade de intervenção institucional sistemática e orientada ao fortalecimento do desempenho gerencial.

OBJETIVOS DA PROPOSTA

O objetivo desta proposta é analisar as discrepâncias e convergências entre as competências necessárias e aquelas efetivamente apresentadas pelos coordenadores de cursos em uma universidade pública, com o intuito de identificar lacunas e propor estratégias para o desenvolvimento profissional desses gestores.

Objetivos Específicos

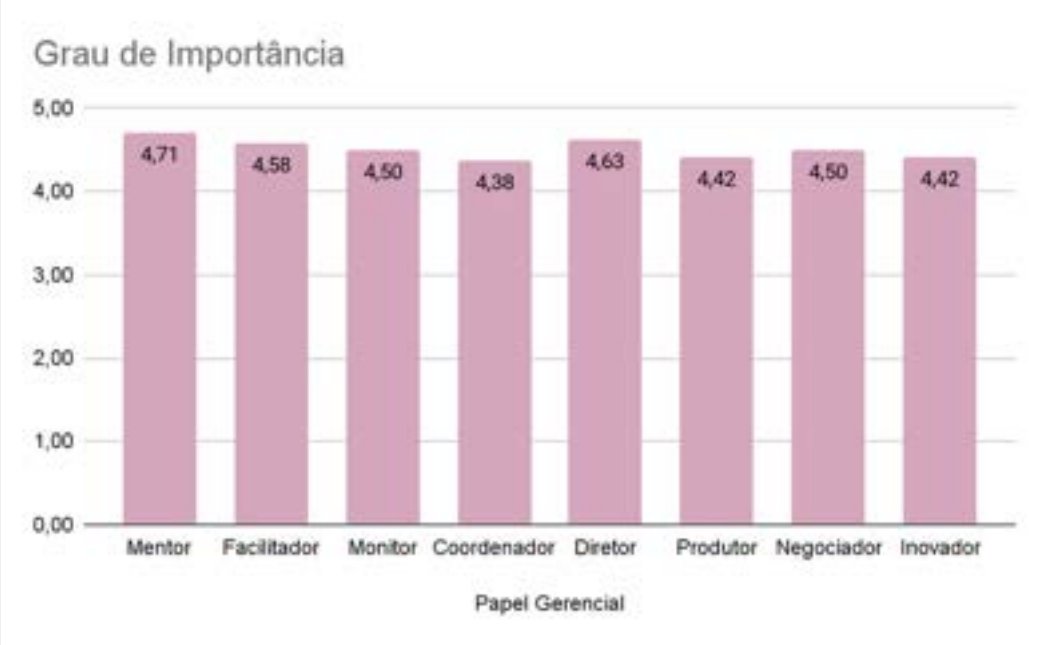
1. Realizar um levantamento das competências que os coordenadores de cursos efetivamente possuem e utilizam no exercício de suas funções;
2. Sugerir estratégias e programas de desenvolvimento profissional que possam reduzir as discrepâncias identificadas e fortalecer as competências dos coordenadores de cursos;
3. Fornecer recomendações práticas à administração da universidade para a melhoria contínua das competências dos coordenadores de cursos, com base na enquete utilizada e nos resultados obtidos na pesquisa.

DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

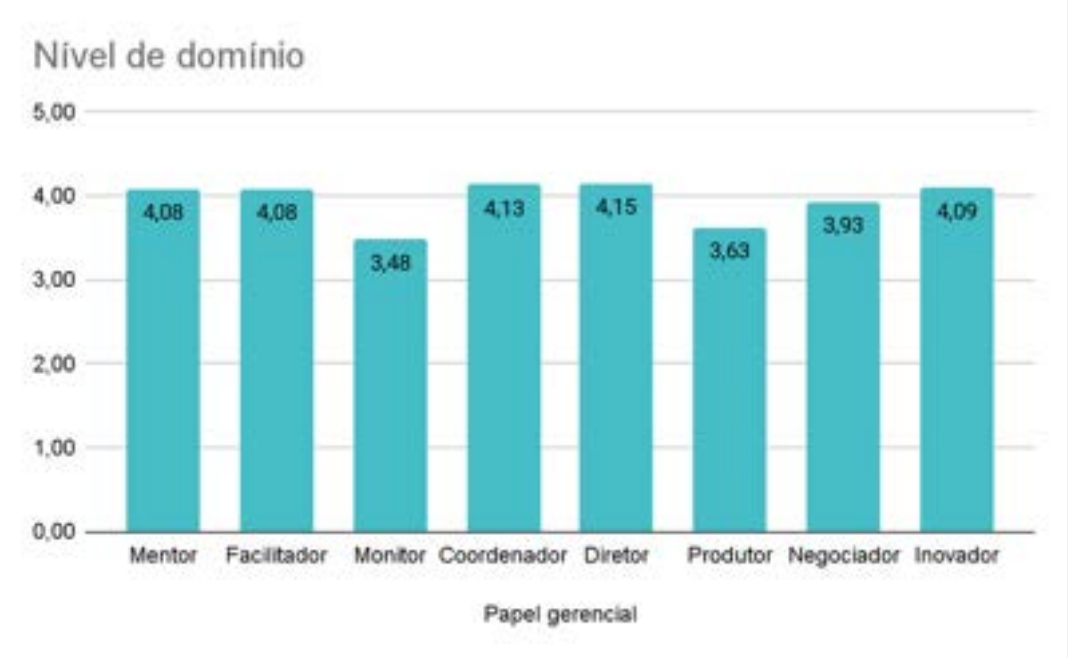
Na pesquisa, a análise dos dados foi conduzida com o apoio dos programas Google Planilhas e SPSS, permitindo organizar, tabular e interpretar os resultados de forma sistemática e precisa. Inicialmente, os dados provenientes das enquetes aplicadas aos coordenadores de curso e aos avaliadores institucionais foram consolidados em planilhas, possibilitando a identificação do perfil sociodemográfico dos participantes, bem como a construção dos perfis de competências ideais e reais, e a posterior comparação entre ambos.

Foram calculadas frequências absolutas e relativas, além de medidas descritivas como média, mediana, percentis (P25 e P75) e desvio-padrão. Estes indicadores permitiram avaliar tanto a percepção de importância (perfil ideal) quanto o nível de domínio declarado (perfil real) para as 24 competências gerenciais propostas por Quinn *et al.* (2003). Para fins interpretativos, definiram-se critérios específicos para análise das médias, medianas, dispersão (AIQ) e variabilidade (desvio-padrão), orientando a compreensão do grau de consenso entre os respondentes e da intensidade atribuída às competências.

A análise situacional revelou um alto reconhecimento da importância das competências gerenciais pelos avaliadores institucionais, evidenciado por médias superiores a 4,0, medianas entre 4 e 5 e baixa dispersão na maioria dos itens. Os papéis de Mentor, Diretor e Facilitador foram considerados os mais essenciais, reforçando a centralidade das dimensões humanas, estratégicas e de liderança colaborativa no desempenho da coordenação de cursos, conforme pode ser visto no gráfico abaixo.



Em relação aos coordenadores de curso, a autoavaliação indicou uma percepção predominantemente positiva sobre o domínio das competências, com mais de 70% das respostas concentradas nos níveis 4 e 5 da escala. Ainda assim, no gráfico apresentado a seguir, observaram-se que os papéis de Produtor e Monitor apresentaram os menores níveis de domínio entre os entrevistados, sugerindo que habilidades relacionadas ao monitoramento, à gestão da informação e à produtividade, poderiam ser desenvolvidas.



Para verificar a significância das diferenças, aplicou-se o teste t de Welch, considerando nível de significância de 5%, o que possibilitou identificar competências em que a discrepância entre os perfis é estatisticamente relevante.

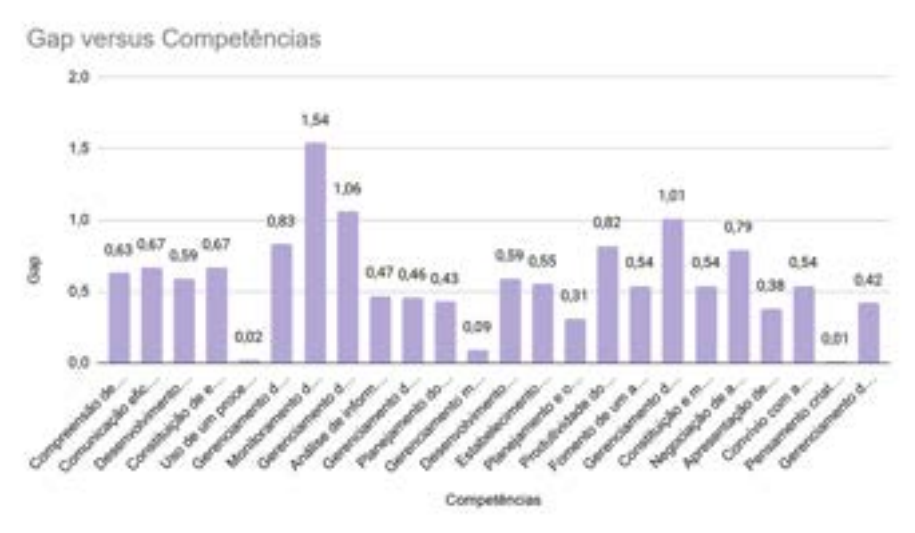
A análise de confiabilidade interna da escala aplicada aos avaliadores, por meio do coeficiente alfa de Cronbach, evidenciou consistência aceitável a boa na maioria dos papéis gerenciais, especialmente Mentor, Diretor e Produtor. No caso da enquete respondida pelos coordenadores, os índices de confiabilidade foram mais elevados nos papéis Diretor e Produtor, demonstrando alinhamento entre as enquetes.

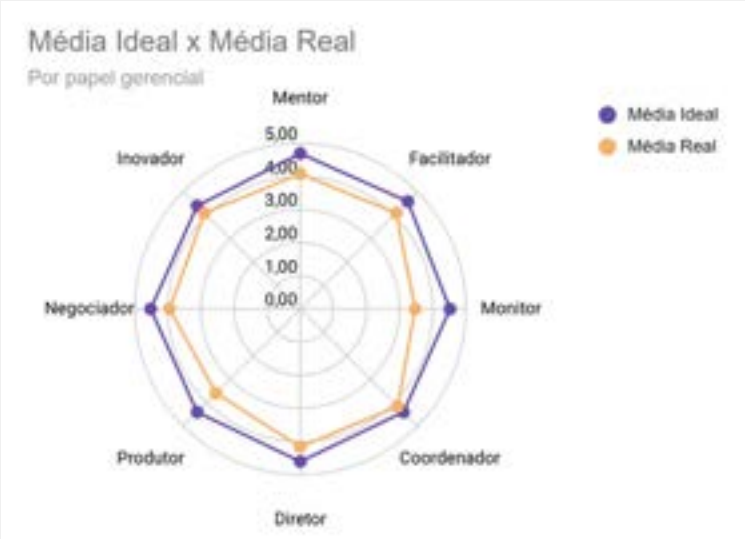
No entanto, os papéis de Facilitador e Coordenador apresentaram coeficientes mais baixos na aplicação realizada com os avaliadores, o que indica maior variabilidade nas respostas e sinaliza a necessidade de revisão e aprimoramento dos itens correspondentes em futuras aplicações da escala. Entre os coordenadores, os menores índices concentraram-se nos papéis Monitor e Facilitador.

De forma geral, a análise situacional demonstra que, embora os coordenadores se percebam com um bom nível de domínio das competências, a comparação entre o perfil ideal (avaliadores) e o perfil real (coordenadores) permitiu calcular o gap de competências, demonstrando as lacunas existentes entre o nível considerado essencial e o nível efetivamente praticado. Com base nos critérios adotados, foram identificadas diferenças que variam de muito baixas a elevadas, indicando áreas que demandam maior atenção e ações estruturadas de desenvolvimento profissional.

Os maiores gaps entre o perfil ideal e o perfil real concentraram-se nas competências de "Monitoramento do desempenho individual", "Gerenciamento do desempenho e processos coletivos" e "Gerenciamento do tempo e do estresse". No que se refere aos papéis gerenciais, as discrepâncias mais expressivas foram observadas nos perfis Monitor e Produtor.

Essas discrepâncias refletem desafios na atuação gerencial que exigem planejamento, formação continuada e fortalecimento das práticas de gestão acadêmica, justificando a proposição de ações estratégicas voltadas ao desenvolvimento das competências essenciais à função.









A análise integrada dos objetivos desta pesquisa demonstrou que o estudo alcançou de forma plena sua finalidade central: compreender as convergências e discrepâncias entre as competências necessárias ao exercício da coordenação de cursos e aquelas efetivamente mobilizadas pelos gestores no contexto de uma universidade pública. A comparação sistemática entre o perfil ideal, representado pela avaliação dos avaliadores do INEP/UFPel, e o perfil real, oriundo da autoavaliação dos coordenadores, possibilitou identificar tanto áreas de alinhamento quanto lacunas significativas. Os resultados obtidos por meio da análise descritiva e dos testes de hipótese (teste-t de Welch) evidenciaram diferenças estatisticamente relevantes em diversos papéis gerenciais do modelo de Quinn *et al.* (2003), apontando para competências que demandam fortalecimento. Desse modo, o objetivo geral foi plenamente atendido, ao oferecer uma visão robusta e empiricamente fundamentada sobre o estado atual das competências gerenciais dos coordenadores de curso.

Os objetivos específicos também foram igualmente alcançados. O mapeamento das competências efetivamente utilizadas pelos coordenadores foi realizado por meio da enquete de autoavaliação, permitindo delinear com clareza o perfil real desses gestores e compreender como tais competências se manifestam no cotidiano da prática profissional. Com base nas lacunas detectadas, foram elaboradas estratégias e recomendações orientadas ao desenvolvimento profissional, incluindo ações de formação continuada, programas de capacitação e mecanismos institucionais de acompanhamento e suporte gerencial.

Além disso, ao oferecer recomendações práticas à administração universitária - fundamentadas nos achados empíricos e alinhadas às necessidades institucionais - o estudo contribui diretamente para o aprimoramento das políticas de gestão e para a implementação de processos mais estruturados de desenvolvimento de competências. Em conjunto, esses resultados reforçam a complexidade do papel do coordenador de curso e evidenciam a importância de investir na qualificação desses gestores, ao mesmo tempo em que consolidam a contribuição teórica, metodológica e prática desta dissertação para o campo das competências no ensino superior.

RECOMENDAÇÕES DE INTERVENÇÃO

Com base nos resultados da pesquisa, recomendamos a adoção de ações estruturadas que apoiem a instituição no processo de mapeamento, acompanhamento e desenvolvimento contínuo das competências dos coordenadores de curso. Propõe-se, para isso, a implementação do Programa de Formação Gerencial, dividido em cinco etapas descritas a seguir.

ETAPA 1

ESTRUTURAÇÃO DE UM PROGRAMA PERMANENTE DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL

Propõe-se a implementação de um Programa Permanente de Formação Gerencial, estruturado como um curso virtual, assíncrono e sem tutoria, destinado ao desenvolvimento das 24 competências gerenciais descritas por Quinn *et al*. (2003). O programa será organizado em oito módulos, cada um correspondente a um dos papéis gerenciais definidos pelos autores, contemplando três competências específicas por módulo. Essa estrutura modular possibilita que cada docente selecione apenas os conteúdos alinhados às suas necessidades de aprimoramento, evitando sobrecarga formativa e promovendo maior adequação às demandas individuais.

A etapa inicial consiste na criação e organização do curso pelo Núcleo de Formação de Professores (NUFOR/PRE) com o apoio de uma equipe pedagógica e especialistas para elaboração dos conteúdos, com prazo estimado de seis meses para elaboração, revisão e publicação dos materiais no ambiente virtual, cujos indicadores de execução incluem a finalização dos módulos e a validação de seus conteúdos.

A seguir, apresentamos a sugestão dos módulos e as competências a serem trabalhas.



MÓDULO 1: MENTOR

Competências trabalhadas:

- Compreensão de si mesmo e dos outros;
- Comunicação eficaz;
- Desenvolvimento dos colaboradores.

MÓDULO 2: FACILITADOR

Competências trabalhadas:

- Constituição de equipes;
- Uso de um processo decisório participativo;
- Gerenciamento de conflitos.

MÓDULO 3: MONITOR

Competências trabalhadas:

- Monitoramento do desempenho individual;
- Gerenciamento do desempenho e processos coletivos;
- Análise de informações com pensamento crítico.

MÓDULO 4: COORDENADOR

Competências trabalhadas:

- Gerenciamento de projetos;
- Planejamento do trabalho;
- Gerenciamento multidisciplinar.

MÓDULO 5: DIRETOR

Competências trabalhadas:

- Desenvolvimento e comunicação de uma visão;
- Estabelecimento de metas e objetivos;
- Planejamento e organização.

MÓDULO 6: PRODUTOR

Competências trabalhadas:

- Produtividade do trabalho;
- Fomento de um ambiente de trabalho produtivo;
- Gerenciamento do tempo e do estresse.

MÓDULO 7: INOVADOR

Competências trabalhadas:

- Convívio com a mudança;
- Pensamento criativo;
- Gerenciamento da mudança.

MÓDULO 8: NEGOCIADOR

Competências trabalhadas:

- Constituição e manutenção de uma base de poder;
- Negociação de acordos e compromissos;
- Apresentação de ideias.

ETAPA 2

MAPEAMENTO INICIAL DAS COMPETÊNCIAS NO MOMENTO DA DESIGNAÇÃO

Recomenda-se que, no momento em que o docente assumir a coordenação de curso, seja realizado um diagnóstico inicial através da enquete de autoavaliação elaborada na pesquisa. Essa etapa permitirá identificar as competências nas quais o coordenador já demonstra desempenho satisfatório, mapear aquelas que requerem maior desenvolvimento e fornecer subsídios objetivos para orientar a definição de um plano de desenvolvimento individual.

A implementação dessa ação, de responsabilidade do NUFOR/PRE, deve ocorrer de forma imediata, no início do exercício da função, contemplando a aplicação da avaliação, a geração do relatório correspondente e o registro sistemático das informações para acompanhamento posterior.

ETAPA 3

ENCAMINHAMENTO PERSONALIZADO AOS MÓDULOS FORMATIVOS

A instituição deverá orientar o coordenador a realizar somente os módulos que correspondem às competências que demandam aprimoramento, tendo como base no diagnóstico inicial, assegurando uma formação alinhada às necessidades identificadas. Essa estratégia de personalização contribui para otimizar o tempo dos gestores, garante maior pertinência pedagógica ao processo formativo e racionaliza o uso dos recursos institucionais destinados ao desenvolvimento profissional.

Também nesta etapa, ocorre a execução do percurso formativo personalizado. Essa fase deve ser realizada pelo coordenador com suporte do NUFOR e deve acontecer preferencialmente durante o primeiro semestre de atuação na gestão. Seus indicadores incluem a conclusão dos módulos, a emissão das certificações correspondentes e a taxa de adesão ao percurso formativo proposto.

ETAPA 4

REAVALIAÇÃO PERIÓDICA E ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO

Recomenda-se que, após a finalização dos módulos prescritos no plano de desenvolvimento, seja realizada uma nova aplicação da enquete avaliativa, permitindo verificar se houve progresso nas competências trabalhadas ao longo da formação. Essa etapa possibilita não apenas mensurar a evolução individual do coordenador, mas também atualizar o plano de desenvolvimento sempre que necessário, assegurando continuidade ao processo formativo. Além disso, a reavaliação contribui para a construção de um histórico institucional de acompanhamento das competências gerenciais.

A ação, sob responsabilidade do NUFOR/PRE, deve ocorrer entre seis e doze meses após o início da formação, compreendendo a comparação entre diagnósticos, o registro sistemático dos avanços e a identificação de eventuais lacunas remanescentes.

ETAPA 5

CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO GERENCIAL

A adoção continuada do ciclo composto por diagnóstico, formação personalizada e reavaliação possibilita à instituição consolidar uma política permanente de desenvolvimento de gestores acadêmicos. A sistematização desse processo contribui para elevar a qualificação dos coordenadores de curso, fortalecer a articulação entre os objetivos institucionais e a prática gerencial e avançar na profissionalização da gestão universitária.

Para isso, recomenda-se a formalização desse ciclo como diretriz institucional, transformando-o em uma política estruturada de formação gerencial. A etapa de consolidação, sob responsabilidade conjunta do Gabinete da Reitoria e da Pró-Reitoria de Ensino, deve ocorrer de maneira contínua e acompanhar indicadores como a oficialização da política, o número de ciclos concluídos e o nível de satisfação dos gestores participantes.

RESPONSÁVEIS PELA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Discente: Niandra Sartori Frota
niandra.frota@ufpel.edu.br

Orientador: Prof. Dr. Elvis Silveira Martins
elvis.professor@gmail.com

Universidade Federal de Pelotas

Novembro de 2025

PROFIAP
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
RS-BRASIL

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Milka Alves Correia; DE MENDONÇA, José Ricardo Costa. O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração (TPA)**, v. 4, n. 2, p. 131-154, 2014.

BARBOSA, Milka Alves Correia; DE MENDONÇA, José Ricardo Costa; CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo. Competências Gerenciais (esperadas versus percebidas) de Professores-gestores de Instituições Federais de Ensino Superior: percepções dos professores de uma Universidade Federal. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 439-473, 2016.

BARBOSA, Milka Alves Correia *et al*. O papel de gestor: Percepções de professores-gestores de uma universidade federal brasileira. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, p. 12-12, 2017.

BARBOSA, Milka Alves Correia; PAIVA, Kely César Martins de; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior: aproximações entre os construtos e perspectivas de pesquisa. **Organizações & Sociedade**, v. 25, n. 84, p. 100-121, 2018.

CASTRO, Diego; TOMÀS, Marina. Development of manager-academics at institutions of higher education in Catalonia. **Higher Education Quarterly**, v. 65, n. 3, p. 290-307, 2011.

COUTINHO, Raimundo Nonato. Gestão Escolar: Um Olhar sobre a Didática Construtivista na Práxis dos Professores da Rede Pública de Sobral-CE. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 3, p. 153-168, 2022.

DE OLIVEIRA, Dion Alves. **Competência gerencial do coordenador universitário da rede federal do Acre.** Dissertação de Mestrado em Administração, UNIVALI. SC. 2022.

FERREIRA, Leandro dos Santos. **Competências gerenciais: um estudo com gestores de tecnologia da informação de empresas localizadas no Triângulo Mineiro**. Dissertação de Mestrado em Administração, Unihorizontes, Belo Horizonte, MG. 2012.

NASCIMENTO, F. D. S. *et al*. Competências gerenciais dos coordenadores de cursos de graduação de uma Universidade Federal. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 45-67, setembro-dezembro 2021.

PALMEIRAS, Jenifer de Brum, SZILAGYI, Rosani Sgari. Perfil e Competências necessários para um Coordenador de Curso na percepção dos Gestores e Funcionários de uma IES. **Diálogo**, Canoas, n. 20, p. 49 – 76, jan-jun 2012.

QUINN, Robert E. *et al*. **Competências Gerenciais: Princípios e Aplicações**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Elservier. 2003

ROCHA, Myrella Karon Falk *et al*. Um estudo quantitativo acerca dos perfis gerenciais predominantes entre os servidores do TRE-AC utilizando o modelo de QUINN. **Journal of Perspectives in Management–JPM**, v. 7, p. e257020, 2023.

SILVA, Fabiula Meneguete Vides da. A transição para a gestão universitária: o significado das relações interpessoais. **Revista de Administração FACES Journal**, 2012.