



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO**

ANA PAULA COSTA OLIVEIRA

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE PROFESSORES-GESTORES DO ENSINO
SUPERIOR: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE COORDENADORES DE
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS DE BELO HORIZONTE (MG)**

BELO HORIZONTE

2018

ANA PAULA COSTA OLIVEIRA

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE PROFESSORES-GESTORES DO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE COORDENADORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS DE BELO HORIZONTE (MG)

Dissertação apresentada ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional

Orientador: Prof. Dr. Victor Natanael Schwetter Silveira

BELO HORIZONTE

2018

Ficha Catalográfica

O48c
2018
Oliveira, Ana Paula Costa.
Competências gerenciais de professores-gestores do ensino superior [manuscrito] : um estudo comparativo entre coordenadores de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte (MG) / Ana Paula Costa Oliveira. – 2018.
146 f. : il., gráfs. e tabs..

Orientador: Victor Natanael Schwetter Silveira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração.

Inclui bibliografia (f. 130-140) apêndices e anexos.

1. Universidades e faculdades - Administração - Teses.
2. Gerentes – Teses. 3. Universidades e faculdades - Corpo docente- Teses. I. Silveira, Victor Natanael Schwetter. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração. III. Título

CDD: 658.9

Elaborada pela Biblioteca da FACE/UFMG – FPS/002/2019



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Ciências Econômicas
Departamento de Ciências Administrativas
Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Administração da Senhora **ANA PAULA COSTA OLIVEIRA**, REGISTRO Nº 662/2018. No dia 18 de dezembro de 2018, às 14:00 horas, reuniu-se na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração do CEPEAD, em 11 de dezembro de 2018, para julgar o trabalho final intitulado "Competências gerenciais de Professores-Gestores do ensino superior: Um estudo comparativo entre coordenadores de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte(MG)", requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Administração, linha de pesquisa: **Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional**. Abrindo a sessão, o Senhor Presidente da Comissão, Prof. Victor Natanael Schwetter Silveira, após dar conhecimento aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final:

APROVAÇÃO;

() APROVAÇÃO CONDICIONADA A SATISFAÇÃO DAS EXIGÊNCIAS CONSTANTES NO VERSO DESTA FOLHA, NO PRAZO FIXADO PELA BANCA EXAMINADORA (NÃO SUPERIOR A 90 NOVENTA DIAS);

() REPROVAÇÃO.

O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pelo Senhor Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Senhor Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 18 de dezembro de 2018.

NOMES

Prof. Dr. Victor Natanael Schwetter Silveira.....
ORIENTADOR (CAD/UFMG)

Prof. Dr. Kely César Martins de Paiva.....
(CEPEAD/UFMG)

Prof. Dr. Jefferson Lopes La Falce.....
(FUMEC/MG)

ASSINATURAS

Ao meu avô Osmir, exemplo de dedicação e de esforço, por me mostrar, desde pequena, a importância do trabalho docente e de pesquisador. Vô, desejo um dia ser tão boa quanto você.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por tornarem possível esta jornada e por me ensinarem que o esforço e a dedicação valem a pena. Vocês me fazem querer ser uma pessoa melhor. Sinto muito orgulho de vocês. Agradeço todos os dias por ter nascido nesta família!

Ao meu irmão, agradeço imensamente por ser meu melhor amigo, por me acompanhar em todos os momentos e por toda paz, amor e carinho que sinto ao seu lado. Sou privilegiada pelo nosso companheirismo e por todo apoio que recebo. Esta conquista é de vocês, família!

Ao meu namorado, Lucas, meu maior apoio e incentivo. Obrigada por toda torcida, carinho, amor e paciência e por sonhar junto comigo. Você me ensinou que temos que ir atrás do que amamos, e, sem dúvida, estou aqui porque você acreditou em mim e me fez acreditar que eu sou capaz. Sua forma de ver a vida com simplicidade e positividade tornou a minha caminhada mais leve e esperançosa. Sem dúvida, somos o melhor time! Também à sua família — Gisele, Max e Victor —, da qual já me sinto parte, por todas as rezas, lanchinhos surpresa durante o estudo e todas as palavras carinhosas e de incentivo. Vocês são essenciais para mim e, também, um exemplo!

Aos meu orientador, Victor Natanel, por me mostrar a importância de pesquisar o que gostamos e por me possibilitar chegar aqui sabendo que quero ser professora e pesquisadora. Obrigada pelo apoio, paciência, ensinamentos e compreensão durante esta caminhada.

À professora Kely, cujo amor pela profissão e pela gestão me incentivaram desde o início do mestrado. Obrigada por todo o carinho e palavras de apoio em momentos cruciais para mim e por me mostrar meu potencial. Aprendi muito com você e sempre lembrarei que “o melhor é agora” e que, por isso, devemos buscar o que nos faz feliz.

Ao professor Jefferson, agradeço pelo incentivo e ensinamentos e por estar sempre disponível. Foi com grande alegria que recebi seus elogios e recomendações durante a minha banca de qualificação. Lembrarei com muito carinho esse dia. Obrigada por fazer parte disso!

Aos meus colegas da Linha de RH. Em especial, ao “Trio marketing e finanças”, Bella e Jéssica, vocês são grandes amigas e tenho certeza que continuarão a ser para toda a vida. À Carol, minha amiga, obrigada pelos telefonemas noturnos, pelos almoços no food truck e pelas risadas. Você é um exemplo de professora e de profissional, fico muito feliz pela nossa parceria. Agradeço também à Samara, pela nossa proximidade ao final desta jornada, por ter contribuído muito para meu trabalho e por ter me ajudado em vários momentos. Você merece todo sucesso deste mundo e é muito capaz, nunca se esqueça disso. A amizade de vocês deixou os desafios do mestrado mais leves e a caminhada mais divertida.

Por fim, agradeço a Deus, a quem busquei forças, por colocar essas pessoas tão especiais e maravilhosas em meu caminho. Não consigo expressar em apenas um texto toda minha gratidão por viver este momento com pessoas tão boas ao meu lado, sem vocês, eu não teria aproveitado tanto esta experiência e estes dois anos. Obrigada por tudo!

RESUMO

Este estudo tem por objetivo geral “Analisar e comparar as competências gerenciais (ideais-exigidas e reais-efetivas) de coordenadores de IES públicas e privadas de Belo Horizonte (MG), nas suas próprias percepções, com base no modelo de Quinn *et al.* (2003).” No referencial teórico, abordaram-se a função gerencial, o trabalho gerencial e o papel do professor-gestor nas IES, bem como as competências profissionais, as competências gerenciais, o modelo de Quinn *et al.* (2003), as competências gerenciais do professor-gestor e as funções e competências do coordenador de curso das IES. Para atingir o objetivo da pesquisa, os procedimentos metodológicos apoiaram-se em uma pesquisa descritiva, de campo, utilizando um *survey*, e abordagens quantitativa e qualitativa, caracterizando uma triangulação metodológica, que propiciou maior profundidade e amplitude à pesquisa. Os dados provenientes do questionário quantitativo de Quinn *et al.* (2003) foram tratados a partir de análise estatística uni e bivariada e as respostas às questões abertas foram submetidas à análise de conteúdo. Os resultados demonstraram a exigência de uma atuação equilibrada e satisfatória em todos os papéis, em ambos os grupos, com destaque à maior preponderância dos papéis de mentor, de facilitador e de monitor pelos coordenadores de instituições públicas e a preponderância dos papéis de mentor, facilitador, inovador, diretor e produtor pelos coordenadores de instituições privadas. Já no que tange aos achados de sua atuação efetiva, os coordenadores das instituições públicas possuem competências reais-efetivas relacionadas aos papéis de mentor e de facilitador, enquanto os de instituições privadas possuem competências vinculadas aos papéis de mentor, facilitador, diretor, inovador e produtor. Em relação ao processo de aquisição e desenvolvimento das competências gerenciais, percebeu-se que os coordenadores de instituições privadas se desenvolvem por meio de cursos de aperfeiçoamento, diálogo, estudos e realização de um número maior de atividades de formação/atualização, enquanto os coordenadores de instituições públicas se desenvolvem apenas pela prática do dia a dia da gestão, não havendo nenhum estímulo relacionado às ações de formação, capacitação e atualização. Por fim, diante desses achados, citam-se as limitações do estudo, apontam-se as suas contribuições e formulam-se as recomendações para a realização de pesquisas futuras.

Palavras-chave: Competência. Competência gerencial. Coordenador de curso. Instituição de ensino superior

ABSTRACT

This study has as general objective to “Analyze and compare the managerial competences (ideal-required and real-effective) of coordinators from public and private higher-education institutions in Belo Horizonte (MG), in their own perception, based on the Quinn et al. (2003) model.” In the theoretical framework, the managerial role, the managerial work and the academic-manager’s role at the higher-education institutions were approached, as well as the professional competences, the managerial competences, the Quinn et al. (2003) model, the academic-manager’s managerial competences and the competences of the course coordinator of higher-education institutions. In order to answer the research problem, the methodological procedures are supported by a descriptive field research, through a survey, and also by quantitative and qualitative researches, characterizing a methodological triangulation that propiciates greater depth and range to the research. The data coming from the Quinn et al. (2003) quantitative questionnaire was processed from the univariate and bivariate statistic analysis, and the responses to the open-ended questions were submitted to content analysis. The results show the requirement to a balanced and satisfactory action in all the roles, in both parties, with emphasis on the higher predominance of the roles of mentor, facilitator and monitor on coordinators from public institutions and the higher predominance of the roles of mentor, facilitator, director, innovator and producer on coordinators from private institutions. In terms of the findings of their effective performance, the coordinators of public institutions have real-effective competences related to the roles of mentor and facilitator, while the ones from private institutions have competences tied to the roles of mentor, facilitator, director, innovator and producer. Regarding the process of acquisition and development of the managerial competences, it was noticed that the coordinators from private institutions develop themselves through courses, dialog, studies and the performance of a higher number of formation/refreshment activities, while the coordinators from public institutions develop themselves only through practicing the everyday management, not having any incentive relating the actions of formation, training and refreshing. Lastly, against all these findings, the study limitations are cited, its contributions are pointed and the recommendations for future researches are formulated.

Palavras-chave: Competence. Managerial Competence. Course Coordinator. Higher-education Institutions

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior, por categoria (1999-2015)	25
Tabela 2 – Número de Instituições de Educação Superior, por categoria, em Belo Horizonte (MG)	64
Tabela 3 – Relação dos cursos de graduação e respondentes das instituições públicas e privadas.....	69
Tabela 4 – Dados sociodemográficos dos coordenadores das IES públicas	71
Tabela 5 – Dados ocupacionais dos coordenadores das IES públicas.....	72
Tabela 6 – Medidas descritivas dos papéis gerenciais ideais e reais dos coordenadores das IES públicas.....	74
Tabela 7 – Percentuais de coordenadores de IES públicas e suas percepções sobre seus papéis e competências ideais e reais, por nível de avaliação.....	76
Tabela 8 – Resultados dos testes de comparação, por média de papel gerencial apurado junto aos coordenadores de IES públicas	78
Tabela 9 – Dados sociodemográficos dos coordenadores das IES privadas	79
Tabela 10 – Dados ocupacionais dos coordenadores das IES privadas.	80
Tabela 11 – Medidas descritivas dos papéis gerenciais ideais e reais dos coordenadores das IES privadas	82
Tabela 12 – Percentuais de coordenadores de IES privadas e suas percepções sobre seus papéis e competências ideais e reais, por nível de avaliação.....	83
Tabela 13 – Resultados dos testes de comparação, por média de papel gerencial apurado junto aos coordenadores de instituições privadas.....	85
Tabela 14 – Comparação dos percentuais sociodemográficos dos respondentes das IES públicas e privadas.....	86
Tabela 15 – Comparação dos percentuais ocupacionais dos respondentes das IES públicas e privadas.....	89
Tabela 16 – Resultado dos testes de comparação, por média de papel gerencial ideal apurado com os coordenadores.....	92
Tabela 17 – Resultado dos testes de comparação, por média de papel gerencial real apurado junto aos coordenadores.	94
Tabela 18 – Dados sociodemográficos dos coordenadores respondentes das questões abertas.....	98
Tabela 19 – Dados ocupacionais dos coordenadores respondentes das questões abertas	100

Tabela 20 – Competências ideais-exigidas dos coordenadores, segundo suas próprias percepções, e os papéis gerenciais correspondentes.....	102
Tabela 21 – Competências reais-efetivas dos coordenadores, segundo suas próprias percepções, e os papéis gerenciais correspondentes.....	105
Tabela 22 – Competências que precisam ser desenvolvidas pelos coordenadores, segundo suas próprias percepções, e os papéis gerenciais correspondentes.....	108
Tabela 23 – Desenvolvimento das competências gerenciais, segundo os coordenadores das instituições públicas e privadas	110
Tabela 24 – Contribuição das instituições públicas e privadas no desenvolvimento das competências gerenciais, segundo os coordenadores.....	112
Tabela 25 – Diferenças entre a coordenação de curso nas instituições públicas e privadas, segundo a percepção dos coordenadores.	114
Tabela 26 – Comentários finais dos respondentes.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das pesquisas relacionadas ao trabalho e aos papéis do professor-gestor	37
Quadro 2 – Competências do profissional.....	42
Quadro 3 – Dimensões organizacionais da competência	44
Quadro 4 – Características dos quatro modelos gerenciais de Quinn <i>et al.</i> (2003).....	45
Quadro 5 – Oito papéis de liderança gerencial e suas respectivas competências-chave.	47
Quadro 6 – Pesquisas sobre as competências gerenciais dos professores-gestores em IES públicas e privadas.....	51
Quadro 7 – Pesquisas sobre competências gerenciais ideais-exigidas dos professores-gestores, sob a perspectiva dos papéis gerenciais de Quinn <i>et al.</i> (2003)	57
Quadro 8 – Pesquisas sobre competências gerenciais reais-efetivas dos professores-gestores, sob a perspectiva dos papéis gerenciais de Quinn <i>et al.</i> (2003)	58
Quadro 9 – Resumo da metodologia	68
Quadro 10 – Síntese das competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores, de acordo com o modelo de Quinn <i>et al.</i> (2003) – Abordagem quantitativa	96
Quadro 11 – Síntese comparativa das competências ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores das instituições públicas e privadas, de acordo com o modelo de Quinn <i>et al.</i> (2003) – Abordagem quantitativa.....	96
Quadro 12 – Síntese das competências gerenciais ideais e reais dos coordenadores – Abordagem qualitativa	117
Quadro 13 – Síntese comparativa dos coordenadores das instituições públicas e privadas – Abordagem qualitativa	117
Quadro 14 – Síntese das competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores da pesquisa	119
Quadro 15 – Síntese comparativa dos coordenadores das instituições públicas e privadas da pesquisa.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparação entre as médias dos papéis gerenciais ideais-exigidos e reais-efetivos dos coordenadores de IES públicas.....	77
Gráfico 2 – Comparação entre as médias dos papéis gerenciais ideais-exigidos e reais-efetivos dos coordenadores de IES privadas	84
Gráfico 3 – Comparação entre as médias de papéis gerenciais ideais-exigidos dos coordenadores de instituições públicas e privadas.	91
Gráfico 4 – Comparação entre as médias de papéis gerenciais reais dos coordenadores de IES públicas e privadas.....	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As competências e papéis dos líderes no quadro de valores competitivos	46
Figura 2 – Quatro perfis eficazes.....	48
Figura 3 – Quatro perfis ineficazes.....	49

LISTA DE SIGLAS

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior

BM – Banco Mundial

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 Objetivos.....	20
1.1.1 Objetivo geral	20
1.1.2 Objetivos específicos.....	20
1.1.3 Justificativa e relevância.....	21
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE ORGANIZACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	24
2.1 A expansão e o desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior no Brasil	24
3. REFERENCIAL TEÓRICO	29
3.1 Função gerencial.....	29
3.1.1 O trabalho gerencial e o papel do professor-gestor nas Instituições de Ensino Superior	34
3.2 Competências profissionais	39
3.2.1 Competências gerenciais e o modelo de Quinn <i>et al.</i> (2003).....	43
3.2.2 Competências gerenciais do professor-gestor	50
3.2.3 As funções e competências do coordenador de curso das IES	60
4. METODOLOGIA	63
4.1 Caracterização da pesquisa.....	63
4.2 População e amostra da pesquisa	64
4.3 Unidade de análise e sujeitos da pesquisa	65
4.4 Coleta de dados.....	65
4.5 Tratamento dos dados	66
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	69
5.1 Instituições de Ensino Superior e cursos de graduação contemplados na pesquisa..	69
5.2 Papéis e competências gerenciais dos coordenadores, nas suas próprias percepções	70
5.2.1 Perfil dos respondentes das IES públicas	71
5.2.2 Papéis e competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores das IES públicas	73
5.2.3 Perfil dos respondentes das IES privadas	79
5.2.4 Papéis e competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores de IES privadas.....	81
5.2.5 Comparação entre os perfis dos respondentes das IES públicas e privadas.....	85
5.2.6 Comparação entre os papéis e competências gerenciais ideais e reais dos	

coordenadores de IES públicas e privadas	90
5.2.7 Síntese dos resultados quantitativos	95
5.3 Questões complementares sobre as competências gerenciais	97
5.3.1 Perfil dos respondentes das questões abertas	97
5.3.2 Papéis e competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos respondentes das questões abertas, segundo suas próprias percepções.....	101
5.3.3 Desenvolvimento das competências gerenciais dos coordenadores de instituições públicas e privadas.....	110
5.3.4 Diferenças da atuação gerencial dos coordenadores no contexto público e privado	113
5.3.5 Outras questões apontadas pelos respondentes	116
5.3.6 Síntese dos resultados qualitativos	116
5.4 Discussão dos dados	118
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	141
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	142
ANEXOS	143
ANEXO A – Questionário da pesquisa	144

1. INTRODUÇÃO

As mudanças tecnológicas e sociais que vêm ocorrendo nos últimos anos têm impactado diretamente a dinâmica das organizações, contribuindo para o crescimento da competitividade e da exigência do mercado. Nas Instituições de Ensino Superior (IES), o cenário não é diferente, uma vez que essas mudanças trouxeram reflexos para estas organizações e para seus atores envolvidos.

As alterações no ambiente das IES começaram a partir das reformas educacionais brasileiras que buscavam cumprir as exigências do capitalismo. Assim, originou-se, à luz do discurso da globalização, um movimento de reformulação da educação superior brasileira, destacando-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que possibilitou a expansão do mercado educacional brasileiro; e as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelo MEC (BRASIL, 2001), que esclareceram como os cursos devem ser coordenados (BAGNATO; RODRIGUES, 2007; BARBOSA *et al.*, 2017)

Nesse contexto, a educação passou a ser vista como uma possível fonte de lucro, pressionando as IES a se voltarem mais para o cliente e para o mercado (BARBOSA; MENDONÇA, 2014). Dessa forma, com o aprofundamento da cultura do desempenho e da supervalorização do conhecimento como nova forma de acumulação de capital, verificou-se a crescente adoção de ferramentas gerenciais para avaliar o desempenho das IES, tornando-se parte de sua rotina atividades administrativas orientadas para resultados (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016).

Com isso, a gestão das instituições de ensino superior passou a ser considerada essencial, sendo influenciada de maneira distinta nos contextos público e privado. As IES públicas, no atual cenário, foram exigidas a exporem à sociedade a eficiência¹ e eficácia² no uso dos recursos, com a finalidade de comprovar a importância de sua atuação nos âmbitos econômico e social brasileiro, ao passo que as IES privadas tiveram que aprender a conviver com uma acirrada competição no mercado, focadas em sua sobrevivência organizacional e em manter-se competitivas (BARBOSA *et al.*, 2017; FERREIRA; PAIVA, 2017).

Destarte, passou-se a buscar um perfil profissional capaz de gerir as IES públicas e privadas, de modo a suprir as exigências da sociedade e a mantê-las competitivas. Com

¹ *Eficiência* diz respeito ao uso de recursos mínimos – matérias-primas, pessoas e dinheiro – para produzir um volume desejado de produção (cf. DAFT, R. L. Administração. São Paulo: Thomson, p. 545, 2005).

² *Eficácia* refere-se ao grau em que a organização alcança uma meta declarada (cf. DAFT, R. L. Administração. São Paulo, Thomson, p. 545, 2005).

isso, tarefas que anteriormente eram consideradas secundárias tornaram-se reconhecidas por sua importância para a instituição, dentre elas, as atividades de gestão (ZABALZA, 2007), previstas no artº 3 do Decreto 94.664/1987 (BRASIL, 1987) como atividades próprias do professor do ensino superior.

Assim, a responsabilidade pelo alcance dos objetivos das IES e o cumprimento das diretrizes do Ministério da Educação (MEC) passaram a ser responsabilidade dos chamados professores-gestores (*academic manager*) — reitores, pró-reitores, diretores de centro, chefes de departamento, coordenadores de curso e diretores de unidades administrativas, entre outros —, os quais desempenham um papel específico, uma vez que são responsáveis pelo controle da instituição, por seus resultados e pela definição e alcance dos objetivos e das metas³ organizacionais (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

Dessa forma, os professores-gestores adquirem um papel relevante dentro das instituições de ensino superior, visto que, além de executarem atividades relacionadas à ensino, pesquisa e extensão, são responsáveis também por múltiplas tarefas de promover, estimular e gerenciar os mecanismos de desenvolvimento organizacional (BARBOSA; MENDONÇA, 2016; BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018).

Destaca-se, no presente trabalho, um ator relevante para a qualidade do ensino das IES, cuja atuação possui características peculiares: o professor-gestor coordenador do curso de graduação. Esses indivíduos lidam com a complexidade e desafios no ambiente de trabalho no nível superior, sendo encarregados não apenas pelas atividades administrativas e burocráticas da gestão, mas também pelas dimensões acadêmicas, científicas e pedagógicas relativas ao curso (SILVA, 2008; FERREIRA; PAIVA, 2017).

Os coordenadores têm por propósito alcançar os requisitos listados pelo MEC, responsabilizar-se pelo planejamento, organização, direção e controle dos processos do curso que coordena, de forma a, junto com o corpo docente, atender às expectativas dos discentes e da sociedade (ALVES; LUZ, 2014). O cargo de coordenação também exige atenção e esforço quanto aos aspectos financeiros da organização, para que haja uma comunicação eficaz entre a faculdade e o aluno, a profissionalização e atualização dos demais gestores da instituição e o acompanhamento das mudanças de paradigmas (FERREIRA; PAIVA, 2017).

Tendo em vista que, segundo a LDB Artº 56, o coordenador do curso de graduação é a principal figura da gestão no plano executivo (BRASIL, 1996), esse sujeito executa

³ Metas referem-se aos alvos ou objetivos que a alta administração deseja atingir (cf. BATEMAN, T.S.; SNELL, S. A. Administração. São Paulo: McGraw-Hill, p. 119, 2007).

diferentes papéis e influências no desempenho da organização em que atua. Com isso, conforme apontam Aziz *et al.* (2005), identificar as competências gerenciais vinculadas ao papel do professor-gestor possibilita contribuir para sua atuação no trabalho gerencial, diminuindo o conflito de papéis e sua ambiguidade.

Acentua-se que o papel e as competências gerenciais podem sofrer influência do contexto organizacional ao qual o indivíduo pertence e da preparação do sujeito para assumir o cargo. Por isso, há distinções no ambiente das instituições de ensino superior públicas e privadas (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2018). Por exemplo, a falta de capacitação dos professores-gestores, incluindo os coordenadores, foi objeto de inúmeras pesquisas (ÉSTHER, 2007).

Nesta perspectiva, observa-se que as ações de capacitação que visem ao desenvolvimento das competências gerenciais podem influenciar a qualidade do curso e o desempenho organizacional, além de evitar que estes profissionais cometam erros e se sintam desorientados ou frustrados (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

Deste modo, a adequação das competências requeridas do professor-gestor de IES se torna necessária ao exercício das atividades gerenciais. Para isso, ressalta-se uma das técnicas de gestão de pessoas utilizadas nas organizações, a gestão de competências, a qual se baseia na identificação da lacuna entre as competências ideais-exigidas para a função e as competências reveladas, ou seja, reais-efetivas destes profissionais. Essa diferença representa um norte para as ações de capacitação (RODRIGUES; VILLARDI, 2017).

Portanto, considerando as diferenças do contexto de atuação (público e privado), os papéis a serem desempenhados pelo professor-gestor, especialmente pelo coordenador, e as competências necessárias ao desempenho deste sujeito, a pergunta que se busca responder por meio deste estudo é: Como se configuram as competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas de coordenadores de cursos de graduação de IES públicas e privadas? Para respondê-la, foram traçados os seguintes objetivos.

1.1 Objetivos

São apresentados a seguir o objetivo geral e os objetivos específicos propostos para essa pesquisa.

1.1.1 Objetivo geral

Como objetivo geral, esta pesquisa buscou analisar e comparar as competências gerenciais (ideais-exigidas e reais-efetivas) de coordenadores de IES públicas e privadas de Belo Horizonte (MG), nas suas próprias percepções.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Identificar e analisar as competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas de coordenadores das IES públicas, nas suas próprias percepções;
- b) Identificar e analisar as competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas de coordenadores das IES privadas, nas suas próprias percepções;
- c) Comparar os perfis e as competências gerenciais ideais-exigidas encontradas nas IES públicas e nas IES privadas, associadas ao papel dos coordenadores;
- d) Comparar os perfis e as competências gerenciais reais-efetivas encontradas nas IES públicas e nas IES privadas, associadas ao papel dos coordenadores;

1.1.3 Justificativa e relevância

A relevância deste estudo pode ser reconhecida em três frentes: (a) contribuição acadêmica para a temática nos estudos em administração; (b) contribuição prática para a gestão das IES; e (c) contribuição social.

Do ponto de vista acadêmico, Barbosa (2015) aborda a ênfase dada aos papéis de pesquisador e de docente para o professor do ensino superior nos últimos anos. Com isso, segundo a autora, a atuação gerencial também se tornou uma temática promissora a ser explorada, tendo em vista a dinamicidade das atividades dos professores de IES.

Assim, atualmente, o conceito de competências e o de competências gerenciais têm despertado o interesse nos âmbitos acadêmico e organizacional, uma vez que desempenham influências na atuação dos profissionais, nas equipes de trabalho e, conseqüentemente, nos resultados organizacionais, sendo tratada, portanto, em uma perspectiva estratégica e de gestão de pessoas (BRANDÃO, 2009; RUAS, 2005; DAVEL; MELO, 2005; PAIVA; MELO, 2013).

Segundo Melo, Lopes & Ribeiro (2013), o campo de estudo das ciências administrativas passou dedicar maior enfoque ao cotidiano do gestor nas IES, seja pública ou privada (BARBOSA; MENDONÇA, 2014). Destarte, observa-se a necessidade de compreender as competências necessárias, o perfil e os desafios enfrentados pelos professores que exercem a função gerencial dentro das IES, diferenciando o contexto público e o privado, tendo em vista suas distintas peculiaridades.

A comparação entre os contextos foi apresentada nas recomendações de pesquisas anteriores, tais como, Barbosa *et al.* (2017) e Marra (2006), que recomendam um estudo comparativo do papel do professor-gestor entre IES públicas e privadas. Além dessas, as obras de Barbosa, Paiva & Mendonça (2018), Barbosa *et al.* (2017) e Barbosa, Mendonça & Cassundé (2016) sugerem um estudo comparativo entre IES públicas e privadas com coordenadores de curso, para evidenciar as variações na dinâmica de suas competências gerenciais no interior de organizações de naturezas distintas. Esses autores também recomendam um estudo de natureza quantitativa, à luz do modelo de Quinn *et al.* (2003), para revelar perfis ideais e reais do papel de professor-gestor e das competências gerenciais a ele associadas.

Ferreira & Paiva (2017) e Alves & Luz (2014), por sua vez, propõem a realização de estudos relacionados ao processo de aquisição e desenvolvimento das competências gerenciais dos coordenadores das IES, evidenciando os aspectos do contexto organizacional que o influenciam, positivamente ou negativamente. A sugestão tem por

objetivo encontrar resultados que orientem a realização de intervenções organizacionais na área de Desenvolvimento Gerencial. Podem, ainda, contribuir, especificamente, para orientar os processos de autodesenvolvimento e de gestão de carreiras dos coordenadores de curso.

Sendo assim, este estudo se diferencia dos demais ao abordar as competências e os papéis dos professores-gestores nas IES tanto públicas quanto privadas, contribuindo para o entendimento do trabalho desses sujeitos na gerência, possibilitando, também, a diminuição do conflito de papéis e sua ambiguidade em seu respectivo contexto de atuação. Além disso, esta pesquisa buscou compreender melhor a aquisição das competências, acarretando em uma análise e reflexão da atuação das instituições e do próprio sujeito em sua formação e desenvolvimento.

No que tange à contribuição prática, os achados do estudo podem servir de diagnóstico da situação do professor-gestor, em específico do coordenador, possibilitando uma possível intervenção das políticas de gestão de pessoas no contexto da IES, tal como a identificação da necessidade de capacitação dos coordenadores de curso, sujeitos da pesquisa (ALVES; LUZ, 2014). Assim, o conhecimento do perfil e das competências gerenciais poderá auxiliar no reconhecimento de tendências individuais de ação, o que pode ajudar no planejamento de programas de treinamento. Essa capacitação beneficiará a organização, uma vez que lhe proporcionará indivíduos mais capazes para o alcance de metas e para a tomada de decisões estratégicas. Ademais, os alunos também serão favorecidos, posto que terão um coordenador mais apto a atender às necessidades da instituição (BARBOSA; MENDONÇA, 2014)

Por fim, no tocante ao aspecto social, ressalta-se a importância das IES no contexto socioeconômico do País, uma vez que constituem base para o desenvolvimento científico e tecnológico, que produz o dinamismo da sociedade, além de contribuírem na formação dos profissionais que serão responsáveis pelo progresso do ensino básico e superior. Além disso, as soluções de problemas atuais da sociedade e a educação futura são consideradas missões das instituições de ensino superior, incorporando maior importância ao bom desempenho dessas organizações (BRASIL, 2001). Com isso, os resultados e o desempenho do professor-gestor em seu cargo gerencial influem na economia e no mercado de trabalho, dado que é nessas organizações complexas e incomuns que se dá a formação da mão de obra de diversos segmentos (SEABRA, 2014; ALVES; LUZ, 2014).

Esta dissertação está organizada em seis seções, incluindo esta Introdução, em que apresentam o problema de pesquisa, os objetivos, geral e específicos, e a justificativa e relevância da presente pesquisa. Na segunda seção, realiza-se a contextualização do ambiente organizacional. Na terceira seção, desenvolve-se o referencial teórico, que aborda a função gerencial, o trabalho gerencial e o papel do professor-gestor nas IES, as competências profissionais, as competências gerenciais, o modelo de Quinn *et al.* (2003), as competências gerenciais do professor-gestor e, por fim, as funções e competências do coordenador de curso das IES. Na quarta seção, descreve-se a metodologia, compreendendo a caracterização da pesquisa, a população e a amostra do estudo, a unidade de análise e os sujeitos da pesquisa, a coleta e o tratamento de dados. Na quinta seção, procede-se a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, com base nos objetivos enunciados neste trabalho. E, por fim, na sexta seção, formulam-se as conclusões finais do estudo.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE ORGANIZACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

2.1 A expansão e o desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior no Brasil

As mudanças tecnológicas, sociais e econômicas ocorridas nos últimos anos têm impactado diretamente a dinâmica das organizações, contribuindo para o crescimento da competitividade e das exigências do mercado. A globalização e as transformações no modo capitalista (do fordismo à acumulação flexível) compõem um novo contexto, que exigiu reformas educacionais voltadas para o cumprimento das exigências do capitalismo (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016). Nesse cenário, à luz do discurso da globalização, originou-se um movimento de reformulação da educação superior brasileira (BAGNATO; RODRIGUES, 2007).

Em meados de 1990, a educação superior no Brasil foi influenciada pelas políticas do Banco Mundial (BM), consubstanciadas em seu documento emitido por essa instituição, denominado *Higher education: the lessons of experience* (Educação Superior: as lições da experiência). Entre outras considerações, este documento recomendava a diversificação de fontes de manutenção da educação, além de considerar inadequados para países em desenvolvimento os modelos de “universidade de pesquisa”, propondo a adoção por estes de modelos de “universidades de ensino”, nas quais não há pesquisa acadêmica (SGUISSARDI, 2008; CARVALHO, 2013; CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

Com base nesse relatório, o Banco Mundial reorganizou a função do Estado, orientando-o para o processo de privatização dos serviços públicos, abrangendo, também, o ensino superior. Assim, em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual pode ser entendida, segundo Jezine, Chaves & Cabrito (2011, p. 63) como “um instrumento legal para a expansão acelerada da educação superior pela via da privatização, materializando os acordos com o BM acerca da diversificação institucional” (JEZINE; CHAVES; CABRITO, 2011; OLIVEIRA, 2009; SAMPAIO, 2013).

As principais mudanças no ensino superior promovidas pela LDB, Lei 9.394, de 1996, foram: autorização de cursos sequenciais; inexistência de frequência mínima de alunos; liberdade de seleção de ingresso de alunos; abertura a instituições não universitárias (centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas superiores, institutos superiores e centros tecnológicos); existência de universidades especializadas, por campo do saber; estímulo a investimentos da iniciativa privada;

autonomia às universidades, com permissão para a criação, organização e extinção de seus cursos de graduação; fixação de currículos e de número de vagas; conferência de graus, diplomas e outros títulos; e criação de processo regular de avaliação do ensino pelo MEC/INEP (BRASIL, 1996).

Conforme apresentado no trabalho de Guimarães & Pires (2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou Lei 9.394/96, concedeu maior flexibilidade de atuação ao ensino superior e, além disso, as instituições de ensino superior públicas ou privadas tornaram-se responsáveis por ministrar a educação superior (BRASIL, 1996).

Neste contexto, deu-se entrada à expansão do mercado educacional brasileiro, de modo a permitir a exploração da educação como um produto, possibilitando a geração de lucro por grandes empresas e pressionando as IES a entrarem em um ambiente competitivo, focadas no mercado e no cliente (BARBOSA; MENDONÇA, 2014). Observou-se, a partir de então, "a ideia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando como uma semimercadoria no quase-mercado educacional [...]" (SGUISSARDI, 2005, p. 215).

Assim, a partir das novas diretrizes e bases da educação brasileiras e do conseqüente novo aspecto comercial, dado, principalmente, à educação superior, uma quantidade significativa de investimento privado foi injetada nesse recém-legalizado mercado, o que o levou a um acelerado processo de expansão (CARVALHO, 2013).

Em 1999, começaram a surgir os dados sobre como se constituía o mercado educacional brasileiro na esfera do ensino superior. Os últimos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são de 2015, tornando possível a comprovação da significativa e acelerada evolução do mercado.

Tabela 1 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior, por categoria (1999-2015)

Ano	Número de Instituições				
	Total	Públicas	%	Privadas	%
1999	1.097	192	17,5	905	82,5
2015	2.364	295	12,5	2.069	87,5
Δ %	115,5	53,6	-	128,6	-

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com Inep (2016)

Nota-se que entre 1999 e 2015 o número de instituições de ensino superior obteve um crescimento de 115,5%, a qual a principal razão para esse incremento está relacionada à expansão do mercado educacional privado, que no mesmo período cresceu 128,6%.

Conforme explicam Alves & Luz (2014), essas mudanças trouxeram desafios para as IES, organizações consideradas complexas e incomuns, tais como: o aumento do

número das instituições de ensino superior, em especial das privadas; o maior controle por parte dos órgãos regulamentadores da educação, com avaliações, decretos e leis, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o crescimento do uso de novas tecnologias de informação e comunicação; e a necessidade de adoção de modelos gerenciais capazes de torná-las mais eficientes (ALVES; LUZ, 2014).

Nota-se também que as mudanças no cenário do ensino superior, público e privado, acarretaram em transformações nas funções acadêmicas do ensino superior, dividindo-se em cinco pilares: ensino, pesquisa, extensão, orientação e administração (MILLER, 1991). Conforme expõe Balbachevsky (1999), as atividades acadêmicas no ensino superior abrangem as seguintes modalidades: (1) ensino, representada pelas horas em sala de aula, preparação de aulas, orientação de alunos e correção de provas, entre outros; (2) pesquisa, relacionada a acompanhamento da literatura, trabalho de campo ou de laboratório, elaboração de relatórios ou artigos; (3) serviços, vinculada a atendimento de terceiro e atividades extra-acadêmicas, voluntárias ou de extensão, entre outros; (4) administração, referente aos trabalhos administrativos, reuniões internas na academia, etc.; e, por fim, (5) outras atividades acadêmicas, como, por exemplo, reuniões de associação profissional, organização de eventos e edição de publicações acadêmicas (BARBOSA *et al.*, 2017).

Segundo Enders & Musselin (2008), no tocante às transformações das funções e do perfil do professor do nível superior, sobressaem quatro transformações fundamentais nos países emergentes e desenvolvidos com esse novo cenário. A primeira relaciona-se com o crescimento em massa das instituições de ensino superior, fato que impactou no crescimento da quantidade de alunos.

A segunda modificação vincula-se à nova tarefa do professor em alcançar fundos para as pesquisas acadêmicas, envolvendo, portanto, uma diminuição no tempo em atividades também primordiais como ensino e extensão. A terceira alteração refere-se ao incentivo gerado para esses profissionais desempenharem papéis de empreendedor e para se basearem mais no mundo corporativo, enxergando as instituições como negócios. Por fim, a quarta transformação diz respeito ao incremento do papel de gestão na rotina do professor, devendo estes se responsabilizarem por atividades administrativas, de controle e voltada para resultados (ENDERS; MUSSELIN, 2008),

Conforme ressaltado por Barbosa *et al.* (2017), observa-se que as atividades acadêmicas no nível superior excedem a tradicional tríade — ensino, pesquisa e extensão —, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma vez que

abranjem as atividades administrativas e burocráticas, nas quais se relacionam com as atividades de gestão (MENDONÇA *et al.*, 2012). Justifica-se esse destaque para a gestão devido às mudanças no nível superior nos últimos anos, que se voltou para o aprofundamento da cultura do desempenho e da supervalorização do conhecimento como nova forma de acumulação de capital (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016).

Assim, tornou-se crescente a adoção de ferramentas gerenciais em busca de avaliar o resultado auferido pelo professor, estando cada vez mais presente a relação entre avaliação, promoção e desempenho nas IES. Chama-se atenção também para as diferenças de contexto em que as instituições de ensino superior públicas e privadas se encontram, uma vez que as características destas organizações podem influenciar de forma distinta no papel do gestor (BARBOSA *et al.*, 2017).

Destaca-se que as IES públicas foram exigidas a exporem à sociedade o uso eficiente e eficaz dos recursos, comprovando a importância de sua atuação no âmbito econômico e social, relacionados à melhoria dos índices de desemprego, pobreza, desenvolvimento tecnológico, entre outros. Com isso, avaliação do seu desempenho organizacional se tornou um elemento central das IES públicas, uma vez que visa verificar a sua capacidade de atender às demandas e interesses de seus públicos (ÉSTHER, 2007).

“A avaliação de seu desempenho vem sendo realizada e discutida em seus diversos aspectos, em termos da oferta de vagas, do acesso às vagas, da qualidade de seus cursos de graduação e pós-graduação, da sua influência e contribuição para o desenvolvimento de tecnologia, e assim por diante. Tais demandas são inevitáveis e provavelmente incontornáveis, pois a sociedade, em geral, vem exigindo cada vez mais transparência e resultados de suas instituições, o que exige das universidades um sistema de gestão que leve a estes resultados.” (ÉSTHER, 2007, p. 136)

As IES privadas, por outro lado, conquistaram uma grande parte do mercado e, por isso, é evidente o acirramento da competição entre elas. Assim, ressalta-se que a gestão destas instituições obteve destaque nesse cenário devido à sua contínua necessidade de adaptação frente às mudanças de mercado e de ambiente. Portanto, a sua gestão e foco no desempenho visam à sobrevivência e ao destaque da organização no ambiente competitivo em que se encontram (FREITAS, 2006; ANDRADE; STRAUHS, 2006; FERREIRA; PAIVA, 2017).

Nesse contexto, conforme abordado por Meyer Jr. (2003), a responsabilidade pelo desempenho das IES, públicas e privadas, e o cumprimento das Diretrizes do Ministério da Educação (MEC), passaram a ser responsabilidade de seus gestores — reitor, pró-reitores, diretores de centro, chefes de departamento, coordenadores de curso, diretores de unidades administrativas, etc. —, nos quais desempenham um papel específico,

denominado de professor-gestor (*academic manager*), cuja atuação vai além da tríade ensino, pesquisa e extensão, passando a se responsabilizarem também pelo controle da instituição e pelos seus resultados (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

Dessa maneira, ocorreu a implementação de gestão estratégica nas instituições de ensino superior no Brasil pelos professores-gestores “uma espécie particular de gerente, (...) eles possuem funções e papéis peculiares ao mundo acadêmico, na medida em que são, antes de tudo, em geral, professores de carreira” (...) (ÉSTHER; MELO, 2008, p.17). Isso denota a importância de compreender a função gerencial e suas peculiaridades.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste referencial teórico, abordam-se a função gerencial, o trabalho gerencial e o papel do professor-gestor nas IES, as competências profissionais, as competências gerenciais e o modelo de Quinn *et al.* (2003) usado para a pesquisa e, por fim, as competências gerenciais dos professores-gestores, em especial as funções e competências dos coordenadores de curso de graduação das IES.

3.1 Função gerencial

O trabalho gerencial é foco de inúmeras pesquisas, por possuir uma diversidade de posicionamentos em relação aos obstáculos, características e habilidades da função gerencial, trabalho considerado repleto de contradições, ambiguidades e dilemas (ESTHER; MELO, 2008). Devido a sua complexidade, diversos modelos sobre a função gerencial surgiram ao longo do século XX, encontrando-se em contínua discussão até os dias atuais (QUINN *et al.*, 2003).

Taylor (1999) priorizava a racionalização do trabalho e, em seguida, os princípios científicos da Administração, tendo em seu cerne a ideia da realização da tarefa como o elemento mais importante. Considerado um dos pioneiros do estudo sobre gerência, ele enfatizou o papel do gerente no processo produtivo como o responsável por garantir que o operário estivesse realizando da melhor maneira a sua tarefa. Assim, esse autor elabora quatro grandes princípios da administração científica, perpassando por: desenvolvimento de uma verdadeira ciência administrativa, seleção científica do trabalhador, instrução e treinamento científico do trabalhador e, por fim, a cooperação amistosa entre a gerência e os trabalhadores.

Fayol (1970), por sua vez, ressaltou a necessidade de existir um corpo de saber administrativo, a fim de realizar uma gestão e administração adequada na organização. O autor aborda mais diretamente a função gerencial ao discorrer sobre as funções da administração e os quatorze princípios voltados para garantir a eficiência empresarial. Ele apresenta as chamadas funções clássicas da administração, sendo elas: previsão, organização, comando, coordenação e controle, juntamente com as qualidades e as características do gerente: capacidade administrativa, ética, inteligência, saúde e vigor físico, sólida cultura geral e maior competência possível na especialidade profissional característica da empresa. O gerente descrito por Fayol (1970) é o mesmo que ocupa um

cargo formal na burocracia, que possui uma especialização e o poder legítimo para Weber (1982).

No contexto da função gerencial, várias críticas surgiram devido à falta de humanização no ambiente organizacional, surgindo, então, abordagens que incorporassem os fatores psicológicos e dessem um enfoque nos relacionamentos e nos processos informais dentro das empresas. Dessa maneira, Likert (1971), crítico da gerência tipicamente autoritária, aborda o valor do sistema de administração participativo e apoia a ideia de que a eficiência da gestão estaria vinculada à questão da liderança e da participação, destacando-se, nesse cenário, quatro sistemas de administração: autoritário forte, autoritário benevolente, participativo consultivo e participativo de grupo.

Paralelamente, Barnard (1971) apresenta uma nova visão acerca da função gerencial e discute sobre as organizações informais, ressaltando a existência de relacionamentos informais que podem ser consideradas ferramentas que auxiliarão os gerentes, quando bem administradas. O autor acrescenta que: “quanto mais altas são as posições na linha da autoridade, tanto mais gerais são as habilidades exigidas” (BARNARD, 1979, p. 219).

Ainda sobre Barnard (1971), este autor sintetiza as funções do executivo, sendo elas: (1) desenvolvimento e manutenção de um sistema de comunicação com a organização informal, como estratégia para possibilitar a eficácia da organização; (2) promoção da formação e da manutenção de um sistema de recursos humanos, incluindo a motivação das pessoas, por meio de incentivos eficazes; (3) e a formulação e definição dos propósitos, objetivos e fins da organização, o que inclui a doutrinação dos funcionários operacionais com os propósitos gerais e as grandes decisões, para que eles permanecessem coesos e alinhados com a organização.

Na década de 1970, Mintzberg (1986) trouxe diversas contribuições conceituais para essa temática ao descrever um dos modelos mais amplamente aceitos sobre papéis gerenciais que, por sua vez, influenciou inúmeros trabalhos (HILL, 1993). Definiram-se, a partir de seu estudo sobre gerentes, dez papéis críticos de gerenciamento dividido em três categorias: i) papéis interpessoais (líder, elemento de ligação e cerimonial); ii) papéis informacionais (coletor, disseminador e porta-voz); e iii) papéis decisórios (empreendedor, alocador de recursos, negociador e solucionador de problemas).

Nesse sentido, os papéis interpessoais dão origem aos papéis informacionais e ambos capacitam a execução dos papéis decisórios. Com isso, o autor descreve as habilidades necessárias do administrador, que perpassa pela tomada de decisões em

circunstâncias ambíguas, capacidade de relacionamento com os colegas, de liderança, de alocação de recursos empresariais e de resolução de conflitos (MINTZBERG,1986)

Katz (1986) aborda três habilidades necessárias para o efetivo exercício da função gerencial: as habilidades técnicas, humanas e conceituais. A primeira diz respeito à utilização de conhecimentos e de procedimentos de uma disciplina específica, a segunda relaciona-se à capacidade de entender e estimular os membros de um grupo ou pessoas, e a terceira refere-se à capacidade de ver a empresa como um todo, coordenando e integrando os interesses e atividades da organização. O autor reforça que as habilidades variam de acordo com a progressão do gerente nos níveis hierárquicos da organização, sendo: a habilidade técnica mais importante em níveis gerenciais mais baixos; a habilidade humana necessária a qualquer nível de gestão; e a habilidade conceitual como a mais relevante em níveis gerenciais mais altos.

Motta (1991) também discute as habilidades vinculadas à ação gerencial, indo além das questões técnicas e exigindo mais capacidade de julgamento e reflexão. Assim, o autor sugere quatro habilidades: i) habilidade cognitiva, cujo significado vincula-se ao aprendizado do particular a partir do geral, compreendendo os objetivos, estruturas e políticas da organização; ii) habilidade analítica, que incorpora o saber técnico administrativo na solução de problemas, buscando melhores soluções e alternativas; iii) habilidade comportamental, que direciona-se ao aprendizado de novas formas de comunicação, de lidar com o poder e a autoridade; e iv) habilidade de ação, em que procura transformar os objetivos, valores e conhecimentos em ação.

De forma mais ampla, Reed (1997) retrata as perspectivas teóricas que fundamentam as diferentes abordagens sobre a gestão, discutidas a partir de três perspectivas teóricas fundamentais: a técnica, a política e a crítica. A primeira, baseada na teoria sistêmica, é tratada como um processo de gestão mais atrelado aos meios do que aos fins, essencial para atingir objetivos coletivos por meio de valores predominantemente instrumentais. Nota-se que, nesta perspectiva, os gestores tendem a exercer um controle limitado e centrado no desenvolvimento organizacional, que é independente da vontade e da ação humana.

Na perspectiva política, baseada na teoria da ação social, o autor trata a gestão como um processo social concebido para a regulação de conflitos, em um meio com inúmeras incertezas consideráveis sobre os critérios de avaliação do desempenho organizacional. Por fim, a perspectiva crítica, ancorada na teoria marxista, pode ser vista como uma forma de complementação da abordagem política, uma vez que considera a

gestão como um mecanismo de controle que funciona para satisfazer os imperativos econômicos impostos pelo modo de produção capitalista (REED, 1997).

Após a análise de cada uma das três perspectivas, Reed (1997) afirma que elas não trataram de maneira efetiva as complexidades e as ambiguidades das práticas gerenciais, tornando necessária a criação de uma abordagem mais integrada da função gerencial. Assim, dando luz a uma quarta perspectiva que compreende a gestão como uma prática social, a perspectiva praxiológica trabalha a gestão com o propósito de articular diferentes e complexas práticas a partir da capacidade, ainda que contestada, de controlar os mecanismos institucionais para manter a coordenação da interação social. Reed (1997) propõe tal perspectiva, enfatizando a função gerencial como ambígua, fragmentada e repleta de imprevistos e dificuldades.

Em seu trabalho com novos gerentes, Hill (1993) aborda o caráter multifacetado da função gerencial e apresenta as várias habilidades (técnicas, conceituais, de comunicação, gerenciais e de carreira), e os esforços psicológicos necessários para se alcançar os objetivos individuais e organizacionais. A autora evidencia as relações de poder e a forma com que os gerentes se organizam psiquicamente para os resultados positivos e negativos de suas ações, complementando que muito gerentes sentem-se desanimados ao perceberem o que precisam realizar e cumprir para manter suas necessidades de *status*, poder e realização pessoal (HILL, 1993; PAIVA; COUTO, 2008).

Em sua obra, Hill (1993) constatou que a sobrecarga, a ambiguidade e os conflitos são inerentes ao papel gerencial, caracterizado também como complexo e constituído de tensões, fatores que impõe o gerente a uma rotina com pressão, agitação e fragmentação, conforme constatado em sua pesquisa:

“É uma posição que transpõe os limites nos quais são construídas as tensões da função (...). Em consequência disso, a rotina diária do gerenciamento, não raro, é estressante, agitada e, ao mesmo tempo, fragmentada. Eles têm de imaginar o que fazer e como agir neste aparente caos de grande incerteza, diversidade e interdependência.” (HILL, 1993, pp. 11-12).

“O gerenciamento parecia um mundo de esmagadora confusão, de sobrecarga de ambiguidades e conflitos.” (HILL, 1993, p. 46).

Neste sentido, Melo (1996) aborda as contradições e dualidades que o gerente vivencia no exercício de sua profissão, e que, atualmente, são agravadas devido à necessidade dele ser competitivo e cooperativo ao mesmo tempo; ter iniciativa e trabalhar seguindo regras; propor questionamentos e desfazer dúvidas; ser individualista, mas também ter que trabalhar em equipe; ser flexível e resoluto; lidar com conflito e ignorar as posições conflituosas; ser duro e usar de sedução; entre outras posições contraditórias

que fazem parte do seu ambiente laboral (ALVES; LUZ, 2014).

Ressalta-se que Motta (1991) e Mintzberg (1986) corroboram que, nos últimos anos, a definição de função gerencial é algo peculiar e diferente das outras profissões, uma vez que “já se aceita tratar a função gerencial como extremamente ambígua e repleta de dualidades, cujo exercício se faz de forma fragmentada e intermitente. Com isso, torna-se difícil defini-la de forma análoga a outras profissões” (MOTTA, 1991, p. 20).

Neste aspecto, Motta (1991) salienta que as qualidades e habilidades fundamentais para um gerente se associam ao aspecto organizacional de domínio do contexto, ao aspecto interpessoal de comunicação e interação, e ao aspecto individual de autoconhecimento, persistência, coragem, integridade e iniciativa. Segundo o autor, os negócios estão se tornando cada vez mais complexos. Enfatiza-se, portanto, a necessidade de o gerente possuir capacidade de decisão, de negociação, de enfrentamento de riscos e de liderança para atender as exigências do ambiente organizacional. Carvalho (1998), por sua vez, ressalta, entre as diversas definições da função gerencial, as seguintes características de atuação de um gerente: tomada de decisão, liderança de pessoas e de grupos e visão estratégica da organização e da ação gerencial.

Vale ressaltar que, segundo Hill (1993), essas atividades e funções de gerenciamento, normalmente, são aprendidos mediante a própria vivência. Em seu estudo, a autora constatou que os novos gerentes adquiriram o conhecimento através de suas interações com outros gerentes, aprendendo na prática do dia-a-dia como lidar com a função gerencial. Ademais, Hill (1993) reforça que, para ocupar a posição gerencial, é necessário que o gerente rompa com a visão de colaborador individual e passe a se enxergar em sua rotina como o responsável pela instituição como um todo.

No caso específico dos professores, estes deixam de ser responsáveis exclusivamente pelos seus alunos e por realizar pesquisa, e tornam-se o “ser gerente”, envolvendo-se também na coordenação de seus colegas, na gerência de recursos, na regulação de conflitos, na gestão de informação da instituição, entre outras responsabilidades (MARRA, 2006). Assim, salienta-se que os professores-gestores não abrem mão das atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, mas sim incorporam em sua rotina a função gerencial, desempenhando papéis considerados complexos e distintos (SILVA, 2012; CARROLL; WOLVERTON, 2004).

3.1.1 O trabalho gerencial e o papel do professor-gestor nas Instituições de Ensino Superior

No contexto em que, por meio do Art. 3º do Decreto 94.664/1987 (Brasil, 1987), a gestão universitária é tida como parte das atividades do professor do nível superior, em conjunto com o ensino, a pesquisa e a extensão, a relação entre a academia e a administração se torna cada vez mais próxima. Com isso, alcançaram notoriedade aqueles professores que exercem o trabalho gerencial nas IES, os chamados professores-gestores (*academic manager*) (BARBOSA *et al.*, 2017).

Esses indivíduos — reitor, pró-reitor, diretor de unidade, chefe de departamento, coordenador de curso, entre outros —, desempenham um papel específico, uma vez que, conforme abordado por Barbosa, Paiva & Mendonça (2018), ao mesmo tempo que lidam com as atividades gerenciais, ainda devem cumprir suas atividades relacionadas ao trabalho de professor. Sendo assim, a multiatividade constitui o cerne do trabalho do professor-gestor (MILLER, 1991; ÉSTHER, 2007).

O trabalho gerencial, por sua vez, diz respeito àquele que pessoas ou grupos executam em funções gerenciais e administrativas, abrangendo suas atribuições, tarefas e papéis (CAMPOS *et al.* 2008). Todavia, nota-se algumas peculiaridades no contexto das instituições de ensino superior e, conseqüentemente, na atuação do professor-gestor neste ambiente (BARBOSA, *et al.*, 2017).

A escolha entre o trabalho acadêmico e o administrativo tornam o trabalho do professor-gestor ainda mais desafiante e ambíguo, visto que, de acordo com Silva (2012), são raras as situações em que ele dispensa suas atividades tidas como principais para concentrar-se mais exclusivamente nas funções gerenciais.

Em conformidade com esses obstáculos enfrentados pelo professor-gestor, Barbosa *et al.* (2017) afirmam que muitos professores diferenciam o estar e o ser dirigente, demonstrando mais uma vez a complexidade da função gerencial nas IES, dado que esta pode estar associada ao autoritarismo, à falta de respeito com os acadêmicos, à coerção, à obsessão por eficiência e à produtividade. Complementarmente, os autores salientam:

Professores-gestores podem ser vistos como nativos, se apoiam os interesses dos colegas acadêmicos, ou como gerencialistas, se seguirem uma linha mais corporativa (WHITCHURCH, 2007). Em tal contexto, o papel de professor-gestor contempla expectativas internas e externas, conflitos, demandas e ideologias que por vezes mostram-se incompatíveis ou contraditórios (BARBOSA *et al.*, 2017, p. 11).

De acordo com Carrol & Wolverton (2004), algumas atribuições são destinadas a esses sujeitos, tais como: influenciar políticas institucionais e procedimentos, controlar orçamento, recomendar acadêmicos para cargos e mandatos, gerir planejamento de turmas e coordenar o processo de avaliação discente e docente, entre outras. Percebe-se que as tarefas constituem poder e responsabilidade ao professor-gestor, que deixa de ser encarregado apenas pelos seus alunos e pesquisas, e passa a regular conflitos, coordenar seus pares e supervisionar, em detrimento da realização direta de trabalhos técnicos (SILVA, 2012).

Segundo Silva e Cunha (2012), com essas mudanças, o professor-gestor passa a possuir uma rotina imprevisível, submetido às necessidades alheias. Constatou-se também que muitos desses profissionais percebem uma dicotomia acadêmica-administrativo, alegando que, em diversas vezes, se encontram em situações complexas e difíceis nos momentos de tomada de decisão, afirmando possuir, anteriormente, uma ideia limitada da dimensão real do que seria a gestão universitária. (SILVA; CUNHA, 2012).

Sob a ótica de Barbosa & Mendonça (2014), os professores que possuem função gerencial nas IES passam por sacrifícios pessoais e profissionais, e, ainda, sofrem conflitos intra e interpessoais. As exaustivas reuniões, a sobrecarga de trabalho, os inúmeros documentos para autorizar e se responsabilizar, a falta de estrutura adequada, as restrições orçamentárias e as viagens de representação, muitas vezes, consistem-se como limitadores da ação do professor-gestor nesse cenário institucional (MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013).

O estudo de Barbosa *et al.* (2017), corroborando com os relatos de Moraes (2008), Ésther (2007) e Miranda (2010), evidenciou que todos os professores-gestores entrevistados, apesar de considerarem que seu trabalho gerencial abria oportunidades de aprendizados, ele, por outro lado, implicava em sacrifícios no âmbito pessoal.

No que tange ao papel do professor-gestor, vale acentuar que ele é concebido com base nas expectativas e normas sociais destinadas às posições ocupadas na rede de relacionamentos, em conjunto com o ponto de vista do próprio indivíduo acerca do papel em questão. Portanto, o papel demanda o sujeito agir para atingir determinadas expectativas, coordenando e mediando interações e controlando recursos para possibilitar sua atuação no papel. Dessa forma, tratar de papéis simboliza reconhecer que são esperadas certas atividades e ações daquela pessoa em determinada posição dentro de

uma organização, no caso em específico, dentro de uma IES (STRYKER; BURKE, 2000; STETS; BURKE, 2000; BARBOSA *et al.*, 2017).

Observa-se que o professor de ensino superior se responsabiliza por diferentes papéis, centralizando-se no de docente, de pesquisador, de extensionista e o de gestor, conforme abordada por Musselin (2013) e Ésther (2007). Com isso, segundo Dierdorff & Morgeson (2007), cada papel é acompanhado de expectativas do qual se prediz o que se espera dos sujeitos que exercem o determinado “papel referente”. Essas expectativas podem vir do Estado, das partes interessadas externas, dos colegas ou da comunidade disciplinar (KYVIK, 2013). Nesse sentido, vale ressaltar que esse papel pode sofrer influência do ambiente organizacional (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2018).

Tratando dos papéis esperados do professor-gestor, Carroll & Gmelch (1992) interpretam o papel deste como o de pesquisador, líder, docente e gestor. Vinculam-se esses papéis a tarefas como: lidar com gestores, elaborar workpapers, direcionar os discentes, continuar com agenda de pesquisa, participar de reuniões, liderar e gerenciar equipes, planejar orçamentos e, por fim, direcionar tempo para relações públicas. Para Land (2003), o professor-gestor deve performar o papel de mediador, dispondo de habilidades interpessoais, em busca de uma comunicação melhor entre a IES e suas instâncias internas e externas e deve apresentar também habilidades para construção de grupos e para promoção da estratégia da instituição.

Na ótica de Carroll & Wolverton (2004), os professores-gestores executam papéis complexos e distintos, uma vez que atendem a vários atores (membros do colegiado, pares, estudantes, sociedade, etc.). Destarte, estes sujeitos devem se preocupar com a alocação de recursos limitados, com o desenvolvimento e aprimoramento da IES, com a mediação de conflitos e com a preparação de planos estratégicos. Já para Mintzberg (2003), o professor-gestor deve desempenhar papéis que se relacionam com a resolução de problemas na estrutura e, além disso, se esforçar para manter a ligação entre os funcionários internos da organização e as partes interessadas externas.

Acentua-se que esse papel pode sofrer influência do contexto organizacional em que o indivíduo atua (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2018). Com isso, mediante pesquisas, nota-se que muitos docentes reforçam que as instituições públicas possuem difícil mensuração de resultados e sua gestão trabalha com um conjunto de aspectos peculiares (políticos, colegiados e burocráticos), sendo assim, não devem ser gerenciadas seguindo os moldes corporativos (SILVA; CUNHA, 2012). Ademais, o desempenho do papel de gestor se torna um desafio nas instituições públicas pelo fato de

esses profissionais dificilmente receberem capacitação para atuar em um cargo de gestão (RODRIGUES; VILLARDI, 2014; RIZZATTI *et al.*, 2004).

Em Barbosa *et al.* (2017), as entrevistas revelaram diferenças de contexto de atuação do papel gerencial no ambiente público e privado. Para os entrevistados, os órgãos e instâncias do Governo Federal e as características da respectiva organização pública em que se encontram exercem influências e requerem caráter singular ao papel do professor-gestor da universidade pública. Além disso, estas instituições são constantemente julgadas pela ineficiência dos recursos, pela rigidez de sua estrutura, pelo burocratismo excessivo e pela incompetência na gestão (CASTRO, 2000). Portanto, o papel do professor-gestor das instituições públicas apresenta características específicas do contexto que devem ser consideradas.

No que tange às instituições privadas, nos últimos anos, estas tiveram um grande crescimento no mercado, tornando necessário um gerenciamento adequado e o cumprimento do seu papel para que sobrevivam ao ambiente competitivo em que se encontram (FREITAS; BRANDÃO, 2006). Conforme exposto por Vahl (1980), Panizzi (2004) e Tachizawa & Andrade (2006), seus dirigentes devem assumir papéis que possibilitem se responsabilizar pelos meios de comunicação entre instituição e os alunos, pela atração e retenção dos discentes, pela capacitação dos membros, pelo planejamento estratégico e pelo atingimento de metas e resultados financeiros e institucionais. Dessa forma, o professor-gestor destas instituições devem se adaptar de forma mais rápida e inovadora para que seja possível aprimorar continuamente a IES e, conseqüentemente, se manterem no mercado.

Para uma melhor visualização das contribuições sobre o trabalho gerencial e o papel do professor-gestor nas instituições de ensino superior, apresenta-se no QUADRO 1 uma síntese dos autores abordados.

Quadro 1 – Síntese das pesquisas relacionadas ao trabalho e aos papéis do professor-gestor

Autores	Trabalhos e papéis do professor-gestor
Carrol & Gmelch (1992)	Os papéis esperados do professor-gestor são o de pesquisador, líder, docente e gestor. Esses papéis associam-se com tarefas como: lidar com gestores; elaborar workpapers; direcionar os discentes; continuar com agenda de pesquisa; participar de reuniões; liderar e gerenciar equipes; planejar orçamentos; e, por fim, direcionar tempo para relações públicas.
Castro (2000)	O papel do professor-gestor apresenta características específicas no contexto das instituições públicas, visto que essas instituições, constantemente, são julgadas pela ineficiência dos recursos, pela rigidez de sua estrutura, pelo burocratismo excessivo e pela incompetência na gestão.

(continua...)

Quadro 1 – Síntese das pesquisas relacionadas ao trabalho e aos papéis do professor-gestor (continuação)

Autores	Trabalhos e papéis do professor-gestor
Mintzberg (2003)	O professor-gestor deve desempenhar papéis que se relacionam com a resolução de problemas na estrutura e se esforçar para manter a ligação entre os funcionários internos da organização e as partes interessadas externas.
Land (2003)	O professor-gestor deve performar o papel de mediador, dispondo de habilidades interpessoais, em busca de uma comunicação melhor entre a IES e suas instâncias internas e externas. Estes sujeitos devem apresentar também habilidades para construção de grupos e para promoção da estratégia da instituição.
Carroll & Wolverton (2004)	Os professores-gestores executam papéis complexos e distintos, com atribuições relacionadas à influência de políticas institucionais e procedimentos; ao controle de orçamento, à recomendação acadêmica para cargos e mandatos; à gestão de planejamento das turmas e coordenação do processo de avaliação discente e docente. Devem, também, se preocupar com a alocação de recursos limitados, com o desenvolvimento e aprimoramento da IES, com a mediação de conflitos e com a preparação de planos estratégicos.
Freitas & Brandão (2006).	O papel do professor-gestor nas instituições privadas deve ser cumprido de forma a garantir a sobrevivência ao ambiente competitivo, tendo em vista o grande crescimento dessas instituições no mercado, tornando necessário um gerenciamento adequado.
Tachizawa & Andrade (2006)	No contexto das instituições de ensino superior privadas, o professor-gestor deve se adaptar de forma mais rápida e inovadora para que seja possível aprimorar continuamente a IES e se manterem no mercado. Devem assumir papéis que possibilitem se responsabilizar pelos meios de comunicação entre instituição e os alunos, pela atração e retenção dos discentes, pela capacitação dos membros, pelo planejamento estratégico e pelo atingimento de metas e resultados financeiros e institucionais.
Silva (2012)	O professor-gestor, ao assumir a gestão, passa a regular conflitos, coordenar seus pares e supervisionar.
Silva & Cunha (2012)	Os professores-gestores lidam com a dicotomia acadêmica-administrativo, devendo tomar decisões em situações complexas e momentos difíceis.
Melo, Lopes & Ribeiro (2013)	São considerados como limitadores da ação do professor-gestor as exaustivas reuniões, a sobrecarga de trabalho, os inúmeros documentos para autorizar e se responsabilizar, a falta de estrutura adequada, as restrições orçamentárias e as viagens de representação.
Barbosa & Mendonça (2014)	Os professores-gestores trabalham com conflitos intra e interpessoais e se deparam com constantes sacrifícios pessoais e profissionais.
Barbosa <i>et al.</i> (2017)	O papel de professor-gestor abrange expectativas internas e externas, conflitos, demandas e ideologias que, muitas vezes, são considerados contraditórios.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos autores Mintzberg (2003), Land (2003), Carroll & Wolverton (2004), Freitas & Brandão (2006), Tachizawa & Andrade (2006), Silva (2012), Silva & Cunha (2012), Melo, Lopes & Ribeiro (2013), Barbosa & Mendonça (2014) & Barbosa *et al.* (2017).

Tendo em vista que os papéis desses sujeitos se tornam fundamentais para a relação com os indivíduos e grupos dentro das IES e para o seu desempenho, vale destacar que, segundo Barbosa, Paiva & Mendonça (2018), existem duas dimensões a respeito do papel que um indivíduo exerce: (1) a convencional, que associa-se às interpretações partilhadas pelos sujeitos; e (2) a idiossincrática, relacionada às interpretações diferentes que os indivíduos têm sobre o papel (McCALL; SIMMONS, 1978).

Assim, reforçam que existem semelhanças e divergências em relação às expectativas sobre o seu desempenho no papel e sobre às competências esperadas do professor-gestor no ambiente das IES. Portanto, afirmam que:

“o papel social de professor-gestor é, em certa medida, composto das competências gerenciais esperadas desses sujeitos, as quais, em algum aspecto, são diferentes das competências profissionais exigidas no papel de docente ou de pesquisador. Nesse sentido, como mostraram Paiva e Melo (2009), há necessidade de mobilização de diversas competências profissionais por parte do professor de ensino superior para sua efetividade ao desempenhar diferentes papéis, inclusive no que diz respeito ao que as autoras chamaram de “atividades administrativas e burocráticas”, relacionadas à função gerencial.” (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018, p. 102).

“Sendo assim, parte-se da premissa de que as competências do professor para pesquisa, ensino e extensão não substituem aquelas necessárias para atuação em um contexto de gestão, ainda que elas possam contribuir para o desempenho dos dirigentes em suas atividades” (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018, p. 102).

Consequentemente, as competências dos professores-gestores se tornaram um aspecto fundamental no desenvolvimento de sua atuação dentro das IES. Sob a ótica das competências gerenciais, estas são consideradas, no presente trabalho, como um tipo específico das competências profissionais, uma vez que para a execução de tarefas administrativas são necessárias competências profissionais específicas. Desta maneira, conforme aponta Aziz *et al.* (2005), identificar as competências gerenciais vinculadas ao papel do professor-gestor, no setor público e privado, possibilita contribuir para a atuação desses sujeitos em sua função gerencial, diminuindo o conflito de papéis e sua ambiguidade. Nesta perspectiva, o trabalho de Quinn *et al.* (2003) se destaca por apresentar essa aproximação entre os construtos competências e papel.

3.2 Competências profissionais

Fleury & Fleury (2001, p. 184) afirmam: “competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar algo”. Todavia, atualmente, o tema em questão se tornou um dos principais assuntos nos debates acadêmicos e organizacionais, sendo tratado por Le Boterf (1999) como um conceito em construção e evolutivo e, complementarmente, por Zarifian (2001), como um conceito abrangente.

Conforme apontado por Magalhães (2004) e Teixeira (2007), existem distintas abordagens teóricas envolvendo a temática competências, sendo representadas por autores com correntes filosóficas diferentes. Diante da diversidade existente, a concepção

de competências toma diferentes rumos em diferentes países. Com isso, estudos no assunto mapearam três abordagens que se destacaram na construção dessa temática: a comportamental, representada pela origem norte-americana; a funcionalista, de origem inglesa; e a construtivista, de origem francesa.

Segundo Maduro (2014), a partir da década de 1970, os modelos comportamental e funcionalista, durante anos, abordaram o conceito de competência como uma característica subjacente à pessoa, pautando-se nos conhecimentos, habilidades e atitudes do sujeito (MCCLELLAND, 1993; BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993; PARRY, 1996; CHEETHAM; CHIVERS 1996, 1998). Posteriormente, ao longo dos anos de 1980, a abordagem construtivista se sobressaiu ao compreender o conceito de competência voltado para a mobilização e articulação, em um determinado contexto, de pessoas, capacidades e recursos (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003), e de interação e significado do trabalho (SANDBERG, 2000).

A variedade de interpretação do conceito competência nos últimos anos foi marcada por diferentes conceitos e diferentes dimensões (ANTONELLO, 2002). Essa temática foi tratada na área da psicologia e da educação, atingindo também as discussões acadêmicas e empresarias, tendo como base diversas instâncias de compreensão (MAGALHÃES, 2004).

Conforme abordado por Fleury & Fleury (2004), a discussão desta temática teve início na década de 1970 com David McClelland (1973), na qual tratou sobre o conceito de competência em seu artigo “*Testing for competences rather than intelligence*”. O autor a define como uma característica subjacente a um indivíduo que pode ser associada ao desempenho superior no cumprimento de uma tarefa ou situação. Assim, diferencia competências de aptidões — relacionada aos talentos naturais da pessoa que podem ser aprimoradas —, de habilidades — demonstrações de talentos particular na prática — e de conhecimento — o que a pessoa necessita de saber para desempenhar uma tarefa.

Com essa abordagem voltada para um conjunto ideal de qualificações para que o indivíduo desenvolva uma performance superior no trabalho, Parry (1996) aborda o conceito de competências como um *cluster* de conhecimentos, *skills* e atitudes que afetam a performance do seu papel ou responsabilidade, podendo ser aprimorada por meio do treinamento e desenvolvimento.

Nessa mesma linha, Durand (1998) aponta que o conceito de competências abrange questões de técnicas, de cognição e de atitudes relacionadas ao trabalho. Dessa forma, relaciona-se ao conjunto de três dimensões, sendo elas: Conhecimentos,

Habilidades e Atitudes, as quais são independentes e permitem o alcance de determinado objetivo. Essa abordagem tem sido discutida e aceita no ambiente empresarial e acadêmico, uma vez que integram diversos aspectos relacionados ao trabalho (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001). Entretanto, vale ressaltar que Le Boterf (1999) contesta tal definição, pois considera competências algo mais complexo do que a soma de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Dutra, Hipólito & Silva (1998), apontam autores de origem americana como McClelland & Dailey (1972) e Boyatzis (1982) que compreendem competências como um conjunto de qualificações de um indivíduo, que possibilita o alcance de um desempenho superior no trabalho ou em determinadas situações. Em contrapartida a estes trabalhos, Jacques (1990), LeBortef (1995) e Zarifian (1996), autores europeus, definem competências como aquilo que as pessoas provêm, produzem ou entregam, ou seja, as qualificações requeridas pelo trabalho não garantem a sua entrega efetiva, conforme exposto por Zarifian (2001, p. 67): “a competência é realmente a competência de um indivíduo (e não a qualificação de um emprego) e se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional”.

Paiva (2007) também reforça a diferença entre qualificação e competência. Para a autora, a qualificação diz respeito a algo estático no tempo e no espaço, vinculada ao posto de trabalho ou cargo, à organização. Por outro lado, a competência associa-se à profissão, ao indivíduo e aos resultados obtidos por ele, à complexidade e até impossibilidade de transferência, sendo considerada algo dinâmico, relativo e processual.

A partir da evolução do conceito de competências e sua influência nos processos de recursos humanos nas organizações, Fleury & Fleury (2001) também ressaltam que o conceito de competência vai além da sua qualificação. Ultrapassa, portanto, a sua associação ao cargo, posição ou conhecimentos que podem ser certificados pelo sistema educacional. Assim, encontra a concepção que envolve a capacidade de assumir iniciativas, saber agir e ser reconhecido, o que implica em agregar valor social para o indivíduo e agregar valor econômico à organização. Os autores abordam a questão dos “saberes” para esclarecer sua definição, conforme exposto no QUADRO 2.

Quadro 2 – Competências do profissional

Competência	Significados
Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar	Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
Saber comunicar	Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência.
Saber comprometer-se	Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Fonte: Fleury & Fleury (2001, p. 22)

Le Boterf (1994), Zarifian (2001), Fleury & Fleury (2000) corroboram com o conceito de competência associado a mobilização de conhecimentos e capacidades e não apenas voltados para conhecimentos teóricos. Ou seja, para se legitimar uma competência é necessário que ela seja observada em uma situação real de trabalho. Ademais, segundo Perrenoud (2013), o desenvolvimento de competências já se tornou uma condição para a sobrevivência do setor e da organização, deixando de ser considerada uma escolha.

Dutra (2001) associa o conceito de competência ao desempenho, vinculando as competências com a entrega e a contribuição efetiva do empregado à organização. Conforme mencionado por Mascarenhas (2008), Dutra (2004) afirma:

Ao olharmos as pessoas por sua capacidade de entrega, temos uma perspectiva mais adequada (por mais individualizada) para avalia-las, para orientar o desenvolvimento delas e para estabelecer recompensas. Em suma, o termo “entrega” refere-se ao indivíduo saber agir de maneira responsável e ser reconhecido por isso (...). (DUTRA, 2004, p. 46)

Para Dutra (2004), existem três abordagens relacionadas ao conceito de competência individual: a primeira associa-se ao estoque de conhecimentos, habilidades e atitudes dos indivíduos que possibilitam lidar com uma determinada situação (americana); a segunda vincula-se à prática do que se sabe em determinado contexto, ou seja, a entrega da pessoa para a organização, dando ênfase ao desmembramento do saber, saber fazer e saber ser (francesa); e, por fim, a terceira constitui-se no somatório dessas duas correntes de pensamento, a qual aborda a noção de competências vinculada ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que tornam a pessoa capaz de entregar os resultados com maior facilidade (DUTRA, 2004).

Dessa forma, Dutra (2004) reforça que a competência é reconhecida apenas quando compartilhada no próprio ambiente de trabalho. Nesse sentido, conforme

destacado por Freitas & Brandão (2006), seu conceito abrange a mobilização de capacidades, como a utilização do saber (conhecimentos), do saber-fazer (habilidades) e do saber ser (atitudes), a fim de se alcançar os resultados esperados e a superação de desafios. Dessa maneira, essa perspectiva permite entender competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que agregam valor aos indivíduos e à organização (FREITAS; BRANDÃO, 2006).

No que tange ao professor do ensino superior e os diversos papéis que esse ator representa (docente, pesquisador e gestor), em cada contexto específico podem manifestar-se competências diferentes, uma vez que é improvável que uma competência única seja adequada à atuação em todos os cenários imagináveis que esse sujeito se encontra. Sendo assim, tendo em vista a aprendizagem do aluno, os resultados de pesquisa e extensão e o alcance da eficiência e eficácia na gestão organizacional, o professor-gestor buscará mobilizar competências profissionais diferenciadas e interdependentes em cada papel, dentre elas as competências gerenciais (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016).

3.2.1 Competências gerenciais e o modelo de Quinn *et al.* (2003)

As competências gerenciais estão associadas aos gerentes, e, conseqüentemente, refletem na sua atuação durante o trabalho e no cumprimento dos seus papéis organizacionais. Elas devem estar alinhadas à estratégia organizacional e seus objetivos, a fim de trazer melhorias nos seus resultados (PICCHIAI, 2003).

Destaca-se que as competências gerenciais referem-se ao conjunto de capacidades articuladas e desenvolvidas pelo gerente em determinada situação, que permitem o alcance de resultados voltados para a estratégia institucional (RUAS, 2005). Segundo esse autor, são “aquelas que se pretende que coloquem as propostas e projetos organizacionais e funcionais (áreas) em ação” (RUAS, 2005, p. 48).

Corroborando com os conceitos de Dutra (2004), a competência gerencial também pode ser compreendida como uma ação por meio da qual se mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais e pessoais que buscam o cumprimento de uma entrega, em um determinado contexto. (RUAS, 2005). Assim, Ruas (2005) expõe que as competências gerenciais têm impacto nas competências organizacionais, conforme demonstrado no QUADRO 3 abaixo:

Quadro 3 – Dimensões organizacionais da competência

Dimensões organizacionais da competência	Noções	Abrangência
Essenciais	São as competências que diferenciam a empresa perante concorrentes e clientes e constituem a razão de sua sobrevivência	Devem estar presentes em todas as áreas, grupos e pessoas da organização, embora em níveis diferenciados
Funcionais	São as competências específicas a cada uma das áreas vitais da empresa (vender, produzir, conceber, por exemplo)	Estão presentes entre os grupos e pessoas de cada área
Individuais	São as competências individuais e compreendem as competências gerenciais.	Apesar da dimensão individual, podem exercer importante influência no desenvolvimento das competências dos grupos ou até mesmo da organização. É o caso das competências gerenciais

Fonte: RUAS, 2001, p. 248

Nota-se que as competências essenciais devem estar presentes em todas as áreas, grupos e pessoas da organização, embora em níveis diferenciados. Já as dimensões funcionais estão presentes entre os grupos e pessoas de cada área. As dimensões individuais, por sua vez, podem exercer importante influência no desenvolvimento das competências dos grupos ou até mesmo da organização, sendo o caso das competências gerenciais (RUAS, 2001).

Dessa forma, conforme apontado por Fernandes (2012), os gerentes direcionam e executam as competências gerenciais por meio do desenvolvimento individual, concedendo para a instituição os conhecimentos, habilidades e atitudes, adaptando a organização às exigências que poderão emergir intra e extra estrutura organizacional. Ressalta-se que o enfoque deste trabalho não são as competências organizacionais, mas sim as competências profissionais no nível individual, especificamente, dos professores-gestores das IES pesquisadas.

Vale enfatizar que esses sujeitos representam diferentes papéis no cenário institucional, atuando como pesquisador, docente e gestor. Com isso, em cada contexto específico, distintas competências emergem durante sua atuação, conforme abordado por Paiva & Ferreira, (2013, p. 211) “Essas singularidades da gerência vão se refletir na competência gerencial, que traz consigo o saber fazer bem e fazê-lo de fato, e, dessa forma, cria uma relação técnica ligada à maneira de como o indivíduo executa ou como desenvolve seu papel”. Nesse sentido, o estudo de Quinn *et al.* (2003) se destaca por

associar e aproximar os construtos papel e competência (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018).

O modelo de Quinn *et al.* (2003) apresenta quatro modelos de gestão distintos entre si que, dependendo de cada situação, o gerente necessita desempenhar diferentes papéis ou mesmo desempenhá-los simultaneamente para que suas competências sejam manifestas e reconhecidas. Os quatro modelos são: (1) o modelo das relações humanas; (2) o modelo dos sistemas abertos; (3) o modelo das metas racionais; e (4) o modelo de processos internos. Os quatro modelos gerenciais se pautam em dois eixos: o vertical, com estabilidade (no topo) e controle (embaixo) e o horizontal, com foco organizacional interno (à esquerda) e o foco organizacional externo (à direita). A cada modelo apresentado correspondem papéis gerenciais a serem executados pelos indivíduos, bem como as competências necessárias para que o comportamento esperado se efetive. (QUINN *et al.*, 2013).

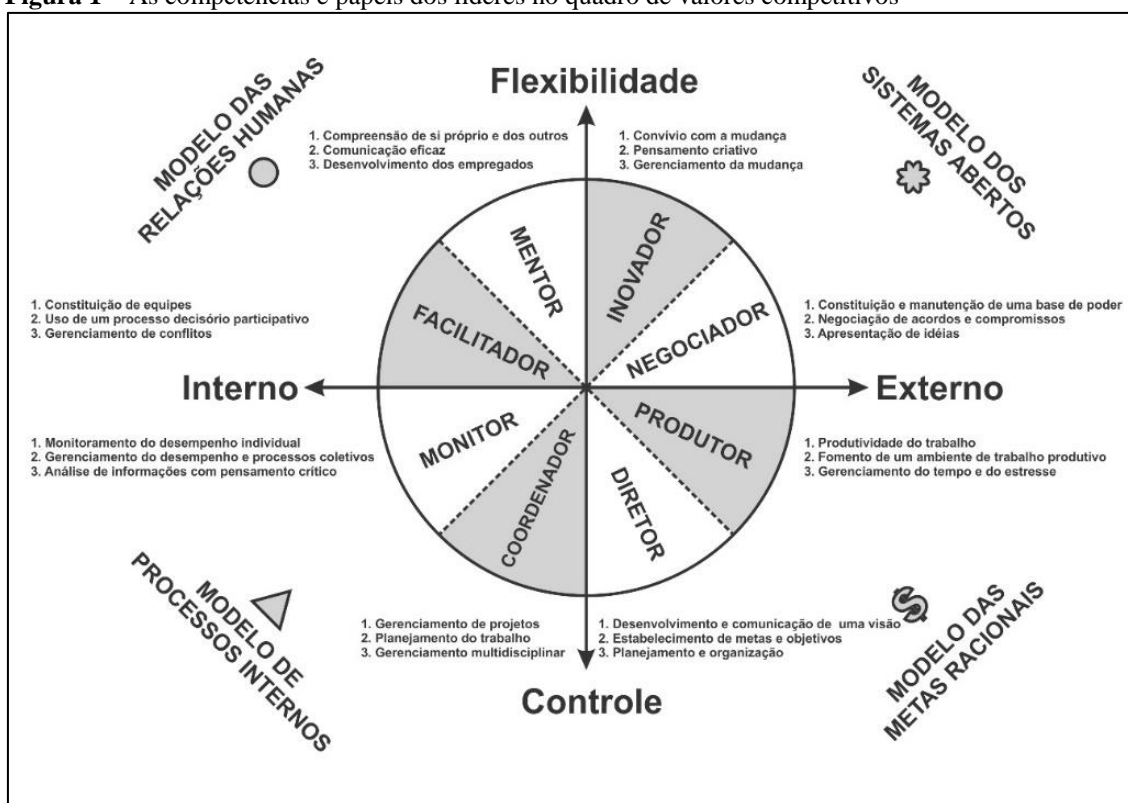
Quadro 4 – Características dos quatro modelos gerenciais de Quinn *et al.* (2003)

Modelos	Metas Racionais	Processos Internos	Relações Humanas	Sistemas Abertos
Símbolo	\$	△	○	⬠
Ênfase	Explicitação de metas, análise racional e tomada de iniciativas	Definição de responsabilidade, mensuração, documentação	Participação, resolução de conflitos e criação de consenso	Adaptação política, resolução criativa de problemas, inovação, gerenciamento da mudança
Atmosfera	Econômico-racional: “lucro líquido”	Hierárquico	Orientado a equipes	Inovadora, flexível
Papel do Gerente	Diretor e produtor	Monitor e coordenador	Mentor e facilitador	Inovador e negociador/mediador

Fonte: Quinn *et al.* (2003, p. 11)

Para Quinn *et al.* (2003), os quatro modelos apresentados são considerados subdomínios interligados que fazem parte de um construto maior: a eficácia organizacional. Visualizados de maneira isolada, os modelos não propiciam a gama de perspectivas, a amplitude de escolhas e a eficácia potencial decorrentes de se considerá-los todos como parte de um arcabouço maior, chamados de “quadro de valores competitivos”, conforme a FIGURA 1 usado neste trabalho (QUINN *et al.*, 2003).

Figura 1 – As competências e papéis dos líderes no quadro de valores competitivos



Fonte: Quinn *et al.*, 2003, p. 14

Os autores destacam que, tendo em vista que algumas estratégias são eficazes em um contexto e não são em outras, o ideal seria a o desempenho efetivo em todos os quatro modelos simultaneamente. Ou seja, os gerentes devem desempenhar seus papéis com competências, demonstrando resultados reconhecidos por ele mesmo e por seus atores, o que consideram um perfil eficaz. Os autores destacam que, para o alcance dos objetivos, é necessário: (1) apreciar vantagens e desvantagens de cada modelo; (2) Adquirir e utilizar as competências vinculadas a cada modelo; e (3) integrar de forma dinâmica as competências de cada modelo de acordo com a situação gerencial encontrada (QUINN, *et al.* 2003). Apresenta-se, no QUADRO 5, os oito papéis que podem ser desempenhados pelos gerentes compreendendo as três competências intrínsecas a cada papel:

Quadro 5 – Oito papéis de liderança gerencial e suas respectivas competências-chave

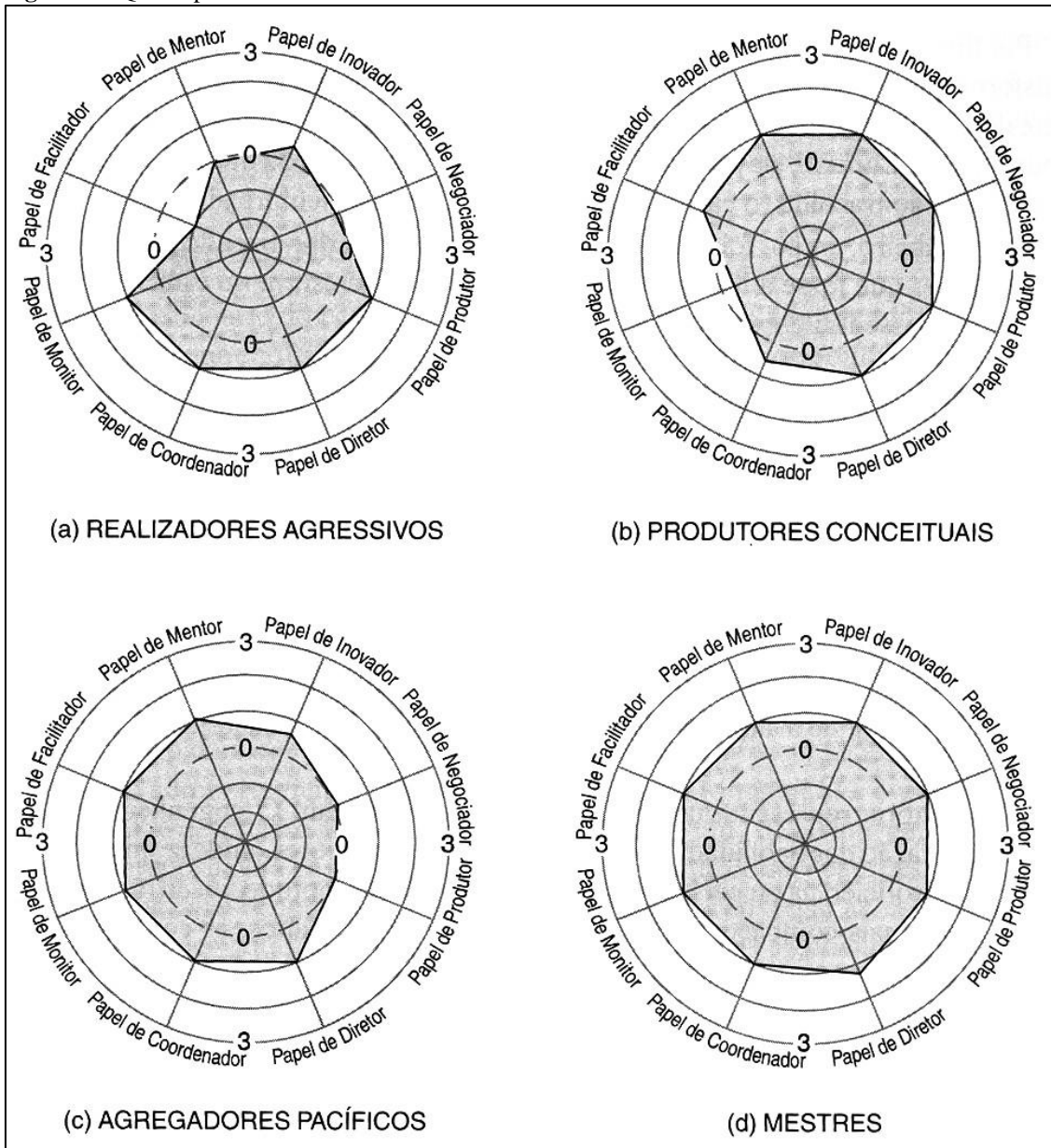
Papel	Competências
Inovador	1. Convívio com a mudança 2. Pensamento criativo 3. Gerenciamento da mudança
Negociador	1. Constituição e manutenção de uma base de poder 2. Negociação de acordos e compromissos 3. Apresentação de ideais
Produtor	1. Produtividade do trabalho 2. Fomento de um ambiente de trabalho produtivo 3. Gerenciamento do tempo e do estresse
Diretor	1. Desenvolvimento e comunicação de uma visão 2. Estabelecimento de metas e objetivos 3. Planejamento e organização
Coordenador	1. Gerenciamento de projetos 2. Planejamento do trabalho 3. Gerenciamento multidisciplinar
Monitor	1. Monitoramento do desempenho individual 2. Gerenciamento do desempenho e processos coletivos 3. Análise de informações com pensamento crítico
Facilitador	1. Constituição de equipes 2. Uso de um processo decisório participativo 3. Gerenciamento de conflitos
Mentor	1. Compreensão de si próprio e dos outros 2. Comunicação eficaz 3. Desenvolvimento dos empregados

Fonte: Quinn *et al.* (2003, p. 25)

Os autores entendem as competências descritas no QUADRO 5 como essenciais para o desenvolvimento dos oito papéis, tendo em vista que complementam aquelas com as quais fazem fronteira conforme apresentado na FIGURA 1 e, concomitantemente, se contrastam com aquelas com as quais se opõe. Por isso, os gerentes que possuem uma maior complexidade de comportamento e conseguem desempenhar papéis considerados contraditórios, muitas vezes, são tidos como melhores líderes (QUINN, *et al.* 2003).

Nota-se que o gerente deve mesclar e equilibrar os papéis de modo adequado, buscando sempre a eficácia e considerando que todos os papéis são valorizados e nenhum é negligenciado. Assim, o modelo estabelece quatro perfis eficazes (realizados agressivos, produtores conceituais, agregadores pacíficos e mestres):

Figura 2 – Quatro perfis eficazes

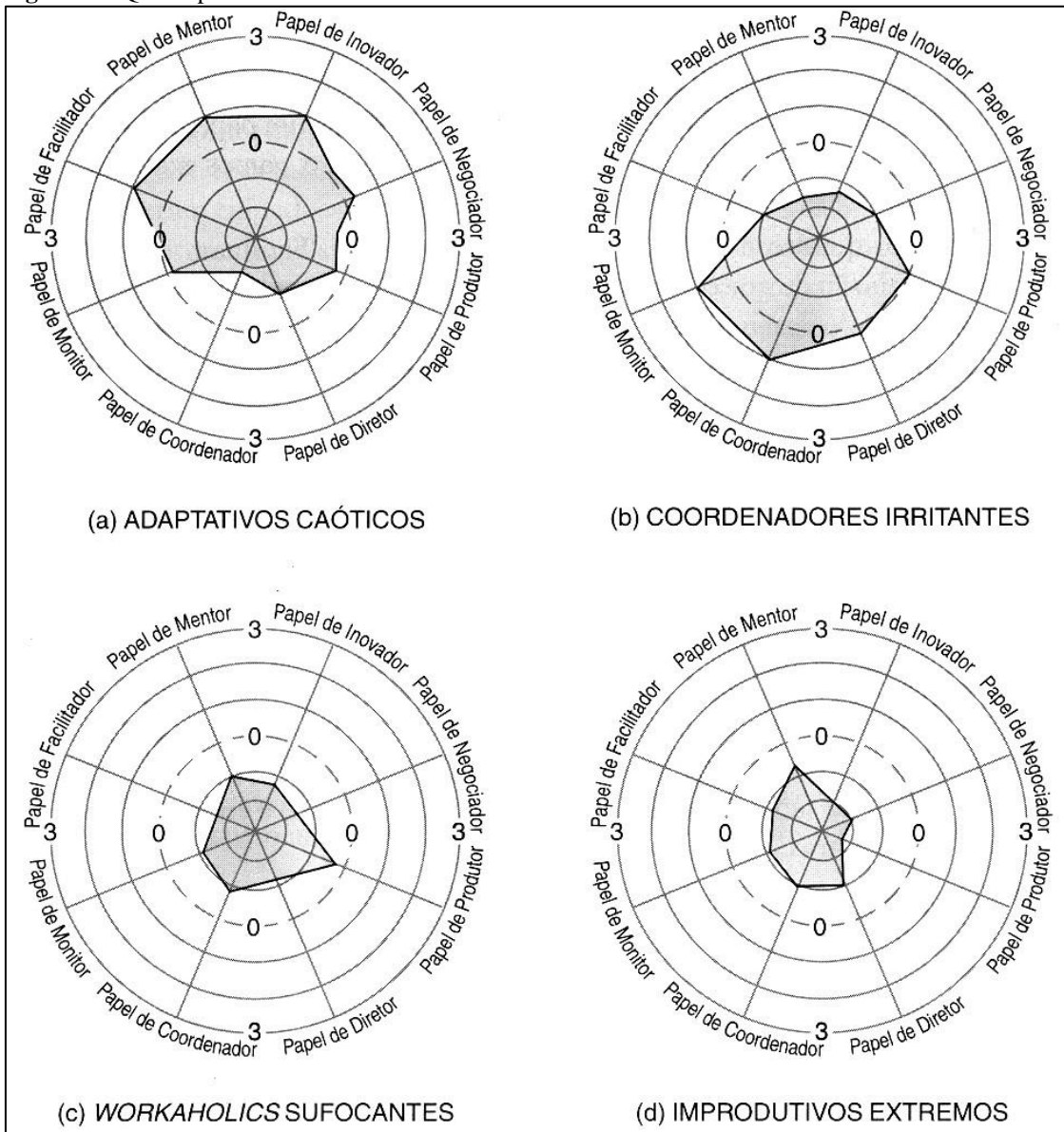


Fonte: Quinn *et al.* (2003, p. 379).

No tocante aos perfis eficazes, o “mestre” é tido como o ideal, visto que todos os papéis são desempenhados homogeneamente e de forma eficaz, trazendo um desempenho satisfatório em todos os papéis e nas suas respectivas competências. Esse perfil é comumente encontrado em gestores que possuem mais tempo de experiência na gerência. Os produtores conceituais, por sua vez, são aqueles que os papéis de facilitador, monitor e coordenador são exercidos de modo satisfatório, embora mais tímidos que os outros. Já os realizadores agressivos apresentam os papéis de negociador, inovador, mentor, e facilitador mais frágeis que os demais. Por fim, os agregadores pacíficos dizem respeito aqueles que desempenham mais timidamente os papéis produtor, inovador e negociador (QUINN, *et al.* 2003).

Também são apresentados os quatro perfis ineficazes (adaptativos caóticos, coordenadores irritantes, *workaholics* sufocantes e improdutivos extremos), de acordo com a FIGURA 3 abaixo:

Figura 3 – Quatro perfis ineficazes



Fonte: Quinn *et al.* (2003, p. 378).

Os perfis ineficazes normalmente apresentam um desempenho muito acima da média em determinados papéis relacionados a um quadrante e muito abaixo da média nos demais. Desta maneira, encontra-se um grande desequilíbrio. Nos denominados adaptativos caóticos, praticamente todos os papéis são considerados insatisfatórios, exceto os papéis de facilitador, mentor e inovador. Já os coordenadores irritantes possuem os papéis de monitor e coordenador mais expressivos, apesar de ainda serem considerados

ineficazes. Os *workaholics* sufocantes, por sua vez, apresentam o papel de produtor como destaque, sendo o menos ineficaz. Por fim, os improdutivos extremos são aqueles que desempenham todos os papéis timidamente, sendo nenhum dos papéis reconhecidos (QUINN *et al.*, 2003).

Conclui-se que a identificação dos perfis dos gestores pode ser fundamental para o desempenho das organizações, visto que podem evidenciar certas deficiências. Em relação à pesquisa, busca-se verificar os estudos já realizados sobre as competências gerenciais do professor-gestor dentro das IES, a fim de dar insumo para o presente estudo.

3.2.2 Competências gerenciais do professor-gestor

Para tratar das competências gerenciais dos professores-gestores das IES, deve-se ter em mente que esses profissionais vivenciam atividades multifacetadas e conflituosas que vão além da gestão, perpassando também pela tríade ensino, pesquisa e extensão. Assim, é necessário entender que essa temática deve ser estudada considerando esse contexto de atuação, no qual mescla elementos técnicos e burocráticos, devendo o gestor possuir competências gerenciais específicas para enfrentarem os constantes desafios e a sobrecarga de trabalho (PAIVA; MELO, 2009; MARRA; MELO, 2003).

Sendo assim, as competências gerenciais são fundamentais para que os professores alcancem o desempenho esperado nas atividades da gestão universitária (AZIZ, 2005). Assim, as IES tornam-se dependentes das competências de seus professores-gestores para cumprirem o seu papel dentro das instituições a fim de gerar resultados legitimados pelo próprio sujeito e pelos atores com os quais trabalha. Desta maneira, a organização precisa garantir também a produção de novas competências visando atingir a excelência em seu papel. (PAIVA; MARTINS, 2012).

Destarte, conforme abordado por Brandão (2009), esse tema vem despertado o interesse entre os pesquisadores acadêmicos e os profissionais de mercado, uma vez que exerce grande influência no interior da organização. Com isso, destaca-se no QUADRO 6 as contribuições e os principais achados de alguns trabalhos que tratam das competências gerenciais do professor-gestor dentro das IES.

Quadro 6 – Pesquisas sobre as competências gerenciais dos professores-gestores em IES públicas e privadas

Autores	Temática	Categoria Administrativa da IES	Principais achados e contribuições
Piazza (1997)	Competências gerenciais dos coordenadores de curso de graduação na Universidade de Caxias do Sul (UCS).	Instituição de Ensino Superior privada.	-Foram requeridas habilidades e competências relacionadas a inovação e criatividade. -Verificaram-se evidências de despreparo e falta de clareza dos coordenadores ao assumirem suas funções, além da ausência de normas claras para orientar a atuação gerencial.
Silva (2000)	O processo de aprendizagem de competências gerenciais, pelos professores no cargo de direção na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).	Instituição de Ensino Superior Pública.	-Para todos os professores do estudo, o processo de aprendizagem foi caracterizado como: informal, auto-direcionado, no trabalho, por ação e interação social. -As competências mais valorizadas foram as habilidades de relacionamento com os colegas, de resolução de conflito e de alocação de recursos.
Andrade (2005)	As competências gerenciais requeridas pelos gestores de Instituições de Ensino Superior Privadas em Curitiba e Região Metropolitana.	Instituições de Ensino Superior Privadas.	-As competências requeridas pelo gestor de IES privada foram: integridade, iniciativa, controle administrativo, persistência, conhecimento sistêmico interno e externo, planejamento estratégico e organizacional, auto confiança, liderança, conhecimentos jurídicos educacionais e pedagógicos, motivação, poder de persuasão, flexibilidade e resiliência, delegação, habilidade de negociação, criatividade e inovação, relacionamentos interpessoais, comunicação e apresentação oral, saber trabalhar em equipe, habilidade de suportar pressão e vivência no exterior.
Campos (2007)	As Competências gerenciais dos pró-reitores da Universidade Federal de Viçosa (UFV).	Instituição de Ensino Superior Pública.	-Os atributos de competências necessários a um pró-reitor comumente citados pelos dirigentes foram: capacidade política, comunicação, conhecimento da estrutura organizacional, criatividade, espírito institucional, experiência profissional na instituição, liderança, relacionamento interpessoal, tomada de decisão, trabalho em equipe e visão sistêmica.

(continua...)

Quadro 6 – Pesquisas sobre as competências gerenciais dos professores-gestores em IES públicas e privadas (continuação)

Autores	Temática	Categoria Administrativa da IES	Principais achados e contribuições
Ésther (2007)	Competências atribuídas aos reitores de universidades de Minas Gerais, na percepção dos próprios gestores.	Instituições de Ensino Superior Públicas.	-Em relação às competências do gestor público apontadas, destacou-se, em unanimidade, a capacidade política. -O estudo ressaltou a falta de capacitação e de preparação para que os reitores desempenhassem seus papéis e suas funções.
Campos <i>et al.</i> (2008)	As competências necessárias aos professores-gerentes que atuam em Pró-Reitorias de uma IFES de Minas Gerais (MG), de acordo com suas próprias percepções.	Instituição de Ensino Superior Pública.	-Emergiram 11 categorias ou competências necessárias aos professores-gerentes que trouxeram bons resultados para os pró-reitores, a saber: resolver os problemas por meio da criatividade; compartilhar dos interesses institucionais; induzir o envolvimento dos outros; conhecer a estrutura organizacional; saber dividir o tempo com as atividades da docência; comunicar às partes interessadas as decisões dos Conselhos Superiores; ter capacidade política; planejar as atividades do órgão que administra; ter iniciativa para tomar decisões; ter experiência gerencial na Instituição; saber administrar recursos. -Os entrevistados reconheceram a necessidade de participarem de mais treinamentos, tendo em vista o pouco investimento em capacitação gerencial na instituição analisada.
Pereira & Silva (2010)	As competências gerenciais nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).	Instituições de Ensino Superior Públicas.	-Os resultados da pesquisa permitiram identificar quatro grupos de competências gerenciais: competências cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas. -Ressalta-se que a sociedade, atualmente, é mais ativa e exige a qualidade nas prestações de serviços governamentais. Por isso, destaca-se a necessidade do desenvolvimento das competências dos gestores, para auxiliar as IFES na implantação de diretrizes e no estabelecimento de uma política de desenvolvimento de gestores públicos para possibilitar o desenvolvimento de competências institucionais.

(continua...)

Quadro 6 – Pesquisas sobre as competências gerenciais dos professores-gestores em IES públicas e privadas (continuação).

Autores	Temática	Categoria Administrativa da IES	Principais achados e contribuições
Fleck & Pereira (2011)	Perfil de competências gerenciais dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação das IFES do Rio Grande do Sul.	Instituições de Ensino Superior Públicas.	-Identificou-se que os coordenadores possuem, em suas atividades, exigências de um perfil gerencial, na qual encontra-se mais direcionados para administrar tarefas, importando principalmente o resultado atingido.
Quintiere, Vieira & Oliveira (2012)	A percepção das competências gerenciais dos reitores de universidades federais do Rio de Janeiro.	Instituições de Ensino Superior Públicas.	-Constatou-se que suas competências dependem fortemente da capacidade cognitiva e da visão pública da universidade; além disso, os reitores devem observar a necessidade de fortalecer a habilidade política para resolver problemas e estabelecer parcerias. -A formação profissional e a experiência em cargos de gerência anteriores foram consideradas de suma importância para assumir o cargo de reitoria.
Gomes <i>et al.</i> (2013)	Os significados, as competências e as implicações da gestão universitária para os gestores universitários da alta administração de uma Universidade Federal de Minas Gerais.	Instituição de Ensino Superior Pública.	-A maioria dos gestores apontou o despreparo para atuação nos cargos administrativos e a falta de treinamento e capacitação para os cargos gerenciais. -O desempenho dos gestores nos papéis de docência e de administração são comprometidos devido a sua atuação concomitante. -Em relação às competências gerenciais, aborda-se que um bom gestor deve saber ouvir, ser conciliador, dialogar, ser dedicado e ser responsável.

(continua...)

Quadro 6 – Pesquisas sobre as competências gerenciais dos professores-gestores em IES públicas e privadas (continuação).

Autores	Temática	Categoria Administrativa da IES	Principais achados e contribuições
Seabra (2014)	As competências gerenciais de coordenadores de cursos de graduação em Enfermagem na cidade de Belo Horizonte.	Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas	<p>-Os papéis ideais destacados relacionados às competências gerenciais foram os de mentor, diretor, coordenador e facilitador, segundo o modelo de Quinn <i>et al.</i> (2003).</p> <p>-Foi possível identificar que, com relação ao que realmente conseguem executar, os coordenadores atribuíram valores medianos para alguns papéis, como o de negociador e de monitor, demonstrando que, na prática, o ideal não consegue ser alcançado na sua plenitude.</p> <p>-O perfil identificado para os coordenadores pesquisados foi considerado eficaz e intitulado de “agregadores pacíficos”.</p>
Alves & Luz (2014)	As competências gerenciais dos coordenadores dos cursos de Administração e de Ciências Contábeis de uma universidade pública mineira.	Instituição de Ensino Superior Pública.	<p>-Os alunos de Administração entendem que as competências ideais-exigidas dos coordenadores, segundo o modelo de Quinn <i>et al.</i> (2003), sejam as de produtor, coordenador, mentor e diretor, nessa ordem; enquanto os de Ciências Contábeis pensam que um bom coordenador deve apresentar as competências de mentor, coordenador, produtor e diretor.</p> <p>-Em relação as competências reais-efetivas, os resultados apontaram que os coordenadores exercem de forma satisfatória o papel de produtor, mas devem desenvolver competências voltadas para a inovação, criatividade e estímulo a participação dos membros.</p>

(continua...)

Quadro 6 – Pesquisas sobre as competências gerenciais dos professores-gestores em IES públicas e privadas (continuação).

Autores	Temática	Categoria Administrativa da IES	Principais achados e contribuições
Barbosa, Mendonça & Cassundé (2016)	As competências gerenciais (esperadas <i>versus</i> percebidas) associadas ao papel do professor-gestor na Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).	Instituição de Ensino Superior Pública.	<p>-Sobre as competências gerenciais percebidas, os entrevistados acreditam possuir aquelas caracterizadas por componentes políticos, interpessoais e éticos.</p> <p>-As competências esperadas retratam um “supergestor”, ou seja, indicam um perfil idealizado e com características impossíveis de apenas uma pessoa possuir.</p> <p>-Em relação às competências percebidas, os professores-gestores mencionaram particularidades organizacionais da Univasf, indicando as situações vivenciadas e os aspectos socioculturais que influenciam suas competências.</p>
Ferreira & Paiva (2017)	O grau de utilização e de importância das competências gerenciais dos coordenadores dos cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis em instituições privadas de ensino superior na Cidade de Fortaleza.	Instituições de Ensino Superior Privadas.	<p>-Os coordenadores de cursos consideraram a maioria das competências gerenciais disponibilizadas como muito utilizada e importante.</p> <p>-O estudo revelou que as competências gerenciais exercem um papel significativo no desempenho das suas funções e que esses coordenadores estão inseridos em um contexto de alta produtividade.</p> <p>-Ressalta-se que a competência gerencial orientar e elogiar pessoas e desempenhos foi indicada por todos os coordenadores participantes como uma competência muito importante.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Barbosa & Mendonça (2014) e Barbosa, Paiva & Melo (2018).

Observa-se que, em grande parte dos estudos em IES, constatou-se uma lacuna na formação desses professores que atuam como gestores (ÉSTHER, 2007; SILVA, 2000; PEREIRA; SILVA, 2010; GOMES *et al.*, 2013; SALLES; VILLARDI, 2014; FERREIRA; PAIVA, 2017). Conforme destacado por Campos (2007, p. 2): [...] “na maioria dos casos, não antecedem treinamento formal à atuação dos indivíduos escolhidos para as funções gerenciais na universidade. Isto faz com que adquiram condições de atuar como gestores, pelo método da tentativa e do erro”.

Destaca-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 61, e as diretrizes do MEC reforçam a necessidade da capacitação dos professores. Entretanto, esta formação, muitas vezes, é associada à pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que estabelecem que pelo menos um terço do corpo docente das universidades tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Além disso, a LDB não direciona o processo de desenvolvimento destes profissionais, as tecnologias de aprendizagem e a pedagogia a serem adotadas, deixando sob a responsabilidade das próprias IES elaborarem o plano de carreira docente e as diretrizes a serem adotadas, segundo o artigo 53º (BRASIL, 1996).

Conforme apontado por Zabalza (2007), a falta de formação, capacitação e de acompanhamento na trajetória dos professores-gestores pode causar desorientação, frustração e erros por parte desses indivíduos, pois a mudança de professores para posições administrativas não é acompanhada de um treinamento formal (MARRA, 2006). Além disso, Barbosa & Mendonça (2014) abordam que essa ausência faz com que muitos professores se baseiem em referências dos seus “mestres respeitados”, a fim de desenvolver suas próprias competências gerenciais para atuar no cargo de gestão (SPECK, 2003; PAIVA, 2007).

No tocante ao contexto das instituições de ensino superior públicas, apesar da responsabilidade de formar e desenvolver profissionais para a sociedade, percebeu-se que estas não promovem, em sua totalidade, a capacitação dos seus funcionários, inclusive dos professores-gestores (COLOMBO, 2011). Dessa forma, para Campos *et al.*, (2008), o desempenho dos professores-gestores de instituições de ensino superior públicas tem sido considerado amador, uma vez que essas organizações não possuem a cultura de treinamento para seus membros, deixando de lado a formação das competências gerenciais dos professores que exercem a função gerencial.

Assim, Barbosa & Mendonça (2014) enfatizam a necessidade de perceber a gestão como um trabalho intelectual que exige estudo, conhecimentos, atribuições e trabalho colaborativo para alcançar índices de desempenho, representar instituição em ocasiões, participar de comitês e comissões, entre outras atividades que requerem qualificação e formação. O desenvolvimento de certas competências gerenciais pode auxiliar os professores-gestores a reduzirem as ambiguidades e os conflitos que lidam durante o seu cotidiano, contribuindo também para o seu desempenho em seu papel e para o alcance das metas organizacionais (AZIZ *et al.*, 2005; BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

Assim, para viabilizar a redução da lacuna entre o que é exigido e o que é entregue durante o exercício gerencial, é necessária uma melhor compreensão das competências

ideais-exigidas e das competências reais-efetivas do professor-gestor, bem como dos papéis que estes sujeitos devem desempenhar nas instituições de ensino superior. Para isso, elaborou-se uma síntese das contribuições e achados que abordam as competências e os papéis ideais e reais desses sujeitos, associando-os aos papéis correspondentes de Quinn *et al.* (2003) (QUADRO 7).

Quadro 7 – Pesquisas sobre competências gerenciais ideais-exigidas dos professores-gestores, sob a perspectiva dos papéis gerenciais de Quinn *et al.* (2003).

Categoria Administrativa da IES	Autores	Competências gerenciais ideais-exigidas dos professores-gestores	Papéis ideais-exigidos
Instituições de ensino superior públicas	Silva (2000)	Habilidades de relacionamento com colegas, de resolução de conflitos, de trabalho em equipe e de alocação de recursos.	Facilitador, mentor e diretor
	Campos (2007)	Capacidade política, comunicação, criatividade, liderança e tomada de decisão.	Facilitador, mentor, negociador e diretor
	Gomes <i>et al.</i> (2013)	Conciliação, diálogo, dedicação e responsabilidade.	Facilitador, mentor e monitor
	Alves & Luz (2014)	Capacidade de diálogo, de motivação, de orientação na tarefa e no resultado e de desenvolvimento de pessoas.	Produtor, coordenador, mentor e diretor
	Barbosa, Mendonça & Cassundé (2016)	As competências esperadas retratam um “super gestor”, com características impossíveis para apenas uma pessoa possuir.	Todos os papéis
Instituições de ensino superior públicas e privadas	Seabra (2014)	Liderança, planejamento do curso, gerenciamento de conflitos, comunicação, desempenho de funções acadêmicas, inovação e firmeza nas colocações.	Todos os papéis
Instituições de ensino superior privadas	Piazza (1997)	Inovação, criatividade e comunicação.	Inovador e Mentor
	Andrade (2005)	Planejamento estratégico; liderança; motivação; flexibilidade; criatividade e inovação; habilidade de negociação; relacionamentos interpessoais e trabalho em equipe.	Mentor, facilitador, diretor, inovador e negociador
	Ferreira & Paiva (2017)	Orientar e elogiar pessoas e desempenhos; liderar; conhecer as exigências do MEC e do curso; gerenciar mudanças; saber lidar com conflitos e trabalhar com planejamento e organização.	Facilitador, diretor, inovador, mentor, monitor e coordenador.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Piazza (1997), Silva (2000), Andrade (2005), Campos (2007), Gomes *et al.* (2013), Alves & Luz (2014), Barbosa, Mendonça & Cassundé (2016), Ferreira & Paiva (2017).

Nota-se que a maioria dos trabalhos aborda um equilíbrio dos papéis e a necessidade de um desempenho satisfatório nas suas respectivas competências. Alguns papéis obtiveram maior ênfase, segundo os autores, uma vez que destacaram-se os papéis de mentor, requerido em todos os estudos, e o de facilitador, citado também pela maioria dos trabalhos. Esses papéis se relacionam ao modelo de relações humanas, possuindo

como características a participação, a resolução de conflitos e a criação de consenso. As competências apontadas no QUADRO 7 convergem com as pesquisas de Land (2003), Carroll & Wolverton (2004) e Mintzberg (2003) sobre os papéis do professor-gestor.

No que tange ao contexto das instituições públicas, Castro (2000) e Silva & Cunha (2012) reforçam a presença de características específicas dentro dessas instituições, tendo em vista a dificuldade de mensuração de resultados e o conjunto de aspectos políticos e burocráticos que lidam durante a gestão. A partir desse cenário, é possível notar que a maioria das competências citadas são voltadas para pessoas e equipes, sendo necessária nesse contexto político e particular.

Por outro lado, Freitas & Brandão (2006) discutem a imprescindibilidade de as competências do professor-gestor das instituições de ensino superior privadas se voltarem para a sobrevivência ao ambiente competitivo, para inovação e para o planejamento estratégico. Corroborando com essa visão, foram requeridas diversas competências desses sujeitos no contexto privado, principalmente associados aos papéis de inovador e de diretor, bem como as competências de relações humanas, vinculadas aos papéis de mentor e de facilitador.

Destarte, considerando as competências ideais-exigidas dos professores-gestores, salientam-se no QUADRO 8 as competências reais-efetivas e as competências que precisam ser desenvolvidas segundo os estudos.

Quadro 8 – Pesquisas sobre competências gerenciais reais-efetivas dos professores-gestores, sob a perspectiva dos papéis gerenciais de Quinn *et al.* (2003)

Categoria Administrativa da IES	Autores	Competências gerenciais reais-efetivas dos professores-gestores	Papéis reais-efetivos
Instituições de ensino superior públicas	Esthér (2007)	Possuem capacidade política, liderança, diálogo e trabalho em equipe. Mas ainda há necessidade de mais capacitação para obtenção de outras competências.	Desempenho adequado nos papéis de mentor, facilitador e negociador. Porém são requeridos o desenvolvimento de outros papéis por meio de capacitação.
	Quintiere, Vieira & Oliveira (2012)	Devem melhorar a sua capacidade política dentro da instituição.	Desempenho baixo no papel de negociador.
	Alves & Luz (2014)	Devem desenvolver a criatividade, a inovação, a influência, o gerenciamento de desempenho, a astúcia política e o estímulo à participação dos membros.	Desempenho mediano nos papéis de inovador, negociador, monitor e facilitador. Mas o papel de produtor foi considerado satisfatório.
	Barbosa, Mendonça & Cassundé (2016)	Possuem a capacidade de gerenciar pessoas e suas diferenças, trabalhar em equipe e gerenciar conflitos.	Desempenho satisfatório nos papéis de mentor e de facilitador.

(continua...)

Quadro 8 – Pesquisas sobre competências gerenciais reais-efetivas dos professores-gestores, sob a perspectiva dos papéis gerenciais de Quinn *et al.* (2003) (continuação).

Categoria Administrativa da IES	Autores	Competências gerenciais reais-efetivas dos professores-gestores	Papéis reais-efetivos
Instituições de ensino superior públicas e privadas	Seabra (2014)	Necessidade de uma maior autonomia e de maior participação em questões mais complexas na IES.	Desempenho mediano nos papéis de negociador e de monitor. O desempenho nos demais papéis foi considerado satisfatório.
Instituições de ensino superior privadas	Piazza (1997)	Falta de clareza para assumirem responsabilidades e ausência de normas e objetivos claros.	Desempenho mediano nos papéis de negociador, monitor e diretor.
	Ferreira & Paiva (2017)	Foram consideradas muito importantes, mas pouco utilizadas, as competências do gerenciamento do tempo e do estresse	Desempenho mediano no papel de produtor. Os outros papéis foram tidos como satisfatórios.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Piazza (1997), Campos (2007), Esthér (2007), Gomes *et al.* (2013), Alves & Luz (2014), Barbosa, Mendonça & Cassundé (2016), Ferreira & Paiva (2017).

Sob a ótica da comparação entre as competências ideais e as reais, observa-se a necessidade de um maior desempenho dos professores-gestores no exercício da função gerencial. Analisando de forma conjunta, os estudos de Piazza (1997), Quintiere, Vieira & Oliveira (2012) e Alves & Luz (2014) apontaram um desempenho baixo a mediano no papel de negociador. Além disso, segundo Piazza (1997), Seabra (2014) e Alves & Luz (2014), o papel de monitor também foi considerado com desempenho mediano, devendo ser aprimorado.

Conclui-se, a partir dos resultados encontrados, que o professor-gestor deve desempenhar seus papéis com competências diversas e contraditórias, conforme apontado por Melo (1996). Dessa forma, esses atores são cobrados pela excelência em sua atuação gerencial, mas, muitas vezes, não conseguem desempenhar de forma equilibrada todos os papéis requeridos, desempenhando de forma mais tímida alguns papéis considerados essenciais (QUINN *et al.*, 2003).

Com isso, comprova-se que a capacitação destes profissionais é imprescindível, uma vez que os papéis-chave que esses sujeitos exercem podem impactar no desempenho e no alcance dos objetivos organizacionais (PAIVA, 2007). Ademais, os professores-gestores são considerados um “tipo particular de gerente”, visto que possuem “funções e papéis peculiares ao mundo acadêmico, na medida em que são, antes de tudo, em geral, professores de carreira” (ÉSTHER; MELO 2008, p.17).

Dentre os professores-gestores, destaca-se o trabalho do coordenador do curso de graduação, ator que passou a incorporar novas funções que vão além da dimensão pedagógica do curso, perpassando também por atividades gerenciais e administrativas.

Estes sujeitos, muitas vezes, são cobrados pelo sucesso do curso e, conseqüentemente, da instituição, pois se responsabilizam por atender a modelos impostos pelo Ministério da Educação e pela direção e qualidade do curso superior (SILVA, 2014).

3.2.3 As funções e competências do coordenador de curso das IES

O coordenador de curso é tido como uma figura central no ambiente das IES, principalmente após o marco da reformulação no sistema da educação superior brasileira com a Lei das Diretrizes e Bases (LDB, Lei n. 9.394, 1996), em que passou a ser exigido pelo MEC/INEP na estrutura organizacional das instituições de ensino superior. Destaca-se que, nesse cenário, a coordenação de cursos assumiu a responsabilidade pela sua qualidade e direção.

Destaca-se que o MEC é um órgão que objetiva a regulamentação da educação em geral e do ensino superior, atuando sob sucessivas leis no decorrer dos últimos anos, que visam a regulamentação do ensino e o estabelecimento de padrões de funcionamento das IES, influenciando na sua definição curricular e, como resultado, na maneira de conduzir os cursos oferecidos (ROCHA, 2008).

Dessa forma, os coordenadores das IES passaram a ter que interpretar e aplicar as diretrizes estabelecidas pelo MEC, além de serem avaliados pela sua atuação na gestão, pela sua relação com os atores que impactam nessas instituições, pela sua dedicação, liderança, transparência, conhecimento, comprometimento pedagógico do curso e pela acessibilidade às informações no exercício da função gerencial (ROCHA, 2008; VASCONCELOS, 2010). Colombo (2010) reforça:

A coordenação de curso passou a ser, assim, uma exigência do MEC na estrutura organizacional de todos os tipos de IES. Ao coordenador de curso cabe gerenciar essa unidade em todos os aspectos acadêmicos e administrativos, cabendo-lhe principalmente, segundo exigências do MEC, a direção de dois órgãos colegiados, também obrigatórios em cada curso: o colegiado do curso e o núcleo docente estruturante (NDE) (Colombo, 2010, p. 29).

Vale ressaltar que estes profissionais se responsabilizam por atender às diretrizes estabelecidas para o curso de graduação, objetivando o desenvolvimento adequado do perfil do egresso. Conforme abordado por Rangel (2001, p. 1): “a coordenação tem sido alvo de definições e redefinições, com a mesma preocupação e o mesmo apelo por processos e resultados mais satisfatórios, acreditando-se na importância da função coordenadora”. Portanto, considera-se que a gestão dos coordenadores pode ser vista como eficiente caso atenda aos objetivos estabelecidos pela IES, às diretrizes curriculares estabelecidas pelo MEC e às necessidades das pessoas que trabalham com eles (ROCHA,

2008).

No que tange ao MEC, as funções e atribuições dos coordenadores envolvem: a melhoria contínua do curso; o compromisso com a gestão acadêmica através das práticas pedagógicas; a formação acadêmica e profissional, com competência acadêmica e pedagógica; a experiência fora da academia; o desenvolvimento das competências na gestão acadêmica; a articulação e implantação das políticas de gestão institucional; e a dedicação à administração acadêmica que atenda a quantidade de alunos, professores e compromissos institucionais (SILVA, 2014).

Ainda segundo Silva (2014), os desafios que os coordenadores lidam requer habilidades que promovam uma melhoria qualitativa dos cursos, na gestão do conhecimento, na eficácia na tomada de decisão e na promoção do desenvolvimento sustentável das IES. É fundamental também que o coordenador entenda as reais necessidades dos discentes e consiga promover mudanças dentro do contexto que se encontram as IES. Complementarmente, Franco (2016) afirma:

O Coordenador deve ser um líder reconhecido na área de conhecimento do Curso. É certo que essa liderança a que se faz alusão resultará do conceito atribuído pelos pares do Coordenador, internos e/ou externos. O grau de reconhecimento poderá ser local, regional, nacional ou até mesmo internacional. Ele será reconhecido como líder na sua área de conhecimento à medida que se transforme em referência na área profissional do Curso que dirige. Claro que deve ser reconhecido pelos artigos que haja publicado, pelas conferências para as quais seja convidado a proferir, pela sua ação junto ao conselho profissional de sua categoria, enfim, pela ação política interna e externa, se o enfoque for a área central de conhecimento do Curso. Um Coordenador de Curso, quando sistematicamente homenageado pelos concluintes do curso, com certeza terá respondido positivamente à sua função e se esse reconhecimento ultrapassar os limites da IES, melhor ainda. (FRANCO, 2016, p. 5)

Assim, as dificuldades e particularidades que os coordenadores enfrentam demandam competências gerenciais que visam atender às necessidades da sociedade, do mercado e do MEC. Rangel (2001), por sua vez, expõe quatro ações ligadas às competências do coordenador, sendo elas: (1) elaborar, executar e rever o Projeto Pedagógico; (2) encarregar-se da promoção de encontros acadêmicos; (3) estimular os professores na elaboração e publicação de textos científicos; e (4) incentivar a regularidade de avaliações desenvolvidas no curso de graduação.

Para Kanan & Zanelli (2011), o coordenador do curso de graduação deve possuir competência técnica, científica e gerencial para coordenar um curso de ensino superior e lidar como os desafios que se encontram estas instituições. Entretanto, conforme constatado pelos autores e por Piazza (1997), Marra & Melo (2003) e Heerdt (2002),

retrata-se o despreparo e a falta de capacitação dos coordenadores para assumir a gestão das IES.

Assim, com as peculiaridades que envolvem o trabalho do coordenador, principalmente relacionadas à dupla função de conciliar as regras estabelecidas pela Instituição em que trabalha e atender às normas estabelecidas pelo MEC, ressalta-se a relevância de que estes profissionais possuam e desenvolvam competências para gerir o curso e as IES em que atuam.

Nessa perspectiva, a seção seguinte detalha a metodologia utilizada para desenvolver o presente estudo sobre as competências gerenciais dos coordenadores de curso.

4. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo visou analisar e comparar as competências gerenciais (ideais-exigidas e reais-efetivas) dos coordenadores de IES públicas e privadas de Belo Horizonte (MG), nas suas próprias percepções. A partir de tal objetivo, expõe-se a caracterização da pesquisa, a população e a amostra, a unidade de análise, os sujeitos da pesquisa e como foi realizada a coleta e o tratamento dos dados.

4.1 Caracterização da pesquisa

Quanto aos fins, a pesquisa descritiva tem o propósito de descrever fatos, situações, opiniões ou comportamentos de um fenômeno em determinada população. Neste tipo de pesquisa, pode-se estabelecer relação entre variáveis, determinando também a natureza dessa relação (LAKATOS; MARCONI, 2003; GIL, 1996). Triviños (1987) expõe que a pesquisa descritiva se propõe a conhecer melhor a comunidade, seus comportamentos e suas características, fazendo com que o pesquisador forneça detalhadas informações durante seu estudo.

Em relação à abordagem, este estudo pode ser classificado com base na utilização da triangulação metodológica, técnica que envolve a coleta de informações numéricas (quantitativo) e textuais (qualitativo), podendo ser simultâneas ou sequenciais, cujo objetivo perpassa pelo melhor entendimento dos problemas da pesquisa (CRESWELL, 2007). Collis e Hussey (2006) destacam que a utilização da triangulação metodológica traz novos horizontes de compreensão, uma vez que propicia maior profundidade e amplitude às pesquisas.

O estudo foi operacionalizado por meio de um estudo de campo, utilizando um *survey* aplicado aos coordenadores de curso de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte (MG). Segundo Babbie (1999), os moldes do *survey* conhecidos e utilizados atualmente em pesquisas sociais têm produzido conhecimentos científicos de grande contribuição, inclusive para a formulação de políticas públicas.

Destaca-se que a investigação foi dividida em duas etapas: uma quantitativa e outra qualitativa. O critério de utilização de mais de uma abordagem teve a intenção proporcionar uma interpretação do fenômeno estudado de forma mais ampla e profunda, expandindo seu entendimento. A triangulação metodológica permite, ainda, contrabalancear as limitações de determinada abordagem a partir de suas vantagens sobre a outra (CRESWELL, 2014).

No que tange à parte quantitativa, a coleta e a análise de dados foram realizadas a partir de um questionário pautado no modelo de Quinn *et al.* (2003), já utilizado em estudos por Silva (2009), Fernandes (2012), Ferreira (2012) e Seabra (2014). Já na parte qualitativa, os sujeitos do estudo responderam a um questionário aberto estruturado, visando ao maior aprofundamento das competências gerenciais e dos papéis dos coordenadores de IES públicas e privadas localizadas na cidade de Belo Horizonte (MG).

4.2 População e amostra da pesquisa

Gil (2008, p. 29-90) explica que a população diz a respeito a “um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”. Já a amostra relaciona-se ao “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”.

Como população, foram contemplados os coordenadores das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, comunitárias, confessionais ou com fins lucrativos, localizadas na cidade de Belo Horizonte (MG), credenciadas pelo MEC, ativas e com cursos presenciais.

No presente estudo, a amostra é considerada não probabilística e os coordenadores das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas que participaram da pesquisa foram selecionados dentro da cidade de Belo Horizonte (MG), escolhidos a partir do critério de acessibilidade e intencionalidade (VERGARA, 2009), no que diz respeito tanto à localização geográfica dos entrevistados quanto à composição do grupo de indivíduos em si. Para esse estudo, foram abordados coordenadores de 16 IES, sendo 4 públicas e 12 privadas, das quais 8 são enquadradas como particulares com fins lucrativos e 4 são particulares confessionais. Vale destacar o número de IES em Belo Horizonte (MG) segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em agosto de 2018, conforme exposto na TABELA 2 abaixo:

Tabela 2 – Número de Instituições de Educação Superior, por categoria, em Belo Horizonte (MG)

Número de Instituições de Ensino Superior em Belo Horizonte (MG)				
Total	Públicas	%	Privadas	%
59	6	10,2	53	89,8

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com o e-MEC (2018).

4.3 Unidade de análise e sujeitos da pesquisa

Alves-Mazzoti & Gewandsznajder (2001) afirmam que, para delinear a unidade de análise, é preciso selecionar uma organização, um grupo, uma comunidade ou determinados indivíduos para efeito de análise. Assim, o estudo em questão considerou como sua unidade de análise os professores-gestores, especificamente os coordenadores do curso de graduação, das IES públicas e privadas da cidade Belo Horizonte (MG). Em relação aos sujeitos participantes, ou seja, aqueles que fornecerão os dados que o estudo necessita (VERGARA, 2009), coincide com a unidade de análise. Assim, os sujeitos da pesquisa são os coordenadores do curso de graduação das IES públicas e privadas que efetivamente participaram da pesquisa,

A seleção se baseou nos coordenadores do curso de graduação que aceitaram participar da pesquisa e que consentiram com o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), exposto no APÊNDICE A deste trabalho. Conforme abordado por Seabra (2014), vale reforçar que a nomenclatura “coordenador de curso de graduação” pode ser mencionada de diversas formas tanto na literatura quanto nas próprias instituições pesquisadas, podendo ser encontradas denominações tais como: gerentes de curso, diretores de curso e subcoordenadores, entre outros. Para fins deste estudo, a nomenclatura utilizada foi “coordenadores de curso de graduação” para especificar aqueles que se encontram em cargos de gestão dos cursos de graduação nas instituições estudadas.

4.4 Coleta de dados

O processo de coleta de dados foi realizado por meio da aplicação de questionários *on-line*, enviados via e-mail aos coordenadores de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte (MG). O contato inicial foi feito com um convite para participação da pesquisa, constando de uma carta de apresentação e do *link* dos questionários na plataforma *Google Forms*, local de armazenamento dos questionários e das respostas retornadas. No total, foram enviados 196 e-mails, obtendo-se 70 respostas, sendo 40 de coordenadores de IES pública e 30 de coordenadores de IES privadas. A coleta ocorreu entre o agosto a outubro de 2018.

Vale salientar que todos os questionários foram preenchidos corretamente e, por conseguinte, incluídos e tratados no estudo. Segundo Collis & Hussey (2005), o questionário tem por propósito descobrir o que determinado grupo de participante pensa,

sente ou faz e apresenta uma série de questões por escrito ao respondente (VERGARA, 2009).

No que tange aos questionários presentes no ANEXO A, estes foram enviados em conjunto aos coordenadores e subdivididos em três partes: (a) dados sociodemográficos e ocupacionais; (b) questões abordando às competências gerenciais (ideais e reais), à luz do modelo conceitual de Quinn *et al.* (2003), já utilizado em outras pesquisas (SILVA, 2009; FERNANDES, 2012; FERREIRA, 2012; SEABRA, 2014); e (c) questões abertas sobre as competências gerenciais e a aquisição de competências desses sujeitos.

Os dados sociodemográficos e ocupacionais possuem perguntas envolvendo sexo, idade, estado civil, escolaridade, categoria da instituição e experiência profissional. Já em relação às questões sobre competências gerenciais (ideais-exigidas e reais-efetivas), apresenta-se uma lista de ações cujo objetivo é mensurar e identificar os oito papéis do quadro de valores competitivos (FIGURA 1), possuindo 16 questões mensuradas por meio da escala *likert* de 6 pontos, sendo 1 nunca e 6 sempre. Destaca-se que este questionário foi estruturado e validado no Brasil por Prata (2008) e Silva (2009), a partir da pesquisa de Vilkinas (2000).

No que tange às questões abertas, tem-se como objetivo uma compreensão e comparação mais detalhada entre as competências gerenciais e a atuação dos coordenadores do curso de graduação das IES públicas e privadas. Ademais, busca-se maior clareza sobre o processo de aquisição e desenvolvimento das competências gerenciais desses sujeitos, segundo suas próprias percepções. Diante disso, procedeu-se a análise das respostas de 12 coordenadores de curso, sendo 6 de IES privadas e 6 de IES públicas de Belo Horizonte (MG).

4.5 Tratamento dos dados

Coletados os dados, as informações foram tabuladas no Excel, ferramenta do pacote Office da Microsoft (versão for Windows 2013: Excel 15.0). Os dados passaram por um tratamento estatístico mais refinado, pautando-se nas estatísticas uni e bivariada não paramétrica, com o auxílio do *software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 20.0.

Na primeira parte, foram analisadas as medidas de posição e de dispersão, tais como, médias e medianas, percentis e desvio-padrão. Já na análise bivariada, primeiramente, foi realizado o teste Kolmogorov-Smirnov, para verificar se os dados coletados provinham de uma população normal e, conforme o usual, não foi obtida a

confirmação. Tal resultado pode ser justificado pelo tipo de escala (*Likert*, de 6 pontos) usada no questionário. Diante disso, conclui-se que o teste aplicado na próxima etapa seria de natureza não paramétrica e, por isso, realizou-se o teste de comparação Mann-Whitney (duas categorias).

As questões abertas, por sua vez, possibilitaram aos 12 respondentes refletirem e se posicionarem sobre as perguntas contempladas na pesquisa. Sua análise foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2008), refere-se a um conjunto de técnicas de análise de comunicações que possibilita o alcance dos significados imediatos das comunicações. Esta técnica é considerada adequada para este trabalho, tendo em vista que a análise de conteúdo “consiste em apurar questões de conteúdo muito aproximativas, subjetivas, para pôr em evidência com objetividade a natureza e as forças relativas aos estímulos a que o sujeito é submetido” (BARDIN, 2008, p. 37).

O procedimento da análise de conteúdo foi realizado conforme os moldes de Melo *et al.* (2007), sendo operacionalizado em três etapas: (a) preparação dos dados, com a separação das respostas por perguntas; (b) tabulação quantitativa, com apresentação dos dados em formato de tabelas, permitindo a verificação de reincidências, total de respostas e organização por ordem decrescente de incidências; e (c) análise ou categorização temática, com a verificação dos temas adjacentes apontados pelos sujeitos da pesquisa.

A tabulação qualitativa e temática foi realizada por meio da sistematização de respostas e da inserção dos dados na tabela de forma resumida. Os coordenadores foram identificados por códigos, sendo “U” os coordenadores das IES públicas e “R” os coordenadores das IES privadas. Destaca-se que a análise de dados ocorreu no período de outubro a novembro de 2018.

Assim, foi possível interpretar os dados integrando os resultados quantitativos e qualitativos, caracterizando a triangulação de dados, o que permitiu uma maior profundidade sobre a temática tratada no estudo. A análise proporcionou comparações e constatações de pontos divergentes e convergentes dos achados.

O QUADRO 9 abaixo sintetiza os procedimentos metodológicos adotados.

Quadro 9 – Resumo da metodologia

Objetivos Específicos	Abordagens	Fonte de dados	Técnicas de coleta de dados	Técnicas de análise de dados
i) Identificar e analisar as competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores das IES públicas, nas suas próprias percepções.	Quantitativa e Qualitativa	Respostas dos questionários	Questionários	Análise estatística e análise de conteúdo
ii) Identificar e analisar as competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores das IES privadas, nas suas próprias percepções.	Quantitativa e Qualitativa	Respostas dos questionários	Questionários	Análise estatística e análise de conteúdo
iii) Comparar os perfis e as competências gerenciais ideais-exigidas encontradas nas IES públicas e nas IES privadas associadas ao papel dos coordenadores.	Quantitativa e Qualitativa	Respostas dos questionários	Questionários	Análise estatística e análise de conteúdo
iv) Comparar os perfis e as competências gerenciais reais-efetivas encontradas nas IES públicas e nas IES privadas associadas ao papel dos coordenadores.	Quantitativa e Qualitativa	Respostas dos questionários	Questionários	Análise estatística e análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora.

A apresentação e análise dos dados são apresentadas na seção seguinte, destacando os trechos dos questionários para corroborar os resultados.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, procede-se à apresentação e análise dos resultados da pesquisa, sendo dividida em quatro partes: a primeira refere-se ao detalhamento da quantidade de instituições e dos cursos de graduação abordados no estudo; a segunda trata-se da parte quantitativa, apresentando o perfil dos respondentes e as análises uni e bivariadas da pesquisa; em seguida, a terceira parte aborda as questões complementares sobre as competências gerenciais, por meio da análise qualitativa da pesquisa; e, por último, a quarta parte destina-se à integração dos dados quantitativos e qualitativos, incorporando as discussões dos dados e os resultados obtidos.

5.1 Instituições de Ensino Superior e cursos de graduação contemplados na pesquisa

Os coordenadores de graduação que participaram da pesquisa fazem parte do quadro funcional de IES públicas e privadas de Belo Horizonte (MG) em efetivo funcionamento, identificadas a partir do cadastro no e-MEC de instituições e cursos de educação superior (BRASIL, 2018).

Os questionários (ANEXO A) foram enviados aos coordenadores de diversos cursos de graduação. Obtiveram-se 70 respostas, com 40 respondentes de IES públicas e 30 de IES privadas. Foram contempladas no estudo 16 IES, sendo 4 públicas e 12 privadas, visando obter um número semelhante de respondentes a fim de possibilitar a comparação proposta no estudo.

A TABELA 3 lista os cursos de graduação contemplados na pesquisa:

Tabela 3 — Relação dos cursos de graduação e respondentes das instituições públicas e privadas.

Curso de graduação	IES Pública ou Privada	Número de respondentes das IES públicas	Número de respondentes das IES privadas
Administração	Pública e privada	4	4
Antropologia	Pública	1	0
Arquitetura	Privada	0	1
Artes Plásticas	Pública	1	0
Biblioteconomia	Pública	1	0
Ciências do Estado	Pública	1	0
Ciências Econômicas	Pública e privada	2	1
Ciências Socioambientais	Pública	1	0
Cinema de Animação e Artes Digitais	Pública	1	0
Computação	Pública	1	0
Comunicação Social	Pública e privada	1	1
Controladoria e Finanças	Pública	1	0
Dança	Pública	1	0
Design de Ambientes	Pública	1	0

(continua...)

Tabela 3 — Relação dos cursos de graduação e respondentes das instituições públicas e privadas. (continuação)

Curso de graduação	IES Pública ou Privada	Número de respondentes das IES públicas	Número de respondentes das IES privadas
Direito	Privada	0	4
Enfermagem	Privada	0	4
Engenharia	Pública e privada	9	5
Estética e Cosmética	Privada	0	1
Farmácia	Pública	1	0
Fisioterapia	Privada	0	1
Gastronomia	Privada	0	1
Gestão	Pública e privada	1	1
História	Pública	1	0
Instrumento e Canto	Pública	1	0
Jornalismo	Pública	1	0
Letras	Pública e privada	2	1
Pedagogia	Pública e privada	2	1
Psicologia	Pública e privada	1	2
Redes de computadores	Privada	0	1
Relações Internacionais	Pública	2	0
Sistemas de Informação	Pública	1	0
Tecnologia em Radiologia	Pública	1	0
Teologia	Privada	0	1
Total	-	40	30

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, a partir da TABELA 3, que foram abordados coordenadores de 33 cursos distintos, permitindo uma análise em diferentes contextos de coordenação de curso. Com isso, foi possível obter uma ampla visão sobre a gestão de cursos nas instituições públicas e privadas, em diferentes perspectivas, possibilitando o alcance de conclusões mais amplas sobre a atuação gerencial dos coordenadores de graduação.

5.2 Papéis e competências gerenciais dos coordenadores, nas suas próprias percepções

Esta seção trata da parte quantitativa do estudo e divide-se na análise dos dois grupos de respondentes: coordenadores de instituições públicas; e coordenadores de instituições privadas. Assim, apresentam-se, de forma separada, o perfil sociodemográfico e ocupacional dos coordenadores de curso e os papéis e competências gerenciais ideias-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores, nas suas próprias percepções. Identificam-se, ainda, os perfis (eficazes e ineficazes) de competências gerenciais destes e, por fim, apresentam-se os resultados das análises bivariadas. Em seguida, procede-se a análise comparativa dos dois grupos de respondentes, para, ao final da seção, expor uma síntese dos resultados obtidos, de forma conjunta, tendo por base os objetivos específicos adotados na pesquisa.

5.2.1 Perfil dos respondentes das IES públicas

No que tange aos dados dos coordenadores das IES públicas de Belo Horizonte (MG), foram coletados 40 questionários, apurando-se o seguinte: 52,5% são do sexo masculino; em relação à idade, o maior contingente está na faixa de 36 a 40 anos, correspondendo a 22,5%. Quanto ao estado civil, a maior parte é de casados, com 47,5%; e, no que diz respeito à escolaridade, 47,5% possuem doutorado completo.

A TABELA 4 apresenta um resumo dos dados sociodemográficos dos respondentes das IES públicas, enfatizando, em negrito, os dados que representam a maioria das respostas.

Tabela 4 — Dados sociodemográficos dos coordenadores das IES públicas

Dados Professores Pública	Categoria	Frequência	%
Sexo	Feminino	19	47,5
	Masculino	21	52,5
Faixa etária	Até 25 anos	0	0
	de 26 a 30 anos	1	2,5
	de 31 a 35 anos	5	12,5
	de 36 a 40 anos	9	22,5
	de 41 a 45 anos	7	17,5
	de 46 a 50 anos	5	12,5
	de 51 a 55 anos	6	15,0
	de 56 a 60 anos	4	10,0
	mais de 60 anos	3	7,5
Estado Civil	Solteiro	9	22,5
	Casado	19	47,5
	Desquitado/divorciado/separado	6	15,0
	Viúvo	0	0
	União Estável	6	15,0
	Outro	0	0
Escolaridade	Ensino Superior completo	0	0
	Especialização	0	0
	Mestrado em andamento	0	0
	Mestrado completo	3	7,5
	Doutorado em andamento	2	5,0
	Doutorado completo	19	47,5
	Pós-Doutorado em andamento	0	0
	Pós-Doutorado completo	16	40,0

Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante aos dados ocupacionais (TABELA 5), a maioria (30%) dos coordenadores de IES públicas possuem o tempo de trabalho total em IES entre 5 a 10 anos. Especificamente na IES atual, o tempo de trabalho também é majoritariamente entre 5 a 10 anos, representando 37,5% do total. Ademais, 62,5% dos respondentes afirmaram não possuir experiência de coordenação anterior a esta IES. Em relação ao tempo total de trabalho, 67,5% atuam como coordenador e 77,5% atuam como coordenador na IES atual há menos de 5 anos.

Questionou-se também sobre o tempo de trabalho em pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* na IES atual e a maioria (62,5% e 37,5%, respectivamente) afirmou não possuir nenhum. Ao observar o regime de trabalho na IES, apurou-se que 95% dos coordenadores declararam tempo integral. No que tange às atividades de atualização/formação recentes (menos de 5 anos), 62,5% dos respondentes não tiveram nenhuma atividade de formação na área de gestão e 42,5% alegaram realizar 1 ou 2 atividades na área didático-pedagógica.

A TABELA 5 expõe os dados ocupacionais de forma detalhada, destacando, em negrito, os que representam a maioria das respostas.

Tabela 5 — Dados ocupacionais dos coordenadores das IES públicas

Dados de professores de IES Públicas	Categoria	Frequência	%
Tempo de trabalho total em IES	Menos de 5 anos	4	10,0
	de 5 a 10 anos	12	30,0
	de 10 a 15 anos	8	20,0
	de 15 a 20 anos	8	20,0
	Mais de 20 anos	8	20,0
Tempo de trabalho na IES atual	Menos de 5 anos	9	22,5
	de 5 a 10 anos	15	37,5
	de 10 a 15 anos	5	12,5
	de 15 a 20 anos	4	10,0
	Mais de 20 anos	7	17,5
Experiência de coordenação anterior a IES atual?	Não	25	62,5
	Sim	15	37,5
Tempo total de trabalho como coordenador(a)	Menos de 5 anos	27	67,5
	de 5 a 10 anos	7	17,5
	de 10 a 15 anos	6	15,0
	de 15 a 20 anos	0	0
	Mais de 20 anos	0	0
Tempo de trabalho como coordenador(a) na IES atual	Menos de 5 anos	31	77,5
	de 5 a 10 anos	6	15,0
	de 10 a 15 anos	3	7,5
	de 15 a 20 anos	0	0
	Mais de 20 anos	0	0
Tempo de trabalho em pós-graduação <i>lato sensu</i> na IES atual	Nenhum	25	62,5
	Menos de 5 anos	10	25,0
	de 5 a 10 anos	2	5,0
	de 10 a 15 anos	1	2,5
	de 15 a 20 anos	1	2,5
	Mais de 20 anos	1	2,5
Tempo de trabalho em pós-graduação <i>stricto sensu</i> na IES atual	Nenhum	15	37,5
	Menos de 5 anos	12	30,0
	de 5 a 10 anos	9	22,5
	de 10 a 15 anos	1	2,5
	de 15 a 20 anos	2	5,0
	Mais de 20 anos	1	2,5
Regime de trabalho na IES atual	Tempo Integral	38	95,0
	Tempo Parcial	2	5,0
	Horista	0	0
Outro vínculo empregatício	Não	38	95,0
	Sim	2	5,0

(continua...)

Tabela 5 — Dados ocupacionais dos coordenadores das IES públicas (continuação)

Dados de professores de IES Públicas	Categoria	Frequência	%
Realizou atividades de atualização/formação recentemente (menos de 5 anos) na área de gestão.	Nenhuma	25	62,5
	1 ou 2	9	22,5
	3 a 5	6	15,0
	6 a 10	0	0
	Mais de 10	0	0
Realizou atividades de atualização/formação recentemente (menos de 5 anos) na área didático-pedagógica	Nenhuma	17	42,5
	1 ou 2	17	42,5
	3 a 5	5	12,5
	6 a 10	0	0
	Mais de 10	1	2,5

Fonte: Dados da pesquisa.

5.2.2 Papéis e competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores das IES públicas

No tocante aos dados e às análises referentes às competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores das IES públicas, segundo suas próprias percepções e pautando-se no modelo de Quinn *et al.* (2003), apresentam-se a análise univariada e bivariada dos dados.

A TABELA 6 refere-se às medidas de posição e dispersão relativas à autoavaliação dos coordenadores de instituições públicas relacionadas ao desenvolvimento de seu trabalho. Para a análise dos dados, considerou-se, conforme exposto por Fernandes (2012), Ferreira (2012) e Seabra (2014): os valores inferiores a 3 como baixos (B); os valores superiores ou iguais a 3 e inferiores ou iguais a 4 como medianos (M); e, por fim, os valores superiores a 4 como elevados (E).

O grau de dispersão, mensurado por meio do desvio-padrão, apesar de evidenciar diferenças entre os papéis, não demonstrou relevância significativa no conjunto de informações dispostas, uma vez que não se observaram concentrações de dados em uma faixa muito inferior ou muito elevada da escala aplicada no questionário.

No aspecto ideal, nota-se que os valores das médias, medianas e percentis dos oito papéis gerenciais tratado por Quinn *et al.* (2003) foram avaliados com importância elevada para o trabalho de coordenador de graduação de IES pública, demonstrando a alta expectativa dos coordenadores em relação a sua atuação gerencial nas próprias IES. Entretanto, no aspecto real, apurou-se que a autoavaliação dos papéis gerenciais realmente exercidos demonstrou uma atuação mediana nos papéis de inovador, negociador, produtor e monitor. Já os papéis de mentor, diretor, coordenador e facilitador foram considerados “elevados”.

Tabela 6 — Medidas descritivas dos papéis gerenciais ideais e reais dos coordenadores das IES públicas

	Papéis	Média	Interpretação	Mediana	Desvio-padrão	p25	p75
Ideal	Mentor	5,61	Elevado	6,00	0,61	5,00	6,00
	Inovador	4,91	Elevado	5,00	0,93	4,50	5,50
	Negociador	4,79	Elevado	5,00	1,07	4,50	5,50
	Produtor	4,90	Elevado	5,00	0,89	4,13	5,50
	Diretor	5,14	Elevado	5,25	0,75	5,00	5,50
	Coordenador	5,11	Elevado	5,00	0,90	4,63	6,00
	Monitor	4,90	Elevado	5,00	1,04	4,50	5,50
	Facilitador	5,33	Elevado	5,50	0,67	5,00	6,00
Real	Mentor	5,14	Elevado	5,25	0,90	4,50	6,00
	Inovador	3,49	Mediano	3,50	1,01	3,00	4,38
	Negociador	3,59	Mediano	3,50	1,21	2,50	4,50
	Produtor	3,85	Mediano	4,00	1,16	3,00	5,00
	Diretor	4,24	Elevado	4,50	0,88	3,50	4,88
	Coordenador	4,10	Elevado	4,00	1,14	3,50	5,00
	Monitor	3,55	Mediano	3,50	1,10	2,50	4,38
	Facilitador	4,46	Elevado	4,50	0,95	4,00	5,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Salienta-se que, segundo a perspectiva do ideal-exigido, os papéis de mentor (5,61) e facilitador (5,33) alcançaram as maiores médias de pontuação, seguidas pelos papéis de diretor (5,14) e de coordenador (5,11). Na perspectiva real-efetivo, por sua vez, esses mesmos papéis foram os únicos considerados elevados na ótica dos respondentes, sendo: mentor (5,14); facilitador (4,46); diretor (4,24); e coordenador (4,10). Os demais papéis, no que tange à realidade da atuação gerencial, destacaram-se em um patamar mais baixo, visto que foram avaliados como medianos: inovador (3,49); monitor (3,55); negociador (3,59); e produtor (3,85). Essa diferença representa uma lacuna considerável na comparação do ideal-exigido *versus* real-efetivo.

Portanto, distingue-se, a partir dos pontos de vista ideal e real, o papel de inovador, que explicitou valores ideais elevados (média: 4,91; mediana: 5,0; P25: 4,5; P75: 5,5) e valores reais medianos (média: 3,49; mediana: 3,5; P25: 3; P75: 4,38). Segundo Quinn *et al.* (2003), esse papel relaciona-se com a capacidade de convívio com mudanças, com o pensamento criativo e com o gerenciamento de mudança. Associa-se às perguntas no questionário sobre a proposta de ideais criativas e inovadoras e a implementação de novos conceitos e ideias.

Quanto ao papel de monitor, os valores ideais foram tidos como elevados (média: 4,90; mediana: 5,0; P25: 4,5; P75: 5,5) e, em contrapartida, os valores reais foram considerados medianos (média: 3,55; mediana: 3,5; P25: 2,5; P75: 4,38). Esse papel relaciona-se com o monitoramento do desempenho individual, com o gerenciamento do

desempenho e processos coletivos e com a análise de informações com pensamento crítico. Refere-se às perguntas do questionário sobre a manutenção do controle logístico e a comparação de dados e pelos relatórios e informações para detectar discrepâncias no cotidiano do trabalho (QUINN *et al.*, 2003).

O papel de negociador, destinado à constituição de uma base de poder, de negociação de acordos e compromissos e de apresentação de ideias, demonstrou uma diferença considerável entre os valores ideais elevados (média: 4,79; mediana: 5,0; P25: 4,5; P75: 5,5) e os valores reais medianos (média: 3,59; mediana: 3,5; P25: 4,5; P75: 4,5). No questionário, esse papel diz respeito às perguntas sobre o exercício da elevada influência na organização e nas tomadas de decisão em alto nível (QUINN *et al.*, 2003).

Por fim, outro papel que obteve uma diferença marcante com relação ao aspecto ideal e real foi o papel de produtor, cujas características abordam o trabalho produtivo, o fomento a um ambiente produtivo e o gerenciamento do tempo e do estresse. Sobre as perguntas no questionário, questiona-se sobre a condução do coordenador rumo às diferenças estabelecidas e sobre o controle dos membros no cumprimento dos objetivos. Os valores ideais foram elevados (média: 4,9; mediana: 5,0; P25: 4,13; P75: 5,5) e os reais foram medianos (média: 3,85; mediana: 4; P25: 3,0; P75: 5,0) (QUINN *et al.*, 2003).

Esses resultados nas IES públicas estão em consonância com o estudo de Alves & Luz (2014), em que os coordenadores obtiveram desempenho mediano nos papéis de inovador, negociador e monitor e, também, no trabalho de Quintiere, Vieira & Oliveira (2012), tendo em vista que os professores-gestores obtiveram desempenho baixo no papel de negociador. Ainda, Seabra (2014), em sua pesquisa com coordenadores de instituições públicas e privadas, encontrou um desempenho mediano dos coordenadores nos papéis de negociador e de monitor. Vale ressaltar que em todas essas pesquisas, estes papéis representaram uma lacuna entre as competências ideais-exigidas e reais-efetivas.

Outra análise possível refere-se ao agrupamento por nível de avaliação (TABELA 7), observando a distribuição percentual dos dados sobre as competências gerenciais ideais e reais dos coordenadores de IES públicas, na percepção deles. Identificou-se que os papéis ideais são avaliados em nível elevado, acentuando o alto nível exigido já demonstrado anteriormente.

Tabela 7 – Percentuais de coordenadores de IES públicas e suas percepções sobre seus papéis e competências ideais e reais, por nível de avaliação.

	Papel	Elevado	Mediano	Baixo
Ideal	Mentor	97,5	2,5	0,0
	Inovador	87,5	10,0	2,5
	Negociador	82,5	2,5	15,0
	Produtor	90,0	7,5	2,5
	Diretor	95,0	2,5	2,5
	Coordenador	90,0	5,0	5,0
	Monitor	90,0	2,5	7,5
	Facilitador	97,5	2,5	0,0
Real	Mentor	92,5	2,5	5,0
	Inovador	40,0	15,0	45,0
	Negociador	47,5	7,5	45,0
	Produtor	55,0	10,0	35,0
	Diretor	72,5	15,0	12,5
	Coordenador	62,5	22,5	15,0
	Monitor	45,0	20,0	35,0
	Facilitador	77,5	10,0	12,5

Fonte: Dados da pesquisa.

No aspecto ideal-exigido, a TABELA 7 permite avaliar que existe, de maneira generalizada, grande expectativa dos coordenadores de IES públicas em relação às suas competências gerenciais, visto que a maioria dos percentuais relativos a todos os papéis gerenciais está classificada na categoria “elevado”. O único papel que se distancia desse padrão é o de negociador, com apenas 15% do grupo em nível baixo, distância considerada leve. Os demais papéis apresentam variação inferior ou igual a 10%, comprovando a baixa variação dos valores elevados atribuídos aos papéis.

Já no que tange ao real-efetivo, depreende-se que, apesar de a maioria dos valores ainda estar classificada como “elevados”, houve uma variação mais expressiva dos valores. Afinal, foram considerados baixos os papéis de inovador (45%), negociador (45%), produtor (35%) e monitor (35%) e considerado mediano o papel de coordenador (22,5%). Desses papéis, apenas o papel de inovador obteve como maioria os valores baixos, apresentado em negrito na TABELA 7.

Assim, conforme mencionado anteriormente, verifica-se que houve maior divergência nas porcentagens de respostas sobre as percepções dos coordenadores em relação aos papéis ideais e reais, principalmente no que diz respeito aos papéis inovador, negociador, produtor e monitor, acentuando as conclusões obtidas na análise das medidas descritivas da TABELA 6.

Essa discrepância demonstra que os coordenadores entendem a importância da totalidade das competências expostas por Quinn *et al.* (2003) no contexto de trabalho, o que justifica a classificação elevada dos papéis no aspecto ideal. Entretanto, muitas vezes,

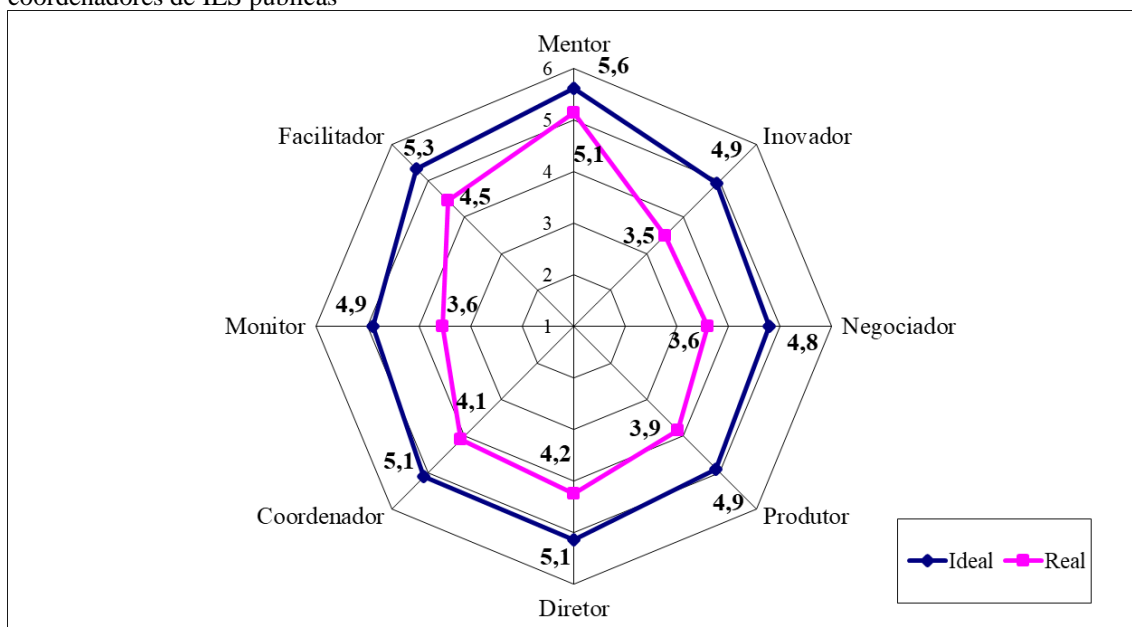
não conseguem contemplar a totalidade dessas competências durante o efetivo exercício do trabalho gerencial, justificando sua atuação considerada mediana nos papéis de inovador, negociador, produtor e monitor.

Ademais, comparando os resultados dos papéis reais e ideais, percebe-se uma grande cobrança em relação a todos os papéis gerenciais do modelo. Entretanto, os coordenadores atuam melhor, efetivamente, no papel de mentor e de facilitador.

Essa atuação mais elevada nos papéis de mentor e facilitador, associados ao modelo de relações humanas (QUINN *et al.*, 2003), também obteve maior ênfase nos estudos de Silva (2000), Campos (2007), Gomes *et al.* (2013) e Barbosa, Mendonça & Cassundé (2016). Além disso, nas pesquisas de Land (2003), Carroll & Wolverton (2004) e Mintzberg (2003) sobre os papéis do professor-gestor.

O GRÁFICO 1 do tipo radar, possibilita a visualização dos resultados obtidos na pesquisa no tocante às competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores de IES públicas, pautando-se nos papéis gerenciais de Quinn *et al.* (2003). Com isso, é possível notar as diferenças apuradas pelo estudo no que diz respeito às médias dos papéis gerenciais exigidos e efetivos, sendo mais significativas nos papéis de inovador, negociador, monitor e produtor, cujas médias reais encontram-se mais retraídas ao centro.

Gráfico 1 – Comparação entre as médias dos papéis gerenciais ideais-exigidos e reais-efetivos dos coordenadores de IES públicas



Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa maneira, com base nas análises realizadas, conclui-se que os perfis ideais e reais dos coordenadores se encontram em consonância com os perfis eficazes de Quinn

et al. (2003), na medida em que nenhum papel pode ser negligenciado, apesar de ser permitido um pequeno desequilíbrio, desde que todos os papéis se mantenham valorizados.

No aspecto ideal, na percepção deles, os coordenadores devem possuir o perfil eficaz denominado “mestres”, uma vez que os resultados ideais-exigidos expõem a exigência de um bom desempenho nos oito papéis, perfil comum entre os gestores com maior tempo de experiência (QUINN *et al.*, 2003). Todavia, o perfil real dos coordenadores de IES públicas encontra-se classificado em: “agregadores pacíficos”, em virtude do desempenho mais tímido nos papéis de produtor, inovador e negociador (QUINN *et al.* 2003).

Destarte, entende-se que os coordenadores compreendem a relevância dos papéis em sua atuação gerencial no contexto de trabalho, porém atuam de maneira mais tímida. Com o objetivo de aferir essa lacuna, realizou-se o teste de comparação entre os valores considerados ideais e reais dos oito papéis, segundo os respondentes (TABELA 8).

Tabela 8 – Resultados dos testes de comparação, por média de papel gerencial apurado junto aos coordenadores de IES públicas

Papel	Ideal		Real		Resultado de teste	
	Média	Mediana	Média	Mediana	p-valor	Conclusão
PG-Público						
Mentor	5,6125	6,0000	5,1375	5,2500	0,006	Há diferença estatisticamente significativa
Inovador	4,9125	5,0000	3,4875	3,5000	0,000	Há diferença estatisticamente significativa
Negociador	4,7875	5,0000	3,5875	3,5000	0,000	Há diferença estatisticamente significativa
Produtor	4,9000	5,0000	3,8500	4,0000	0,000	Há diferença estatisticamente significativa
Diretor	5,1375	5,2500	4,2375	4,5000	0,000	Há diferença estatisticamente significativa
Coordenador	5,1125	5,0000	4,1000	4,0000	0,000	Há diferença estatisticamente significativa
Monitor	4,9000	5,0000	3,5500	3,5000	0,000	Há diferença estatisticamente significativa
Facilitador	5,3250	5,5000	4,4625	4,5000	0,000	Há diferença estatisticamente significativa

Nota: PG — papel gerencial
Fonte: Dados da pesquisa.

A TABELA 8 revela uma diferença estatisticamente significativa em todos os papéis (p-valor inferior a 0,05) e, conseqüentemente, uma discrepância considerável entre o que deve ser exercido e o que está sendo realmente executado no contexto das IES públicas, apresentando níveis ideais-exigidos superiores aos níveis reais-efetivos para os oito papéis gerenciais.

Conclui-se, portanto, que esses sujeitos percebem a necessidade de uma atuação gerencial mais efetiva e equilibrada em todos os papéis do modelo de Quinn *et al.* (2003), porém não conseguem atingir o patamar considerado ideal-exigido, justificando a diferença estatisticamente significativa em todos os papéis da TABELA 8, indicando diversos degraus entre as competências gerenciais ideais e reais desses atores.

5.2.3 Perfil dos respondentes das IES privadas

No que diz respeito aos dados sociodemográficos dos coordenadores das IES privadas de Belo Horizonte (MG), foram coletados 30 questionários. Apurou-se que 60% são do sexo feminino; 26,7% têm de 36 a 40 anos; 63,3% são casados; e 50% possuem mestrado completo.

A TABELA 9 apresenta um resumo dos dados sociodemográficos coletados com base no questionário aplicado aos coordenadores de IES privadas. Assinala-se, em negrito, as respostas que alcançaram os índices mais elevados.

Tabela 9 – Dados sociodemográficos dos coordenadores das IES privadas

Dados dos professores das IES públicas	Categoria	Frequência	%
Sexo	Feminino	18	60,0
	Masculino	12	40,0
Faixa etária	Até 25 anos	0	0
	de 26 a 30 anos	1	3,3
	de 31 a 35 anos	7	23,3
	de 36 a 40 anos	8	26,7
	de 41 a 45 anos	3	10,0
	de 46 a 50 anos	7	23,3
	de 51 a 55 anos	2	6,7
	de 56 a 60 anos	1	3,3
	mais de 60 anos	1	3,3
Estado Civil	Solteiro	6	20,0
	Casado	19	63,3
	Desquitado/divorciado/separado	2	6,7
	Viúvo	0	0
	União Estável	3	10
	Outro	0	0
Escolaridade	Ensino Superior completo	0	0
	Especialização	0	0
	Mestrado em andamento	0	0
	Mestrado completo	15	50,0
	Doutorado em andamento	3	10,0
	Doutorado completo	11	36,7
	Pós-Doutorado em andamento	1	3,3
	Pós-Doutorado completo	0	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação aos dados ocupacionais, 30,0% dos coordenadores de IES privadas trabalham em instituições de ensino superior entre 5 a 10 anos. Especificamente na IES atual, o tempo de trabalho também é majoritariamente (40,0%) de 5 a 10 anos. Além

disso, 63,3% dos respondentes afirmaram não possuir experiência de coordenação anterior a atual IES privada. No que se refere ao tempo total de trabalho como coordenador e como coordenador na IES atual, o maior número de respondentes atua há menos de 5 anos, sendo 46,7% e 60%, nesta ordem.

Quanto ao tempo de trabalho em pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* na IES atual, a maioria (53,4% e 86,7%, respectivamente) afirmou não possuir nenhum. No que concerne ao regime de trabalho nas instituições privadas, 56,6% dos coordenadores declararam ser tempo integral. Em relação às atividades de atualização/formação recentes (menos de 5 anos), 43,4% dos respondentes tiveram 1 ou 2 atividades de formação na área de gestão e 36,7% afirmaram realizar 1 ou 2 atividades na área didático-pedagógica. Os dados são apresentados na TABELA 10 e ressaltados em negritos quando representarem a maioria das respostas.

Tabela 10 — Dados ocupacionais dos coordenadores das IES privadas.

Dados dos professores de IES públicas	Categoria	Frequência	%
Tempo de trabalho total em IES	Menos de 5 anos	1	3,3
	de 5 a 10 anos	9	30,0
	de 10 a 15 anos	8	26,7
	de 15 a 20 anos	6	20,0
	Mais de 20 anos	6	20,0
Tempo de trabalho na IES atual	Menos de 5 anos	9	30,0
	de 5 a 10 anos	12	40,0
	de 10 a 15 anos	5	16,7
	de 15 a 20 anos	2	6,7
	Mais de 20 anos	2	6,6
Experiência de coordenação anterior a IES atual	Não	19	63,3
	Sim	11	36,7
Tempo total de trabalho como coordenador(a)	Menos de 5 anos	14	46,7
	de 5 a 10 anos	11	36,6
	de 10 a 15 anos	2	6,7
	de 15 a 20 anos	2	6,7
	Mais de 20 anos	1	3,3
Tempo de trabalho como coordenador(a) na IES atual	Menos de 5 anos	18	60,0
	de 5 a 10 anos	9	30,0
	de 10 a 15 anos	3	10,0
	de 15 a 20 anos	0	0
	Mais de 20 anos	0	0
Tempo de trabalho em pós-graduação <i>Lato Sensu</i> na IES atual	Nenhum	16	53,4
	Menos de 5 anos	6	20,0
	de 5 a 10 anos	7	23,3
	de 10 a 15 anos	1	3,3
	de 15 a 20 anos	0	0
	Mais de 20 anos	0	0

(continua...)

Tabela 10 — Dados ocupacionais dos coordenadores das IES privadas (continuação).

Dados dos professores de IES públicas	Categoria	Frequência	%
Tempo de trabalho em pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> na IES atual	Nenhum	26	86,7
	Menos de 5 anos	2	6,6
	de 5 a 10 anos	2	6,6
	de 10 a 15 anos	0	0
	de 15 a 20 anos	0	0
	Mais de 20 anos	0	0
Regime de trabalho na IES atual	Tempo Integral	17	56,6
	Tempo Parcial	9	30,0
	Horista	4	13,4
Outro vínculo empregatício	Não	17	56,7
	Sim	13	43,3
Realizou atividades de atualização/formação recentemente (menos de 5 anos) na área de gestão.	Nenhuma	4	13,4
	1 ou 2	13	43,4
	3 a 5	10	33,3
	6 a 10	1	3,3
	Mais de 10	2	6,6
Realizou atividades de atualização/formação recentemente (menos de 5 anos) na área didático-pedagógica	Nenhuma	6	20,0
	1 ou 2	11	36,7
	3 a 5	10	33,3
	6 a 10	1	3,3
	Mais de 10	2	6,7

Fonte: Dados da pesquisa.

5.2.4 Papéis e competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores de IES privadas

A TABELA 11 aborda as medidas estatísticas referentes à avaliação das competências e dos papéis gerenciais ideais e reais dos coordenadores de IES privadas, sob suas próprias percepções. Observa-se que todos os valores das médias, medianas e percentis dos oito papéis gerenciais tratado por Quinn *et al.* (2003) foram avaliados com importância “elevada”. Este resultado demonstra a expectativa quanto ao que deveria ser realizado por esses sujeitos, representando o ideal-exigido, e, também, as ações gerenciais realmente exercidas por eles no contexto das instituições privadas, caracterizando o cenário real-efetivo.

Em relação ao desvio padrão, embora demonstre diferenças entre os oito papéis, não se encontra uma relevância significativa no conjunto de informações dispostas, uma vez que não há concentrações de dados em uma faixa muito extrema da escala aplicada no questionário.

No aspecto ideal, enfatiza-se que a média de todos os papéis se encontram próximos uns dos outros e maiores que 5,0, demonstrando um elevado grau (acima de 4,0) das competências gerenciais ideais-exigidas. Nesse sentido, destaca-se que a média mais baixa se relaciona ao papel de negociador (média: 5,05; mediana: 5,25; P25: 4; P75:

6) e, por outro lado, a média mais alta associa-se ao papel de mentor (média: 5,60; mediana: 6; P25: 5,5; P75: 6).

No tocante ao aspecto real-efetivo, percebe-se que todos os valores foram considerados “elevados” (acima de 4,0), em consonância com o encontrado no aspecto ideal. Contata-se, ainda, que, em relação às competências reais associadas aos papéis gerenciais, o papel de negociador (média: 4,02; mediana: 4,25; P25: 3,0; P75: 5,0) também possui a média mais baixa e o papel de mentor a média mais alta (média: 5,18; mediana: 5,50; P25: 5,0; P75: 6,0), conforme encontrado na avaliação ideal.

Tabela 11 — Medidas descritivas dos papéis gerenciais ideais e reais dos coordenadores das IES privadas

	Papéis	Média	Interpretação	Mediana	Desvio-padrão	p25	p75
Ideal	Mentor	5,60	Elevado	6,00	0,80	5,50	6,00
	Inovador	5,35	Elevado	5,50	0,78	4,50	6,00
	Negociador	5,05	Elevado	5,25	0,95	4,00	6,00
	Produtor	5,37	Elevado	5,50	0,81	5,00	6,00
	Diretor	5,38	Elevado	6,00	0,97	5,00	6,00
	Coordenador	5,27	Elevado	5,50	0,88	4,50	6,00
	Monitor	5,23	Elevado	5,50	0,80	4,50	6,00
	Facilitador	5,32	Elevado	5,50	0,94	5,00	6,00
Real	Mentor	5,18	Elevado	5,50	1,13	5,00	6,00
	Inovador	4,25	Elevado	4,25	1,00	3,50	5,00
	Negociador	4,02	Elevado	4,25	1,36	3,00	5,00
	Produtor	4,57	Elevado	4,75	1,21	4,00	5,50
	Diretor	4,83	Elevado	5,00	1,09	4,00	5,50
	Coordenador	4,50	Elevado	5,00	1,22	3,50	5,50
	Monitor	4,15	Elevado	4,25	1,00	3,50	5,00
	Facilitador	4,62	Elevado	5,00	1,29	4,00	5,50

Fonte: Dados da pesquisa.

Infere-se, a partir desses dados, a concentração na faixa de avaliação “elevado” nos oito papéis de Quinn *et al.* (2003), sob a ótica do ideal-exigido e real-efetivo, relativo a atuação gerencial dos coordenadores no contexto das Instituições de Ensino Superior privadas.

Essa classificação é mais acentuada no papel de mentor, associado à compreensão de si próprio e dos outros, à comunicação eficaz e ao desenvolvimento dos empregados. Refere-se, no questionário, às perguntas sobre como o coordenador trata cada indivíduo de maneira sensível e cuidadosa e se mostra empatia e interesse em lidar com os subordinados.

A média mais alta do papel de mentor no cenário ideal e real encontra-se em consonância com os achados de Piazza (1997), Andrade (2005), Seabra (2014) e Ferreira & Paiva (2017) sobre as competências dos professores-gestores em instituições privadas. Esses autores também destacaram a atuação mais desejada e efetiva do papel de

facilitador no contexto das instituições privadas em conjunto com o papel de mentor. Entretanto, em relação às competências ideais, os papéis de diretor e inovador tiveram médias mais elevadas do que o de facilitador.

Esse resultado pode ser justificado pelos trabalhos de Freitas & Brandão (2006) e Tachizawa & Andrade (2006), que abordam a necessidade de as competências do professor-gestor nas IES privadas se voltarem para a sobrevivência ao ambiente competitivo, para inovação e para o planejamento estratégico, competências associadas aos papéis de inovador e de diretor, representando a importância equilibrada e elevada desses papéis em conjunto com os papéis de mentor e de facilitador no contexto das instituições privadas.

Já no que concerne à média mais baixa dentre os papéis, o papel de negociador relaciona-se com as perguntas sobre o exercício de elevada influência na organização e a influência na tomada de decisão em alto nível. Tal resultado pode associar-se a uma autonomia mais regulada e limitada nas decisões de maiores complexidades dentro das IES privadas. Esse resultado corrobora com os achados de Piazza (1997) e Seabra (2014), com coordenadores de curso de graduação, cujo papel de negociador obteve destaque devido à sua média mais baixa em detrimento dos demais.

Expõe-se, na TABELA 12, a distribuição percentual dos dados sobre as competências gerenciais ideais e reais dos coordenadores de IES privadas, sob suas próprias percepções:

Tabela 12 — Percentuais de coordenadores de IES privadas e suas percepções sobre seus papéis e competências ideais e reais, por nível de avaliação.

PG-Privado	Papel	Elevado	Mediano	Baixo
Ideal	Mentor	96,7	0,0	3,3
	Inovador	96,7	0,0	3,3
	Negociador	96,7	0,0	3,3
	Produtor	93,3	6,7	0,0
	Diretor	93,3	3,3	3,3
	Coordenador	96,7	0,0	3,3
	Monitor	93,3	6,7	0,0
	Facilitador	96,7	0,0	3,3
Real	Mentor	90,0	0,0	10,0
	Inovador	66,7	13,3	20,0
	Negociador	60,0	13,3	26,7
	Produtor	80,0	10,0	10,0
	Diretor	83,3	10,0	6,7
	Coordenador	73,3	16,7	10,0
	Monitor	66,7	13,3	20,0
	Facilitador	80,0	0,0	20,0

Nota: PG — papel gerencial

Fonte: Dados da pesquisa.

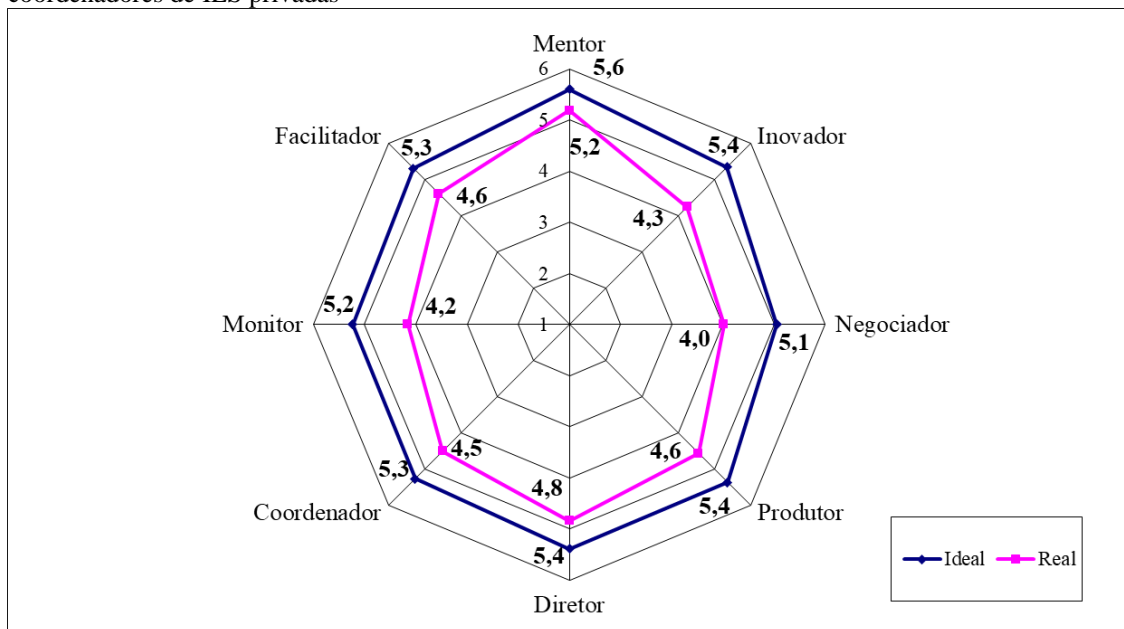
Conclui-se, por meio desses dados, a existência de uma alta expectativa dos coordenadores de IES privadas diante de suas competências gerenciais ideais-exigidas, uma vez que todos os oito papéis gerenciais estão classificados como “elevado”. Além disso, nenhum papel se distancia dessa classificação, dado que a maior distância encontrada compõe um percentual de apenas 6,7%, não sendo considerada uma variação significativa.

Em relação aos papéis e competências que os coordenadores realmente conseguem executar, os valores, majoritariamente, encontram-se na categoria “elevado”. Não obstante, pode-se observar uma variação mais relevante no aspecto real-efetivo, tendo em vista que foram avaliados como “baixo” os papéis de negociador (26,7%); de inovador (20%); de monitor (20%) e de facilitador (20%).

Assim, comparando os resultados dos papéis reais e ideais, percebe-se uma grande cobrança em relação a todos os papéis gerenciais do modelo. Entretanto, os coordenadores atuam melhor, efetivamente, nos papéis de mentor e de diretor.

Nota-se, através do GRÁFICO 2 do tipo radar, o pequeno degrau existente entre as médias ideais e reais relacionadas aos papéis gerenciais dos coordenadores de instituições privadas.

Gráfico 2 — Comparação entre as médias dos papéis gerenciais ideais-exigidos e reais-efetivos dos coordenadores de IES privadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Constata-se, segundo o modelo de Quinn *et al.* (2003), que os perfis ideais e reais correspondem ao perfil eficaz denominado “mestre”. Os autores apontam que nenhum papel pode ser desprezado neste perfil, devendo o gestor estar capacitado para exercer os oito papéis de forma equilibrada e homogênea. Conforme apresentado na FIGURA 2

relacionada aos papéis eficazes, todos as médias encontram-se acima de 4,0, representando um desempenho satisfatório em todos os papéis. Apesar disso, ainda é possível notar uma lacuna entre as competências gerenciais ideais e reais, visto que as médias ideais são muito altas, sendo todas acima de 5,0.

Com o propósito de identificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as competências gerenciais ideais e reais dos coordenadores das IES privadas, realizou-se o teste de comparação, exposto na TABELA 13 abaixo:

Tabela 13 — Resultados dos testes de comparação, por média de papel gerencial apurado junto aos coordenadores de instituições privadas

Papel	Ideal		Real		Resultado de teste	
	Média	Mediana	Média	Mediana	p-valor	Conclusão
Mentor	5,6000	6,0000	5,1833	5,5000	0,048	Há diferença estatisticamente significativa
Inovador	5,3500	5,5000	4,2500	4,2500	0,000	Há diferença estatisticamente significativa
Negociador	5,0500	5,2500	4,0167	4,2500	0,003	Há diferença estatisticamente significativa
Produtor	5,3667	5,5000	4,5667	4,7500	0,004	Há diferença estatisticamente significativa
Diretor	5,3833	6,0000	4,8333	5,0000	0,010	Há diferença estatisticamente significativa
Coordenador	5,2667	5,5000	4,5000	5,0000	0,003	Há diferença estatisticamente significativa
Monitor	5,2333	5,5000	4,1500	4,2500	0,000	Há diferença estatisticamente significativa
Facilitador	5,3167	5,5000	4,6167	5,0000	0,012	Há diferença estatisticamente significativa

Nota: PG — papel gerencial

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se, dessa forma, uma diferença estatisticamente significativa em todos os papéis, uma vez que todos exibem um p-valor inferior a 0,05. Conclui-se, portanto, que, apesar de as médias ideais e reais se enquadrarem no nível elevado, há uma disparidade considerada expressiva entre o que eles deveriam realizar e o que eles estão executando nas instituições privadas. A autoavaliação dos respondentes evidenciou que as ações gerenciais, embora possuam uma média elevada e considerada eficaz, ainda não alcançam o exigido.

5.2.5 Comparação entre os perfis dos respondentes das IES públicas e privadas

Para a realização da análise comparativa, foram coletados 70 questionários, sendo 40 de coordenadores de IES públicas e 30 de IES privadas. Verifica-se, mediante a análise dos dados sociodemográficos, que a maioria dos respondentes de IES públicas é do sexo masculino (52%), em contrapartida com o privado, em que há uma predominância de

respondentes do sexo feminino (60%). Ao juntar os dois grupos, a maioria é do sexo feminino, totalizando 53% dos 70 respondentes.

No que diz respeito à faixa etária, 22,5% dos coordenadores de IES públicas situam-se na faixa de 36 a 40 anos. Os coordenadores de IES privadas também se enquadram nesta faixa etária, representando 26,7% e, por fim, no total, manteve-se a tendência encontrada em ambos os grupos, tendo a maioria (24,3%) dos respondentes ficado na faixa etária de 36 a 40 anos.

Em relação ao estado civil, há uma predominância (47,5%) de pessoas casadas entre os coordenadores de IES públicas. Paralelamente, a maioria (63,3%) dos respondentes de IES privadas também é casada. Em ambos os grupos, 54,3% dos respondentes são casados.

Por fim, no que tange à escolaridade, os coordenadores de IES públicas totalizam 47,5% com doutorado completo. Já no caso dos respondentes de IES privadas, 50,0% possuem mestrado completo, evidenciando uma diferença entre os dois grupos. Ao analisá-los conjuntamente, verifica-se que a maioria (42,9%) possui doutorado completo. Esses resultados são sintetizados na TABELA 14.

Tabela 14 — Comparação dos percentuais sociodemográficos dos respondentes das IES públicas e privadas

Dados	Categoria	% Coordenadores de IES públicas	% Coordenadores de IES privadas	% coordenadores (total)
Sexo	Feminino	47,5	60,0	52,9
	Masculino	52,5	40,0	47,1
Idade	Até 25 anos	0	0	0
	de 26 a 30 anos	2,5	3,3	2,9
	de 31 a 35 anos	12,5	23,3	17,1
	de 36 a 40 anos	22,5	26,7	24,3
	de 41 a 45 anos	17,5	10,0	14,3
	de 46 a 50 anos	12,5	23,3	17,1
	de 51 a 55 anos	15,0	6,7	11,4
	de 56 a 60 anos	10,0	3,3	7,1
Estado Civil	mais de 60 anos	7,5	3,3	5,7
	Solteiro	22,5	20,0	21,4
	Casado	47,5	63,3	54,3
	Desquitado/ divorciado/separado	15,0	6,7	11,4
	Viúvo	0	0	0
	União Estável	15,0	10,0	12,9
	Outro	0	0	0

(continua...)

Tabela 14 — Comparação dos percentuais sociodemográficos dos respondentes das IES públicas e privadas (continuação)

Dados	Categoria	% Coordenadores de IES públicas	% Coordenadores de IES privadas	% coordenadores (total)
Escolaridade	Ensino Superior completo	0	0	0
	Especialização	0	0	0
	Mestrado em andamento	0	0	0
	Mestrado completo	7,5	50,0	25,7
	Doutorado em andamento	5,0	10,0	7,1
	Doutorado completo	47,5	36,7	42,9
	Pós-Doutorado em andamento	0	3,3	1,4
	Pós-Doutorado completo	40,0	0	22,9

Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante aos dados ocupacionais consolidados na TABELA 15, em relação ao tempo de trabalho total em IES, a maioria (30%) dos coordenadores de IES públicas e de IES privadas trabalham em instituições de ensino superior entre 5 a 10 anos. Conseqüentemente, do total de respondentes, a maioria (30%) também corresponde à categoria de 5 a 10 anos do total de tempo de trabalho em IES.

Em relação ao tempo de trabalho na IES atual, 37,5% dos coordenadores das IES públicas e 40% dos coordenadores das IES privadas estão na IES atual entre 5 a 10 anos. Na análise dos 70 respondentes, a maioria (38,6%) também se encontra nesta categoria.

Ao serem questionados sobre a existência de experiências de gestão anteriores a coordenação de curso em instituições de ensino superior, 62,5% dos respondentes das instituições públicas e 63,3% dos respondentes das instituições privadas afirmaram não. Assim, conjuntamente, verificou-se que 62,9% dos respondentes totais não possuíam experiências gerenciais anteriores a IES em que atuam.

Quanto ao tempo de trabalho como coordenador, 67,5% dos coordenadores das IES públicas e 46,7% dos coordenadores das IES privadas disseram atuar na coordenação há menos de 5 anos. Conseqüentemente, a maioria (58,6%) dos 70 respondentes está há menos de 5 anos na coordenação. Ademais, 77,5% dos entrevistados das IES pública, 60,0% dos entrevistados das IES privadas e, conjuntamente, 70% de todos os entrevistados estão há menos de 5 anos no cargo de gestão na IES atual.

Em relação ao tempo de trabalho em pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, a maioria das respostas, em ambas as categorias de instituições, foi “nenhum”. No caso da pós-graduação *lato sensu*, 62,5% dos coordenadores das IES públicas, 53,4% dos

coordenadores das IES privadas e 58,6% de todos os coordenadores afirmaram não ter nenhum tempo de trabalho nessa categoria de pós-graduação.

Já na pós-graduação *stricto sensu*, 37,5% dos respondentes das IES públicas e 86,7% dos respondentes das IES privadas informaram não possui nenhum tempo de trabalho nesta categoria de pós-graduação. Vale ressaltar que, apesar de a maioria das respostas estarem associadas a “nenhum” tempo, existe uma discrepância considerável entre as porcentagens do público e do privado. Essa diferença pode ser justificada pelo maior número de matrículas na modalidade *lato sensu* em instituições privadas, enquanto a pós-graduação *stricto sensu*, em sua maioria, encontra-se em instituições públicas, conforme abordado por Silva (2015) e Schwartzman (2010).

No tocante ao regime de trabalho na IES atual, 95% dos coordenadores de IES públicas e 56,6% dos coordenadores das IES privadas e 78,6% do total de respondentes estão sob o regime integral. Nota-se que, embora o regime predominante seja o mesmo para ambas as categorias de instituição, encontra-se uma diferença entre os percentuais do contexto público e do privado. Essa discrepância pode ter sofrido interferência pela consolidação do regime de trabalho docente em tempo integral nas IES públicas a partir da década de 1960, visando ao fortalecimento das atividades de pesquisas e ensino, de forma conjunta (NOGUEIRA, 2006).

Ademais, a TABELA 15 mostra que os dados apresentados se relacionam com a não existência de outro vínculo empregatício, visto que, paralelamente, 95% dos respondentes das instituições públicas, 56,7% dos respondentes das instituições privadas e 78,6% do total de coordenadores não possuem outro vínculo empregatício.

Por fim, quanto a realização de atividades de atualização/formação recentes (menos de 5 anos) na área de gestão, existe uma significativa diferença entre o contexto público e o privado, dado que 62,5% dos coordenadores das IES públicas afirmaram não terem realizado nenhum tipo de atividades de formação/atualização, enquanto nas IES privadas, 43,4 % dos respondentes realizaram 1 ou 2 atividades e 33,3% realizaram 3 a 5 atividades de formação recentes nesta área.

Nota-se, portanto, que existe um maior investimento nas ações de capacitação no contexto das instituições privadas e, por outro lado, existe uma falta de formação e atualização desses profissionais na área de gestão dentro das instituições públicas, conforme já mencionado por Campos *et al.* (2008) que abordam a ausência de uma cultura de treinamento dos professores-gestores nas IES públicas.

No total, 41,4% dos respondentes não participaram de nenhuma atividade de

formação nos últimos 5 anos, demonstrando a falta de ações de capacitação gerencial nas instituições de ensino superior, principalmente nas públicas.

Quanto à realização de atividades de atualização/formação recentes na área didático-pedagógica, 42,5% dos coordenadores de instituições públicas, 36,7% dos coordenadores de instituições privadas e 40% do total de respondentes afirmaram ter participado de 1 ou 2 atividades na área didático-pedagógica.

Tabela 15 — Comparação dos percentuais ocupacionais dos respondentes das IES públicas e privadas.

Dados	Categoria	% coordenadores de IES Públicas	% coordenadores de IES Privadas	% coordenadores (total)
Tempo de trabalho total em IES	Menos de 5 anos	10,0	3,3	7,1
	de 5 a 10 anos	30,0	30,0	30,0
	de 10 a 15 anos	20,0	26,7	22,9
	de 15 a 20 anos	20,0	20,0	20,0
	Mais de 20 anos	20,0	20,0	20,0
Tempo de trabalho na IES atual	Menos de 5 anos	22,5	30,0	25,7
	de 5 a 10 anos	37,5	40,0	38,6
	de 10 a 15 anos	12,5	16,7	14,3
	de 15 a 20 anos	10,0	6,7	8,6
	Mais de 20 anos	17,5	6,6	12,9
Experiência de coordenação anterior a IES	Não	62,5	63,3	62,9
	Sim	37,5	36,7	37,1
Tempo total de trabalho como coordenador(a)	Menos de 5 anos	67,5	46,7	58,6
	de 5 a 10 anos	17,5	36,6	25,7
	de 10 a 15 anos	15,0	6,7	11,4
	de 15 a 20 anos	0	6,7	2,9
	Mais de 20 anos	0	3,3	1,4
Tempo de trabalho como coordenador(a) na IES atual	Menos de 5 anos	77,5	60,0	70,0
	de 5 a 10 anos	15,0	30,0	21,4
	de 10 a 15 anos	7,5	10,0	8,6
	de 15 a 20 anos	0	0	0
	Mais de 20 anos	0	0	0
Tempo de trabalho em pós-graduação <i>lato sensu</i> na IES atual	Nenhum	62,5	53,4	58,6
	Menos de 5 anos	25,0	20,0	22,9
	de 5 a 10 anos	5,0	23,3	12,9
	de 10 a 15 anos	2,5	3,3	2,9
	de 15 a 20 anos	2,5	0	1,4
	Mais de 20 anos	2,5	0	1,4
Tempo de trabalho em pós-graduação <i>stricto sensu</i> na IES atual	Nenhum	37,5	86,7	58,6
	Menos de 5 anos	30,0	6,6	20,0
	de 5 a 10 anos	22,5	6,6	15,7
	de 10 a 15 anos	2,5	0	1,4
	de 15 a 20 anos	5,0	0	2,9
	Mais de 20 anos	2,5	0	1,4
Regime de trabalho na IES atual	Tempo Integral	95,0	56,6	78,6
	Tempo Parcial	5,0	30,0	15,7
	Horista	0	13,4	5,7
Outro vínculo empregatício	Não	95,0	56,7	78,6
	Sim	5,0	43,3	21,4

(continua...)

Tabela 15 — Comparação dos percentuais ocupacionais dos respondentes das IES públicas e privadas. (continuação)

Dados	Categoria	% coordenadores de IES Públicas	% coordenadores de IES Privadas	% coordenadores (total)
Realizou atividades de atualização/formação recentemente (menos de 5 anos) na área de gestão.	Nenhuma	62,5	13,4	41,4
	1 ou 2	22,5	43,4	31,4
	3 a 5	15,0	33,3	22,9
	6 a 10	0	3,3	1,4
	Mais de 10	0	6,6	2,9
Realizou atividades de atualização/formação recentemente (menos de 5 anos) na área didático-pedagógica	Nenhuma	42,5	20,0	32,9
	1 ou 2	42,5	36,7	40,0
	3 a 5	12,5	33,3	21,4
	6 a 10	0	3,3	1,4
	Mais de 10	2,5	6,7	4,3

Fonte: Dados da pesquisa.

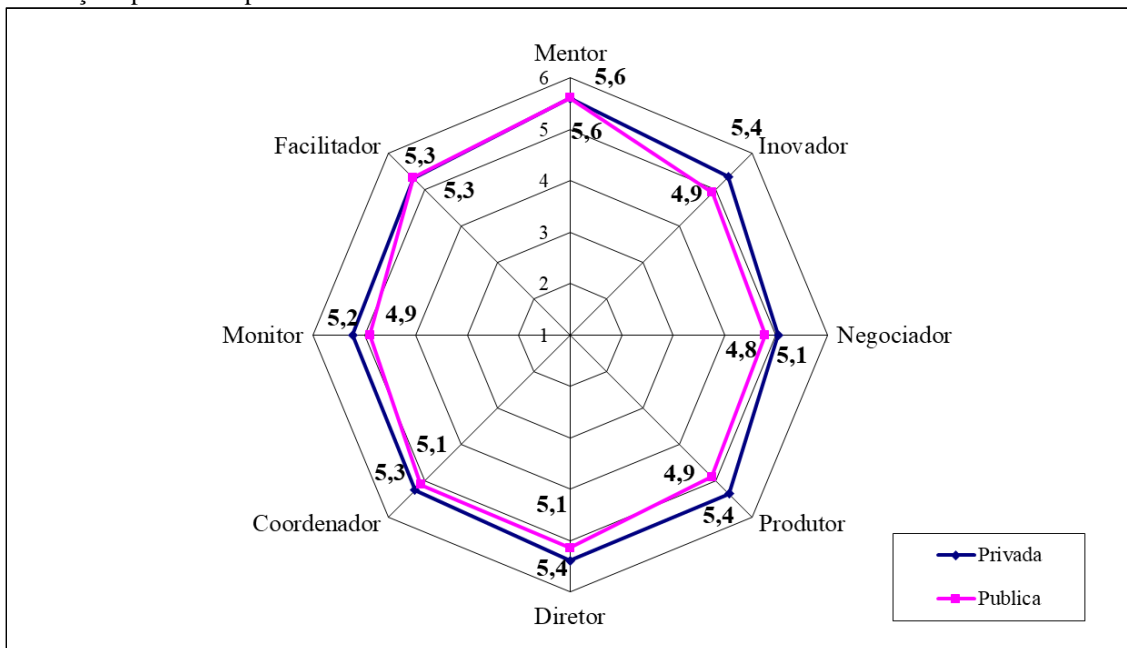
Com base na comparação entre os diferentes contextos, apurou-se que a maior diferença nos dados ocupacionais se relaciona com a realização de atividades de atualização/formação recentes na área de gestão, visto que o maior percentual de respondentes se encontra em diferentes categorias.

Esses achados também foram evidenciados por Silva (2000), Esthér (2007), Pereira & Silva (2010) e Gomes *et al.* (2013), que revelaram a ausência de capacitação e de preparação para os coordenadores assumirem o cargo de gestão no contexto das IES públicas, conforme os dados da TABELA 15, em que a maioria afirmou não ter realizado nenhum tipo de atividade de formação ou atualização nos últimos 5 anos.

5.2.6 Comparação entre os papéis e competências gerenciais ideais e reais dos coordenadores de IES públicas e privadas

Para permitir uma visualização comparativa dos resultados sobre os papéis gerenciais do modelo de Quinn *et al.* (2003), separados por dois grupos de respondentes, os coordenadores de IES públicas e os coordenadores de IES privadas, apresenta-se o GRÁFICO 3, que revela as análises comparativas entre os papéis.

Gráfico 3 – Comparação entre as médias de papéis gerenciais ideais-exigidos dos coordenadores de instituições públicas e privadas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que todos os papéis ideais, de ambos os grupos, apresentam médias acima de 4,0, avaliadas como “elevadas”, caracterizando o perfil eficaz denominado “mestre”, em que há um equilíbrio e um desempenho satisfatório em todos os papéis.

Entretanto, ao se comparar os dois grupos, é possível notar um maior afastamento entre os papéis de inovador e produtor e, em contrapartida, uma proximidade entre os papéis de mentor e de facilitador. Assim, para apurar a existência da diferença estatística significativa entre os papéis dos coordenadores de ambos os contextos, realizou-se um teste de comparação das médias dos oito papéis gerenciais ideais-exigidos apurados junto aos grupos pesquisados.

Nota-se, por meio da TABELA 16, que os papéis de mentor, negociador, coordenador, monitor e facilitador obtiveram um p-valor acima de 0,05, não havendo diferença estatística significante entre eles. Por outro lado, os papéis de inovador, produtor e diretor possuem um p-valor inferior a 0,05, demonstrando que há uma diferença estatisticamente significante entre as competências ideais-exigidas dos coordenadores de IES públicas e dos coordenadores de IES privadas nesses três papéis.

Tabela 16 — Resultado dos testes de comparação, por média de papel gerencial ideal apurado com os coordenadores.

Papel	IES Públicas		IES Privadas		Resultado de teste	
	Média	Mediana	Média	Mediana	p-valor	Conclusão
Mentor	5,6125	6,0000	5,6000	6,0000	0,716	Não há diferença estatisticamente significativa
Inovador	4,9125	5,0000	5,3500	5,5000	0,035	Há diferença estatisticamente significativa
Negociador	4,7875	5,0000	5,0500	5,2500	0,307	Não há diferença estatisticamente significativa
Produtor	4,9000	5,0000	5,3667	5,5000	0,020	Há diferença estatisticamente significativa
Diretor	5,1375	5,2500	5,3833	6,0000	0,029	Há diferença estatisticamente significativa
Coordenador	5,1125	5,0000	5,2667	5,5000	0,425	Não há diferença estatisticamente significativa
Monitor	4,9000	5,0000	5,2333	5,5000	0,181	Não há diferença estatisticamente significativa
Facilitador	5,3250	5,5000	5,3167	5,5000	0,500	Não há diferença estatisticamente significativa

Nota: PG-I — papel gerencial ideal, na perspectiva dos coordenadores de IES públicas e privadas.
 Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se concluir, na perspectiva dos papéis de inovador, produtor e diretor, que o nível de avaliação dos coordenadores das instituições privadas é mais alto no que tange aos aspectos ideais-exigidos em comparação com os coordenadores de instituições públicas nesses papéis.

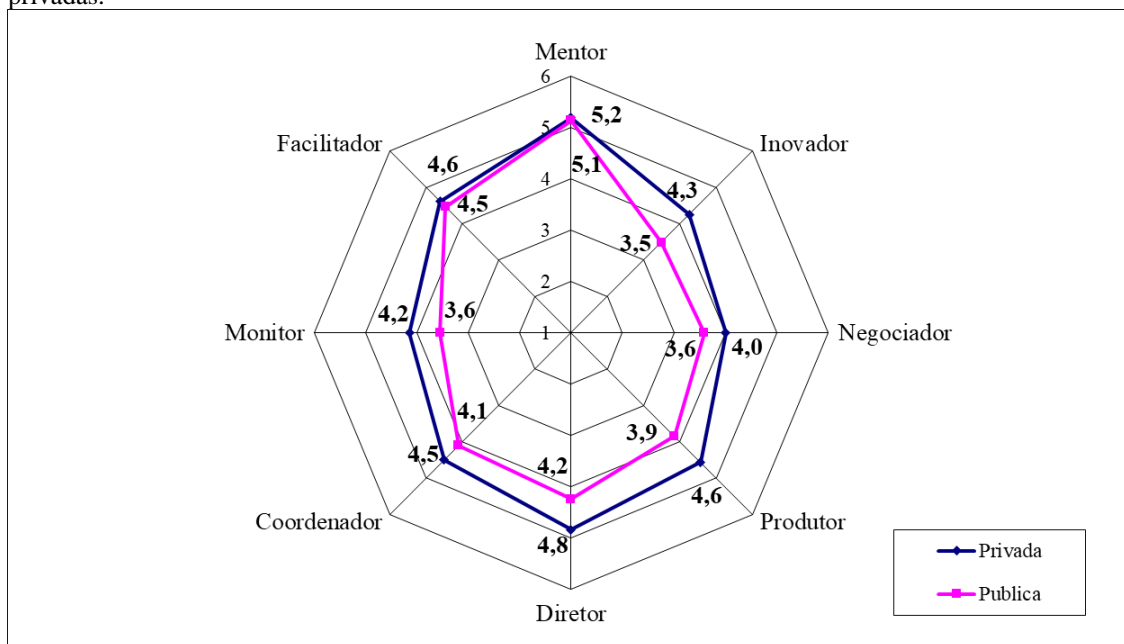
Vale relembrar que o papel de inovador, pertencente ao quadrante dos sistemas abertos, se relaciona com o convívio com a mudança, com o pensamento criativo e com o gerenciamento da mudança. O papel de produtor, por outro lado, refere-se à produtividade do trabalho, ao fomento de um ambiente de trabalho produtivo e ao gerenciamento do tempo e do estresse. O papel de diretor associa-se com o planejamento e organização, com o estabelecimento de metas e objetivos e com o desenvolvimento e comunicação de uma visão. Salienta-se que tanto o papel de produtor, quanto o papel de diretor pertencem ao modelo das metas racionais, o qual possui ênfase na tomada de iniciativas, metas e análise racional (QUINN *et al.*, 2003)

A diferença estatisticamente significativa entre esses papéis nos diferentes contextos pode estar associada às necessidades das competências do professor-gestor pertencentes às instituições de ensino superior privadas se voltarem para a sobrevivência ao ambiente competitivo, para inovação e para o planejamento estratégico, conforme exposto por Freitas & Brandão (2006). Além disso, Tachizawa & Andrade (2006) também abordam que esses sujeitos devem assumir papéis que possibilitem se responsabilizar pela atração e retenção dos alunos, planejamento estratégico, atingimento de metas e resultados financeiros e institucionais. Essas competências se relacionam com

os papéis de diretor, inovador e produtor de Quinn *et al.* (2003).

Já na análise comparativa dos papéis gerenciais reais-efetivos, pode-se afirmar, segundo o GRÁFICO 4 do tipo radar, que existe uma maior diferença entre as avaliações dos coordenadores de instituições públicas e de instituições privadas, tendo em vista a maior lacuna existente entre as médias dos resultados reais-efetivos dos papéis.

Gráfico 4 – Comparação entre as médias de papéis gerenciais reais dos coordenadores de IES públicas e privadas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Identifica-se, no que tange à avaliação das competências reais, que todos os papéis dos coordenadores de IES privadas apresentam a média acima de 4,0, considerada “elevada”. Conquanto, as médias relativas aos papéis dos coordenadores das instituições públicas variaram de “mediano” a “elevado”, visto que os papéis de produtor, negociador, inovador e monitor possuem médias entre 3,0 a 4,0, classificados como medianos, ao passo que os papéis de mentor, diretor, coordenador e facilitador exibiram médias acima de 4,0, avaliados como elevados.

A partir disso, os papéis gerenciais dos coordenadores das instituições privadas estão em consonância com o perfil eficaz denominado “mestre”, em que há um equilíbrio e um desempenho satisfatório nos oito papéis, enquanto os papéis dos coordenadores de instituições públicas são apresentados de acordo com perfil eficaz denominado “agregadores pacíficos”, pois desempenham de forma mais tímida os papéis de produtor, inovador e negociador.

Com isso, torna-se essencial a realização do teste de comparação entre as avaliações do contexto real-efetivo dos respondentes, disposto na TABELA 17,

permitindo uma análise de como são avaliados o desempenho real nos oito papéis gerenciais de Quinn *et al.* (2003) pelos coordenadores de instituições públicas e privadas.

Os papéis de mentor, facilitador, coordenador e negociador não tiveram diferenças estatisticamente significativas, ou seja, a comparação entre os dois grupos resultou em um p-valor acima de 0,05. Os papéis de inovador, produtor e diretor, que apresentaram uma diferença estatística significativa na avaliação ideal-exigido, também demonstraram uma diferença estatística significativa na avaliação real-efetivo. Ademais, o papel de monitor se destacou por apurar uma diferença estatisticamente significativa (p-valor igual a 0,02), tendo em vista que esta diferença não foi encontrada na comparação entre as avaliações ideais (TABELA 16) dos coordenadores.

Tabela 17 — Resultado dos testes de comparação, por média de papel gerencial real apurado junto aos coordenadores.

Níveis PG-R	Pública		Privada		Resultado de teste	
	Média	Mediana	Média	Mediana	p-valor	Conclusão
Mentor	5,1375	5,2500	5,1833	5,5000	0,4598	Não há diferença estatisticamente significativa
Inovador	3,4875	3,5000	4,2500	4,2500	0,0034	Há diferença estatisticamente significativa
Negociador	3,5875	3,5000	4,0167	4,2500	0,1530	Não há diferença estatisticamente significativa
Produtor	3,8500	4,0000	4,5667	4,7500	0,0080	Há diferença estatisticamente significativa
Diretor	4,2375	4,5000	4,8333	5,0000	0,0061	Há diferença estatisticamente significativa
Coordenador	4,1000	4,0000	4,5000	5,0000	0,0719	Não há diferença estatisticamente significativa
Monitor	3,5500	3,5000	4,1500	4,2500	0,0250	Há diferença estatisticamente significativa
Facilitador	4,4625	4,5000	4,6167	5,0000	0,2295	Não há diferença estatisticamente significativa

Nota: PG-R: papel gerencial real, na perspectiva dos coordenadores de IES públicas e privadas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados da TABELA 17 expõem uma média mais alta de autoavaliação dos coordenadores de instituições privadas em comparação com as efetuadas pelos coordenadores de instituições públicas. Em especial, observa-se a diferença estatisticamente significativa nos papéis de inovador, diretor, produtor e monitor.

Salienta-se, portanto, que os quatro papéis gerenciais reais-efetivos que retratam uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos analisados se relacionam com o modelo de sistemas abertos (inovador), voltado para adaptação, resolução de problemas, inovação e gerenciamento de mudanças; com o modelo de metas racionais (produtor e diretor), com ênfase na racionalidade, iniciativa e metas; e, por fim, com o modelo de processos internos (monitor), associado à definição de responsabilidade, hierarquia,

mensuração e documentação. (QUINN *et al.*, 2003)

Essa diferença na atuação gerencial entre os coordenadores dos dois grupos, com um melhor desempenho entre os coordenadores das instituições privadas, pode ser justificada pelo fato de os profissionais de instituições públicas dificilmente receberem capacitação para atuar em um cargo de gestão (RIZATTI *et al.*, 2004; RODRIGUES; VILLARDI, 2014). Somados a isto, conforme abordado por Silva & Cunha (2012), as instituições públicas possuem difícil mensuração de resultados e sua gestão trabalha com um conjunto de aspectos peculiares (políticos, colegiados e burocráticos), sendo difícil de seguir os moldes corporativos relacionados à cobrança por resultados.

Ademais, apesar da responsabilidade de formar e desenvolver profissionais para a sociedade, o estudo de Colombo (2011) também salienta que estas instituições não promovem, em sua totalidade, a capacitação dos seus funcionários, inclusive dos professores-gestores (COLOMBO, 2011). Entretanto, a organização precisa garantir a produção de novas competências dos coordenadores para atingir a excelência em seu papel, tendo em vista que a ausência de ações de capacitação e de formação fazem com que esses sujeitos atuem como gestores pelo método da tentativa e do erro”. (CAMPOS (2007; PAIVA; MARTINS, 2012).

Por fim, vale ressaltar que, segundo Aziz *et al.* (2005) e Barbosa & Mendonça (2014), o desenvolvimento de certas competências gerenciais pode auxiliar os professores-gestores a reduzirem as ambiguidades e os conflitos que lidam durante o seu cotidiano, contribuindo também para o seu desempenho em seu papel e para o alcance das metas organizacionais.

5.2.7 Síntese dos resultados quantitativos

Nesta seção, apresenta-se uma síntese dos resultados encontrados pela análise quantitativa do estudo, buscando uma melhor visualização de seus achados. O QUADRO 10 divide-se sob a perspectiva dos coordenadores de IES públicas e dos coordenadores de IES privadas no tocante às competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas. Já o QUADRO 11 exhibe a análise comparativa entre estes sujeitos. Para isso, retoma-se os objetivos específicos retratados na pesquisa:

Quadro 10 – Síntese das competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores, de acordo com o modelo de Quinn *et al.* (2003) – Abordagem quantitativa

Competências	Coordenadores das IES públicas	Coordenadores das IES privadas
Competências ideais-exigidas	<ul style="list-style-type: none"> -A média de todos os papéis está acima de 4,0, considerada “elevada”. -Os papéis estão em consonância com o perfil eficaz denominado “mestre”, de Quinn <i>et al.</i> (2003). -Destaca-se que os papéis de mentor e de facilitador obtiveram as médias mais altas. -O papel de negociador obteve a média mais baixa entre os papéis. 	<ul style="list-style-type: none"> -A média de todos os papéis está acima de 4,0, considerada “elevada”. -Os papéis estão em consonância com o perfil eficaz denominado “mestre” de Quinn <i>et al.</i> (2003). -Salienta-se que os papéis de mentor, diretor, inovador e facilitador tiveram as médias mais altas. -O papel de negociador obteve a média mais baixa entre os papéis.
Competências reais-efetivas	<ul style="list-style-type: none"> -A média dos papéis de inovador, negociador, monitor e produtor foi considerado “mediano”, pois está entre 3,0 a 4,0. Os demais papéis foram considerados “elevados”. -Os papéis estão em consonância com o perfil eficaz denominado “agregadores pacíficos” de Quinn <i>et al.</i> (2003), devido ao resultado satisfatório, porém mais tímido nos papéis de produtor, inovador e negociador. -Todos os papéis apresentaram uma diferença estatística significativa entre as competências ideais e reais. -Os papéis de mentor e de facilitador tiveram as médias mais altas. -Os papéis de inovador, negociador, monitor e produtor tiveram as médias mais baixas. 	<ul style="list-style-type: none"> -A média de todos os papéis está acima de 4,0, considerada “elevada”. -Estão em consonância com o perfil eficaz denominado “mestre” de Quinn <i>et al.</i> (2003). -Todos os papéis apresentaram uma diferença estatística significativa entre as competências ideais e reais. - Os papéis de mentor, diretor, produtor e facilitador tiveram as médias mais altas. - O papel de negociador e de monitor tiveram as médias mais baixas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11 – Síntese comparativa das competências ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores das instituições públicas e privadas, de acordo com o modelo de Quinn *et al.* (2003) – Abordagem quantitativa

Análise Comparativa	
Competências gerenciais ideais-exigidas	<p>Existe uma diferença estatística significativa entre as competências gerenciais ideais-exigidas dos papéis de inovador, produtor e diretor, sendo avaliados com médias mais altas pelos coordenadores das IES privadas.</p> <p>Essas diferenças relacionam-se, respectivamente, com a capacidade de convívio e gerenciamento da mudança (inovador); com produtividade e fomento de um ambiente de trabalho produtivo (produtor); e com o estabelecimento de metas, planejamento e organização (diretor) (QUINN <i>et al.</i>, 2003).</p>
Competências gerenciais reais-efetivas	<p>Existe uma diferença estatística significativa entre as competências gerenciais reais-efetivas dos papéis de inovador, produtor, diretor e, também, monitor, sendo avaliados com médias mais altas pelos coordenadores das IES privadas.</p> <p>Essas diferenças relacionam-se, respectivamente, com a capacidade de convívio e gerenciamento da mudança (inovador); com produtividade e fomento de um ambiente de trabalho produtivo (produtor); com o estabelecimento de metas, planejamento e organização (diretor); e com o monitoramento do desempenho individual e coletivo e com a análise de informações com pensamento crítico (monitor) (QUINN <i>et al.</i>, 2003).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

5.3 Questões complementares sobre as competências gerenciais

Na segunda parte do estudo, foram contemplados e analisados os dados qualitativos da pesquisa relativos às competências gerenciais ideais e reais dos coordenadores de curso de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte (MG). Além disso, discute-se o desenvolvimento das competências gerenciais, bem como as diferenças e semelhanças da atuação gerencial nas diferentes categorias administrativas de IES, na percepção dos respondentes.

A análise das respostas baseou-se no modelo de Quinn *et al.* (2003) adotado neste trabalho, indicando os papéis gerenciais correlatos. Esta seção dividiu-se em quatro partes: análise de perfil dos respondentes; competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores; desenvolvimento das competências no contexto de trabalho; e, por fim, diferenças da coordenação de curso em instituições públicas e privadas, segundo a opinião dos próprios coordenadores.

Foram investigadas as respostas de 12 coordenadores, sendo 6 de instituições privadas e 6 de instituições públicas. Contemplaram-se 2 IES públicas e 5 IES privadas, incluindo seis cursos de graduação: Administração; Letras; Engenharia; Pedagogia; Psicologia e Comunicação social. Cada curso possui um respondente de IES pública e um respondente de IES privada, totalizando os 12 coordenadores.

A fala dos coordenadores foi codificada, com o propósito de preservar a identidade dos sujeitos participantes, sendo divididas entre as respostas dos coordenadores de instituições públicas (U1, U2, U3...) e dos coordenadores de instituições privadas (R1, R2, R3...).

5.3.1 Perfil dos respondentes das questões abertas

Quanto aos dados sociodemográficos e ocupacionais, foram considerados sete aspectos: sexo, faixa etária, estado civil, escolaridade, tempo de trabalho na IES, tempo de experiência em coordenação e realização de atividades de atualização/formação recentes na área de gestão e na área pedagógica.

Foram analisados 12 respondentes, sendo 6 coordenadores de instituições públicas e 6 de instituições privadas. Destes, 7 são do sexo masculino e 5 são do sexo feminino. Dos seis coordenadores das IES públicas, 4 são do sexo masculino e apenas 2 são do sexo feminino. Já entre os coordenadores das IES privadas, 3 são do sexo masculino e 3 são do sexo feminino.

Em relação à faixa etária dos coordenadores de IES públicas, 2 situam-se na faixa

de 36 a 40 anos; 2 na de 41 a 45 anos; 1 na de 46 a 50; e 1 tem mais de 60 anos. Já nas IES privadas, 1 situa-se na faixa de 26 a 30 anos; 1 na de 31 a 35 anos; 2 na de 36 a 40 anos; e 2 na de 46 a 50 anos.

No que tange ao estado civil, 4 respondentes das IES públicas e 3 das IES privadas são solteiros. Por fim, em relação à escolaridade, 3 respondentes das IES públicas possuem doutorado completo e os demais possuem pós-doutorado completo. Já nas IES privadas, 3 coordenadores têm mestrado completo e os demais possuem doutorado em andamento, doutorado completo e pós-doutorado em andamento, totalizando os 6 respondentes.

A TABELA 18 resume os dados sociodemográficos dos coordenadores, destacando em negritos os dados referentes à maioria dos respondentes.

Tabela 18 — Dados sociodemográficos dos coordenadores respondentes das questões abertas

Dados	Categoria	Coordenadores de IES Públicas	%	Coordenadores de IES Privadas	%
Sexo	Feminino	2	33,3	3	50%
	Masculino	4	66,7	3	50%
Idade	Até 25 anos	0	-	0	-
	de 26 a 30 anos	0	-	1	16,7
	de 31 a 35 anos	0	-	1	16,7
	de 36 a 40 anos	2	33,3	2	33,3
	de 41 a 45 anos	2	33,3	0	-
	de 46 a 50 anos	1	16,7	2	33,3
	de 51 a 55 anos	0	-	0	-
	de 56 a 60 anos	0	-	0	-
	mais de 60 anos	1	16,7	0	-
Estado Civil	Solteiro	4	66,6	3	50,0
	Casado	1	16,7	2	33,3
	Desquitado/divorciado/separado	0	-	1	16,7
	Viúvo	0	-	0	-
	União Estável	1	16,7	0	-
	Outro	0	-	0	-
Escolaridade	Ensino Superior completo	0	-	0	-
	Especialização	0	-	0	-
	Mestrado em andamento	0	-	0	-
	Mestrado completo	0	-	3	50,0
	Doutorado em andamento	0	-	1	16,7
	Doutorado completo	3	50,0	1	16,7
	Pós-Doutorado em andamento	0	-	1	16,7
	Pós-Doutorado completo	3	50,0	0	-

Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante aos dados ocupacionais, destaca-se a maioria das respostas apresentada na TABELA 19. Em relação ao tempo de trabalho total em IES, 3 dos coordenadores de instituições públicas atuam de 10 a 15 anos em instituições de ensino superior. Já nas instituições privadas, 2 atuam em IES de 10 a 15 anos e 2 de 15 a 20 anos. No que tange

ao tempo de trabalho na IES atual, 2 dos coordenadores das instituições públicas estão há menos de 5 anos na instituição atual. Quanto aos coordenadores de instituições privadas, 3 estão de 5 a 10 anos na IES atual.

Em relação à experiência de coordenação anterior, 3 coordenadores das instituições públicas afirmaram ter experiência anterior e a outra metade alegou não ter. Nas instituições privadas, a maioria (4) afirmou não ter nenhuma experiência anterior na coordenação.

Sobre o trabalho como coordenador, 5 respondentes de instituições públicas afirmaram estar atuando há menos de 5 anos nesta função e 4 dos respondentes das instituições privadas atuam como coordenador de 5 a 10 anos. Já na IES atual, todos os 6 coordenadores das instituições públicas atuam há menos de 5 anos na coordenação e 4 dos respondentes das instituições privadas atuam também há menos de 5 anos, sendo que os demais atuam de 5 a 10 anos neste cargo na IES atual.

Em relação ao tempo de trabalho em pós-graduação *lato sensu*, 4 dos coordenadores de IES públicas e 4 de IES privadas afirmaram não possuir nenhum tempo. No caso de pós-graduação *stricto sensu*, 3 dos coordenadores de instituições públicas e todos os 6 respondentes das instituições privadas afirmaram não ter nenhum tempo de experiência nesta pós-graduação.

No tocante ao regime de trabalho na IES atual, todos os 6 respondentes das IES públicas possuem regime integral e nas IES privadas apenas 3. Quanto ao fato de possuir outro vínculo empregatício, nas IES públicas 5 afirmaram que não. Já nas IES privadas, a metade dos respondentes não possuem outro vínculo empregatício e a outra metade afirmou possuir.

Por fim, destaca-se que, em relação às atividades de formação/atualização recentes na área de gestão, 5 dos respondentes de instituições públicas não participaram de nenhuma atividade nesta área, enquanto 3 dos respondentes das instituições privadas participaram de 1 ou 2 atividades nos últimos cinco anos.

Quanto às atividades de formação/atualização recentes na área didático-pedagógica, 3 dos coordenadores das IES públicas não participaram de nenhuma atividade e o restante participou de 1 ou 2 atividades nesta área. Dos respondentes das IES privadas, 3 participaram de 3 a 5 atividades na área didático-pedagógica.

A TABELA 19 expõe os dados ocupacionais dos coordenadores, destacando em **negrito** a maioria das respostas.

Tabela 19 — Dados ocupacionais dos coordenadores respondentes das questões abertas

Dados	Categoria	Coordenadores de IES Públicas	%	Coordenadores de IES Privadas	%
Tempo de trabalho total em IES	Menos de 5 anos	0	-	1	16,7
	de 5 a 10 anos	0	-	1	16,7
	de 10 a 15 anos	3	50,0	2	33,3
	de 15 a 20 anos	2	33,3	2	33,3
	Mais de 20 anos	1	16,7	0	-
Tempo de trabalho na IES atual	Menos de 5 anos	2	33,3	2	33,3
	de 5 a 10 anos	1	16,7	3	50,0
	de 10 a 15 anos	1	16,7	1	16,7
	de 15 a 20 anos	1	16,7	0	-
	Mais de 20 anos	1	16,7	0	-
Experiência de coordenação anterior a IES atual	Não	3	50,0	4	66,7
	Sim	3	50,0	2	33,3
Tempo total de trabalho como coordenador(a)	Menos de 5 anos	5	83,3	2	33,3
	de 5 a 10 anos	1	16,7	4	66,7
	de 10 a 15 anos	0	-	0	-
	de 15 a 20 anos	0	-	0	-
	Mais de 20 anos	0	-	0	-
Tempo de trabalho como coordenador(a) na IES atual	Menos de 5 anos	6	100,0	4	66,7
	de 5 a 10 anos	0	-	2	33,3
	de 10 a 15 anos	0	-	0	-
	de 15 a 20 anos	0	-	0	-
	Mais de 20 anos	0	-	0	-
Tempo de trabalho em pós-graduação <i>Lato Sensu</i> na IES atual	Nenhum	4	66,6	4	66,7
	Menos de 5 anos	1	16,7	1	16,7
	de 5 a 10 anos	0	-	1	16,7
	de 10 a 15 anos	0	-	0	-
	de 15 a 20 anos	1	16,7	0	-
	Mais de 20 anos	0	-	0	-
Tempo de trabalho em pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> na IES atual	Nenhum	3	50,0	6	100,0
	Menos de 5 anos	1	16,7	0	-
	de 5 a 10 anos	1	16,7	0	-
	de 10 a 15 anos	0	-	0	-
	de 15 a 20 anos	1	16,7	0	-
	Mais de 20 anos	0	-	0	-
Regime de trabalho na IES atual	Tempo Integral	6	100,0	3	50,0
	Tempo Parcial	0	-	2	33,3
	Horista	0	-	1	16,7
Outro vínculo empregatício	Não	5	83,3	3	50,0
	Sim	1	16,7	3	50,0

(continua...)

Tabela 19 — Dados ocupacionais dos coordenadores respondentes das questões abertas (continuação)

Dados	Categoria	Coordenadores de IES Públicas	%	Coordenadores de IES Privadas	%
Realizou atividades de atualização/formação o recentemente (menos de 5 anos) na área de gestão.	Nenhuma	5	83,3	0	-
	1 ou 2	0	-	3	50,0
	3 a 5	1	16,7	2	33,3
	6 a 10	0	-	0	-
	Mais de 10	0	-	1	16,7
Realizou atividades de atualização/formação o recentemente (menos de 5 anos) na área didático-pedagógica	Nenhuma	3	50,0	0	-
	1 ou 2	3	50,0	2	33,3
	3 a 5	0	-	3	50,0
	6 a 10	0	-	1	16,7
	Mais de 10	0	-	0	-

Fonte: Dados da pesquisa.

5.3.2 Papéis e competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos respondentes das questões abertas, segundo suas próprias percepções

Quando questionados sobre quais competências os coordenadores de curso deveriam possuir, de forma geral, as respostas mais frequentes associaram-se a “capacidade de trabalhar em equipe” (U1, U2, U3, U6, R1, R3, R4, R6) e “ser líder” (U4, U6, R1, R2, R4, R5). Além disso, entre os coordenadores de instituições públicas, as competências mais citadas também foram “ser flexível” (U1, U5, U6) e “ter capacidade técnica e analítica” (U1, U3, U4). Entre os coordenadores de instituições privadas destacaram-se as competências “ser organizado” (R1, R3, R5) e “ser criativo” (R1, R4, R5).

Na TABELA 20, estas e outras respostas foram sintetizadas com seus respectivos papéis gerenciais correlatos, segundo o modelo de Quinn *et al.* (2003). A partir de sua análise, nota-se a preponderância do papel de mentor e de facilitador.

Tabela 20 — Competências ideais-exigidas dos coordenadores, segundo suas próprias percepções, e os papéis gerenciais correspondentes

Respostas	Papéis	Coordenadores IES públicas		Coordenadores de IES privadas		Total
		Respondentes	Total	Respondentes	Total	
Capacidade de trabalhar em equipe	Facilitador	U1, U2, U3, U6	4	R1, R3, R4, R6	4	8
Ser líder	Mentor/ coordenador	U3, U4, U6	3	R1, R2, R4, R5	4	7
Ter empatia e carisma	Mentor	U1, U6	2	R2, R5	2	4
Saber se comunicar	Mentor	U1, U5	2	R1, R3	2	4
Incentivar a participação de todos	Facilitador	U2, U3	2	R2, R5	2	4
Ter capacidade técnica e analítica	Monitor	U1, U3, U4	3	R3	1	4
Saber tomar decisões	Diretor	U2, U3	2	R1	1	3
Ser flexível	Facilitador	U1, U5, U6	3	-	0	3
Ser dedicado	Produtor/diretor	U1, U5	2	R1	1	3
Possuir visão de mudança	Inovador	U5, U6	2	R2	1	3
Saber negociar	Negociador	U2, U6	2	R3	1	3
Ser organizado	Diretor	-	-	R1, R3, R5	3	3
Ser criativo	Inovador	-	-	R1, R4, R5	3	3
Saber planejar	Diretor	-	-	R1, R3	2	2
Saber delegar responsabilidades	Mentor/ negociador	U1, U2	2	-	0	2
Ter senso crítico	Monitor	U1, U4	2	-	0	2
Saber gerenciar conflitos	Facilitador	U1, U4	2	-	0	2
Ser proativo	Produtor	U3	1	-	0	1
Valorizar as habilidades de cada membro	Facilitador	-	-	R6	1	1

Fonte: Dados da pesquisa.

O papel de mentor reflete as competências relacionadas à compreensão de si próprio e dos outros, à comunicação eficaz e ao desenvolvimento dos empregados, que podem ser exemplificadas pelos relatos abaixo:

Um coordenador deve ter habilidade de compartilhar informações sem interesse pessoal e de lidar com pessoas diversas [...] (U1)

[...] Ter pessoas boas comigo e tentar sempre me comunicar de forma eficiente. (U5)

Habilidade de comunicação é muito importante na minha função. [...] (R1)

Empatia, Gestão e Liderança [...] (R5)

O papel de facilitador diz respeito às competências associadas à constituição de equipes, ao uso de um processo decisório e participativo e ao gerenciamento de conflitos, conforme mencionados pelos respondentes:

O coordenador deve incentivar a participação coletiva, incluindo nos processos de tomada de decisão; deve também promover uma gestão colegiada [...] (U2)

Tem que saber gerenciar conflitos, ter capacidade de liderança e de gerir o pessoal. [...] (U4)

Eu tenho que ter muita flexibilidade e tenho que saber lidar com as pessoas, ter diálogo, equilíbrio [...] (U5)

Tem que ter proximidade com a equipe, saber lidar com pessoas e ter liderança. [...] (R4)

Deve saber trabalhar em equipe, valorizando as habilidades e empenho de cada membro. (R6)

Observa-se que as competências associadas aos papéis de mentor e de facilitador também foram consideradas essenciais em outros estudos. Land (2003), Mintzberg (2003), Carroll & Wolverson (2004), Andrade (2005), Campos (2007), Gomes *et al.* (2013) e Ferreira & Paiva (2017) apontaram a necessidade do professor-gestor possuir características voltadas para a resolução de conflitos, a criação de consenso, a liderança, a comunicação e a gestão de pessoas. Ademais, Franco (2016) afirma que o coordenador deve ser um líder reconhecido na área de conhecimento do Curso. Portanto, salienta-se a importância do modelo de relações humanas (papéis de mentor e de facilitador) no contexto de gestão nas IES públicas e privadas.

Em relação às competências dos coordenadores das instituições públicas, a competência “ter capacidade técnica e analítica” (U1, U3, U4), relacionada ao papel de monitor, também obteve destaque. Este papel se caracteriza pela capacidade de monitoramento do desempenho individual, do gerenciamento do desempenho e processos coletivos e da análise de informações com pensamento crítico. Foram encontrados fragmentos deste papel nos trechos:

[...] Unidos a isso, são necessários conhecimentos abrangentes da área de competência, senso crítico [...] (U1)

Tenho que ter conhecimento das Diretrizes Curriculares do Curso e das normas da universidade [...] (U3)

[...] Conhecimento técnico e análise crítica. (U4)

Além disso, é possível notar, entre os trechos dos coordenadores de IES públicas, a incidência dos papéis de diretor, associado às competências “saber tomar decisões” (U2, U3) e “ser dedicado” (U1, U5); de inovador; relacionado à competência “possuir visão de mudança” (U5, U6); e negociador, com as competências “saber negociar” (U2, U6) e “saber delegar responsabilidades” (U1, U2).

[...] Unidos a isso, são necessários conhecimento abrangente da área de competência, senso crítico, tolerância, dedicação e habilidade para delegar responsabilidades. (U1)

[...] deve também promover uma gestão colegiada, saber delegar algumas funções, tomar decisões e negociar. (U2)

Tenho que ter conhecimento das Diretrizes Curriculares do Curso e das normas da universidade. Capacidade de gestão de pessoas. Iniciativa. Proatividade. Tomada de decisão. (U3)

Eu tenho que ter muita flexibilidade e tenho que saber lidar com as pessoas, ter diálogo, equilíbrio, dedicação e muita capacidade e tranquilidade com o novo e o inesperado. Ter pessoas boas comigo e tentar sempre me comunicar de forma eficiente. (U5)

Capacidade de trabalhar em equipe, flexibilidade, Visão de mudança, simpatia e empatia e negociação. (U6)

Esses achados vão ao encontro dos estudos de Silva (2000), Campos (2007) e Gomes *et al.* (2013) que evidenciam a necessidade de os professores-gestores de instituições públicas possuírem competências relacionadas, principalmente, aos papéis de facilitador, mentor, monitor, diretor, negociador e inovador.

Já no tocante às particularidades dos coordenadores de IES privadas, observa-se a presença das competências “ser organizado”, associada ao papel de diretor, e “ser criativo”, referente ao papel de inovador. O papel de diretor se caracteriza pelo desenvolvimento e comunicação de uma visão, pelo estabelecimento de metas e objetivos e pelo planejamento e organização. Já o papel de inovador relaciona-se à capacidade de convívio com a mudança, pensamento criativo e ao gerenciamento da mudança (QUINN *et al.*, 2003). Com isso, infere-se a presença desses papéis a partir dos trechos que fazem menção à organização e à criatividade:

[...] Também tem que ter organização e criatividade [...] (R1)

[...] planejamento e organização. (R3)

[...] ser criativo. (R4)

[...] criatividade e organização. (R5).

Salienta-se que as competências relacionadas aos papéis de diretor e de inovador também foram enfatizadas por Freitas & Brandão (2006) e por Tachizawa & Andrade (2006).

Vale destacar que os oito papéis foram mencionados pelos respondentes das instituições públicas e das instituições privadas, comprovando a necessidade de um desempenho elevado em todos os papéis e suas respectivas competências, considerando

a necessidade de possuírem competências equilibradas, diversas e contraditórias, conforme exposto por Quinn *et al.* (2003) ao tratar sobre o exercício gerencial.

Quando perguntados sobre quais competências o coordenador consegue desempenhar, os relatos mais frequentes nos dois grupos associam-se as seguintes competências: “saber trabalhar em equipe” (U1, U2, U6, R1, R4, R6) e “ser líder” (U4, U6, R1, R2, R4, R5). A competência no grupo dos coordenadores de IES públicas que também obteve destaque foi “saber se comunicar” (U1, U5, U6). Já entre os coordenadores de IES privadas, salienta-se as competências “ser criativo” (R1, R4), “saber planejar” (R1, R3) e “ser organizado” (R1, R3).

Foram sintetizadas na TABELA 21 estas e demais competências citadas pelos respondentes, bem como os papéis correspondentes. A partir disso, enfatiza-se a predominância dos papéis de mentor e de facilitador em ambos os grupos e, também, os papéis de diretor e inovador entre os coordenadores de IES privadas.

Tabela 21 — Competências reais-efetivas dos coordenadores, segundo suas próprias percepções, e os papéis gerenciais correspondentes

Respostas	Papéis	Coordenadores IES públicas		Coordenadores de IES privadas		Total
		Respondentes	Total	Respondentes	Total	
Saber trabalhar em equipe	Facilitador	U1, U2, U6	3	R1, R4, R6	3	6
Ser líder	Mentor/ coordenador	U4, U6	2	R1, R2, R4, R5	4	6
Saber se comunicar	Mentor	U1, U5, U6	3	R1	1	4
Ser criativo	Inovador	U6	1	R1, R4	2	3
Saber incentivar a participação de todos	Facilitador	U2	1	R3	1	2
Ser dedicado	Produtor/diretor	U5	1	R1	1	2
Saber planejar	Diretor	-	0	R1, R3	2	2
Ser organizado	Diretor	-	0	R1, R3	2	2
Ser flexível	Facilitador	U5	1	-	0	1
Ter senso crítico	Monitor	U1	1	-	0	1
Ter capacidade técnica e analítica	Monitor	U3	1	-	0	1
Saber gerir conflitos	Facilitador	U4	1	-	0	1
Saber ouvir	Mentor	-	0	R1	1	1
Ter visão de área e suas metas	Diretor	U1	1	-	0	1
Saber tomar decisões	Diretor	-	0	R1	1	1
Autoconhecimento	Mentor	-	0	R5	1	1

Fonte: Dados da pesquisa.

O papel de facilitador, conforme mencionado anteriormente, refere-se ao estímulo da participação de todos nos processos grupais de tomada de decisão e ao incentivo ao alinhamento de diferenças-chave entre os membros do grupo, trabalhando de forma participativa para resolvê-las (QUINN *et al.*, 2003). Essas competências são observadas nos seguintes trechos:

Articulando com a questão anterior, trabalho no sentido de incentivar as decisões coletivas e o trabalho em equipe. (U2)

Possuo capacidade de liderança e gerenciamento de conflitos. (U4)

Tenho proximidade com a equipe, liderança e criatividade. (R4)

Sou boa em trabalhar em equipe. (R6)

Já o papel de mentor relaciona-se com o tratamento de cada indivíduo de maneira sensível e cuidadosa e com mostrar empatia e interesse em lidar com os subordinados (QUINN *et al.*, 2003), podendo ser encontrados nas frases abaixo:

Compartilho sempre todas as informações e oportunidades, tenho habilidade para lidar com pessoas diferentes, visão geral da área, tolerância e senso crítico (U1)

Tento sempre ter flexibilidade, diálogo e equilíbrio no que faço. (U5)

Busco aprender coisas novas e pensar novas formas de conduzir a gestão, também sou bom em relacionamento e em liderar equipe, pois me comunico bem e me conecto com os envolvidos. (U6)

Acho que tenho um pouco de cada e tenho muita coisa a melhorar também. Mas minha competência que mais sobressai é a escuta. (R1)

Possuo liderança, comunicação, engajamento, boa relação interpessoal. (R2)

Tenho liderança e autoconhecimento. (R5)

Essas competências também foram encontradas nos trabalhos de Esthér (2007), Barbosa, Mendonça & Cassundé (2016), Seabra (2014) e Ferreira & Paiva (2017) e, portanto, os papéis de mentor e de facilitador também foram mais citados e considerados satisfatórios em ambos os contextos nesses estudos.

Além disso, em relação às competências dos coordenadores de IES privadas, é possível notar a incidência também do papel de diretor, que se caracteriza pelo desenvolvimento e comunicação de uma visão, pelo estabelecimento de metas e objetivos e pelo planejamento e organização, e do papel de inovador, que relaciona-se à capacidade de convívio com a mudança, pensamento criativo e ao gerenciamento da mudança

(QUINN *et al.*, 2003). Essas competências são encontradas nos trechos que fazem menção à organização, criatividade e planejamento:

Acho que tenho um pouco de cada (comunicação, liderança, determinação, tomada de decisão, organização, planejamento, trabalho em equipe e criatividade) e tenho muita coisa a melhorar também. (R1)

Possuo: planejamento, organização, relacionamento interpessoal (R3)

Tenho proximidade com a equipe, liderança e criatividade. (R4)

No que tange aos demais papéis, pode-se observar a ausência de menções ao papel de negociador, relacionado à constituição e a manutenção de uma base de poder, a negociação de acordos e compromissos e a apresentação de ideais. Entretanto, as competências correspondentes a este papel são contempladas na TABELA 20 sobre competências ideais, tais como: “saber delegar responsabilidades” (U1, U2) e “saber negociar” (U2, U6, R3). Conseqüentemente, infere-se que existe uma possível lacuna entre as competências ideais e reais associadas ao papel de negociador.

Destaca-se, ainda, que o papel de negociador também obteve desempenho considerado baixo a mediano nos estudos de Piazza (1997), Quintiere, Vieira & Oliveira (2012) e Alves & Luz (2014) sobre competências dos professores-gestor, reforçando a necessidade do desenvolvimento do papel de negociador por estes sujeitos para se alcançar o estabelecido no cenário ideal-exigido.

Tendo em vista a lacuna existente entre o ideal-exigido e o real-efetivo, os coordenadores responderam sobre as competências que ainda precisavam ser desenvolvidas, segundo suas próprias percepções. Dentre elas, os relatos mais recursivos no contexto público e privado foram: “ser organizado” (U1, U2, R1, R4, R5) e “ser qualificado tecnicamente” (U4, U6, R2, R3).

No contexto das IES públicas, observaram-se também as competências “saber lidar com o novo” (U5, U6, R4) e “saber negociar” (U2, U6, R3). Nota-se, assim, um maior número de relatos vinculados ao papel de diretor e de monitor no contexto público e privado e, também, as competências associadas aos papéis de inovador e negociador nas instituições públicas, demonstrando a necessidade de desenvolvimento destes papéis no contexto gerencial do trabalho.

Tabela 22 - Competências que precisam ser desenvolvidas pelos coordenadores, segundo suas próprias percepções, e os papéis gerenciais correspondentes

Respostas	Papéis	Coordenadores IES públicas		Coordenadores de IES privadas		Total
		Respondentes	Total	Respondentes	Total	
Ser organizado	Diretor	U1, U2	2	R1, R4, R5	3	5
Ter capacidade técnica e analítica	Monitor	U4, U6	2	R2, R3	2	4
Saber lidar com o novo	Inovador	U3, U5	2	R1	1	3
Saber negociar	Negociador	U2, U6	2	R6	1	3
Saber lidar com conflitos	Facilitador	U6	1	-	0	1
Saber delegar responsabilidades	Mentor/negociador	U1	1	-	0	1
Ser proativo	Produtor	U3	1	-	0	1
Saber gerir pessoas	Mentor/facilitador	U3	1	-	0	1
Saber gerir mudanças	Inovador	U5	1	-	0	1
Saber gerir projetos	Coordenador	-	0	R3	1	1
Saber ouvir	Mentor	-	0	R6	1	1
Saber planejar	Diretor	-	0	R4	1	1

Fonte: Dados da pesquisa.

O papel de diretor abrange o desenvolvimento e a comunicação de uma visão, o estabelecimento de metas e objetivos e o planejamento e organização (QUINN *et al.*, 2003). Com isso, a necessidade de melhoria dessas competências pode ser observada nos relatos abaixo:

Não sou muito organizado [...] (U1)

Em meu entendimento, precisaria de uma melhor capacidade de organização - ter uma agenda mais organizada e poder escolher prioridades. Entretanto, a própria complexidade do trabalho dificulta atuar desta forma. [...] (U2)

A competência que mais preciso aperfeiçoar é a organização. [...] (R1)

Falta melhorar planejamento e organização. (R4)

Auto controle e organização. (R5)

O papel de monitor, por sua vez, associa-se ao monitoramento do desempenho individual, ao gerenciamento do desempenho e processos coletivos e à análise de informações com pensamento crítico. Dessa forma, os coordenadores afirmam precisar desenvolver esse papel a partir das seguintes afirmações:

Preciso desenvolver o meu conhecimento técnico. (U4)

[...] Ainda tenho dificuldade de analisar de forma mais crítica as informações que me passam, talvez pela própria limitação de autonomia dentro da instituição que estou. (U6)

Ainda preciso desenvolver algumas habilidades técnicas para melhorar meu desempenho (R2)

Acredito que posso desenvolver capacidade analítica e de gerenciamento de projetos (R3)

Vale destacar que o papel de monitor também foi considerado mediano pelos estudos de Piazza (1997), Seabra (2014) e Alves & Luz (2014), no contexto público e no privado, demonstrando a lacuna existente entre o ideal e o real, principalmente pelos coordenadores de instituições públicas, tendo em vista que o papel de monitor obteve destaque entre os papéis ideais-exigidos expostos na TABELA 20 deste trabalho.

No que tange ao contexto público, o papel de inovador reflete as seguintes competências: convívio com a mudança, pensamento criativo e gerenciamento da mudança (QUINN *et al.*, 2003). Tais competências permeiam os relatos dos trechos:

Para mim ainda é difícil lidar com mudanças e gerir as pessoas ao mesmo tempo, mas venho tentando melhorar e ter mais iniciativa. (U3)

[...] Mas ainda tenho dificuldades para lidar com o que é novo, inesperado e difícil de controlar. (U5)

Conforme já relatado anteriormente na análise das competências reais, o papel de negociador, não mencionado na TABELA 21 (competências reais-efetivas), foi contemplado no rol das competências que devem ser desenvolvidas pelos coordenadores das IES públicas. Suas competências são caracterizadas por Quinn *et al.* (2003) pela constituição e manutenção de uma base de poder, negociação de acordos e compromissos e apresentação de ideais. Assim, permite-se avaliar a ausência delas nos seguintes trechos:

[...] Também não sou bom em negociar, mas tenho tentado melhorar. (U2)

Mas ainda sou muito ruim de conflito e de negociação, não sou firme e acabo não insistindo. Preciso me desenvolver porque na estrutura da instituição pública tudo tem que ser definido de forma conjunta, temos pouco poder. [...] (U6)

Em síntese, em relação às competências ideais-exigidas dos coordenadores de IES públicas, todos os papéis foram citados, mas obtiveram maior destaque as competências relacionadas aos papéis de facilitador, mentor e monitor, com incidência também dos papéis de diretor, inovador e negociador. Entretanto, as competências reais-efetivas encontradas associam-se apenas aos papéis de facilitador e de mentor. Conseqüentemente, as competências a serem desenvolvidas citadas por esse grupo relacionam-se aos papéis de monitor, diretor, inovador e negociador. Apesar da maior

ênfase nesses papéis, como todos os oito foram citados, esses sujeitos devem também desenvolver as competências vinculadas aos papéis de produtor e de coordenador.

Já no que tange às competências ideais-exigidas dos coordenadores de IES privadas, todos os papéis foram citados, mas os maiores destaques se relacionam aos papéis de facilitador, mentor, diretor e inovador. Com isso, as competências e os papéis reais-efetivos coincidem com os mencionados no cenário ideal, demonstrando um maior alinhamento entre o ideal e real quando comparado com o contexto público. Embora o papel de diretor tenha obtido destaque no cenário real-efetivo, as competências relacionadas a este papel também foram mencionadas entre as competências a serem desenvolvidas, junto com as competências do papel de monitor. Apesar da maior ênfase nesses papéis, como todos os oito foram citados no cenário ideal-exigido, esses sujeitos devem também desenvolver as competências vinculadas aos papéis de produtor e de coordenador.

Assim, para compreender o processo de formação e de aprimoramento das competências, serão aprofundadas as questões relacionadas desenvolvimento e aquisição das competências gerenciais dos coordenadores em ambos os contextos apresentados neste trabalho.

5.3.3 Desenvolvimento das competências gerenciais dos coordenadores de instituições públicas e privadas

Em relação ao desenvolvimento das competências de gestão, a maioria dos coordenadores das instituições públicas informou desenvolvê-las na prática do dia a dia (U3, U4, U5, U6). Já os coordenadores das IES privadas, a maioria afirmou se desenvolver por meio do diálogo (R4, R5, R6), de cursos de aperfeiçoamento (R4, R1) e de estudo/leitura (R1, R5), conforme exposto na TABELA 23 abaixo:

Tabela 23 – Desenvolvimento das competências gerenciais, segundo os coordenadores das instituições públicas e privadas

Respostas	Coordenadores IES públicas		Coordenadores de IES privadas		Total
	Respondentes	Total	Respondentes	Total	
Prática no dia a dia	U3, U4, U5, U6	4	R3	1	5
Diálogo	U3, U5	1	R4, R5, R6	3	4
Curso de aperfeiçoamento	U1	1	R1, R4	2	3
Estudo/leitura	U2	1	R1, R2	2	3
Palestras	-	0	R1	1	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Os trechos a seguir exemplificam os relatos dos coordenadores das instituições públicas:

Aprendo no dia a dia, à medida que os desafios aparecem e recorro à equipe do colegiado sempre que surgem dúvidas. (U3)

Buscando formação e informação no dia a dia, ainda que seja necessário suporte institucional. (U4)

Na prática, no dia a dia do trabalho de coordenação, na busca por resolução de problemas em equipe e em contato com os técnico-administrativos; aprendo muito com eles. (U5)

No dia a dia, pois não teve nenhum curso ou preparação antes. Apenas a secretária do colegiado que ajudou, acho que sem nada funcionaria aqui dentro, ela tem muita firmeza e entende do funcionamento (U6)

Já os trechos abaixo exemplificam os relatos dos coordenadores de instituições privadas:

Leio muito e vejo palestras. (R1)

Investimento próprio a partir de diagnósticos pessoais inspirados pelo mercado. (R2)

Em cursos de aperfeiçoamento na área e, sobretudo, por meio da troca de informações com outros colegas coordenadores. (R4)

Através do diálogo. (R5)

Prestando atenção na equipe, suas reações e contando com sua colaboração. Evito decisões tomadas solitariamente, frequentemente as discuto com o NDE, colegiado de curso e colegas da coordenação. Fico alerta às queixas dos alunos, bem como socializo os elogios entre a equipe. Valorizo e ressalto sempre de modo explícito a força da equipe. (R6)

É possível perceber, diante dos trechos, a diferença do processo de desenvolvimento das competências entre os dois grupos de coordenadores. Nas IES públicas, os coordenadores aprendem com a prática no dia a dia, fazendo poucas menções aos cursos de capacitação e aos estudos. Esses relatos se associam aos achados de Hill (1993) sobre os novos gerentes, tendo em vista que a maioria dos gestores adquiriram o conhecimento sobre como lidar com a função gerencial através da prática do dia-a-dia.

Por outro lado, os coordenadores das IES privadas mencionaram o investimento em cursos de aperfeiçoamento e em estudo, demonstrando uma maior preocupação desses sujeitos na aquisição e no aperfeiçoamento das competências gerenciais.

A partir disso, questionou-se se as instituições atuais contribuem no desenvolvimento das competências desses indivíduos e, caso positivo, de que forma era realizada essa contribuição. Os resultados encontrados demonstraram uma diferença relevante entre a capacitação desses profissionais pelas IES, tendo em vista que todos os coordenadores de instituições privadas responderam que as instituições contribuem no

desenvolvimento das competências gerenciais (R1, R2, R3, R4, R5, R6) e, em contrapartida, apenas dois coordenadores dos seis respondentes das instituições públicas declararam que existe uma contribuição (U1, U3). Os demais respondentes das IES públicas alegaram não ter nenhum tipo de contribuição (U5, U6) ou que existe uma contribuição mediana (U2, U4)

Tabela 24 — Contribuição das instituições públicas e privadas no desenvolvimento das competências gerenciais, segundo os coordenadores.

Respostas	Coordenadores IES públicas		Coordenadores de IES privadas		Total
	Respondentes	Total	Respondentes	Total	
Sim	U1, U3	2	U1, U2, U3, U4, U5, U6	6	8
Não	U5, U6	2	-	0	2
Mais ou Menos	U2, U4	2	-	0	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos trechos abaixo são mencionados os relatos da existência da contribuição das instituições privadas no desenvolvimento das competências gerenciais e, também, os dois relatos dos coordenadores de instituições públicas.

Sim, cursos diversos de capacitação. (R1)

Sim, apoiando financeiramente e profissionalmente. (R2)

Sim, somente com a prática diária e com treinamento. (R3)

Sim. Por meio de cursos de aperfeiçoamento (R4)

Sim, com planejamento, treinamentos, cursos e motivação. (R5)

O contato com outras instituições é importante no gerenciamento de atividades curriculares e extracurriculares, estágios, além de permitir contato com outras técnicas e procedimentos que podem ser úteis. (U1)

Com reuniões e treinamentos esporádicos para uso dos sistemas acadêmicos e informações sobre normas da instituição. (U3)

Os trechos abaixo ilustram as afirmações dos coordenadores de instituições públicas sobre a falta de contribuição das IES atuais no desenvolvimento de suas competências gerenciais:

Não temos nenhuma formação para cargos gerenciais. (U4)

Não existe nenhum tipo de contribuição no desenvolvimento dos coordenadores, nenhum curso ou preparação, apenas ajuda do colegiado em problemas específicos. (U6)

Além disso, os demais coordenadores das instituições públicas relatam a contribuição mediana das instituições de ensino superior públicas no desenvolvimento das competências institucionais:

Não de forma direta. Mas reconheço que a instituição propiciou liberação parcial de meus encargos didáticos (liberação de parte das aulas) para que eu me doutorasse. A formação em nível de doutorado configurou como uma oportunidade de crescimento pessoal e acadêmico. (U2)

mais ou menos: há algumas ações formativas, mas poucas; também não temos tempo para participar delas; aprendemos muito é na prática e com a experiência acumulada dos técnico-administrativos. (U5)

Vale lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 61, e as diretrizes do MEC reforçam a necessidade da capacitação dos professores. Entretanto, esta formação, muitas vezes, é associada à pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que estabelecem que pelo menos um terço do corpo docente das universidades tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Pode-se perceber que essa prática pode influenciar a falta de ações de treinamento e de capacitação nas IES públicas.

Conclui-se, portanto, que existe uma diferença significativa entre as instituições públicas e privadas na capacitação e na preparação dos coordenadores para assumirem e se manterem no cargo de gestão. As IES privadas contribuem de forma mais efetiva no desenvolvimento das competências gerenciais desses sujeitos, investindo em treinamento, cursos e ações motivacionais. Em contrapartida, a maioria dos relatos dos respondentes das IES públicas evidenciaram uma atuação inexistente ou baixa no desenvolvimento das competências gerenciais dos coordenadores de cursos.

Os trabalhos de Esther (2007), Pereira & Silva (2010) e Gomes *et al.* (2013) vão ao encontro dos achados nesta pesquisa, tendo em vista que estes estudos também expõem a falta de capacitação dos professores-gestores nas instituições públicas, bem como a importância de um maior investimento e contribuição das IES públicas na preparação deles para o cargo gerencial, revelando um ponto de melhoria a ser tratada nesse contexto.

5.3.4 Diferenças da atuação gerencial dos coordenadores no contexto público e privado

Por fim, quando questionados sobre as possíveis diferenças entre a coordenação de curso em IES públicas e em IES privadas, observa-se que em relação às instituições públicas, existe um maior incentivo à participação de todos (U2, U3, U4) e uma menor autonomia dos coordenadores (U5, U6) quando comparadas com as instituições privadas. No tocante às características das IES privadas quando comparadas com as instituições públicas, há uma maior cobrança por resultados (R1, R2, R3, R4, R6), um maior clientelismo e zelo pelos alunos (U4, U5, R5) e, também, uma maior autonomia dos

coordenadores (U4, U5, R5).

Tabela 25 — Diferenças entre a coordenação de curso nas instituições públicas e privadas, segundo a percepção dos coordenadores.

Respostas comparativas	Coordenadores IES públicas		Coordenadores de IES privadas		Total
	Respondentes	Total	Respondentes	Total	
IES PÚBLICAS					
Maior incentivo à participação de todos	U2, U3, U4	3	-	0	3
Menor autonomia dos coordenadores	U1, U5, U6	3	-	0	3
Maiores restrições de pessoal	U1	1	-	0	1
Maior investimento em equipamentos e em pesquisas	-	0	R5	1	1
Menor clientelismo e zelo pelos alunos	U5	1	-	0	1
IES PRIVADAS					
Maior cobrança por resultados nas IES privadas	-	0	R1, R2, R3, R4, R6	5	5
Maior clientelismo e zelo pelos alunos	U4, U5	2	R5	1	3
Maior autonomia dos coordenadores	U1, U5, U6	2	-	0	3
Maior controle sobre o trabalho docente	U2	1	-	0	1
Maior responsabilidade dos coordenadores	U6	1	-	0	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Os relatos abaixo elucidam as comparações realizadas pelos coordenadores das instituições públicas, relacionadas, em sua maioria, ao incentivo da participação de todos (U2, U3, U4) e à falta de autonomia da coordenação nas instituições públicas (U1, U5, U6) e, ainda, ao maior zelo ao aluno nas instituições privadas (U4, U5):

Nas públicas o Coordenador está sujeito a restrições duríssimas de pessoal, embora tenha melhores oportunidades de contato externo. A estrutura administrativa é também muito pesada. Nas privadas o coordenador consegue influenciar mais a direção nas necessidades de seu curso. (U1)

A partir da minha experiência como docente, percebo diferenças que decorrem do maior ou menor incentivo à participação nos processos de tomada de decisão, bem como, de um maior controle sobre o trabalho docente na IES privada. (U2)

Tenho experiência nos dois tipos de instituição: na instituição pública, as decisões são colegiadas, mais democráticas e transparentes, ao contrário do que vi acontecer na instituição particular. (U3)

Nas privadas atualmente, prevalece a ordem do patrão e o clientelismo de alunos. Na pública há mais liberdade para atuação. (U4)

As diferenças imagino que devem girar em torno à relação com alunos e professores, já que, como há a lógica privada, os alunos devem ter mais voz e os professores menos voz, tendo que se submeter mais à hierarquias; na IES

pública, temos a total autonomia do professor (o que é bom, mas às vezes há abusos dessa autonomia) e os alunos têm menos espaço e voz nos processos, decisões e ações de gestão. (U5)

Na pública o professor possui muito autonomia e, com isso, falta autonomia para o coordenador de curso, pois não posso falar como chefe, não existe hierarquia efetiva. Além disso, o coordenador tem que lidar com mudanças internas que, muitas vezes, não são aceitas pelos membros da instituição, tendo muita resistência de alguns professores, por exemplo. Já na privada, há mais autonomia para o coordenador e também uma responsabilidade maior, além de ter que lidar mais com os professores no dia-a-dia. (U6)

Em relação aos coordenadores das instituições privadas, a maioria dos respondentes relataram que a maior diferença comparativa se relaciona à maior cobrança por resultados nas IES privadas (R1, R2, R3, R4, R6) quando comparada com as instituições públicas, conforme percebido nos trechos abaixo:

A cobrança por resultados é maior nas privadas. Acredito que o coordenador da instituição privada tem um desafio maior comparado a instituição pública, já que os números de alunos ingressantes passam a ser um ponto importante a ser considerado pela instituição. (R1)

Nas IES privadas as cobranças são maiores, o coordenador trabalha com metas, o acesso do aluno é bem maior e o coordenador é um gerente do curso. Os resultados são as referências. (R2)

Acredito que a cobrança no que diz respeito a resultados seja maior para os coordenadores de IES privadas. (R3)

Nas privadas, o trabalho acontece constantemente sob pressão mercadológica. Percebo que na privada a coordenação é mais efetiva no desenvolvimento das funções gerenciais (planejamento, organização, direção e controle) a fim de administrar o curso em questão, já na pública, percebo maior displicência, como se as "coisas fluíssem de forma mais natural" - papel menos efetivo de gestor por parte do coordenador de curso. (R4)

Lucro. Gestão de processos e pessoas e Zelo pelo aluno. (Particular). Maiores investimentos em pesquisas e equipamentos. (Públicas) (R5)

Especialmente a cobrança pelo aumento do número de ingressante, que imagino que seja maior nas instituições particulares. Privadas são muito mais produtivas em gestão; nas públicas há geração de conflitos entre grupos pelo poder do colegiado, da coordenação; a direção das privadas define as metas que devem ser seguidas pelos gestores; nas públicas não há a definição clara de sistema de metas e premiações. (R6)

Com isso, conclui-se que os coordenadores das instituições privadas são mais cobrados por resultados, possuem maior autonomia em sua atuação gerencial e devem ter maior zelo e relação de clientelismo com os alunos. Por outro lado, os coordenadores das instituições públicas possuem menos autonomia em sua atuação gerencial e devem incentivar a participação de todos nos processos decisórios.

Essas características relacionadas a cada contexto podem influenciar as competências gerenciais encontradas durante o estudo. Como exemplo, o papel de diretor

vincula-se ao desenvolvimento e comunicação de uma visão, ao estabelecimento de metas e objetivos e ao planejamento e organização. Essas competências, frequentemente mencionada pelos coordenadores de IES privadas, se relacionam à resultados e a maior autonomia gerencial, característica dos coordenadores de instituições privadas. Ademais, o processo participativo associado ao contexto público vincula-se ao papel de facilitador, também enfatizado entre as competências ideais e reais dos coordenadores de instituições públicas.

5.3.5 Outras questões apontadas pelos respondentes

Quando perguntados se gostariam de acrescentar algo, apenas dois coordenadores se manifestaram (TABELA 26). Pertencentes a IES públicas, eles se pautaram em sugestões e desafios da atuação gerencial nas instituições em que atuam, relacionando-se à sobrecarga na função gerencial (U1) e à falta de formação e base para o exercício gerencial (U5).

Tabela 26 — Comentários finais dos respondentes

Respostas	Coordenadores IES públicas	Total
Sobrecarga na função	U1	1
Falta de formação para o exercício gerencial	U5	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Pessoalmente estou sobrecarregado na função. Durante todo meu mandato de 4 anos de Coordenador, tenho lecionado de 14 a 20 horas de obrigatórias com uma política lesiva de contratação e falta de apoio nosso curso está sendo sufoca, mesmo tendo baixíssimo índice de abandono. Considero esta sim o maior problema gerencial que tenho atualmente. Não tenho tempo para trabalhar adequadamente como Coordenador. (U1)

Uma coisa que pra mim é muito forte é que não temos, como professores universitários, formação e base pra coordenar e gerir a parte burocrática e administrativa da universidade; as IES estão cada vez mais complexas no âmbito administrativo e exige um patamar de decisões e ações para o qual não estamos preparados. desse modo, a maioria não se envolve com essas áreas e todo o serviço burocrático fica sempre nas mãos de alguns, que, na verdade, não estão mais preparados que os outros, mas são aqueles que se aventuram mais e que se dispõem mais a encarar o desafio da gestão. (U5)

5.3.6 Síntese dos resultados qualitativos

Nesta seção, será apresentado uma síntese dos resultados encontrados pela análise qualitativa do estudo, a fim de permitir melhor visualização dos seus achados. O QUADRO 12 divide-se sob a perspectiva dos coordenadores de IES públicas e dos coordenadores de IES privadas no tocante às competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas. Já o QUADRO 13 exhibe a análise comparativa entre estes sujeitos, guiados pelos objetivos específicos tratados neste estudo.

Quadro 12 – Síntese das competências gerenciais ideais e reais dos coordenadores – Abordagem qualitativa

Competências	Coordenadores das IES públicas	Coordenadores das IES privadas
Competências ideais-exigidas	<p>-Houve menção de todos os oito papéis de Quinn <i>et al.</i> (2003).</p> <p>-Maior ênfase nos papéis de facilitador, de mentor e de monitor.</p> <p>-As competências mais citadas foram: “capacidade de trabalhar em equipe”; “ser líder”; “ter capacidade técnica e analítica”.</p> <p>-Incidência também dos papéis de diretor, inovador e negociador.</p>	<p>-Houve menção de todos os papéis de Quinn <i>et al.</i> (2003).</p> <p>-Maior ênfase nos papéis de facilitador, de mentor, de diretor e de inovador.</p> <p>-Competências mais citadas: “capacidade de trabalhar em equipe”; “ser líder”; “ser organizado”; e “ser criativo”.</p>
Competências reais-efetivas	<p>-Houve menção de todos os oito papéis de Quinn <i>et al.</i> (2003), exceto o papel de negociador.</p> <p>-Houve maior ênfase nos papéis de facilitador e de mentor.</p> <p>-As competências mais citadas foram: “saber trabalhar em equipe”; “ser líder” e “saber se comunicar”.</p>	<p>-Houve menção de todos os oito papéis de Quinn <i>et al.</i> (2003), exceto o papel de negociador.</p> <p>-Houve maior ênfase dos papéis de facilitador, de mentor, de diretor e de inovador.</p> <p>-As competências mais citadas foram: “saber trabalhar em equipe”; “ser líder”; “ser criativo”; “saber planejar” e “ser organizado”.</p>
Competências a serem desenvolvidas	<p>-Houve menção de todos os papéis, mas com maior incidência dos papéis de diretor, monitor, inovador e negociador.</p> <p>-As Competências a serem desenvolvidas mais citadas foram: “ser organizado”; “ter capacidade técnica e analítica”; “saber lidar com o novo”; “saber negociar”</p> <p>-Também foram citadas as competências relacionadas aos papéis de facilitador, produtor, mentor e coordenador.</p>	<p>-Houve menção de todos os papéis, exceto o de produtor e o de facilitador.</p> <p>-Houve maior incidência dos papéis de diretor e monitor.</p> <p>-As competências a serem desenvolvidas mais citadas foram: “ser organizado”; e “ter capacidade analítica”</p> <p>-Também foram citadas as competências relacionadas aos papéis de inovador, negociador, coordenador e mentor.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 13 – Síntese comparativa dos coordenadores das instituições públicas e privadas – Abordagem qualitativa

Análise Comparativa	
Competências gerenciais ideais-exigidas	<p>-Em ambos os grupos todos os papéis foram mencionados.</p> <p>-Houve maior incidência dos papéis de mentor e de facilitador entre ambos os grupos. As competências de “capacidade de trabalhar em equipe” e de “ser líder” foram encontradas em diversos trechos dos coordenadores de instituições públicas e privadas.</p> <p>-As competências gerenciais relacionadas ao papel de monitor também obtiveram destaque entre os coordenadores de instituições públicas.</p> <p>-As competências relacionadas aos papéis de diretor e de inovador também tiveram destaque entre os coordenadores de instituições privadas.</p>

(continua...)

Quadro 13 – Síntese comparativa dos coordenadores das instituições públicas e privadas – Abordagem qualitativa (continuação)

Análise Comparativa	
Competências gerenciais reais-efetivas	<ul style="list-style-type: none"> -Em ambos os grupos as competências relacionadas ao papel de negociador não foram citadas. -As competências reais-efetivas que obtiveram maior destaque entre coordenadores de instituições públicas se relacionam aos papéis de facilitador e de mentor. -Já em relação às competências reais-efetivas dos coordenadores de instituições privadas, além dos papéis de facilitador e de mentor, também se verificam as competências relacionadas aos papéis de diretor e de inovador, demonstrando um maior equilíbrio dos papéis pelos coordenadores das instituições privadas. -Os coordenadores de instituições públicas precisam desenvolver as competências relacionadas aos papéis de diretor, monitor, inovador e negociador e os coordenadores de instituições privadas, por sua vez, precisam desenvolver as competências dos papéis de diretor e monitor. -Os papéis de coordenador e de produtor também precisam ser desenvolvidos por ambos os grupos para o equilíbrio de todos os papéis gerenciais considerados ideais-exigidos.
Processo de aquisição e desenvolvimento das competências gerenciais	<ul style="list-style-type: none"> -Os coordenadores de instituições privadas, predominantemente, se desenvolvem por meio de cursos de aperfeiçoamento, diálogo e estudos. -Já a maioria dos coordenadores de instituições públicas se desenvolvem no dia a dia da gestão. -Verifica-se que todos os respondentes das instituições privadas alegaram que as IES em que atuam contribuem para o seu desenvolvimento com ações de capacitação. -Já no contexto público, apenas dois dos seis respondentes afirmaram ter auxílio da IES no desenvolvimento de suas competências. Os demais relataram não ter nenhum tipo de incentivo da instituição pública ou ter poucas ações formativas.
Diferenças entre IES públicas e privadas	<ul style="list-style-type: none"> -Maior incentivo à participação de todos nas IES públicas; -Menor autonomia dos coordenadores nas IES públicas; -Maior cobrança por resultados nas IES privadas; -Maior clientelismo e zelo pelo aluno nas IES privadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a descrição dos dados quantitativos e qualitativos gerados pela pesquisa, na seguinte seção serão abordadas as discussões de ambas as abordagens de forma integrada, tecendo sobre as considerações mais importantes relacionadas aos coordenadores, suas competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas, bem como o processo de aquisição e desenvolvimento das competências gerenciais.

5.4 Discussão dos dados

Para realizar a discussão dos dados gerados pelo estudo, inicialmente, apresentam-se aqueles referentes às competências gerenciais ideais e reais dos coordenadores das IES públicas e privadas, os dados referentes às análises comparativas, combinando dados quantitativos, qualitativos e aspectos teóricos (QUADRO 14).

Quadro 14 – Síntese das competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores da pesquisa

Competências	Dados Quantitativos	Dados Qualitativos
Competências ideais-exigidas dos coordenadores das instituições públicas	<p>-A média de todos os oito papéis estão acima de 4,0, consideradas “elevadas”.</p> <p>-Destaca-se que os papéis de mentor e de facilitador obtiveram as médias mais altas.</p> <p>-O papel de negociador obteve a média mais baixa entre os papéis.</p> <p>-Os papéis estão em consonância com o perfil eficaz denominado “mestre”, de Quinn <i>et al.</i> (2003).</p>	<p>-Houve menção de todos os oito papéis de Quinn <i>et al.</i> (2003).</p> <p>-Maior ênfase nos papéis de facilitador, de mentor e de monitor.</p> <p>-As competências mais citadas foram: “capacidade de trabalhar em equipe”; “ser líder”; “ter capacidade técnica e analítica”.</p> <p>-Incidência também dos papéis de diretor, inovador e negociador.</p>
Competências reais-efetivas dos coordenadores das instituições públicas	<p>-A média dos papéis de inovador, negociador, monitor e produtor foram considerados “medianos”, pois estão entre 3,0 a 4,0. Os demais papéis foram considerados “elevados”.</p> <p>-Os papéis de mentor e de facilitador tiveram as médias mais altas.</p> <p>-Os papéis de inovador, negociador, monitor e produtor tiveram as médias mais baixas.</p> <p>-Todos os papéis apresentaram uma diferença estatística significativa entre as competências ideais e reais.</p> <p>-Os papéis estão em consonância com o perfil eficaz denominado “agregadores pacíficos” de Quinn <i>et al.</i> (2003), devido o resultado satisfatório, porém mais tímido nos papéis de produtor, inovador e negociador.</p>	<p>-Houve menção de todos os oito papéis de Quinn <i>et al.</i> (2003), exceto o papel de negociador.</p> <p>-Houve maior ênfase nos papéis de facilitador e de mentor.</p> <p>-As competências mais citadas foram: “saber trabalhar em equipe”; “ser líder” e “saber se comunicar”.</p> <p>-As competências a serem desenvolvidas mais citadas foram relacionadas aos papéis de diretor, monitor, inovador e negociador.</p>
Competências ideais-exigidas dos coordenadores das instituições privadas	<p>-A média de todos os papéis estão acima de 4,0, consideradas “elevadas”.</p> <p>-Salienta-se que os papéis de mentor, diretor, inovador e facilitador tiveram as médias mais altas.</p> <p>-O papel de negociador obteve a média mais baixa entre os papéis.</p> <p>-Os papéis estão em consonância com o perfil eficaz denominado “mestre” de Quinn <i>et al.</i> (2003).</p>	<p>-Houve menção de todos os papéis de Quinn <i>et al.</i> (2003).</p> <p>-Maior ênfase nos papéis de facilitador, de mentor, de diretor e de inovador.</p> <p>-Competências mais citadas: “capacidade de trabalhar em equipe”; “ser líder”; “ser organizado”; e “ser criativo”.</p>
Competências reais-efetivas dos coordenadores das instituições privadas	<p>-A média de todos os papéis estão acima de 4,0, consideradas “elevadas”.</p> <p>-Todos os papéis apresentaram uma diferença estatística significativa entre as competências ideais e reais.</p> <p>- Os papéis de mentor, diretor, produtor e facilitador tiveram as médias mais altas.</p> <p>-Estão em consonância com o perfil eficaz denominado “mestre” de Quinn <i>et al.</i> (2003).</p> <p>- O papel de negociador e de monitor tiveram as médias mais baixas.</p>	<p>-Houve menção de todos os oito papéis de Quinn <i>et al.</i> (2003), exceto o papel de negociador.</p> <p>-Houve maior ênfase dos papéis de facilitador, de mentor, de diretor e de inovador.</p> <p>-As competências mais citadas foram: “saber trabalhar em equipe”; “ser líder”; “ser criativo”; “saber planejar” e “ser organizado”.</p> <p>- As competências a serem desenvolvidas mais citadas foram relacionadas aos papéis de diretor e de monitor. E o papel de negociador não foi mencionado entre as competências reais.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os resultados apresentados no QUADRO 14, pode-se perceber que, em relação às competências ideais-exigidas dos coordenadores das IES públicas, os dados quantitativos e qualitativos encontraram um equilíbrio entre todos os papéis, tendo em vista que os oito tiveram média acima de 4,0 e foram citados pelos respondentes, demonstrando a necessidade de uma atuação equilibrada e valorizada de todos os papéis. Ademais, obtiveram maior destaque os papéis de mentor e de facilitador em ambas as abordagens. Porém, o papel de monitor também obteve ênfase na análise qualitativa da pesquisa, enquanto na abordagem quantitativa este papel está entre as médias mais baixas.

Em relação às competências reais-efetivas dos coordenadores das IES públicas, houve consonância entre os achados, tendo em vista que os papéis de mentor e de facilitador tiveram maior realce em ambas as abordagens.

Quanto às competências a serem desenvolvidas, os achados qualitativos e quantitativos deram notoriedade ao desenvolvimento dos papéis de monitor, inovador e negociador. Entretanto, a abordagem quantitativa também enfatizou o desenvolvimento do papel de produtor, enquanto a abordagem qualitativa ressaltou a necessidade do desenvolvimento do papel de diretor. Embora tenha ocorrido essa discrepância, é possível notar que os papéis de diretor e de produtor fazem parte do modelo de metas racionais, ambos associados à explicitação de metas, análise racional e tomada de iniciativas.

No que tange às competências ideais-exigidas dos coordenadores das IES privadas, os resultados de ambas as abordagens estão em conformidade, já que todos os papéis tiveram uma média elevada e foram mencionados pelos sujeitos. Além disso, as competências gerenciais que apresentaram maior relevância associam-se aos papéis de mentor, facilitador, inovador e diretor, segundo os relatos dos respondentes e as médias analisadas.

No tocante às competências reais-efetivas dos coordenadores das IES privadas, tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa realçaram as competências vinculadas aos papéis de mentor, facilitador e diretor. Todavia, os resultados da abordagem quantitativa também evidenciaram uma média mais alta relacionada ao papel de produtor, ao passo que os relatos dos respondentes salientaram o papel de inovador.

Por fim, em relação às competências a serem desenvolvidas pelos coordenadores das instituições privadas, o desenvolvimento do papel de monitor e de negociador foram consolidados por ambas as abordagens, mas o estudo qualitativo também evidenciou a necessidade de desenvolvimento do papel de diretor, embora este papel tenha sido apresentado também nas competências reais-efetivas.

A partir dessa análise, O QUADRO 15 faz uma síntese comparativa entre os resultados de ambos os grupos.

Quadro 15 – Síntese comparativa dos coordenadores das instituições públicas e privadas da pesquisa

Competências	Dados quantitativos	Dados qualitativos
Competências gerenciais ideais-exigidas	Em ambos os grupos todos os papéis tiveram uma média acima de 4,0, considerada “elevada”. Existe uma diferença estatística significativa entre as competências gerenciais ideais dos papéis de inovador, produtor e diretor, sendo avaliados com médias mais altas pelos coordenadores das IES privadas. Essas diferenças relacionam-se, respectivamente, com a capacidade de convívio e gerenciamento da mudança (inovador); com produtividade e fomento de um ambiente de trabalho produtivo (produtor); e com o estabelecimento de metas, planejamento e organização (diretor).	Em ambos os grupos todos os papéis foram mencionados. Houve a incidência dos papéis de mentor e de facilitador em ambos os grupos. As competências de “capacidade de trabalhar em equipe” e de “ser líder” foram encontradas em diversos trechos entre coordenadores de instituições públicas e privadas. Entretanto, nas IES públicas o papel de monitor também obteve destaque, enquanto nas IES privadas os papéis de diretor e de inovador que tiveram uma maior incidência junto aos papéis de mentor e de facilitador.
Competências gerenciais reais-efetivas	Média mais baixa relacionada ao papel de negociador em ambos os grupos. Existe uma diferença estatística significativa entre as competências gerenciais reais dos papéis de inovador, produtor, diretor e, também, monitor, sendo avaliados com médias mais altas pelos coordenadores das IES privadas. Essas diferenças relacionam-se, respectivamente, com a capacidade de convívio e gerenciamento da mudança (inovador); com produtividade e fomento de um ambiente de trabalho produtivo (produtor); com o estabelecimento de metas, planejamento e organização (diretor); e com o monitoramento do desempenho individual e coletivo e gerenciamento de conflitos (monitor)	Em ambos os grupos as competências relacionadas ao papel de negociador não foram citadas. As competências reais-efetivas que obtiveram maior destaque entre coordenadores de IES pública se relacionam aos papéis de facilitador e de mentor. Já em relação às competências reais-efetivas dos coordenadores de IES privadas, além dos papéis de facilitador e de mentor, também se verificam as competências relacionadas aos papéis de diretor e de inovador, demonstrando um maior equilíbrio dos papéis pelos coordenadores das instituições privadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os achados expostos no QUADRO 15, nota-se que, em relação às competências ideais-exigidas de ambos os grupos de respondentes, todos os papéis apresentaram média elevada e foram mencionados pelos entrevistados, comprovando a necessidade de uma atuação equilibrada e satisfatória por esses profissionais em sua atuação gerencial. Ou seja, o perfil eficaz denominado “mestre” se mostra como ideal pelos coordenadores de curso, por considerar os papéis pertencentes a todos os quadrantes, exigindo bom desempenho nos oito papéis e nas competências que a eles se relacionam.

Já no que tange às diferenças entre os resultados dos dois grupos, observa-se que os dados quantitativos apresentaram uma diferença estatística significativa entre as

competências gerenciais ideais-exigidas dos papéis de inovador, produtor e diretor, sendo avaliados com médias mais altas pelos coordenadores das IES privadas. Já na análise qualitativa, os papéis de diretor e de inovador também apresentaram essa divergência, mas o papel de produtor não obteve destaque nesta abordagem. Ademais, o papel de monitor obteve uma maior relevância nos relatos dos coordenadores de instituições públicas. Conclui-se, portanto, que a melhor atuação dos coordenadores de IES privadas nos papéis de diretor e de inovador convergem em ambas as abordagens.

O papel de monitor, mencionado com maior frequência pelos coordenadores de IES públicas, associa-se ao monitoramento do desempenho individual, gerenciamento do desempenho e processos coletivos e pela análise de informações com pensamento crítico. Esse papel também obteve destaque entre as competências ideais nos trabalhos de Gomes *et al.* (2013) e Barbosa, Mendonça & Cassundé (2016).

O papel de produtor, com maior média entre os coordenadores de IES privadas na abordagem quantitativa, se caracteriza pela maior produtividade no trabalho, fomento de um ambiente produtivo e pelo gerenciamento do tempo e do estresse.

Já no tocante ao comparativo entre os papéis e as competências reais-efetivas dos coordenadores, em ambas as abordagens os dois grupos tiveram um desempenho mais baixo no papel de negociador. Conforme já mencionado, essa lacuna existente entre o ideal e o real relacionada ao papel de negociador também foi encontrada nos estudos de Piazza (1997), Quintiere, Vieira & Oliveira (2012) e Alves & Luz (2014) que apontaram um desempenho baixo a mediano desse papel e a necessidade de desenvolvimento de suas competências.

Na abordagem quantitativa e qualitativa, os papéis de mentor e de facilitador tiveram as médias mais altas e os relatos mais frequentes entre os coordenadores. Entretanto, na abordagem quantitativa, encontrou-se uma diferença estatística significativa entre as competências gerenciais reais dos papéis de inovador, diretor, produtor e monitor, sendo as médias mais altas entre os coordenadores das IES privadas. Já na abordagem qualitativa, os papéis de diretor e de inovador também foram mais acentuados quando em comparação com o contexto público.

Conforme Freitas & Brandão (2006) e Tachizawa & Andrade (2006) as competências do professor-gestor das IES privadas devem se voltar para a sobrevivência em um ambiente competitivo, para inovação, para o planejamento estratégico e para o atingimento de metas e resultados financeiros.

Quinn *et al.* (2003) explicam que o papel de diretor vincula-se ao desenvolvimento

e comunicação de uma visão, ao estabelecimento de metas e objetivos e ao planejamento e organização e que o papel de inovador se caracteriza pelo convívio com a mudança, pelo pensamento criativo e pelo gerenciamento da mudança. Portanto, esses papéis possuem maior importância dentro do cenário das instituições privadas, dada a necessidade de sobrevivência ao ambiente competitivo, o que justifica a maior incidência e média desses papéis pelos coordenadores de IES privadas, no cenário ideal e real, conforme apresentado no QUADRO 15.

Vale destacar que em relação ao processo de aquisição e desenvolvimento das competências gerenciais, verificou-se que os coordenadores de IES privadas realizaram um número maior de atividades de formação/atualização quando comparado com os coordenadores de IES públicas. Acentua-se, portanto, que os coordenadores de instituições privadas, predominantemente, se desenvolvem por meio de cursos de aperfeiçoamento, diálogo e estudos. Já a maioria dos coordenadores de instituições públicas se desenvolvem no dia a dia da gestão.

Segundo Barbosa & Mendonça (2014), as ações de capacitação visando ao desenvolvimento das competências gerenciais podem influenciar na qualidade do curso e no desempenho organizacional, além de evitar que estes profissionais cometam erros e se sintam desorientados ou frustrados.

Além disso, Rodrigues & Villardi (2017) ressaltam uma das técnicas de gestão de pessoas utilizadas nas organizações, na qual baseia-se em identificar a lacuna entre as competências ideais-exigidas para a função e as competências reais-efetivas destes profissionais. Essa diferença representa um norte para as ações de capacitação.

Assim, a partir da análise de ambas as abordagens, é possível concluir a necessidade de desenvolvimento das competências associadas ao papel de monitor, inovador, negociador, produtor e diretor pelos coordenadores de IES públicas. Salienta-se, segundo Castro (2000), que essas instituições são constantemente julgadas pela ineficiência, rigidez de estrutura, pelo burocratismo excessivo e pela incompetência na gestão.

O papel de monitor se caracteriza pelo monitoramento do desempenho individual, pelo gerenciamento do desempenho dos processos coletivos e pela análise de informações com pensamento crítico. Já o papel de inovador, vincula-se ao convívio com a mudança, com o pensamento criativo e com o gerenciamento da mudança. O papel de negociador vincula-se à constituição e manutenção de uma base de poder, negociação de acordos e compromissos e pela apresentação de ideais. O papel de produtor, por sua vez, diz respeito

à produtividade do trabalho, ao fomento de um ambiente produtivo e ao gerenciamento do tempo e do estresse. Por fim, o papel de diretor corresponde ao desenvolvimento e à comunicação de uma visão, ao estabelecimento de metas e objetivos e ao planejamento e organização.

Paralelamente, os relatos dos coordenadores possibilitam identificar os desafios da gestão e a necessidade de uma maior autonomia desses sujeitos no exercício gerencial, possibilitando entender a lacuna existente entre o ideal e o real encontrada durante a pesquisa.

[...] na IES pública, temos a total autonomia do professor (o que é bom, mas às vezes há abusos dessa autonomia) e os alunos têm menos espaço e voz nos processos, decisões e ações de gestão. (U5)

Na pública o professor possui muito autonomia e, com isso, falta autonomia para o coordenador de curso, pois não posso falar como chefe, não existe hierarquia efetiva. Além disso, o coordenador tem que lidar com mudanças internas que, muitas vezes, não são aceitas pelos membros da instituição, tendo muita resistência de alguns professores[...] (U6)

Já em relação às lacunas existentes entre o ideal-exigido e o real-efetivo pelos coordenadores de IES privadas, apesar de existir um menor degrau quando comparado com as competências dos coordenadores de IES públicas, ainda salienta-se o desenvolvimento das competências relacionadas aos papéis de monitor, negociador e diretor.

O papel de monitor vincula-se ao monitoramento do desempenho individual, ao gerencialmente do desempenho dos processos coletivos e à análise de informações com pensamento crítico. O papel de negociador, por sua vez, caracteriza-se pela constituição e manutenção de uma base de poder, negociação de acordos e compromissos e pela apresentação de ideais. Por último, o papel de diretor associa-se ao desenvolvimento e comunicação de uma visão, ao estabelecimento de metas e objetivos e ao planejamento e organização.

Observa-se que todos esses papéis concatenam com as cobranças por resultados e desempenho, com necessidade de maior autonomia e poder do coordenador e com as metas a serem cumpridas, todas encontradas nos relatos dos respondentes das instituições privadas.

A cobrança por resultados é maior nas privadas. Acredito que o coordenador da instituição privada tem um desafio maior comparado a instituição pública, já que os números de alunos ingressantes passam a ser um ponto importante a ser considerado pela instituição. (R1)

Nas IES privadas as cobranças são maiores, o coordenador trabalha com metas, o acesso do aluno é bem maior, e o coordenador é um gerente do curso. Os

resultados são as referências. (R2)

Nas privadas, o trabalho acontece constantemente sob pressão mercadológica. Percebo que na privada a coordenação é mais efetiva no desenvolvimento das funções gerenciais (planejamento, organização, direção e controle) a fim de administrar o curso em questão [...] (R4)

Enfatiza-se que os papéis de monitor, negociador e diretor devem ser aprimorados por ambos os grupos, demonstrando que esta lacuna diz respeito aos coordenadores de instituições públicas e privadas, também encontrada nos trabalhos de Quintiere, Vieira & Oliveira (2012) e Alves & Luz (2014), com professores-gestores de instituições públicas, e nos estudos de Piazza (1997) e Seabra (2014), com professores-gestores de instituições privadas.

Frente aos apontamentos apresentados neste estudo, as seguintes considerações finais do presente trabalho foram traçadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar e comparar as competências gerenciais (ideais-exigidas e reais-efetivas) de coordenadores de IES públicas e privadas de Belo Horizonte (MG), nas suas próprias percepções, pautando-se no modelo de Quinn *et al.* (2003).

Com a finalidade de aprofundar sobre a temática estudada, o referencial teórico abrangeu a função gerencial, o trabalho gerencial e o papel do professor-gestor nas Instituições de Ensino Superior, bem como as competências profissionais, as competências gerenciais, o modelo de Quinn *et al.* (2003), as competências gerenciais do professor-gestor e as funções e competências do coordenador de curso das IES.

Em termos metodológicos, para responder o problema de pesquisa, foi realizada uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, caracterizando a triangulação metodológica, que propiciou maior profundidade e amplitude à pesquisa (COLLIS; HUSSEY, 2006).

O estudo foi operacionalizado por meio de um estudo de campo, de caráter descritivo, utilizando um *survey* (BABBIE, 1999), com questionários pautados no modelo de Quinn *et al.* (2003) aplicados a coordenadores de curso de IES públicas e privadas de Belo Horizonte (MG). Os dados provenientes do questionário quantitativo de Quinn *et al.* (2003) foram tratados a partir de análise estatística uni e bivariada, enquanto as respostas das questões abertas foram submetidas a análise de conteúdo, conforme Bardin (2008).

No que tange ao primeiro objetivo específico, associado às competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores das IES públicas, nas suas próprias percepções, verificou-se que as competências ideais-exigidas desses sujeitos devem ser manifestadas de forma equilibrada e satisfatória em todos os papéis. Ademais, os papéis que obtiveram maior destaque foram os papéis de mentor e de facilitador em ambas as abordagens. Em relação às suas competências reais-efetivas, houve consonância entre os achados, tendo em vista que os papéis de mentor e de facilitador também tiveram maior destaque.

Em relação ao segundo objetivo específico, vinculado às competências gerenciais ideais-exigidas e reais-efetivas dos coordenadores das IES privadas, nas suas próprias percepções, destaca-se que as competências ideais-exigidas desses sujeitos também devem ser manifestadas de forma equilibrada e satisfatória em todos os papéis, visto que todos os oito tiveram uma média elevada e foram mencionados pelos sujeitos. Além disso, as competências gerenciais ideais que obtiveram maior relevância associam-se aos papéis

de mentor, facilitador, inovador, diretor. No tocante às suas competências reais-efetivas, os papéis de mentor, facilitador, inovador, diretor e de produtor foram evidenciados pelas abordagens ao serem analisadas de forma conjunta.

Quanto ao terceiro objetivo, comparar os perfis e as competências gerenciais ideais-exigidas encontradas nas IES públicas e nas IES privadas, associadas ao papel dos coordenadores, verificou-se que todos os papéis apresentaram uma média elevada e foram mencionados pelos entrevistados, comprovando a necessidade de uma atuação equilibrada e satisfatória por esses profissionais em sua atuação gerencial. Porém, houve uma melhor atuação dos coordenadores de IES privadas nos papéis de diretor e de inovador em ambas as abordagens. Ainda, o papel de monitor obteve uma maior relevância nos relatos dos coordenadores de instituições públicas e o papel de produtor teve uma média mais elevada e com diferença significativa entre os coordenadores de instituições privadas quando comparada com o grupo de coordenadores de IES públicas.

Por último, no quarto objetivo específico, comparou-se os perfis e as competências gerenciais reais-efetivas encontradas nas IES públicas e nas IES privadas, associadas ao papel dos coordenadores. Observa-se que em ambas as abordagens os dois grupos tiveram um desempenho mais baixo no papel de negociador. Além disso, os papéis de mentor e de facilitador tiveram as médias mais altas e relatos mais frequentes entre os coordenadores. Contudo, na abordagem quantitativa, encontrou-se uma diferença estatística significativa entre as competências gerenciais reais dos papéis de inovador, diretor, produtor e monitor, sendo as médias mais altas entre os coordenadores das instituições privadas. Já na abordagem qualitativa, os papéis de diretor e inovador também foram mais acentuados quando em comparação com o contexto público.

Ao investigar o processo de aquisição e desenvolvimento das competências gerenciais, abordando a influência dos aspectos do contexto organizacional público e privado, percebeu-se que os coordenadores de instituições privadas se desenvolvem por meio de cursos de aperfeiçoamento, diálogo, estudos e leituras e realizaram um número maior de atividades de formação/atualização quando comparado com os coordenadores de instituições públicas, que declararam se desenvolver apenas pela prática do dia a dia da gestão, não havendo nenhuma estrutura e estímulo relacionados às ações de formação, capacitação e atualização.

Ainda, em relação às diferenças de contexto do público e do privado dentro das IES, foram levantados relatos de que há maior incentivo à participação de todos e menor autonomia dos coordenadores pertencentes às instituições públicas. Por outro lado, os

coordenadores de instituições privadas possuem maior autonomia de atuação, maior cobrança por resultados e devem se pautar no clientelismo e zelo pelo aluno.

No que tange à pesquisa, salienta-se algumas limitações, tais como: a impossibilidade de projeção e generalização do estudo, tendo em vista que foi realizado apenas na cidade de Belo Horizonte (MG), podendo, ainda, ter sofrido influência da cultura regional e organizacional.

Ademais, não foram abordados outros atores envolvidos na gestão do curso que se relacionam com os coordenadores, algo que poderia trazer uma compreensão mais aprofundada das competências gerenciais dos coordenadores das IES contempladas na pesquisa, já que o conceito de competência também engloba o reconhecimento por terceiros (FLEURY & FLEURY, 2001).

Outra limitação refere-se à disponibilidade dos coordenadores para responder a pesquisa, em especial nas instituições privadas, tendo em vista que a taxa média de resposta foi em torno de 35%, já que foram enviados 196 *e-mails* e obtidas apenas 70 respostas, sendo 40 de coordenadores de IES públicas e 30 de IES privadas.

Com isso, infere-se que este trabalho pode contribuir para as pesquisas acadêmicas, a partir da compreensão das competências necessárias, o perfil e os desafios enfrentados pelos coordenadores dentro das IES, diferenciando o contexto público e o privado, contemplando as suas distintas peculiaridades e evidenciando os aspectos relacionados ao autodesenvolvimento e à capacitação dos coordenadores de curso.

Em relação à contribuição prática, os achados desta pesquisa expõem um diagnóstico das competências do coordenador e as suas lacunas, possibilitando uma possível intervenção das políticas de gestão de pessoas no contexto da IES, que podem servir para o planejamento de programas de treinamento, beneficiando as organizações, uma vez que terão indivíduos mais capazes para o alcance de metas e para a tomada de decisões estratégicas.

No tocante ao aspecto social, ressalta-se a importância das IES no contexto socioeconômico do país, dado que são nessas organizações complexas e incomuns que se dá a formação da mão de obra de diversos segmentos (SEABRA, 2014; ALVES; LUZ, 2014).

Como recomendações para futuros estudos, sugere-se que a pesquisa seja estendida a outros professores-gestores, não apenas aos coordenadores de curso. Além disso, recomenda-se a abordagem em outras regiões do Brasil, tendo em vista a possibilidade de ter sofrido uma influência regional. Ademais, fazem-se relevantes

pesquisas sobre o tema que possibilitem a sua generalização. Por fim, é importante abordar outros atores envolvidos na gestão do curso, como os professores e os alunos, o que pode trazer um entendimento mais aprofundado e completo das competências gerenciais dos professores-gestores, já que haveria o reconhecimento de terceiros.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. S. C.; LUZ, T. R. Competências gerenciais dos coordenadores de cursos de Administração e de Ciências Contábeis de uma universidade pública mineira: o que pensam os discentes? In: XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: CIGU, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRADE, M. M. **Competências requeridas pelos gestores de instituições de ensino superior privadas: um estudo em Curitiba e região metropolitana**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia), Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Curitiba, 2005.

ANDRADE, M. M.; STRAUHS, F. R. Competências requeridas pelos gestores de instituições de ensino superior privadas: um estudo em Curitiba e região metropolitana. **Revista Gestão Industrial**, v. 2, n. 3, p. 87-102, 2006.

ANTONELLO, C. S. Estudos dos métodos e posicionamentos epistemológicos na pesquisa de aprendizagem organizacional, competências e gestão do conhecimento. In: ENANPAD, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002.

AZIZ, S.; MULLINS, M. E.; BALZER, W. K.; GRAUER, E.; BURNFIELD, J. L.; LODATO, M. A.; COHEN-POWLESS, M. A. C. Understanding the training needs of department chairs. **Studies in Higher Education**, v. 30, n. 5, p. 571-59, 2005.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BAGNATO, M. H. S.; RODRIGUES, R.M. Diretrizes curriculares da graduação em enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 60, n.5, p. 507-512, set./out. 2007.

BALBACHEVSKY, E. **A profissão acadêmica no Brasil: as múltiplas facetas do nosso sistema de ensino superior**. Brasília, DF: FUNADESP, 1999.

BARBOSA, M. A. C. **A influência das políticas públicas e políticas organizacionais para formação de competências gerenciais no papel do professor-gestor no ensino superior: um estudo em uma IES federal**. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

BARBOSA, M. A. C.; CASSUNDE, F. R. S. A. MENDONÇA, J. R. C. A Interação entre o Papel de Professor-Gestor e Competências Gerenciais: Percepções dos Professores de Uma Universidade Federal. **Revista Organizações em Contexto** (online), v. 12, pp. 287-325, 2016.

BARBOSA, M. A. C.; MATOS, F. R. N., MENDONÇA, J. R. C., PAIVA, K. C. M., CASSUNDÉ, F. R. S. A. O papel de gestor: Percepções de professores-gestores de uma Universidade Federal Brasileira. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n.13, 2017.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDE, F. R. S. A. 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 (RAEP)**, v. 17, n. 3, pp. 439-473, 2016.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; O professor-gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração**, v. 4, n. 2, p.131-154, 2014.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. O professor-gestor e as políticas institucionais para formação de professores de ensino superior para a gestão universitária. **E&G - Economia e Gestão**, v. 16, n. 42, jan./mar. 2016.

BARBOSA, M. A. C.; PAIVA, K. C. P.; MENDONÇA, J. R. C.; Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior: aproximações entre os construtos e perspectivas de pesquisa. **Organizações & Sociedade** – Salvador, v. 25, n. 84, p. 100-121, jan./mar. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008. 223 p.

BARNARD, C. **As funções do executivo**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1971.

BASSOLI, D. A. **O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais**. 2014. 239 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014.

BOYATZIS, R. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: Wiley, 1982.

BRANDÃO, H. P. & GUIMARÃES, T. A. de. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 1, jan-mar, p. 8-15, 2001.

BRANDÃO, H. P. **Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. E-mec – Instituições de Ensino Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. PNE – Plano Nacional de Educação. 2001a. disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 05 mar. 2018.

BRASIL. Decreto n. 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 n. 7.596, de 10 de abril de 1987. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 mar. 2018.

CAMPOS, D. C. S.; SOUSA, N. B.; CAMPOS, A. B.; CUNHA, N. R. S.; MAGALHÃES, E. M.; CARVALHO, R. M. M. A. Competências Gerenciais Necessárias aos Professores-Gerentes que Atuam em Pró-Reitorias: o caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior de Minas Gerais. In: ENANPAD, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...Rio de Janeiro: ANPAD 2008.**

CAMPOS, D. **Competências gerenciais dos pró-reitores em uma instituição de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Viçosa.** Dissertação (Mestrado em Administração). Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, 2007.

CAMPOS, D.C.S; SOUZA, N.B; CAMPOS, A.B.; CUNHA, N.R.S.; MAGALHÃES, E.M.; CARVALHO, R.M.M.A. Competências Gerenciais Necessárias aos Professores-Gerentes que Atuam em Pró-Reitorias: o caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior de Minas Gerais. In: ENANPAD, Rio de Janeiro. **Anais...Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.**

CARROLL, J. B., & WOLVERTON, M. Who becomes a chair? In: W. Gmelch & J. H. Schuh, (Eds.). **The life cycle of a department chair.** New Directions for Higher Education, 126, pp. 3-10, 2004.

CARROLL, J. B.; GMELCH, W. H. A factor-analytic investigation of role types and profiles of higher education department chairs. **American Educational Research Association Annual Conference**, San Francisco, 1992.

CARVALHO, C. H. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, pp. 761–801, jul./set., 2013.

CARVALHO, M. S. M. V. Gestão de competências: uma nova abordagem em recursos humanos. **Revista de Administração Pública**, v. 32, n. 5, pp. 163-71, 1998.

CASTRO, C. de M. Os Dinossauros e as Gazelas do Ensino Superior. IN: MEYER Jr. Victor e MURPHY, J. Patrick. (Org.) Dinossauros, gazelas & tigres. **Novas abordagens da administração universitária: Um diálogo Brasil e EUA.** Florianópolis: Insular, 2000.

CHEETHAM, G & CHIVERS, G. A. **Professions, competence and informal learning.** Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2005.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação.** Porto Alegre: Bookman, 2006.

COLOMBO, S. S. Liderança e gestão do capital humano nas instituições de ensino superior. In: Colombo *et al.* (Org.). **Desafios da gestão universitária contemporânea.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Revista Radar: tecnologia, produção e comércio exterior**, v. 46, pp. 7-12, ago. 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre. Editora Artmed. 2ª Edição. 2007.

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**. 4ª ed. 2014.

DAVEL, E.; MELO, M. C. O. L. Singularidades e Transformações no Trabalho dos Gerentes. In: DAVEL, E.; MELO, M. C. O. L. **Gerência em Ação**. Rio de Janeiro: FGV, pp. 29-65, 2005.

DIERDORFF, E. C.; MORGESON, F. P. Consensus in work role requirements. **Journal of Applied Psychology**, v. 92, n. 5, p. 1.228-1.241, 2007.

DURAND, T. Forms of incompetence. In: **International conference on competence-based management**, 4., 1998, Oslo. Proceedings... Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

DUTRA, J. **Gestão por Competências**. São Paulo: Gente, 2001.

DUTRA, J. S., HIPÓLITO, J. M. & SILVA, C. M. Gestão de Pessoas por Competências. In: ENANPAD, 22, 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.

DUTRA, J. S.; **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

ENDERS, J.; MUSSELIN, C. Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century. In: **Higher Education to 2030**, v.1, Demography, OECD Publishing, 2008.

ÉSTHER A. B., & MELO, M. C. O. L. A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidades federais em Minas Gerais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 6, n. 1, pp. 01-17, 2008.

ÉSTHER, A. **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.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1970.

FERNANDES, A. C. B. C. **Competências gerenciais de enfermeiros de uma instituição hospitalar de Belo Horizonte**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração, Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte, 2012.

FERREIRA, J. M. P.; PAIVA, K. C. M. Competências gerenciais dos coordenadores de curso de instituições privadas de ensino superior na cidade de Fortaleza, CE. **RACE, Revista de Administração Contabilidade e Economia**, Joaçaba: Ed. Unoesc, v. 16, n.2, p. 681-702, maio/ago. 2017.

FERREIRA, L. S. **Competências gerenciais: um estudo com gestores de tecnologia de informação de empresas localizadas no Triângulo Mineiro**. Dissertação (Mestrado em Administração) Programa de Pós-Graduação em Administração, Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte, 2012.

FLECK, C. F.; PEREIRA, B. A. D. Professores e gestores: análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das instituições federais de ensino superior (IFES) do RS, BRASIL. **Organizações & Sociedade**, v. 18, n. 57, p. 285-

301, 2011.

FLEURY, A. & FLEURY, M. T. L. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, A. C. C. & FLEURY, M. T. L. Alinhando estratégias e competências. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, jan-mar, 2004.

FRANCO, E. **Funções do coordenador de curso**: como construir o coordenador ideal. Brasília, DF: Abmes, 2016.

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed, p. 97-113, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

GOMES, O. F. *et al.* Sentidos e implicações da gestão universitária para os gestores universitários. **Revista GUAL**, Florianópolis, Ed. Especial, v. 6, n. 4, p. 234-255, 2013.

GUIMARÃES, A. S.; PIRES, V. Ensino superior no Brasil: mercado, regulação e estratégias. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, v.8, n.2, p. 427-447, jul./dez. 2006.

HEERDT, A.P.S. **Competências essenciais dos docentes-gestores em uma instituição de ensino superior**. Dissertação de Mestrado, Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

HILL, L. **Os novos gerentes**: assumindo uma nova identidade. São Paulo: Makron Books, 1993.

INEP. Sinopse estatística da educação superior graduação 2015. Brasília, DF, Brasil. Disponível em <http://www.portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> Último acesso em março, 2018.

JEZINE, E.; CHAVES, V. L. J.; CABRITO, B. G. O acesso ao ensino superior no contexto da globalização. Os casos do Brasil e de Portugal. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, v.18, n.18, p. 57-79, 2011.

KATZ, Robert L. **As habilitações de um administrador eficiente**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KANAN, L. A.; ZANELLI, J. C. Características do trabalho de coordenadores de curso no contexto universitário. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, v.18, n.1, Passo Fundo, p. 151-170, jan./jun., 2011.

KYVIK, S. The academic researcher role. **High Education**, v. 65, p. 525-538, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. de. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAND, P. C. From the other side of the academy to academic leadership roles: crossing the great divide. **New Directions for Higher Education**, n. 124, pp. 13-21, 2003.

LE BOTERF, G. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Les Editions d'Organisation, 1999.

LIKERT, Rensis. **Novos padrões de administração**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.

MADURO, M. R. **Competências e carreiras docentes: um estudo da pós-graduação stricto sensu em instituições de ensino superior no Brasil**. Tese (doutorado em administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, 2014.

MAGALHÃES, A. M. **Impacto do Treinamento no Desenvolvimento de Competências**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Belo Horizonte: 2004.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. Docente-gerente: o cotidiano dos chefes de departamento e coordenadores de curso em uma Universidade Federal. In: ENANPAD, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

MARRA, A.V. O professor-gerente: processo de transformação. **Revista de Ciências Humanas**, v. 6, n. 2, pp. 253-265, Jul./Dez., 2006.

MASCARENHAS, A. O.; **Gestão estratégica de pessoas: evolução, teoria e crítica**. 1 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

McCALL, G. J.; SIMMONS, J. L. **Identities and interactions**. New York: Free Press, 1978.

McCLELLAND, D. C. The concept of competence: Introduction. In: SPENCER, L. M. e SPENCER, S. M. **Competence at work**; Nova York: John Wiley & Sons, 1993.

MELO, M. C. O. L. *et al.* Em busca de técnicas complementares em pesquisa qualitativa no campo da administração. In: GARCIA, F.C., HONÓRIO, L.C. (Coord.). **Administração, metodologia, organizações, estratégia**, p. 67-79, 2ª edição. Curitiba: Editora Juruá, 2007.

MELO, M.; LOPES, A.; RIBEIRO, J. O Cotidiano de Gestores entre as Estruturas Acadêmica e Administrativa de uma Instituição de Ensino Superior Federal de Minas Gerais. **Revista Organizações em Contexto**, v. 9, n. 17, jan./jun., 2013.

MELO, M.C. O. L. O. O exercício da função gerencial em tempos de novas tecnologias organizacionais: da gestão profissional à gestão compartilhada. In. Encontro nacional de programas de pós-graduação em administração, 20, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 1996.

MENDONÇA, J. R. C. DE., PAIVA, K. C. M. DE., PADILHA, M. A., & BARBOSA, M. A. C. Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil:

proposta de um modelo integrado. In: **Anais Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**, Macau, China: Instituto Politécnico de Macau, 2012.

MEYER Jr. V. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER Jr., V.; MURPHY, Patrick (org.). **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e EUA**. Florianópolis, Editora Insular, 2000.

MILLER, H. Academics and their Labour Process. In: C. Smith, D. Knights & H. Willmott (Eds). **White-Collar Work: the non-manual labour process**. London: Macmillan, pp. 109-137, 1991.

MINTZBERG, H. **Criando organizações eficazes**. São Paulo: Atlas, 2003.

MINTZBERG, H. **Trabalho do executivo: o folclore e o fato**. 1. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MIRANDA, A. R. A. **Um estudo sobre a dinâmica identitária de professoras gerentes de uma universidade pública**. Dissertação (Mestrado em Administração). - Universidade Federal de Lavras, Lavras: 2010.

MORAES, L. **A trajetória de mulheres que se tornaram reitoras em instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2008.

MOTTA, P. R. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

MUSSELIN, C. European universities' evolving relationships: the state, the universities, the professoriate. In: CHER CONFERENCE, Reykjavik, Iceland. **Anais...** Reykjavik: University of Twente, 2011.

NOGUEIRA, A. M. **Universidade e regime de trabalho**. Observatório Universitário. Databrasil – Ensino e Pesquisa: Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, p. 739-760, 2009.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Administração), Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

PAIVA, K. C. M.; COUTO, J. H. **Qualidade de vida e estresse gerencial “pós-choque de gestão”: o caso da Copasa-MG**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 42, n. 6, p. 1189-1211, Nov./Dez. 2008.

PAIVA, K. C. M.; MARTINS, V. L. V. Contribuições do estágio extracurricular para as competências profissionais: percepções de acadêmicos de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 14, p. 384-394, 2012.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. In: EnGPR, 2., 2009, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009.

PANIZZI, W. M. **Pronunciamento II Reunião Plenária do Conselho Universitário Iberoamericano**. Brasília, DF: Andifes, 2004.

PARRY, S. B. The quest for competencies, **Training**, p. 48-56, July. 1996.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais nas instituições federais da educação superior. **Cadernos EBAPE.BR**, edição especial, v.9, artigo 9, p. 627-647. jul. 2011.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar?** Porto Alegre: Penso, 2013.

PIAZZA, M. **O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

PICCHIAI, Djair. Competências gerenciais – caso de um hospital público. **Fundação do desenvolvimento administrativo**. São Paulo: 2003.

PRATA, S. C. F. **Competências gerenciais: um estudo no segmento de negócios de limpeza urbana e saneamento de uma construtora mineira**. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte, 2008.

QUINN, R. E. *et al.* **Competências gerenciais: princípios e aplicações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

QUINTIERE, R. C. B. C.; VIEIRA, F. O.; OLIVEIRA, R. T. Q. competências gerenciais: à beira da perfeição? o discurso de reitores de universidades federais do Rio de Janeiro. In: ENANPAD, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

RANGEL, Mary. Coordenação para qualidade dos cursos: repensando conceitos e competências. In: **Revista Olho Mágico**, v. 8, n. 3, set./dez. 2001.

REED, M. **Sociologia da Gestão**. Oeiras: 1997.

RIZZATTI, G.; RIZZATTI JR., G.; SARTOR, V. Categorias de análise de clima organizacional em Universidades Federais. In: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2004, Santa Catarina. **Anais...** Florianópolis: IGLU, 2004.

ROCHA, R. C. **A aplicabilidade das diretrizes curriculares nacionais nos cursos de administração da cidade de belo horizonte: a percepção dos coordenadores**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte, 2014.

RODRIGUES, A. C. A. L. VILLARDI, B. Q. Formação do docente para a gestão universitária: uma análise indutiva dos professores gestores da pós-graduação stricto sensu da UFRRJ. **Revista FOCO**, v. 10, n. 2, jan./jul. 2017.

RUAS, R. **Gestão por competências**: uma contribuição à estratégia das organizações. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, R. **Gestão por competências**: uma contribuição à estratégia das organizações. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, R. L. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: M. T. L. Fleury e M. M. Oliveira Jr. (Orgs.) **Gestão Estratégica do Conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.

SALLES, M. A. S. D.; VILLARDI, B. Q. O desenvolvimento de competências gerenciais na prática dos gestores no contexto de uma IFES centenária. In: EnAPG, 6., 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPAD, 2014.

SAMPAIO, H. Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos. In: BARBOSA, M. L. **Ensino Superior: expansão, diversificação, democratização**. Rio de Janeiro, 2013.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

SCHWARTZMAN, S. **Nota Sobre a Transição Necessária da Pós-Graduação Brasileira**. In: BRASIL. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011- 2020. Brasília: Capes, 2010. p.34-52.

SEABRA, A. L. C. **Competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação em enfermagem em Belo Horizonte**. Dissertação (mestrado) - Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-Graduação em Administração, Belo Horizonte, 2014.

SEABRA, A. L. C.; PAIVA, K. C. M.; LUZ, T. R. **Competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação em enfermagem em Belo Horizonte-MG**. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 68, p. 608-616, 2015.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e privado/ mercantil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SILVA, F. M. V. A transição para a gestão universitária: o significado das relações interpessoais. **FACES - Revista de Administração**, v. 11, n. 4, p. 72-91, 2012.

SILVA, F. M. V.; CUNHA, C. J. C. A. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 1, pp. 145-171, jan./fev./mar./abr. 2012.

SILVA, F.; **Competências gerenciais**: um estudo de caso em uma empresa do seguimento óptico mineiro. Dissertação (Mestrado em Administração) Programa de Pós-Graduação em Administração, Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte, 2009.

SILVA, M. A. **A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias**. Tese (Doutorado em Engenharia da

- Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- SILVA, M. A. A. Coordenador gestor, coordenador pedagógico ou coordenador empreendedor: análise do perfil de coordenadores de curso em IES privada. **Future Studies Research Journal**, v.6, n.2, p. 74-102, Julho/Dez., 2014.
- SILVA, M. G. R. Competências gerenciais dos coordenadores/orientadores do curso de graduação em Administração de Empresas – um caso na Universidade de Caxias do Sul. XXIV ENCONTRO DA ANPAD. 2002. **Anais...** Campinas, 2002.
- SILVA, R. **Gestão do ensino superior – gestão profissionalizada e qualidade de ensino para instituições de ensino superior privado**. Curitiba: Juruá, 2008.
- SILVA, T. C. **O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil**: revisão da literatura dos últimos 20 anos. RBPG, v. 12, n. 29, p. 683-714, 2015.
- SPECK, B. W. The Role of Doctoral Programs in Preparing Faculty for Multiples Roles in the Academy. **New Directions for Higher Education**, v. 4, 2003.
- SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. (1993). Competence at work: Models for superior performance. Nova York: John Wiley & Sons, Inc. In: NERI, A. (orgs.). **Gestão de Rh por competências e a empregabilidade**.- 2ª. Ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- STETS, J. E.; BURKE, P. J. Identity Theory and Social Identity Theory. **Social Psychology Quarterly**, v. 63, n. 3, pp. 224–237, 2000.
- STRYKER, S.; BURKE, P. The Past, Present, and Future of an Identity Theory. **Social Psychology Quarterly**, v. 63, n. 4, pp. 284-297, 2000.
- TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.
- TAYLOR, F. W. **Princípios da Administração Científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- TEIXEIRA, E. S. M. **Gestão por competências e as mudanças nas práticas da gestão de pessoas: um estudo de caso em duas empresas mineiras**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Administração, Belo Horizonte, 2007.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VAHL, T. R. **A privatização do ensino superior no Brasil**: causas e consequências. Florianópolis: Ed. UFSC, 1980.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. Gestão e qualidade de ensino. In: COLOMBO, S.S *et al.* e colaboradores. **Nos bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

VILKINAS, T. The gender factor in management: how significant others perceive effectiveness. **Women in Management Review**. v.15, n.5/6. p. 261-271, 2000.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1982.

WHITCHURCH, C. The Changing Roles and Identities of Professional Managers in UK Higher Education. In: **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 11, n .2, p. 53–60, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

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

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, da pesquisa “Competências gerenciais de professores-gestores do ensino superior: um estudo comparativo entre os coordenadores de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte (MG)”, desenvolvida no programa de mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais, como parte da Dissertação de Mestrado de Ana Paula Costa Oliveira. Após a devida leitura desse documento, compreensão e esclarecimento de dúvidas com a pesquisadora responsável, o presente termo deverá ser assinado, caso concorde em participar.

Sua participação não é obrigatória, sendo certo, ainda que a qualquer momento o participante poderá desistir do voluntariado, retirando seu consentimento, o que não trará nenhuma consequência em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição de ensino.

Será emitida uma cópia deste termo, onde consta o telefone e e-mail da pesquisadora. Por meio desses contatos, o participante poderá esclarecer dúvidas do projeto e de sua atuação ao longo de todo o período de duração da pesquisa.

NOME DA PESQUISA: “Competências gerenciais de professores-gestores do ensino superior: um estudo comparativo entre os coordenadores de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte (MG)”.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Ana Paula Costa Oliveira

E-MAIL: anapaulacostaoliveira@hotmail.com

Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar e comparar as competências gerenciais (ideais-exigidas e reais-efetivas) dos coordenadores de IES públicas e privadas de Belo Horizonte (MG), nas suas próprias percepções.

Os sujeitos escolhidos aleatoriamente participarão de uma entrevista com local, data e horário previamente acordado. Note-se que não se observa risco físico ou psíquico para os entrevistados. Os sujeitos de pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação e não receberão gratificação devido à participação na pesquisa. Serão garantidos o anonimato e o sigilo das informações e os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

Ana Paula Costa Oliveira



CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, autorizo o registro das informações fornecidas por mim, através de entrevista, para serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Seu controle e guarda ficará em poder de Ana Paula Costa Oliveira, aluna da Universidade Federal de Minas Gerais, com o objetivo de realizar sua pesquisa intitulada “Competências gerenciais de professores-gestores do ensino superior: um estudo comparativo entre os coordenadores de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte (MG)”. Foi-me garantido que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, invalidando, por conseguinte, meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Data: ____/____/____

Assinatura do sujeito: _____

Ana Paula Costa Oliveira
Mestranda em Administração – CEPEAD/UFMG
E-mail: anapaulacostaoliveira@hotmail.com

ANEXOS

ANEXO A – Questionário da pesquisa

Por gentileza, assinale a resposta mais adequada ao seu caso e complete o quadro abaixo:

DADOS SOCIODEMOGRÁFICO E FUNCIONAIS DOS ENTREVISTADOS

<p>1 - Sexo: a. () Masculino b. () Feminino</p> <p>2 – Idade a. () Até 25 anos b. () de 26 a 30 anos c. () de 31 a 35 anos d. () de 36 a 40 anos e. () de 41 a 45 anos f. () de 46 a 50 anos g. () de 51 a 55 anos h. () de 56 a 60 anos i. () mais de 60 anos</p> <p>3 – Estado civil a. () Solteiro b. () Casado c. () Desquitado / divorciado / separado d. () Viúvo e. () União estável f. () Outro: _____</p> <p>4 – Escolaridade a. () Ensino superior completo b. () Especialização c. () Mestrado em andamento d. () Mestrado completo e. () Doutorado em andamento f. () Doutorado completo g. () Pós-Doutorado em andamento h. () Pós-Doutorado completo</p> <p>5 – Categoria da Instituição de Ensino Atual a. () Pública b. () Particular Comunitária c. () Particular Confessional d. () Particular com Fins Lucrativos e. () Outra / Especifique: _____</p> <p>6 – Tempo de trabalho em IES a. () Menos de 5 anos b. () de 5 a 10 anos c. () de 10 a 15 anos d. () de 15 a 20 anos e. () mais de 20 anos</p>	<p>7 – Tempo de trabalho na IES atual a. () menos de 5 anos b. () de 5 a 10 anos c. () de 10 a 15 anos d. () de 15 a 20 anos e. () mais de 20 anos</p> <p>8 – Possui experiência de coordenação anterior a esta IES? a. () Sim b. () Não</p> <p>9 – Tempo de trabalho como coordenador(a) a. () menos de 5 anos b. () de 5 a 10 anos c. () de 10 a 15 anos d. () de 15 a 20 anos e. () mais de 20 anos</p> <p>10 – Tempo de trabalho como coordenador(a) na IES atual a. () menos de 5 anos b. () de 5 a 10 anos c. () de 10 a 15 anos d. () de 15 a 20 anos e. () mais de 20 anos</p> <p>11 – Qual seu regime de trabalho na IES atual? a. () Tempo Integral b. () Tempo Parcial c. () Horista d. () Outro: Especifique: _____</p> <p>12 – Tempo de trabalho em pós-graduação <i>Lato sensu</i> na IES atual a. () Nenhum b. () menos de 5 anos c. () de 5 a 10 anos d. () de 10 a 15 anos e. () de 15 a 20 anos f. () mais de 20 anos</p>
---	--

<p>13 – Tempo de trabalho em pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> na IES atual</p> <p>a. () nenhum b. () menos de 5 anos c. () de 5 a 10 anos d. () de 10 a 15 anos e. () de 15 a 20 anos f. () mais de 20 anos</p> <p>14 – Possui outro vínculo empregatício?</p> <p>a. () Sim b. () Não</p>	<p>15 – Realizou atividades de atualização/formação recentemente (menos de 5 anos) na área de gestão</p> <p>a. () Nenhuma b. () 1 ou 2 c. () 3 a 5 d. () 6 a 10 e. () mais de 10</p> <p>16 – Realização de atividades de atualização/formação recentes (menos de 5 anos) na área didático-pedagógica</p> <p>a. () nenhuma b. () 1 ou 2 c. () 3 a 5 d. () 6 a 10 e. () mais de 10</p>
<p>Coordenador(a) de Instituição de Ensino Superior</p>	
<p>1. Em sua opinião, quais as principais competências gerenciais que um coordenador deve ter?</p> <p>2. Quais dessas competências você possui? E quais necessitam ser desenvolvidas?</p> <p>3. Como você desenvolve suas competências de gestão?</p> <p>4. A IES que você trabalha ou outras instituições contribuem no desenvolvimento de suas competências? Se sim, como?</p> <p>5. Em sua opinião, quais são as possíveis diferenças e semelhanças da coordenação de curso entre IES públicas e privadas?</p> <p>6. Alguma dúvida, sugestão ou consideração?</p> <p>Obrigada!</p>	

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

Os itens abaixo descrevem competências gerenciais. Favor indicar antes de cada frase o número que melhor corresponda ao **ideal** (o que é exigido e que deveria ser feito) e ao **real** (efetivamente exercido) **do seu trabalho**, de acordo com a escala abaixo.

1	2	3	4	5	6
Nunca	Muito raramente	Às vezes	Normalmente	Frequentemente	Sempre

Ideal	Real	Ações do Coordenador nesta Instituição
		1- Propõe ideias criativas e inovadoras.
		2- Exerce elevada influência na organização.
		3- Promove claramente a unidade entre os membros.
		4- Mantém firme o controle logístico.
		5- Trata cada indivíduo de maneira sensível e cuidadosa.
		6- Experimenta novos conceitos e ideias
		7- Mostra empatia e interesse em lidar com os subordinados.
		8- Estimula a participação de todos nos processos grupais de tomada de decisão.
		9- Compara dados, relatórios, informações, etc. para detectar discrepâncias.
		10- Conduz o setor rumo às metas estabelecidas.
		11- Antecipa problemas, evitando crises
		12- Controla os membros no cumprimento dos objetivos.
		13- Esclarece objetivos e prioridades comuns.
		14- Influencia as tomadas de decisão em alto nível.
		15- Traz um senso de ordem ao setor.
		16- Alinha diferenças-chave entre os membros do grupo, trabalhando de forma participativa para resolvê-las.
Alguma dúvida, sugestão ou consideração? Por favor, utilize o espaço.		