

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO E SOCIOECONÔMICAS - ESAG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETÊNCIAS DOS DIRETORES ADMINISTRATIVOS DOS *CAMPI* FORA DE
SEDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CATIELI NUNES DE FIGUEREDO BELÉIA

FLORIANÓPOLIS - SC
2021

CATIELI NUNES DE FIGUEREDO BELÉIA

**PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETÊNCIAS DOS DIRETORES ADMINISTRATIVOS DOS *CAMPI* FORA DE
SEDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Administração, do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Ghisi Feuerschütte

**FLORIANÓPOLIS - SC
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do ESAG/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Beléia, Catieli Nunes de Figueredo

Proposta de diretrizes para o desenvolvimento das competências dos Diretores Administrativos dos Campi Fora de Sede da Universidade Federal de Santa Catarina / Catieli Nunes de Figueredo Beléia. -- 2021.

154 p.

Orientadora: Simone Ghisi Feuerschütte

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas - ESAG, Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração, Florianópolis, 2021.

1. Competências. 2. Gestores Universitários. 3. Desenvolvimento de Competências. 4. Instituições Federais de Ensino. I. Feuerschütte, Simone Ghisi. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas - ESAG, Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração. III. Título.

CATIELI NUNES DE FIGUEREDO BELÉIA

**PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETÊNCIAS DOS DIRETORES ADMINISTRATIVOS DOS *CAMPI* FORA DE
SEDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Administração, do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone Ghisi Feuerschütte
UDESC/ESAG/PPGA

Membros:

Profa. Dra. Simone Ghisi Feuerschütte
UDESC/ESAG/PPGA

Profa. Dra. Dannyela da Cunha Lemos
UDESC/ESAG/PPGA

Profa. Dra. Carla Cristina Dutra Burigo
UFSC/CSE/PPGAU

Florianópolis, 29 de julho de 2021.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por verdadeiramente não ter me dado tudo que pedi, mas aquilo que precisei.

Ao Daniel, meu marido, por todo amor, por ser um companheiro incansável e ter me incentivado a encarar esse desafio.

Aos meus pais, pela educação e pelo referencial de dedicação, trabalho e honestidade.

Aos meus irmãos, que torceram pela concretização desse projeto e foram os melhores amigos que eu poderia desejar.

Aos demais familiares, pela expectativa e incentivo de sempre.

À minha amiga Andréia, que gentilmente me recebeu em sua casa e compartilhou suas experiências de mestrado.

À minha amiga Eduarda e os demais colegas do programa, que dividiram ansiedades, alegrias e dicas ao longo de todo o programa.

Aos amigos de trabalho do Campus de Blumenau, Giullia, Ana Julia, Ana Paula, Carol, Leandro e Prof. João, por terem contribuído para o meu crescimento, cada um a sua maneira.

À querida Professora Simone, por ser uma orientadora maravilhosa e um exemplo de mulher inteligente e gentil. Foi um verdadeiro presente contar com seu apoio e instruções nesse processo.

Às professoras que aceitaram o convite em participar da banca de dissertação, Professora Doutora Dannyela da Cunha Lemos e Professora Doutora Carla Cristina Dutra Búrigo. Suas contribuições foram preciosas, enriqueceram e permitiram a finalização da pesquisa.

À Universidade Federal de Santa Catarina que possibilitou todas as condições para que fosse possível concluir esta dissertação.

RESUMO

Tendo em vista os desafios que a Gestão por Competências encontra nas Instituições Federais de Ensino, o presente trabalho tem por objetivo propor diretrizes para o desenvolvimento das competências dos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Nessa perspectiva, considerando a realidade da instituição em estudo, imbricada pela política de expansão e caracterizada pela multicampia, desenvolveu-se um estudo qualitativo, que também se serviu de procedimentos quantitativos, nos quatro *Campi* Fora de Sede da UFSC: Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville. A população de pesquisa compreendeu todos os Diretores Administrativos e Diretores de Campus, além dos servidores técnico-administrativos subordinados às Direções Administrativas. A coleta de dados ocorreu por meio da consulta a documentos, de entrevistas com os gestores e da aplicação de questionários. A partir da análise dos dados identificou-se que o contexto de atuação dos Diretores Administrativos é permeado por adversidades, oriundas da política de formação dos *Campi* e da condição de estar fora da sede, as quais refletem nos papéis gerenciais exercidos por este gestor, demandando de si muitas competências. Tais competências são pouco conhecidas e abordadas pela UFSC, em virtude da incipiência da implantação da Gestão por Competências na instituição. A pesquisa também evidenciou a lacuna entre as competências necessárias ao desempenho do cargo de Diretor Administrativo e as práticas oferecidas pela instituição para o seu desenvolvimento. A partir de então, foram propostas diretrizes para o desenvolvimento das competências dos Diretores Administrativos, dentre as quais estão a melhoria das atuais condições dos *Campi* Fora de Sede e o reconhecimento das necessidades específicas de gestão destas unidades. Além disso, recomendou-se a estruturação da Gestão por Competências e a complementação do programa de desenvolvimento dos gestores, com ações que privilegiem a abordagem socioprática de aprendizado. Indicou-se também a necessidade de revisão da comunicação sobre as ações de desenvolvimento promovidas pela instituição. Finalmente, recomendou-se que todo o processo seja constantemente avaliado, contribuindo para o amadurecimento das novas práticas institucionais de desenvolvimento das competências dos gestores.

Palavras-chave: Competências. Gestores Universitários. Desenvolvimento de Competências. Instituições Federais de Ensino.

ABSTRACT

In view of the challenges that Competence Management faces in Federal Educational Institutions, the present work aims to propose guidelines for the development of the competencies of the Administrative Directors of the Campi Away from Headquarters of the Federal University of Santa Catarina - UFSC. From this perspective, considering the reality of the institution under study, imbricated by the expansion policy and characterized by multicampia, a qualitative study was developed, which also used quantitative procedures, in the four Campi Away from Headquarters at UFSC: Araranguá, Blumenau, Curitibanos and Joinville. The research population comprised all Administrative Directors and Campus Directors, in addition to the technical-administrative servers subordinated to the Administrative Directorates. Data collection occurred through consultation of documents, interviews with managers, and the application of questionnaires. From the analysis of the data, it was identified that the context of the performance of Administrative Departments is permeated by adversities, arising from the training policy of the Campi and the condition of being away from headquarters, which reflect on the managerial roles exercised by this manager, demanding of him many skills. Such competencies are little known and addressed by UFSC, due to the incipient implementation of Competency Management in the institution. The survey also highlighted the gap between the skills needed to perform the position of Administrative Director and the practices offered by the institution for its development. Since then, guidelines have been proposed for the development of the competencies of the Administrative Directors, among which are the improvement of the current conditions of the Campi Away from Headquarters and the recognition of the specific management needs of these units. In addition, the structuring of Competency Management and the complementation of the managers' development program was recommended, with actions that favor the socio-practical approach to learning. The need to review the communication on the development actions promoted by the institution was also indicated. Finally, it was recommended that the entire process need to be constantly evaluated, contributing to the maturation of new institutional practices for the development of managerial skills.

Keywords: Competences. University Managers. Competences Development. Federal Educational Institutions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas de revisão de bibliografia internacional.....	26
Quadro 2 – Etapas de levantamento de estudos nacionais	29
Quadro 3 – Modelos que abordam Competências.....	33
Quadro 4 – Categorias de competências gerenciais e expressões a ela referentes	41
Quadro 5 – Competências gerenciais desejadas aos gestores das IFES	43
Quadro 6 – Processo de desenvolvimento de competências	48
Quadro 7 – Evolução das IFES no Brasil.....	53
Quadro 8 – População de pesquisa.....	59
Quadro 9 – Modelo de análise.....	62
Quadro 10 – Objetivos específicos em relação aos instrumentos de coleta de dados	63
Quadro 11 – Entrevistas	63
Quadro 12 – Tempo de experiência no cargo de direção	64
Quadro 13 – Roteiro de entrevista do Diretor Administrativo	64
Quadro 14 – Roteiro de entrevista do Diretor de Campus	65
Quadro 15 – Indicadores de Contexto dos <i>Campi</i> da UFSC	81
Quadro 16 – Indicadores de Papéis Gerenciais	83
Quadro 17 – Atribuições em relação aos Papéis Gerenciais de Mintzberg (2010)	84
Quadro 18 – Análise Comparativa de Competências Gerenciais.....	93
Quadro 19 – Competências Cognitivas e Funcionais Mobilizadas	97
Quadro 20 – Competências Comportamentais percebidas como necessárias	101
Quadro 21 – Escala Likert para medição de competências	105
Quadro 22 – Competências necessárias emergentes da análise de dados da pesquisa.....	106
Quadro 23 – Programação Linha de Desenvolvimento Gestão PDP UFSC - 2020	112

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo de Gestão	38
Figura 2 – Competências e papéis dos líderes	40
Figura 3 – Práticas de desenvolvimento de gestores	52
Figura 4 – Modalidades de aprendizagem em relação a competências gerenciais.....	55
Figura 5 – Distribuição de Servidores por Município	74
Figura 6 – Categorias de análise em relação a instrumentos de coleta e objetivos	99
Figura 7 – Gráfico de radar – Média das competências necessárias segundo a equipe	109
Figura 8 – Competências necessárias em relação às práticas de desenvolvimento.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Média das competências necessárias segundo a equipe	107
Tabela 2 – Desvio Padrão das competências necessárias segundo a equipe	108

LISTA DE SIGLAS

AACC	American Association of Community Colleges
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CUn	Conselho Universitário
DA	Diretor Administrativo
DC	Diretor de Campus
DESEG	Departamento de Segurança Física e Patrimonial
EUA	Estados Unidos da América
FG	Funções Gratificadas
FORGEPE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Gestão de Pessoas
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
NUMA	Núcleo de Manutenção
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PRODEGESP	Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TAE	Técnico – Administrativo em Educação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA	13
1.2	OBJETIVOS.....	19
1.2.1	Objetivo Geral	19
1.2.2	Objetivos Específicos.....	20
1.3	CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO	20
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO	23
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA	25
2.1	PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O TEMA NA ATUALIDADE.....	25
2.2	CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS	31
2.2.1	Competências organizacionais	35
2.2.2	Competências individuais	36
<i>2.2.2.1</i>	<i>Competências gerenciais.....</i>	<i>37</i>
2.3	GESTÃO POR COMPETÊNCIAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	44
2.4	DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM	47
2.4.1	Desenvolvimento de Gestores e Aprendizagem Gerencial	49
2.4.2	Desenvolvimento de Competências de Gestores Universitários.....	52
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	58
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	59
3.3	MODELO DE ANÁLISE	60
3.4	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	62
3.5	ANÁLISE DE DADOS	68
3.6	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	69
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	71
4.1	CONTEXTO DOS <i>CAMPI</i> DA UFSC	71
4.1.1	Circunstâncias de gestão relacionadas à formação pelo REUNI.....	71
4.1.2	Circunstâncias de gestão relacionadas à condição de Campus Fora de Sede.....	77
4.2	PAPÉIS GERENCIAIS	82
4.2.1	Papel esperado	83
4.2.2	Papel percebido.....	84
4.2.3	Papel realizado.....	89

4.3	COMPETÊNCIAS GERENCIAIS NECESSÁRIAS.....	91
4.3.1	Competências necessárias esperadas	92
4.3.2	Competências necessárias mobilizadas	96
4.3.3	Competências necessárias percebidas	99
4.3.3.1	<i>Competências necessárias percebidas pelos gestores</i>	<i>99</i>
4.3.3.2	<i>Competências necessárias percebidas pela equipe.....</i>	<i>105</i>
4.4	PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS .	111
4.4.1	Desenvolvimento do gestor como atribuição organizacional	111
4.4.2	Desenvolvimento do gestor como responsabilidade individual.....	117
4.5	ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO	120
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	123
6	CONCLUSÕES	128
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	137
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	151

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

A educação pública superior brasileira encontra-se em um processo constante de construção e desenvolvimento, visando à melhoria da prestação do serviço público à sociedade e a formação adequada dos cidadãos. As políticas públicas foram construídas de modo a proporcionar esse aperfeiçoamento por meio do Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010), instituído pela Lei nº 10.172/2001, que fixou metas para elevação de investimentos em educação e aumento do número de estudantes contemplados pelo ensino superior (BRASIL, 2001, 2012).

Para cumprimento dessas metas, instituiu-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, sendo uma das diretrizes a implantação de novos *campi* e de novas Universidades (BRASIL, 2007). A consolidação da política de expansão da educação superior pública resta demonstrada pelo crescimento do número de universidades e de *campi*/unidades universitárias; o número total de *campi* saltou de 148, em 2002, para 321 em 2014, ao passo que em 2002 eram 45 e, no ano de 2014, totalizavam 63 universidades (BRASIL, 2014).

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) aderiu ao REUNI aprovando, dentre outras ações, em reunião do Conselho Universitário (CUn) realizada no dia 05 de novembro de 2008, por meio das Resoluções nº 25, 26 e 27 (UFSC, 2009a, 2009b, 2009c), a criação dos *campi* da Universidade Federal de Santa Catarina nas cidades de Joinville, Curitiba e Araranguá, respectivamente. Já em 2013 ocorreu a criação do Campus da UFSC em Blumenau, decorrente de expansão da rede federal de ensino anunciada, em 2011, pela então presidente Dilma Roussef (UFSC, 2013; BRASIL, 2011a).

Apesar da proposta de democratização da universidade pública o REUNI (BRASIL, 2007) sofreu críticas em seus moldes, ainda em seu início (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 54), especialmente quanto à impossibilidade de ocorrer uma “contrapartida orçamentária correspondente, para implantação de um ensino de qualidade, em especial, se considerarmos a já precária situação física e de pessoal da maioria das universidades federais”.

De um modo geral, a democratização do acesso ao ensino superior consistiu em adversidades para os gestores universitários, além de suscitar temores, uma vez que foi

incumbida a eles a garantia da implementação das políticas públicas com excelência (RIBEIRO, 2014). De fato, a pesquisa de Silva, Freitas e Lins (2013) demonstrou as dificuldades enfrentadas por alguns gestores em relação ao REUNI (BRASIL, 2007), como a ausência de planejamento prévio para a sua implementação, as metas rígidas instituídas pelo programa e a falta de pessoal qualificado para tocar a proposta. Santos e Melo (2019) também mencionam a intensificação e a precarização do trabalho docente como efeitos adversos observados.

A escolha da multicampia como estratégia de interiorização visa suprir as lacunas no acesso ao ensino superior em regiões afastadas, porém, como sinaliza Nez (2016), esta opção carrega as dificuldades iminentes da dispersão geográfica das estruturas, fazendo com que até certo ponto cada unidade torne-se a sede da universidade. Ademais, as condições de implantação do REUNI (BRASIL, 2007) se mostraram ainda mais prejudiciais aos polos de interiorização do programa, os *campi*, que foram desprivilegiados do processo econômico e do planejamento da instituição, sendo desprezados em comparação aos polos centrais das universidades (FILARDI, 2014). Pode-se afirmar que essas dificuldades não se restringiram apenas ao início do programa, mas refletem ainda hoje, uma vez que, conforme afirma Silva (2013, p. 54), a adesão ao REUNI (BRASIL, 2007) trouxe alterações substanciais na organização das universidades federais, “exigindo ainda mais habilidades e competências dos seus gestores”.

Sendo assim, a criação dos novos *campi* impôs desafios à gestão da Universidade Federal de Santa Catarina, que passou a conviver com a realidade de gerenciar uma estrutura *multicampi*. Esta condição demandou maior empenho das habilidades dos gestores centrais e, especialmente, dos gestores locais para administrarem as recém-criadas unidades acadêmicas que, além de contarem com estrutura administrativa distinta, estão fisicamente afastadas da Reitoria e da consolidada estrutura do Campus Florianópolis da UFSC.

Cada um dos *Campi* Fora de Sede da UFSC possui, em seu quadro de cargos, um Diretor Administrativo, o qual está hierarquicamente subordinado à Direção do Campus Fora de Sede. Conforme previsto em Estatuto, a Diretoria Administrativa de Campus Fora de Sede é exercida por um servidor Técnico - Administrativo em Educação – TAE (UFSC, 2020e). Além disso, o cargo não é configurado como eletivo, com escolha por eleições ou período de mandato determinado, pois se trata de um cargo de livre nomeação. Tais características encorpam ainda mais o desafio de ser Diretor Administrativo, uma vez que conferem instabilidade ao ocupante do cargo que pode ser substituído a qualquer tempo por interesse da administração central ou da unidade.

De acordo com o Regimento Geral da UFSC (2020f), compete a esse diretor o gerenciamento do setor administrativo, do espaço físico e dos recursos materiais, a elaboração do Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros e a supervisão dos servidores lotados em sua Diretoria. Apesar de tais designações, as atribuições do Diretor Administrativo não se limitam ao que está formalizado e disposto no regimento; esse gestor cumpre papel essencial na gestão, sendo responsável por realizar a integração entre os dirigentes estratégicos da instituição, Direção de Campus Fora de Sede e Reitoria, e a equipe local de trabalho. Como refere Tosta (2011), no âmbito das universidades é papel dos gestores intermediários a tradução de intenções estratégicas em ações. Entretanto, Thornton *et al.* (2018) apontam que como o papel do gestor é percebido pelo demais pode ser fonte de tensão e de desafios, uma vez que lidam com expectativas conflitantes da variedade de partes interessadas com as quais trabalham.

Ademais, é de atribuição do Diretor Administrativo a resolução de problemas, que se configuram como exceções, dos setores sob sua responsabilidade. Enquanto a resolução de situações rotineiras e padronizadas pode ser incumbida aos demais membros da equipe, não detentores de funções gerenciais, ou mesmo aos modernos sistemas informatizados disponíveis atualmente. Em contrapartida, pode-se entender o papel do gestor sob a lógica proposta por Zarifian (2001) ao posicionar o indivíduo em relação ao trabalho. O autor localiza a atividade humana como um confronto a eventos complexos e imprevistos, que perturbam a normalidade do setor, confiando ao indivíduo à antecipação, intervenção, análise e enfrentamento desses eventos.

As instituições públicas de ensino superior encontram-se inseridas em um cenário desafiador, especialmente devido às instabilidades políticas e econômicas, às novas tecnologias e às mudanças inerentes ao mundo contemporâneo, particularmente no âmbito da educação. Considerando essas organizações como sistemas complexos formados pela interação das suas diretrizes políticas, processos, técnicas, estruturas, recursos materiais e humanos, compreende-se que todos esses fatores precisam estar adequadamente geridos, de modo a concretizarem o objetivo de servir à sociedade, por meio da prestação de educação pública de qualidade. Nesse caso, a qualidade da educação é compreendida a partir da perspectiva de Souza (2017, p. 353), para o qual “qualidade como conceito amorfo parece se estabelecer a partir da interação das dimensões social, técnica e política” e não detém significado perene, “modificando-se ao longo do tempo em função das disputas de interesses daqueles diretamente afetados por sua configuração” (SOUZA, 2017, p.53).

O confronto aos eventos complexos a que estão sujeitos os gestores universitários, em razão de suas responsabilidades amplas e diversificadas, leva o profissional a aplicar conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais com a finalidade de cumprir determinada atividade de gestão, o que caracteriza as competências gerenciais (RUAS, 2005). Tais competências não se expressam apenas no conjunto de qualificações detidas pelo indivíduo, mas na mobilização dos saberes em um contexto específico (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001). Além disso, para que a competência exista socialmente ela precisa ser reconhecida pelos demais, nas palavras de Le Boterf (2003, p. 90) “Autodeclarar-se competente sem o reconhecimento de terceiros se torna logo insuportável”.

Considerando esse contexto, Lima e Cavalcante (2015) salientam que é cada vez mais exigido da administração pública a institucionalização de uma política de desenvolvimento continuado de servidores, de modo a direcionar as ações dos gestores públicos e conquistar um alinhamento entre as características individuais àquelas necessárias para o alcance dos objetivos da instituição. Assim sendo, é essencial e estratégico o acompanhamento e o investimento em gestão de pessoas, com atenção especial aos investidos em funções gerenciais ou de direção.

Nas universidades públicas federais a gestão de pessoas norteia-se pelo arcabouço próprio das legislações federais que, com a publicação do Decreto nº 5.707/2006, instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e introduziu a Gestão por Competências no âmbito federal (BRASIL, 2006). A partir desse marco legal, alguns estudos foram realizados investigando os desafios da implantação, demonstrando e analisando a consolidação e os impactos do modelo de Gestão por Competências nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES (MONTEZANO *et al.*, 2019; LANDFELDT, 2016; SOUZA; SOUZA, 2018).

O Decreto mencionado estabeleceu, como diretriz da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal - PNDP, a capacitação gerencial e a qualificação do servidor para o exercício de atividades de direção e assessoramento, concedendo, inclusive, prioridade às capacitações dos gestores frente às demais ações de qualificação. Apresentou, ainda, o sistema de Gestão por Competências como instrumento para o desenvolvimento da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, de modo a tornar a gestão das pessoas na administração pública mais eficiente e moderna (BRASIL, 2006).

Mais recentemente, a legislação de 2006 foi revogada e substituída pelo Decreto nº 9.991/2019, que instituiu a nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2019). A nova

edição do Decreto tem por objetivo promover o desenvolvimento dos servidores públicos focando nas competências necessárias para atuação dos órgãos, determinando que, preferencialmente, o diagnóstico de competências preceda a elaboração do Plano de Desenvolvimento de Pessoal - PDP. O documento também aponta a relevância do desenvolvimento dos gestores na agenda da administração pública federal e estabelece, às Escolas de Governo do Poder Executivo Federal, a responsabilidade de coordenar e supervisionar os programas de desenvolvimento de competências dos cargos de direção, chefia, coordenação e supervisão (BRASIL, 2019).

Apesar da revisão e atualização das normas, manteve-se o caminho do desenvolvimento dos servidores por meio da Gestão por Competências, não negligenciando os esforços e iniciativas que muitas instituições públicas têm feito nesse sentido, nos últimos anos. Nesse ínterim, Pereira e Silva (2011) afirmam que os marcos legais, estabelecidos pelo governo federal ocasionaram mudanças nas políticas de gestão de pessoas e favoreceram a introdução da abordagem de competências, objetivando garantir maior profissionalismo nas IFES.

De modo geral, a Gestão por Competências, de acordo com Mascarenhas (2009), tem o papel de promover o desenvolvimento de competências ao status de questão principal a ser contemplada pela gestão de pessoas. Em concordância, recentemente, em 2019, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, orientada pela modernização da gestão pública, recomendou aos governos que desenvolvam uma abordagem estratégica e de longo prazo de gestão de pessoas. A estratégia deve estar fundamentada em uma avaliação, baseada em evidências, sobre as competências necessárias e disponíveis dos servidores públicos (OCDE, 2019).

Especificamente, em relação aos servidores públicos lotados nas Instituições Federais de Ensino Superior, Salles e Villardi (2017) apontam que as peculiaridades dessas instituições, comparativamente às demais organizações públicas, se refletem na exigência de um rol de competências gerenciais específicas de seus gestores, pois as mesmas manifestam múltiplas e complexas interações com o seu ambiente interno e externo. Corroboram com essa afirmação, Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016), ao frisarem a complexidade e multiplicidade das competências gerenciais esperadas de professores-gestores em instituições de ensino superior.

Certamente a complexidade pontuada por Zarifian (2001), que sustenta a importância do desenvolvimento por competências, permeia o trabalho dos gestores universitários de nível intermediário que, para Tosta (2011), encontram-se em meio ao turbilhão cotidiano dessas

instituições. Nesse cenário, à medida que as atividades rotineiras estão sendo desenvolvidas surgem novas demandas, que sufocam o planejamento das etapas anteriores, obrigando aos gestores o atendimento das necessidades urgentes, ao mesmo tempo em que buscam antecipar as demandas futuras (TOSTA, 2011).

Ao reconhecer a importância desses gestores no funcionamento das instituições de ensino, Almeida (2013) constata a ausência de um programa contínuo de desenvolvimento para gestores universitários em cargos de direção, indicando a necessidade de abordar ações institucionais para promoção do desenvolvimento desses profissionais. Sendo assim, partindo do modelo de Gestão por Competências e concentrando-se no âmbito dos gestores universitários, torna-se importante a investigação e proposição de práticas para desenvolvimento das competências dos servidores ocupantes de cargos estratégicos na instituição, uma vez os mesmos configuram-se como um elo de transposição das competências individuais aos níveis coletivo e individual (PEREIRA; SILVA, 2011).

Em aproximação ao objeto de estudo e considerando os assuntos introduzidos, Souza e Souza (2018) afirmam que apesar de existir consenso pela administração central de que é impreterível a implantação da Gestão por Competências na UFSC, a sua efetivação ainda não ocorreu de fato e não têm sido realizadas ações institucionais estratégicas nesse sentido. Inclusive, os autores propõem que os passos básicos sejam dados nessa direção, com a designação de uma comissão que realize a etapa inicial do mapeamento de competências, o que demonstra o quanto está embrionária a implantação da Gestão por Competências na UFSC.

Em ratificação a esse entendimento, observa-se que a consolidação da Gestão por Competências na UFSC não figura como um objetivo ou meta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI vigente, PDI UFSC 2020-2024, que é o principal instrumento de planejamento estratégico do órgão e “caracteriza sua identidade institucional” (UFSC, 2021e, p.11). A temática da Gestão por Competências é apresentada, no PDI UFSC 2020-2024, apenas por breve citação da utilização do Decreto nº 5.707/2006, como embasamento legal para elaboração do Plano Anual de Capacitação, plano este que fundamenta as atividades de planejamento, organização e coordenação dos eventos de capacitação (UFSC, 2021e).

Ao longo do PDI UFSC 2020-2024 são apresentadas algumas ações, principalmente cursos de formação de servidores que serviriam para desenvolvimento de competências, porém, a Gestão por Competências não se resume à capacitação, mas trata-se de um processo integrado que pode subsidiar vários processos de gestão de pessoas: Treinamento e

Desenvolvimento, Avaliação de Desempenho, Movimentação interna, Recrutamento e seleção por concurso público e Remuneração (MONTEZANO *et al.*, 2019). Essas ações isoladas de capacitação, propostas no PDI UFSC 2020-2024, corroboram com os achados de Burigo e Laureano (2013), que identificaram a desarticulação entre o setor de Gestão de Pessoas e o setor de Planejamento da UFSC para institucionalização da Gestão por Competências. Além disso, estão de acordo com a pesquisa de Montezano *et al.* (2019) a qual identificou que, para os gestores de pessoas de Instituições Federais de Ensino, a implantação da Gestão por Competências repousa basicamente sobre o Processo de Treinamento e Desenvolvimento, possivelmente em função do Decreto nº 5.707/2006 (BRASIL, 2006), o qual frisa as ações nesse âmbito.

Apesar de admitir esse desajuste entre a teoria de Gestão por Competências (como um modelo integrado que abrange vários processos da gestão de pessoas) e a realidade das IFES (com foco mais voltado à capacitação por competências), a presente pesquisa também se concentra no processo de desenvolvimento de competências. Tal escolha ocorre por reconhecer que uma proposta de diretrizes nesse sentido pode ser mais facilmente adotada pela UFSC, consolidando o Processo de Treinamento e Desenvolvimento por competências na instituição, o qual tem ações iniciais demonstradas pelo PDI UFSC 2020-2024. Além disso, com essa consolidação, abre-se espaço e novas possibilidades para que os demais processos de gestão de pessoas sejam reestruturados a partir da Gestão por Competências.

Nessa perspectiva, considerando o contexto complexo das Instituições Federais de Ensino e a realidade dos gestores universitários e da instituição em estudo, imbricada pela política de expansão do REUNI (BRASIL, 2007) e caracterizada pela multicampia, a presente pesquisa direciona-se a abordar a problemática das competências dos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da Universidade Federal de Santa Catarina, propondo caminhos para o seu desenvolvimento.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa consiste em propor diretrizes para o desenvolvimento das competências dos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da Universidade Federal de Santa Catarina.

1.2.2 Objetivos Específicos

De modo a alcançar o objetivo proposto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar o contexto de atuação dos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da Universidade Federal de Santa Catarina;
- b) Descrever os papéis gerenciais dos Diretores Administrativos;
- c) Identificar as competências prescritas aos Diretores Administrativos;
- d) Descrever, na percepção dos Diretores Administrativos e suas chefias, as competências necessárias para o desempenho do cargo;
- e) Verificar a percepção das equipes de trabalho acerca das competências necessárias ao Diretor Administrativo;
- f) Diagnosticar as práticas de desenvolvimento, das quais participam os Diretores Administrativos;
- g) Verificar a congruência entre as competências necessárias ao desempenho do Diretor Administrativo e as práticas oferecidas para o seu desenvolvimento.

1.3 CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO

Ao reconhecer que a função pública, na atualidade, enfrenta novos desafios, a OCDE (2019) admite que os trabalhadores públicos e os sistemas para gestão dos servidores constituem componente essencial de governança pública, pois impactam diretamente na capacidade do governo em contribuir e proteger o bem-estar dos cidadãos, gerando e mantendo um crescimento econômico inclusivo. Ademais, consideram que assegurar um nível elevado de liderança e competência na função pública é uma responsabilidade da administração central, porém, partilhada por todos os níveis de administração e instituições públicas (OCDE, 2019).

No âmbito das instituições públicas de ensino, os gestores universitários atuam em uma organização atrelada ao contexto social, sujeitando-se a constantes influências externas (políticas, sociais, econômicas, ambientais, tecnológicas, etc.) e, além disso, sendo pressionada também por forças internas, relacionadas à governança acadêmica (RIBEIRO, 2017). Considerando as dificuldades de gestão, inerentes às universidades, é latente a necessidade de criação de mecanismos que possibilitem o desenvolvimento dos seus gestores,

para que eles estejam preparados para externalizarem suas competências e as disponibilizarem frente às situações que surgirem (TOSTA, 2011).

Nesse sentido, devido à importância do papel dos gestores intermediários na implementação das estratégias organizacionais e na consolidação dos *Campi* Fora de Sede da UFSC, torna-se oportuno abordar o desenvolvimento desses profissionais. Pois, apesar de decorridos muitos anos da exigência legal da implantação da Gestão por Competências no serviço público federal, estabelecida pelo Decreto nº 5.707/2006, Souza e Souza (2018) constatam que a mesma não foi efetivada na Universidade Federal de Santa Catarina. Não obstante a gestão considerar imprescindível a consolidação do modelo de Gestão por Competências na UFSC, as ações ainda são incipientes e rasas, sem estabelecimento de um grupo de trabalho nem de diretrizes para tratar do tema institucionalmente (SOUZA; SOUZA, 2018).

A análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI UFSC 2020-2024 e do Plano de Desenvolvimento de Pessoas - PDP 2020 da UFSC, demonstrou que, apesar da preocupação da instituição com a formação de seus gestores, as ações de desenvolvimento gerencial estão restritas à promoção de cursos de capacitação (UFSC, 2021d, 2021e). Sendo assim, esta pesquisa parece ser relevante à Universidade, na medida em que as diretrizes propostas podem nortear os processos de gestão de pessoas de forma mais ampla. Uma vez que, as diretrizes não se restringem apenas à recomendação de ações de capacitação a serem inseridas no PDP, mas podem guiar demais programas de gestão de pessoas e práticas gerenciais oferecidas pela instituição, proporcionando o aprendizado gerencial por meio de demais alternativas.

Além disso, seus resultados poderão subsidiar a estruturação de ações de desenvolvimento dos gestores, não apenas de forma genérica, mas de maneira mais direcionada à realidade vivenciada pelos gestores dos *Campi* Fora de Sede. Devido à pesquisa ter explorado o contexto de atuação dos Diretores Administrativos e revelado às particularidades dos seus papéis gerenciais. Desse modo, a proposta pode contribuir para a otimização do uso dos recursos públicos, por meio da realização de ações de desenvolvimento mais efetivas e aderentes à realidade desses gestores. Ademais, a concretização de tais ações serviria para diminuição da lacuna de competências dos gestores universitários, reconhecidos por Andrade e Burigo (2019) como atores principais do processo de gestão, sendo a sua formação indicada como caminho para o fortalecimento do papel social das instituições universitárias.

Esta pesquisa colabora, ainda, para os estudos de desenvolvimento de gestores universitários sob o enfoque da Gestão por Competências, servindo como estímulo para o avanço de novas pesquisas da mesma temática. Nesse ínterim, Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016) esclarecem que o terreno profissional das instituições de ensino é muito mais complexo que a análise organizacional tradicional pode explicar, propondo que o estudo dessas organizações e atores, sob o enfoque de gestão, consiste em uma via acadêmica promissora a ser explorada.

A revisão da produção científica sobre o tema, pormenorizado nesta dissertação em um capítulo da fundamentação teórica, foi realizado por meio de pesquisas em bases de dados nacionais e internacionais, revelando que as produções em torno no assunto têm privilegiado a identificação das competências de gestores universitários, principalmente por meio de mapeamento de competências gerenciais (FLECK; PEREIRA, 2011; PEREIRA; SILVA, 2011). Foi possível verificar que são mais escassas as investigações acerca do modo como as instituições têm trabalhado a formação e o desenvolvimento de competências dos gestores universitários; também são menos frequentes as pesquisas nacionais com efetivas propostas para o desenvolvimento dessas competências (MENDES; TOSTA, 2019; TOSTA, 2011).

A revisão de literatura permitiu constatar, ainda, que o estudo de Mendes e Tosta (2019), realizado com gestores intermediários na Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas - PRODEGESP da UFSC, é um dos que mais se aproximam da proposta da presente pesquisa, distinguindo-se, entretanto, pelos autores considerarem em sua investigação a percepção dos dirigentes máximos, dos gestores intermediários e dos ocupantes de cargos de chefia imediatamente subordinados aos gestores intermediários, não incluindo as percepções e avaliações de toda a equipe de trabalho quanto às competências dos seus gestores. Inclusive, em sua pesquisa, tal restrição consta como sugestão para trabalhos futuros (MENDES; TOSTA, 2019). Além disso, o presente estudo amplia a perspectiva ao diagnosticar as práticas de desenvolvimento de competências dos gestores universitários e, além disso, ao analisar a congruência entre as competências necessárias ao desempenho desse gestor e as práticas oferecidas para o seu desenvolvimento.

No presente estudo, então, se admite a concepção apresentada por Cheetham e Chivers (1998), de que a ação do profissional é legitimada como competente quando é reconhecida por avaliação própria (autopercepção de competência) e, concomitantemente, por meio de *feedback* de outras pessoas. Assertiva corroborada por Le Boterf (2003), ao afirmar que, para que exista socialmente, é imperativo que a competência seja reconhecida; por esta razão o autor demonstra a importância que se deve atribuir às instâncias de avaliação, à co-avaliação e

ao cruzamento de pontos de vista, além da consideração dos elementos do contexto. Nesse sentido, esta pesquisa abrange, além da autoavaliação e da avaliação das chefias, o reconhecimento e avaliação das competências necessárias do Diretor Administrativo por toda a equipe de servidores a ele subordinados.

Adicionalmente, a contribuição do estudo vai para além do contexto local, pois a abordagem de competências dos gestores dos *campi* de uma universidade pública federal, que foram criados pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007), pode representar a situação das demais instituições com características similares de formação, por meio da explanação e estudo da dinâmica do desenvolvimento de gestão de pessoas nesses locais. Algumas pesquisas nacionais, no âmbito de competências, apenas citam esse fato histórico na formação das universidades (PEREIRA; SILVA, 2011; BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016), sem relacionarem ou explorarem a importância desse evento nos desafios atuais vivenciados pelos gestores universitários, nem suas implicações nas competências necessárias ao desempenho do cargo. Ao passo que, a presente dissertação expôs os reflexos do REUNI (BRASIL, 2007) e da condição de Campus Fora de Sede na rotina dos Diretores Administrativos, demonstrando a complexidade de gestão e a conjuntura de desafios enfrentados por essas unidades.

Além disso, o interesse da pesquisadora no problema de pesquisa advém de sua experiência anterior como ocupante do cargo de Diretora Administrativa de um dos *campi* em estudo, e de sua atual vivência como servidora em uma dessas unidades fora de sede da UFSC. Outrossim, trata-se de uma oportunidade em contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de gestão universitária e, ainda que moderadamente, com a melhoria do nível de qualidade do ensino público brasileiro.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos. O primeiro deles apresenta a situação-problema e os objetivos que norteiam a investigação; em sequência, aborda-se a contribuição da pesquisa, tendo em vista a intervenção proposta, encerrando o primeiro capítulo com a explanação da estrutura do trabalho. No segundo capítulo apresentam-se os fundamentos teóricos-empíricos que dão suporte à pesquisa, no qual são sintetizados os estudos mais recentes sobre o tema em articulação à bibliografia consolidada sobre os assuntos que permeiam a dissertação.

Os procedimentos metodológicos constam do terceiro capítulo, no qual se caracteriza o estudo quanto ao seu percurso metodológico com a exposição do contexto da pesquisa, das técnicas de coleta e análise de dados, além de se discorrer sobre a proposta de modelo de análise e as limitações da pesquisa. No quarto capítulo apresentam-se os dados coletados por meio de documentos, entrevistas e questionários e discutem-se os resultados da pesquisa a partir das categorias de análise estabelecidas.

O quinto capítulo contém uma proposta de intervenção, recomendando-se diretrizes para o desenvolvimento das competências Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da Universidade Federal de Santa Catarina. Em derradeiro, o sexto capítulo apresenta as considerações finais acerca do estudo e encerra-se com sugestões para pesquisas futuras, visando contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de gestão universitária.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

A fundamentação teórica, conforme Vergara (1998), objetiva apresentar os estudos já realizados sobre o tema e o problema de pesquisa, revisitando não apenas as teorias e as suas críticas, como também os trabalhos que as adotaram como referencial. Para tanto, o capítulo de fundamentação teórica deste estudo inicia com a revisão da produção científica sobre o tema na atualidade. Em sequência, nas próximas seções, cada assunto será abordado a partir da perspectiva dos principais autores dos temas tratados no projeto e, na medida do possível, em relação aos trabalhos mais recentes, que já foram introduzidos e sintetizados na primeira seção do capítulo. Essa interlocução teórico-empírica servirá de alicerce para a proposição de diretrizes para o desenvolvimento das competências dos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da Universidade Federal de Santa Catarina.

2.1 PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O TEMA NA ATUALIDADE

Para conhecimento da produção científica atual, sobre o tema do estudo aqui proposto, foram realizadas pesquisas em bases de dados nacionais e internacionais, com interesse em trabalhos que abordam o desenvolvimento de competências de gestores universitários. Neste capítulo, a princípio, demonstram-se as etapas da revisão bibliográfica internacional, resumidas no Quadro 1; em sequência, expõem-se os artigos internacionais mais relevantes à pesquisa e, finalmente, descreve-se a busca pelos trabalhos nacionais, com posterior apresentação daqueles considerados mais significativos a esta dissertação.

A revisão bibliográfica dos artigos internacionais, realizada entre outubro e novembro de 2019, utilizou-se das bases de dados *Web of Science* e *Scopus*, abrangendo as publicações com data a partir de 2010. Inicialmente, identificaram-se os descritores em inglês que representam o objeto de estudo e que constituíram o termo de pesquisa utilizado: *(Competenc*) AND (Development) AND (Leader* OR Manage*) AND (Universit* OR College* OR “Higher Education”)*.

Na primeira etapa, a busca pelo termo de pesquisa, na base de dados *Web of Science*, resultou em 1.250 trabalhos, ao passo que se obteve 1.146 resultados iniciais na base de dados *Scopus*. Na segunda etapa da revisão, todos os trabalhos foram submetidos ao Software EndNote®, gerenciador bibliográfico, com o qual foi possível a exclusão de 131 duplicações.

A terceira fase da revisão consistiu na leitura dos títulos de todos os trabalhos, removendo os que se distanciavam do objeto de pesquisa, tais como: competências médicas,

competências de pesquisa, competências de alunos ou competências curriculares. Essa etapa resultou na seleção de 77 artigos oriundos da *Web of Science* e 68 da *Scopus*.

A quarta etapa da revisão contemplou a leitura de todos os resumos, resultantes da etapa anterior, ocorrendo a seleção daqueles adequadamente alinhados com o tema de pesquisa e que possuíssem o artigo completo disponível em inglês ou espanhol. A partir disso, foram selecionados 14 artigos da *Web of Science* e 17 da *Scopus*, que foram lidos integralmente na quinta etapa da revisão. Finalmente, da leitura desses 31 artigos, 14 foram acolhidos para colaboração na construção desta pesquisa.

Quadro 1 – Etapas de revisão de bibliografia internacional

Etapa	Ação	Base de dados	
		Web Of Science	Scopus
1 ^a	Busca termo de pesquisa		
2 ^a	Exclusão de duplicações	1.250	1.146
3 ^a	Leitura de títulos	1.249	1.016
4 ^a	Leitura de resumos	77	68
5 ^a	Leitura de artigos completos	14	17
6 ^a	Artigos selecionados	10	04

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A análise dos artigos internacionais possibilitou a verificação da predominância de pesquisas que se ocuparam da identificação e debate das competências, sendo que uma menor quantidade deles realizaram proposições para o efetivo desenvolvimento das competências dos gestores universitários, dos quais, sobressaem os trabalhos apresentados em sequência.

Thornton *et al.* (2018) analisaram as responsabilidades e as competências dos gestores intermediários nas universidades da Nova Zelândia, como diretores e chefes de departamento. Os autores descobriram que, apesar da importância, ocupar esses cargos é algo evitado, ao invés de almejado, pela comunidade acadêmica. Os motivos identificados para a rejeição residem nos desafios advindos da gestão de pessoas, na carga de trabalho extenuante, no impacto na carreira dos pesquisadores e na dificuldade do gerenciamento de expectativas conflitantes, entre a liderança superior e a equipe subordinada ao gestor médio.

Destacaram-se, na pesquisa de Thornton *et al.* (2018), a constatação da falta de clareza do papel do gestor, a inexistência de preparação prévia dos gestores para exercício do cargo e o anseio dos entrevistados pelo apoio de uma mentoria, alguém que tenha ocupado o mesmo cargo de gestão anteriormente. O estudo resultou em recomendações de reestruturação do cargo, melhorias no suporte organizacional, na comunicação e nos processos da universidade, além da indicação de um plano de aprendizado e desenvolvimento profissional aos gestores.

O plano de desenvolvimento recomendado contempla: seminários sobre liderança e liderança estratégica, que inclua compartilhamento de aprendizado com outros gestores; workshops sobre temas relevantes; ferramentas on-line sobre processos universitários e a adoção da mentoria, como ferramenta de aprendizagem/suporte.

Por meio de um estudo qualitativo, Bachelier (2015) examina o efeito de experiências de desenvolvimento profissional nas competências de gestores de unidades administrativas de ensino superior continuado, pertencentes ao sistema americano de ensino superior. Previamente, a autora destaca o caráter generalista do papel desempenhado por esse gestor, que necessita transitar e atuar em setores diversos, inferindo que a profundidade e amplitude de suas atribuições requerem desses profissionais o domínio de um amplo conjunto de competências.

Os resultados da pesquisa de Bachelier (2015) demonstram que os gestores universitários procuram meios formais e informais para seu desenvolvimento; nesse caso, as atividades formais relacionam-se mais à obtenção de credenciais e diplomas, enquanto as experiências informais foram citadas como o tipo mais relevante para desenvolvimento profissional. A pesquisa mapeou que as atividades informais, mais significativas aos gestores, incluem: aprendizado no trabalho; conferências organizadas por associações profissionais; reuniões em pequenos grupos; leitura autodirigida e seminários on-line. Em derradeiro, a autora propôs um modelo de desenvolvimento profissional baseado em competências, capaz de incorporar os principais temas e lacunas identificadas em seu estudo.

Com base nas competências indicadas aos líderes de faculdades comunitárias americanas pela *American Association of Community Colleges – AACC* – em 2005, os pesquisadores Hassan, Dellow e Jackson (2009) investigaram como gestores de faculdades dos estados americanos de Nova York e Flórida avaliavam as competências recomendadas pela AACC, e quais as experiências de desenvolvimento consideravam favoráveis à construção dessas competências. Já a pesquisa de Boswell e Imroz (2013) examinou, basicamente, as mesmas questões do estudo anterior, porém, na percepção de gestores universitários do estado americano da Pensilvânia.

De modo geral, Hassan, Dellow e Jackson (2009) e Boswell e Imroz (2013) constataram que os gestores concordam e apoiam as seis competências indicadas pela AACC, considerando-as importantes para uma liderança eficaz nas faculdades comunitárias. Os resultados sobre as experiências de desenvolvimento mostraram que algumas delas têm impacto significativo no desenvolvimento das competências indicadas pela Associação, como as tarefas desafiadoras encaradas no cotidiano do trabalho e as atividades realizadas com

colegas. Ambos os estudos evidenciaram que os líderes aprendem fazendo, trabalhando em problemas e dilemas reais, além de progredirem com a vivência do trabalho em rede e com ajuda de mentores profissionais.

McNair, Duree e Ebbers (2011), por sua vez, analisaram as respostas de gestores de faculdades comunitárias, nos Estados Unidos da América - EUA, obtidas no estudo de Duree (2007) para a seguinte pergunta: O que você gostaria de ter feito de diferente para se preparar para a liderança de faculdades comunitárias, sabendo o que sabe agora? O estudo teve o objetivo de identificar lacunas de preparação e sugerir a integração das competências listadas pela AACCC (2005) às práticas de desenvolvimento profissional. Os autores justificaram sua pesquisa em razão da ausência de um conjunto de experiências que resultem na aquisição de habilidades complexas exigidas aos gestores de faculdades comunitárias nos EUA.

Os resultados obtidos por McNair, Duree e Ebbers (2011) mostraram que a maioria dos gestores gostaria de ter se preparado melhor, principalmente para dominar a competência de gerenciamento de recursos financeiros e humanos, incluindo a gestão de conflitos. Além disso, os achados da pesquisa indicam que as competências para a gestão universitária são devolvidas por mecanismos variados, dentre os quais a orientação de mentores e os programas formais de desenvolvimento profissional.

Para complementar os resultados da revisão bibliográfica internacional, visando à aproximação da produção científica atual sobre o tema proposto nesta pesquisa, foi realizado o levantamento dos estudos realizados em âmbito nacional, por meio de consultas das seguintes palavras descritoras no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES: (Competência) AND (Desenvolvimento) AND (Gestor OR Gerente OR Líder) AND (Universi*). Além disso, foram utilizados os filtros para abranger publicações em português, a partir de 2004, contemplando somente periódicos revisados por pares e com exclusão dos tópicos não afins a presente pesquisa: “*Public Health*”, “*History & Archaeology*” e “*Primary Health Care*”.

Essa operacionalização, realizada em outubro de 2020, gerou 788 resultados. Destes, todos os títulos foram lidos, sendo que os 15 trabalhos com títulos relacionados a pesquisa tiveram suas referências exportadas para o Software EndNote®. Finalmente, foram lidos os resumos dos artigos resultantes da etapa anterior, dos quais 7 foram selecionados para compor o banco de artigos personalizado da pesquisa.

Quadro 2 – Etapas de levantamento de estudos nacionais

Etapa	Ação	Base de dados		
		CAPES	BDTD	Google Acadêmico
1ª	Busca termo de pesquisa			
2ª	Leitura de títulos	788	1179	70
3ª	Leitura de resumos	15	44	19
4ª	Exclusão de duplicações	-	-	15
5ª	Artigos selecionados	7	21	13
TOTAL DE TRABALHOS NACIONAIS				41

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Outra busca foi realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, outubro de 2020. Utilizando as mesmas palavras e horizonte temporal das pesquisas em bases de dados anteriores, tal ação resultou em 1179 trabalhos, dos quais todos os títulos foram lidos para seleção de 44 trabalhos afins à pesquisa, que tiveram seus resumos analisados. A análise dos resumos dos trabalhos acadêmicos encontrados resultou na identificação de 21 teses ou dissertações, com potencial de colaboração à pesquisa.

A busca de artigos foi expandida utilizando o site Google Acadêmico, por meio da combinação das seguintes palavras descritoras: (Competência) *AND* (Desenvolvimento) *AND* (Gestor *OR* Gerente *OR* Líder) *AND* (Universi*); com seleção do período de 2004 a 2020. Uma vez que, a busca total resultou em 16.500 trabalhos, tornou-se inviável a leitura de todos, assim, utilizando a ordem de classificação de relevância, foram lidos os títulos dos primeiros 70 artigos. Destes, foram selecionados 19 resultados, com base nos títulos relacionados a competências de gestores universitários, dos quais foram lidos os resumos e, escolhidos 15. Após a verificação de duplicações restaram 13 trabalhos para integrarem o banco de artigos próprio.

Assim, os trabalhos nacionais selecionados na revisão sistemática somam 41 dissertações, teses ou artigos – publicados em revistas com Qualis entre A2 e B2 – que tratam de desenvolvimento de competências de gestores universitários, compreendendo o período de 2004 a 2020. Além destes, no decorrer da elaboração da dissertação, a leitura das referências bibliográficas dos artigos selecionados possibilitou o conhecimento de mais trabalhos/eventos sobre o assunto, os quais não haviam sido identificados inicialmente e foram agregados ao banco próprio, estes não foram considerados nesta seção por não terem sido selecionados seguindo um método sistemático de revisão. As pesquisas consideradas mais relevantes para composição do referencial teórico desta dissertação estão discriminadas em sequência.

As competências gerenciais de professores investidos em cargos de gestão, em Instituições Federais de Ensino, é alvo de investigação de Fleck e Pereira (2011). Utilizando-se do modelo teórico de Yukl (1998), que aponta que as competências se dividem em dois construtos principais: administrar tarefas e administrar relações, Fleck e Pereira (2011) mapeiam, por meio de um estudo quantitativo, as competências gerenciais de coordenadores dos Programas de Pós-Graduação de IFES do Rio Grande do Sul, sob a perspectiva dos próprios coordenadores. Já em um ensaio teórico, Barbosa, Paiva e Mendonça (2018) reconhecem e discutem, sob a perspectiva do papel social, a premissa de que as competências do professor para a pesquisa, ensino e extensão não correspondem às mesmas competências necessárias para sua atuação como gestor em instituições de ensino superior. Nesse sentido, os autores reforçam a importância das competências gerenciais para o desempenho do papel de professor-gestor.

A partir da investigação de competências e da aprendizagem gerencial de gestores da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e da UFSC, Tosta (2017) constrói em sua tese um *framework* conceitual e propõe a sistematização de um programa de desenvolvimento de competências gerenciais em universidades federais. O autor adotou a triangulação de dados, para, dentre outras questões, identificar como se dá a relação entre a teoria, a percepção dos entrevistados e o exposto em documentos institucionais quanto às ações de desenvolvimento de competências. Ao abordar a aprendizagem gerencial, os resultados do trabalho de Tosta (2017) mostram que não houve intencionalidade na preparação para ocupação de cargos gerenciais nas universidades em análise. O aprendizado teria acontecido no exercício do cargo, advindo da exposição dos gestores às situações e da sua busca por soluções.

Salles e Villardi (2017), por sua vez, ao buscar conhecer que competências os gestores desenvolveram no decorrer de sua trajetória gerencial em uma universidade, observaram que embora a maioria dos gestores não tenha participado de cursos formais de capacitação gerencial, a experiência como servidores públicos e a prática gerencial cotidiana permitiram aos gestores o desenvolvimento de competências voltadas à gestão. A relação entre as competências gerenciais e as práticas de desenvolvimento de gestores de IFES também é abordada no trabalho de Reatto e Brunstein (2018). Estes autores observam que os saberes práticos de chefes de departamento resumem-se àqueles adquiridos pela observação e experiência adquirida em sua trajetória organizacional, coincidindo com os achados de Salles e Villardi (2017) e de Tosta (2017).

Em sua dissertação Benites (2018) demonstra o anseio de Diretores de Unidades Acadêmicas da UFSC por desfrutar de alternativas não convencionais de formação de

competências gerenciais, como espaços de discussão, troca de experiências e resolução conjunta de problemas, basicamente pela instituição de uma comunidade de prática. Porém, a autora demonstra preocupação quanto à ausência de sistematização dessa aprendizagem situada que, no caso, poderia servir para atender apenas aos interesses do sujeito sem alinhamento aos interesses institucionais. Em um estudo realizado na mesma instituição, dentre outras questões, Mendes e Tosta (2019) propõem estruturar ações de capacitação em alinhamento ao Plano Anual de Capacitação da UFSC, o que poderia dirimir as apreensões demonstradas por Benites (2018).

2.2 CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A Gestão por Competências, como um dos principais instrumentos da gestão estratégica de pessoas, emerge como uma estratégia de eficácia organizacional, capaz de articular o desenvolvimento humano e social dos trabalhadores às necessidades da organização (SILVA; MELLO, 2011). Porém, para que seja possível abordar a Gestão por Competências e o desenvolvimento de competências de gestores, inicialmente faz-se necessário o resgate da construção da noção de competência até que se chegue à concepção contemporânea adotada pela gestão de pessoas, a despeito da ausência atual de consenso na definição do termo, que é conceituado por diversos autores (SILVA; MELLO, 2011).

A existência de diferentes escolas teóricas sobre o tema explica a heterogeneidade de concepções em pesquisas sobre competências. Brandão e Guimarães (2001) demonstram que alguns autores atrelam a definição de competência ao conjunto de qualificações possuídas pelo indivíduo (Escola Americana), enquanto para outros é necessária a aplicação prática dessas qualificações em um contexto específico (Escola Francesa).

De forma primitiva, em um contexto predominantemente industrial, a origem da noção de competência confunde-se com o termo associado de qualificação para o trabalho, que correspondia à prescrição de capacidades para desempenho de processos e atividades laborais previsíveis (RUAS, 2005). Considerado precursor no debate sobre competência, em 1973 McClelland veicula um estudo no qual questiona a validade de testes de inteligência como forma de seleção em universidades e empresas dos EUA, o autor propõe que seriam as competências fatores determinantes para o sucesso dos indivíduos em suas funções. A partir de então, McClelland (1973) e Boyatzis (1982) desencadearam a discussão sobre competências pela perspectiva da escola americana, que as considera enquanto qualidades

requeridas a determinado cargo, correspondendo a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) detidas pelo indivíduo.

Entretanto, essa noção imobilizada, de competências como *inputs*, torna-se inviável no presente contexto de mudanças em que as organizações estão inseridas (SILVA; MELLO, 2011). Ruas (2005) atribui a construção da atual noção de competência, especialmente, ao contexto de instabilidade econômica, às alterações nas relações comerciais e ao incremento das estratégias de customização, ocorridas a partir de 1990. Tais situações converteram a previsibilidade habitual das atividades de trabalho em expedientes mais imprevisíveis, transformando o conteúdo e os requisitos dos postos de trabalho, que se voltaram ao desenvolvimento de capacidades para mobilização em situações contingentes. Nessa perspectiva contingencial, a discussão atinente ao tema é realizada pela nomeada escola francesa. Nesta figuram, principalmente, as perspectivas de Zarifian (2001) e de Le Boterf (2003) que, fundamentalmente, consideram as realizações do indivíduo em determinado contexto profissional como elemento central das competências (FREITAS; ODELIUS, 2018).

Desse modo, em oposição à concepção taylorista de qualificação do trabalhador para cumprir uma lista de tarefas do posto de trabalho, Zarifian (2001) concebe competências como a ação de um indivíduo que toma iniciativas e assume responsabilidades perante situações profissionais. Sendo assim, a noção de competência tem por objetivo a compreensão de todo o processo de trabalho e não somente do posto de qualificação ocupado pelo profissional (SALLES; VILLARDI, 2017).

De forma relevante aos estudos da área, Zarifian (2001) introduziu a importância dos eventos para a manifestação da competência, ao afirmar que a competência manifesta-se no enfrentamento, de maneira consistente e com conhecimento de causa, de eventos imprevistos e complexos em um contexto de atuação. Esses eventos, como situações singulares, provocam perturbação e suplantam as operações programadas e repetitivas, gerando mudanças, inovações e oportunidades de aprendizado (ZARIFIAN, 2001).

Dutra (2001) é solidário com esse entendimento, ao considerar que as capacidades individuais se tornam competências, de fato, apenas quando aplicadas em determinada situação e, em acréscimo, quando geram resultados à organização, o que nomeia como entrega. Ainda, corroborando com a escola francesa, Fleury e Fleury (2001, p. 188) definem competência como "um saber agir responsável e reconhecido" que acarreta a mobilização, integração, transferência de conhecimentos, recursos e habilidades, resultando em valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Na mesma perspectiva, Le Boterf (2003, p. 37), associa competência ao profissional que “sabe administrar” uma situação complexa. Este “saber administrar” compõe-se de outros saberes, como o “saber agir com pertinência” (LE BOTERF, 2003, p. 38), o qual não se reduz ao saber operar ou seguir as prescrições, mas ao saber decidir, tomar iniciativas, inovar e assumir responsabilidades frente aos imprevistos, sendo capaz até mesmo de antecipá-los, resgatando a noção de eventos críticos, introduzida por Zarifian (2001).

Outro saber proposto por Le Boterf (2003, p. 38) trata do “saber mobilizar” conhecimentos e habilidades em um contexto profissional. Essa concepção revela que a competência se realiza na ação e que sempre há um contexto para sua aplicação, não podendo prescindir de ambos (ação e contexto). Le Boterf (2003, p. 38) menciona, ainda, o “saber integrar e combinar” os recursos de que dispõe para resolução de um problema; o “saber transpor” conhecimentos ao reconhecer isomorfismos entre os problemas; o “saber aprender e saber aprender a aprender” e; finalmente, o “saber envolver-se”, não se escondendo atrás de instruções e procedimentos.

Em suma, pode-se dizer que a escola francesa defende que, para expressar sua competência, é insuficiente que o profissional detenha apenas determinadas características ou predicados pessoais, sendo necessário que empenhe tais atributos de forma a realizar uma entrega efetiva, que seja consistente em relação a seu contexto de atuação ou frente a eventos imprevistos, além de gerar valor à organização e ao próprio indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001).

Ao avançar para além da noção de competências a literatura apresenta ainda diversos modelos para o seu gerenciamento. Landfeldt (2016) sintetizou alguns dos modelos mais proeminentes que, de modo geral, servem de sustentação às propostas de Gestão por Competências, conforme se apresenta no Quadro 3.

Quadro 3 – Modelos que abordam Competências

(continua)

Nível do Modelo	Autores	Características do Modelo
Modelo de Competências	Burgoyne e Stuart (1976)	Competências, tipos de habilidades e características que contribuem para o desempenho de gestores. Competências classificadas em três níveis: conhecimento básico e informações; habilidades e atributos e meta-qualidades.
	Spencer e Spencer (1993)	The Iceberg Model: definição de características dos indivíduos que resultam nas competências: Motivações; Traços ou características; Autoimagem; Valores; Conhecimento; Habilidades.

Fonte: Landfeldt (2016).

Quadro 4 – Modelos que abordam Competências

(conclusão)

Nível do Modelo	Autores	Características do Modelo
Modelo de Competências	Cheetham e Chivers (1993);	Padrões para definição de competências ideais de grupos; Modelo de competências profissionais de administradores.
	Markus, Cooper-Thomas, Allpress (2005)	Modelo de validação de modelos de competências, a partir de um sistema de avaliação da definição e descrição de competências a fim de melhorar as decisões relacionadas à gestão de pessoas e gerar melhores informações quanto à alocação de recursos.
Modelos de Gestão por Competências	McLagan (1997)	Relaciona o uso do conceito de competências com o planejamento de sistemas de gestão de pessoas; modelos de gestão por competências como ferramentas importantes de decisão para o desenvolvimento dos trabalhadores.
	Boyatzis (1982)	Modelo de teoria da ação e desempenho no trabalho objetivando apresentar condições para melhor desempenho dos profissionais; foco na gestão, combinação de competências, demandas de trabalho e ambiente organizacional.
	Dutra (2004)	O modelo combina os conceitos de entrega, espaço ocupacional, complexidade e agregação de valor. Os níveis de complexidade são utilizados para definir as competências e auxiliar no processo da gestão.
	Brandão e Bahry (2005)	O modelo apresenta um processo contínuo com as etapas: formulação da estratégia organizacional, mapeamento de competências, captação e desenvolvimento de competências, acompanhamento e avaliação e retribuição.
	Fleury e Fleury (2004)	O modelo visa relacionar competências organizacionais e as estratégias competitivas da organização; parte da abordagem de recursos da firma; ciclo: as competências são constituídas a partir de recursos e as estratégias são elaboradas a partir de competências essenciais.

Fonte: Landfeldt (2016).

À medida que não existe consenso na definição do termo competência e de que os modelos para seu gerenciamento são variados, também não há homogeneidade em suas classificações. Entretanto, conforme apontado por Dias *et al.* (2010), as principais publicações da academia brasileira sobre a abordagem de competências concentram as seguintes classificações: competências individuais e/ou gerenciais; competências coletivas e/ou grupais e; competências organizacionais.

Para fins de delimitação, o referencial teórico deste trabalho considera a classificação de Brandão e Bahry (2005), de competências organizacionais e competências humanas (individuais), com ênfase no desdobramento dessa última: as competências gerenciais, sustentada por Ruas (2005). Sendo que as particularidades de cada categoria são abordadas nos tópicos em sequência.

2.2.1 Competências organizacionais

O estudo das competências, sob uma perspectiva ampla, é conduzido por meio da investigação de competências que se associam à dimensão estratégica e competitiva das organizações. A Teoria da Competição Baseada em Competências integra duas perspectivas dos estudos organizacionais sobre estratégias das empresas: a Teoria de Posicionamento Estratégico e a Teoria Baseada em Recursos (LEITE; PORSSE, 2003). Nesse sentido, a concepção de competência organizacional serve à priorização da gestão das capacidades da instituição, as quais sustentam a competitividade estratégica da empresa (DIAS *et al.*, 2010).

Prahalad e Hamel (1990), os autores que deram origem a Teoria da Competição Baseada em Competências, ao tratar de competências em um contexto institucional caracterizaram as chamadas *core competences* como aquelas capazes de gerar diferencial competitivo para as empresas. Entretanto, essa designação é condicionada a competências que gerem acesso a uma vasta gama de mercados, contribuam efetivamente para criação de valor percebido pelo cliente e que sejam de difícil imitação aos concorrentes (PRAHALAD; HAMEL, 1990).

Assim, muitas das competências identificadas em organizações não atendem aos critérios de Prahalad e Hamel (1990) para classificação como *core competences*, sendo, neste caso, chamadas por Ruas (2005) de competências organizacionais. Para este autor, as *core competences* são muito específicas e raras, ao passo que as competências organizacionais são menos excludentes, transitando em todas as áreas da organização e contribuindo significativamente para a sobrevivência e/ou para a diferenciação dessas empresas no mercado.

Ao tratar do desenvolvimento das competências organizacionais, Fleury e Fleury (2001) propõem um sistema permanente de aprendizagem, em que a organização define a sua estratégia e as competências organizacionais necessárias para implementá-la. Neste processo não há uma ordem de precedência, mas um círculo virtuoso em que uma alimenta a outra por meio do processo de aprendizagem. Nesta dinâmica, conforme Oderich (2001), as competências organizacionais são desenvolvidas coletivamente na instituição por meio do direcionamento das competências dos indivíduos, o que nos remete às competências individuais, exploradas na sequência.

2.2.2 Competências individuais

A partir da perspectiva de que a competência não pode mais ser confinada a uma lista pré-definida de tarefas de um posto de trabalho, mas consiste na ação competente do indivíduo ao enfrentar eventos de maneira apropriada, ela torna-se “propriedade particular do indivíduo, e não do posto de trabalho” (ZARIFIAN, 2001, p.42).

A relevância do indivíduo na concepção de competências também é frisada por Le Boterf (2003), uma vez que em seu entendimento a competência, enquanto abstração, não existe independente do sujeito que pratica uma ação competente, combinando recursos para resolução de um problema. Inclusive, para o autor, a riqueza do profissional e sua autonomia residem no saber combinatório; do contrário, a competência seria reduzida a apenas um acúmulo de elementos constitutivos.

Por sua vez, Girardi e Dalmau (2010) apresentam a possibilidade de identificar a competência através da manifestação de seus desdobramentos no indivíduo, como seu conhecimento, sua capacidade intelectual, emocional e física, as habilidades que possui e quais tarefas têm capacidade de desempenhar, além dos resultados esperados dele e sua motivação para demonstrar tais características. Em concordância a esse entendimento, a OCDE (2019) define competências enquanto características passíveis de serem observadas, expressas sob a forma de conhecimento aplicado ou comportamento real, que contribuam para um desempenho bem-sucedido em um posto de trabalho ou função.

No mesmo sentido, ao construir um modelo de competências profissionais, Cheetham e Chivers (1996), incluem os resultados observados por si e pelos outros; assim, a autopercepção de competência seria auxiliada pelo *feedback* dos demais indivíduos. Este entendimento está em conformidade ao que propõem Fleury e Fleury (2001), para quem a competência individual também se traduz na forma como determinada qualidade do indivíduo é percebida pelos outros. Sendo assim, não é imprescindível apenas possuir a competência, mas também que a mesma seja reconhecida pelos demais. Tal visão pode ser associada ao que afirma Le Boterf (2003), que a existência social de uma competência está condicionada ao reconhecimento dessa competência pelos demais.

Em seus estudos, Fleury e Fleury (2001) afirmam que a competência do indivíduo não se constitui de um estado, não sendo reduzida a um conhecimento ou *know-how* específico; antes, os conhecimentos constituem-se competências quando comunicados e utilizados em um contexto. Complementarmente, se para Le Boterf (2003, p. 40) a “competência é uma disposição para agir de modo pertinente, em relação a uma situação específica”, pode-se

inferir que as situações que envolvem o cotidiano de gestores demandam também competências específicas ao seu contexto, as quais a literatura chama de competências gerenciais, tratadas na próxima seção.

2.2.2.1 Competências gerenciais

Segundo Freitas e Odélius (2018), o termo competências gerenciais foi utilizado pela primeira vez por Richard Boyatzis, em 1982, ao designar 21 competências que deveriam compor o perfil ideal de um gestor. Ao tratar do assunto, Oderich (2001, p. 9) propõe o entendimento das competências gerenciais como “resultado de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atributos que o gerente emprega em determinadas situações e que agregam valor à organização e ao indivíduo.” Essa afirmação reforça que as competências gerenciais não são apenas conceituais ou estáticas, mas são relevantes quando aplicadas no contexto do trabalho e quando resultam em avanços para a instituição.

A compreensão das competências gerenciais não se afasta do sentido que se atribui às competências individuais, apenas há uma aproximação do contexto gerencial, tanto que Ruas (2005) menciona que as competências individuais incluem as competências gerenciais, classificação corroborada por Barbosa, Paiva e Mendonça (2018). Ruas (2005) associa a competência gerencial a uma ação por meio da qual se aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais com a finalidade de cumprir determinada tarefa da gestão.

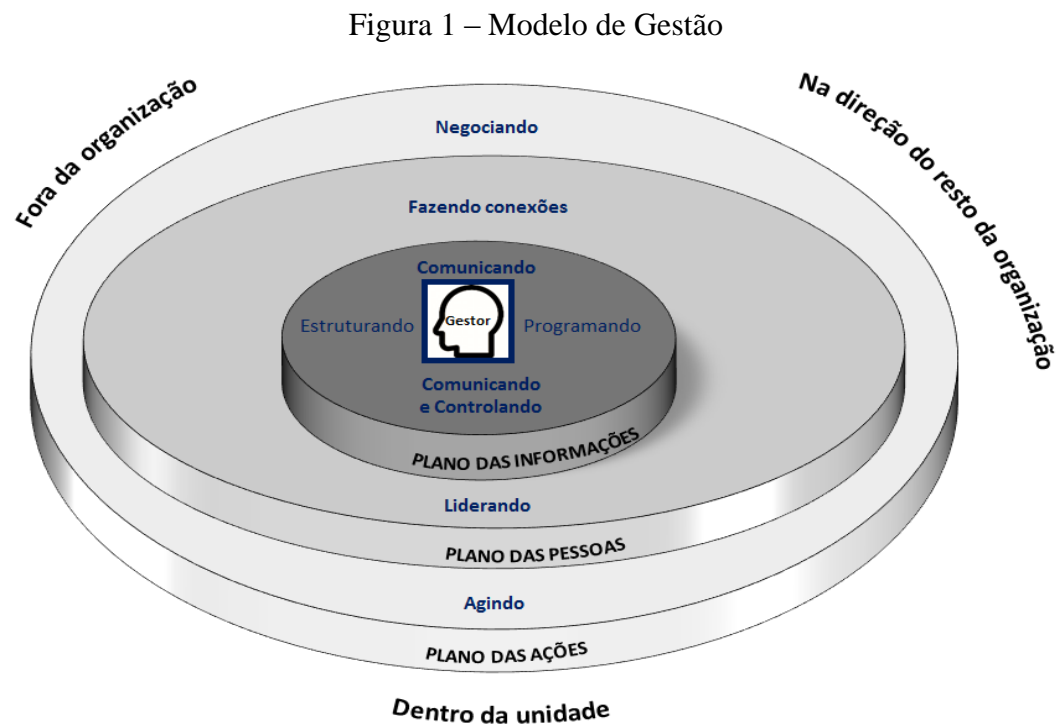
Além disso, é possível observar a importância das competências gerenciais, especialmente no caso de gestores intermediários que atuam como um elo entre a alta administração e o setor operacional. Nesta dinâmica os gestores atuam no propósito de integrar as competências organizacionais e as competências individuais (RODRIGUES F^o; LENZ; BECKER, 2007).

A partir das definições de Oderich (2001) e de Ruas (2005) também é possível perceber que não se pode falar de competências gerenciais sem abordar as situações de trabalho e as tarefas de gestão que circundam a rotina dos gerentes, ou seja, é necessário discorrer sobre o papel dos gestores nas organizações.

Sobre o assunto, em 1973, Mintzberg (2010) propôs uma definição de papéis de trabalho do gerente, divididos em três grandes blocos: **Papéis interpessoais**, gestor como representante da empresa, líder e contato; **Papéis informacionais**, tratam do gerente enquanto monitor, disseminador e porta-voz e; **Papéis decisórios**, os que mostram o gestor enquanto empreendedor, resolvidor de conflitos, alocador de recursos e negociador (MINTZBERG,

2010). Para além disso, em revisão ao próprio trabalho anterior e como crítica às listas taxativas de papéis gerenciais criadas pelos gurus e disseminadas pela academia, Mintzberg (2010) propõe um novo modelo que retrata a gestão como ocorrendo em três planos, quais sejam, o da informação, o das pessoas e o da ação, dentro da unidade e além dela

O Modelo de Gestão de Mintzberg (2010), conforme Figura 1, demonstra que há dois papéis sendo realizados pelos gestores em cada um dos planos. Enquanto no Plano das informações os gerentes *comunicam* (em todas as direções) e *controlam* (dentro da organização), no Plano das pessoas eles *lideram* (internamente) e *fazem conexões* (externamente). Já no Plano da ação eles se prestam a *executar* (internamente) e *negociar* (externamente), ao mesmo tempo em que, em suas cabeças, os gerentes *estruturam* as estratégias que irão adotar e *programam* seu próprio tempo (MINTZBERG, 2010).



Fonte: Mintzberg (2010, p. 60).

Em outra perspectiva, ao investigar as atividades dos gestores Hales e Tamangani (1996) abordam os papéis gerenciais como o que se espera do gestor em razão de sua posição na organização. Para os autores os papéis gerenciais situam-se na interseção das expectativas que os outros fazem do papel do gestor e das percepções e interpretações que o próprio gestor faz de seu papel. Essa perspectiva evita a dependência de descrições prescritivas e formais de cargos gerenciais, que podem ser muito genéricas, e também se furta à adoção pura da visão dos próprios gerentes, que pode ser imparcial (HALES; TAMANGANI, 1996).

Barbosa, Paiva e Mendonça (2018), em reconhecimento a perspectiva de Hales (2005), esclarecem que os papéis dos gestores correspondem a três: papel esperado, papel percebido e papel realizado. O **papel esperado** compreende o que se espera formalmente que os gerentes façam, além das competências gerenciais esperadas para os indivíduos conforme as posições que ocupam.

Por sua vez, o **papel percebido** e as competências gerenciais percebidas advêm de como o próprio gestor constrói o seu papel e como esse papel é julgado pelos demais, chefias, pares, subordinados e o público (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018). No mesmo sentido, considerando as competências gerenciais como expressões passíveis de observação por outros indivíduos, Freitas (2019) recomenda a combinação da autoavaliação dos próprios gestores com alguma heteroavaliação (chefia, subordinados, pares, consumidores, entre outros), especialmente avaliação por subordinados, uma vez que, normalmente, os subordinados mantêm contato mais direto e frequente com os gestores, em comparação à chefia, demonstrando maior validade dessa avaliação frente às demais.

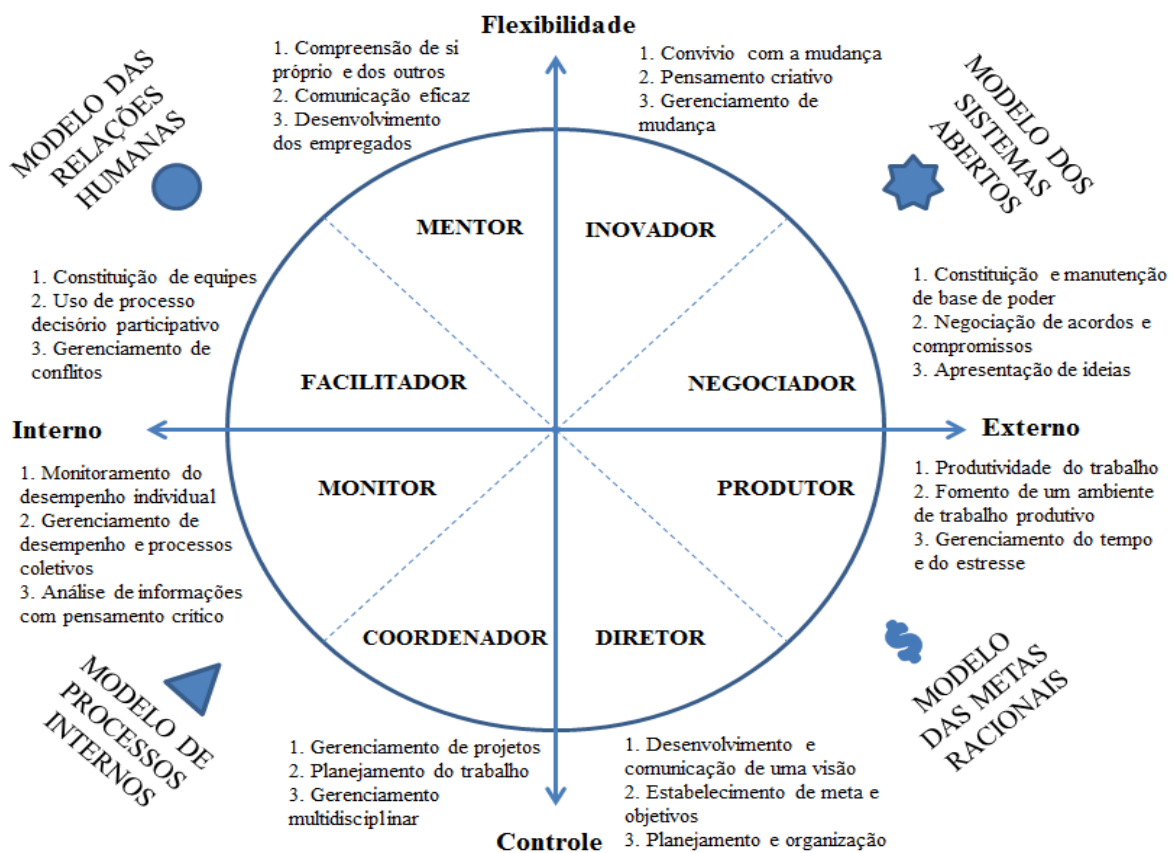
No contexto das universidades – interesse do presente trabalho –, Thornton *et al.* (2018) observam que como o papel do gestor é percebido pelos demais pode ser fonte de tensão e de desafios, uma vez que, principalmente os gestores intermediários, lidam com expectativas conflitantes de uma variedade grupos com interesses distintos. Ainda quanto aos papéis, Thornton *et al.* (2018) sinalizam como um grande desafio a falta de clareza em termos das diferentes expectativas sobre o papel de gestor universitário.

Finalmente, o **papel realizado** abrange o desempenho do gestor em seu papel, ou seja, o que ele realmente faz no decurso de seu trabalho sem, necessariamente, tratar da quantificação desse desempenho (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018). Complementarmente, Freitas (2019) aponta que sem a entrega (desempenho observável) não seria possível averiguar os resultados do indivíduo, defendendo assim a entrega como elemento constituinte da própria concepção de competências gerenciais.

A relação entre o papel gerencial e as competências gerenciais têm fundamento, também, nos estudos de Quinn *et al.* (2003) que, por sua vez, propõem oito papéis antagônicos desempenhados pelos gerentes e as competências intrínsecas a cada papel. Os autores resgatam quatro modelos gerenciais e seu desenvolvimento ao longo do século XX, são eles: Modelo das Metas Racionais, Modelo de Processos Internos, Modelo de Relações Humanas e Modelo de Sistemas Abertos.

A partir desses modelos e da constatação que os problemas gerenciais contemporâneos não poderiam ser dirimidos por nenhum deles isoladamente, Quinn *et al.* (2003) oferecem uma matriz que consolida os modelos anteriores em um arcabouço único, integrando perspectivas diversas, mas que estão intimamente relacionadas. Assim, é possível visualizar na Figura 2 os papéis dos gestores e as suas três competências correspondentes, as quais, ao mesmo tempo em que complementam aquelas com as quais fazem fronteira, contrastam com aquelas a que se opõem na matriz.

Figura 2 – Competências e papéis dos líderes



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

Para além da categorização dos papéis gerenciais, distinguindo-se nas definições de cada autor, a literatura apresenta ainda a categorização das competências gerenciais. Nesse sentido, mediante levantamento teórico Freitas e Odellius (2018) constataram as classificações de competências gerenciais mais citadas em estudos empíricos, entre 2005 e 2015. Os autores identificaram que o Modelo de Quinn foi o que mais pautou os estudos analisados, porém, para além do referido modelo, o Quadro 4 expõe as demais classificações de competências gerenciais recorrentes.

Quadro 5 – Categorias de competências gerenciais e expressões a ela referentes

(continua)

Categoria	Trechos e expressões identificadas durante a análise de conteúdo
Orientação para resultados	Gestão voltada para resultados; foco em produto, cliente, negócio, resultados; resultado econômico; orientação para mercado, custos, resultados; atingimento das metas; Gestão financeira de negócios.
Habilidade com pessoas e equipes	Administrar relações; buscar aproximação com as pessoas; demonstrar interesse por pessoas; ser receptivo; trabalho em equipe/time; colaboração; cooperação; competência social; tratar com culturas diversas; acompanhar o desenvolvimento individual e da equipe; preparar substitutos; conhecimento das potencialidades e deficiências da equipe; facilitação da aprendizagem, desenvolvimento pessoal e educação permanente.
Liderança, Coordenação e Motivação	Liderança, coordenação; direção; conduzir esforços para um propósito comum; incentivo à paixão; determinação e motivação; firmeza de propósitos; capacidade de motivar e envolver a equipe; reconhecer, incentivar e recompensar pessoas; coordenar a ação.
Habilidade com Mudanças	Inovações; adaptação situacional; manter a equipe atualizada sobre acontecimentos e mudanças; incentivo à assunção de riscos e à criatividade; assumir riscos; incentivo a adaptações e melhorias incrementais; liderança situacional; gerenciamento de mudanças; participação na mudança; percepção das mudanças; flexibilidade; capacidade de inovar tecnologicamente; abertura para adaptar-se às mudanças; mobilização para a mudança; planejar e implementar mudanças; buscar soluções originais.
Comunicação	Saber ouvir, dar e receber feedback com propriedade; conhecer o público com o qual fala; diálogo; comunicar responsabilidades; coerência entre discurso e prática; comunicar-se de forma clara e objetiva; transmissão das orientações necessárias.
Planejamento	Planejar; realizar estudos e pesquisas; gestão do tempo; discernimento entre prioridades; planejamento estratégico; dimensionamento do tempo; e formular planos de ação; noção de prioridades.
Gestão do Conhecimento	Criação e partilha do conhecimento; buscar, registrar, avaliar e difundir informações; monitorar documentos, registros e processos; gerenciar, sistemas e serviços de informação; e formular e gerenciar projetos de informação; estabelecer mecanismos de rastreabilidade.
Organização e Controle	Integração das diversas áreas funcionais. Organizar; manter a equipe atualizada sobre rotinas; gerenciar processos internos; manejar os recursos materiais e humanos disponíveis; gestão de processos; administrar recursos; alocar recursos; usar de forma racional os recursos disponíveis; controle; criar ferramentas de controle; disciplinar a equipe; acompanhamento periódico do desempenho da equipe; verificar o cumprimento dos procedimentos; exigir excelência e rigor; estabelecer mecanismos de controle.
Visão estratégica	Gestão estratégica; habilidades estratégicas; visão de futuro; capacidade de inter-relacionar a realidade externa com a condução do negócio; capacidade de entender conceitos e transferi-los para a realidade do negócio; compreensão do negócio e de seus objetivos na relação com o mercado; antecipação de ameaças e oportunidades; e visão estratégica; pensamento estratégico; definição de metas e objetivos.
Negociação	Negociação; persuasão; técnicas de negociação; apresentação de novas ideias; assertividade negocial; técnicas de relações públicas; conhecer as técnicas de expressão verbal e oratória.
Habilidade com conflitos	Gestão de conflitos; lidar com conflitos; administrar conflitos; gerenciar relações conflituosas; administrador de conflito.
Tomada de decisão	Tomada de decisão; saber decidir; capacidade de decisão; tomar decisões a partir da análise dos vários aspectos.

Fonte: Freitas e Odelius (2018, p. 44).

Quadro 6 – Categorias de competências gerenciais e expressões a ela referentes

(conclusão)

Categoria	Trechos e expressões identificadas durante a análise de conteúdo
Habilidade para lidar com problemas e oportunidades	Reconhecimento de problemas e oportunidades; solução de problemas; captação de oportunidades; capacidade de identificar e solucionar problemas; “resolvedor” de problemas; aplicar conhecimentos técnicos para solução de problemas.
Habilidade crítica, lógica e de análise/síntese	Pensamento crítico e analítico; capacidade de correlação de fatos com repercussões para a organização; analisar resultados; raciocinar de forma lógica e analítica; e estabelecer relações formais e causais entre os fenômenos.
Empoderamento, Delegação e Descentralização	Gestão compartilhada; gestão descentralizada; tomada de decisão participativa; esclarecer papéis; capacidade de delegação; delegar com responsabilidade; designar atividades aos colaboradores; distribuição de tarefas e responsabilidades; disposição para delegar.
Visão sistêmica	Gestão intersetorial; visão sistêmica, visão do negócio em sua totalidade; capacidade de integrar as áreas da organização para contribuir no negócio como um todo; competências globais.
Habilidade política e articulação de redes	Incentivo a estabelecer estruturas de rede; habilidade política (representação); articulação; como lidar com os clientes e competidores; lidar com ambiente político e social; relacionamento com o cliente; relacionamentos com parceiros e fornecedores; articular parcerias.
Atitudes e valores	Tolerância; iniciativa; percepção e intuição; postura ética; ousadia; paciência; ponderação; confiabilidade; adequação; responsabilidade socioambiental; proatividade; trabalhar sob pressão; senso de responsabilidade; autocontrole; dinamismo; respeito ao outro; honestidade; justiça; agilidade; empreendedorismo; comprometimento, tranquilidade; resiliência; cortesia.
Conhecimentos e habilidades técnicas	Competência técnico-profissional; habilidades técnicas; conhecimentos sobre o sistema; habilidades técnicas; conhecimento da instituição; notória especialização em sua área de atuação; domínio técnico dos processos; e busca por conhecimento técnico específico.

Fonte: Freitas e Odelius (2018, p. 44).

Freitas e Odelius (2018) oferecem suas observações para que seja possível, a partir dessas competências gerenciais básicas identificadas com prevalência nos estudos, a adequação e ampliação de novos mapeamentos, mais específicos e alinhados a outros contextos de pesquisa. Como frisam os autores, dessa forma permite-se que não sejam negligenciadas as contribuições da escola francesa de competências, para a qual o contexto é elemento central para que se entenda como são expressas e como se configuram as competências.

Nesse sentido, aproximando-se ainda mais do contexto específico da presente pesquisa, é válido resgatar as classificações que Pereira e Silva (2011) utilizaram para identificar as competências gerenciais de servidores técnico-administrativos em três IFES do Nordeste brasileiro (Quadro 5).

Quadro 7 – Competências gerenciais desejadas aos gestores das IFES

Dimensão: Competências Cognitivas	
Categoria	Competência Gerencial
Conhecimentos técnicos	Executar as atividades profissionais utilizando um conjunto de procedimentos técnicos e legais para o aprimoramento do trabalho na instituição
Conhecimento do ambiente institucional	Identificar aspectos sociais, econômicos e políticos do ambiente institucional na tomada de decisão.
Desenvolvimento do servidor	Elaborar, em parceria com o servidor, ações que proporcionem o seu desenvolvimento profissional alinhado às estratégias institucionais.
Conhecimentos operacionais	Realizar atividades vinculadas ao ambiente de atuação profissional que proporcionem qualidade e agilidade aos serviços prestados à comunidade.
Dimensão: Competências Funcionais	
Categoria	Competência Gerencial
Orientação estratégica	Elaborar estratégias valendo-se da análise do contexto institucional, vinculando-as às diretrizes da Instituição Federal de Ensino em que o gestor trabalha.
Processos de trabalho	Assumir a responsabilidade pelas decisões relacionadas aos processos de trabalho, avaliando as suas consequências.
Dimensão: Competências Comportamentais	
Categoria	Competência Gerencial
Senso de responsabilidade	Mobilizar atitudes como responsabilidade e autonomia no gerenciamento das mudanças ocorridas no ambiente de trabalho.
Empatia	Reconhecer com clareza os sentimentos e valores presentes na equipe de trabalho, demonstrando interesse e respeito pelo outro.
Gerenciamento de conflitos	Gerenciar as dificuldades interpessoais e conflitos vivenciados na equipe.
Interação social	Estabelecer relações de trabalho com a equipe, pautadas em valores como igualdade, reciprocidade e imparcialidade.
Liderança	Promover ações que influenciem positivamente o comportamento das pessoas na geração de ideias e no estabelecimento de diretrizes no contexto da ação profissional.
Saber ouvir	Estimular os integrantes da equipe a contribuir com sugestões e críticas relacionadas aos processos de trabalho.
Equilíbrio emocional	Manter o equilíbrio emocional diante das pressões do ambiente de trabalho durante a realização das atividades.
Comunicação	Utilizar a comunicação de forma compreensível, por meio da linguagem oral e escrita, como facilitadora do trabalho em equipe.
Dimensão: Competências Políticas	
Categoria	Competência Gerencial
Ética	Praticar os valores e princípios presentes no código de ética do servidor público.
Interesse público	Estimular a defesa dos interesses institucionais, utilizando os bens públicos em benefício da sociedade.
Parcerias cooperativas	Estabelecer parcerias cooperativas com setores internos, órgãos externos e outras instituições federais de ensino, visando à construção coletiva de soluções para as dificuldades institucionais.

Fonte: Adaptado de Pereira e Silva (2011).

Ao apresentarem as competências relativas a gestores de seu contexto de estudo, os autores ressaltam a necessidade de avanços, especificamente, no estabelecimento das competências gerenciais necessárias aos cargos ocupados pelos gestores públicos. Isso porque, segundo eles, os melhores resultados na gestão pública podem ser atribuídos, dentre outros fatores, à articulação entre as competências individuais dos servidores e à estratégia do órgão público em questão (PEREIRA; SILVA, 2011). Tal posicionamento remete à importância da consolidação da Gestão por Competências na Administração Pública e, particularmente, nas IFES, conforme abordado na próxima seção deste capítulo.

2.3 GESTÃO POR COMPETÊNCIAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Atualmente, a área de gestão de pessoas do setor público tenta descaracterizar-se da imagem de um setor reativo, que apenas se responsabiliza por pagamentos, benefícios, aplicabilidade legal e treinamentos emergenciais. Essa mudança é norteada pela gestão estratégica de pessoas, ao definir uma política de atuação para recrutamento, desenvolvimento, avaliação de desempenho, dentre outras ações pertinentes ao setor que apresentem coerência em relação aos objetivos e metas da organização (BERGUE, 2010).

Ao recomendar que os países invistam no desenvolvimento de uma função pública eficaz e confiável, a OCDE (2019) preconiza a identificação permanente das capacidades e competências necessárias para entrega de valor à sociedade, aliada a revisão e atualização periódica dessas competências, de modo a acompanhar a evolução tecnológica e os anseios da sociedade a que servem. A recomendação contempla a orientação para que todos os processos de gestão de pessoas sejam alinhados às capacidades e competências identificadas.

Essa proposta de gerenciamento por competências alinha-se à agenda da corrente da Nova Administração Pública que fez emergir, em vários países do mundo e na gestão pública brasileira, um modelo gerencial em substituição ao modelo burocrático dominante até o final dos anos 1970 (ANDION, 2012). A necessidade de uma administração pública gerencial decorreu, segundo Bresser Pereira (1996), da complexidade crescente dos problemas e das demandas sociais, que não conseguiam mais ser atendidas pela burocracia na configuração do Estado social e econômico do século XX.

A partir da Reforma Gerencial de 1995, definida pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, os elementos da nova administração pública, como a descentralização administrativa, a gestão por resultados e a administração voltada ao cliente/cidadão, foram incorporados à administração pública brasileira (BRESSER PEREIRA, 1999). Tal

modernização, com foco em resultados e desempenho do servidor público, remete às técnicas e práticas gerenciais consolidadas pelas organizações privadas, sendo a Gestão por Competências uma dessas abordagens em incorporação pela administração pública (BERGUE, 2010).

Segundo Brandão e Bahry (2005), o modelo de Gestão por Competências tem por objetivo reduzir tanto quanto possível a lacuna entre as competências necessárias ao atendimento dos objetivos organizacionais e aquelas competências existentes na organização. Para tanto, é indispensável o estabelecimento inicial da estratégia da instituição, das competências fundamentais necessárias e o reconhecimento das competências disponíveis; ações concretizadas por meio do mapeamento de competências. Complementarmente, em uma perspectiva instrumental, a descrição e análise do cargo proporcionam informações a respeito dos requisitos e características que o ocupante do cargo deverá possuir para ocupá-lo. Seguindo o roteiro para o mapeamento, proposto por Brandão e Bahry (2005), uma vez definida a estratégia da organização, descritos os cargos, mapeadas as competências essenciais e as competências existentes, decorrem as ações para diminuição da lacuna identificada e o desenvolvimento dos indivíduos e da organização. Os autores sinalizam que, quanto menos ações de capacitação executadas maior será a lacuna, identificada pelo mapeamento, entre as competências requeridas e as competências existentes. Além disso, o mapeamento de competências deve ser realizado periodicamente, de modo que o diagnóstico não se torne obsoleto e acabe subsidiando de forma inadequada o planejamento das próximas ações de capacitação (BRANDÃO; BAHRY, 2005).

Especificamente no âmbito das Instituições Federais de Ensino, Montezano *et al.* (2019) apontam que para os gestores de pessoas de IFES, a implantação da Gestão por Competências repousa basicamente sobre o Processo de Treinamento e Desenvolvimento, possivelmente em função do Decreto nº 5.707/2006 (BRASIL, 2006) que frisa apenas ações nesta área. Entretanto, ressalta-se que a Gestão por Competências, enquanto modelo/instrumento gerencial, não se resume à capacitação, mas trata-se de um processo integrado que pode subsidiar vários processos de gestão de pessoas no serviço público: Treinamento e Desenvolvimento, Avaliação de Desempenho, Movimentação interna, Recrutamento e seleção por concurso público e Remuneração (MONTEZANO *et al.*, 2019). Porém, enquanto um modelo promissor, a Gestão por Competências ainda encontra desafios no contexto da administração pública, especialmente devido aos entraves burocráticos, do apego ao formalismo, engessamento da legislação e dos próprios planos de carreira dos servidores.

Brandão e Bahry (2005) citam que algumas questões acerca da adoção da Gestão por Competências no setor público carecem de desenvolvimento. Dentre elas destaca-se o descobrimento de quais seriam as implicações da implantação desse modelo no provimento de cargos de confiança. Para Carmo *et al.* (2018) a implantação de tal sistema no setor público exige mudanças organizacionais profundas, que iniciam pela reestruturação do setor de gestão de pessoas e pelo mapeamento das competências requeridas.

Ao considerar as competências gerenciais de servidores públicos, Freitas (2019) aponta que esses gestores convivem com desafios peculiares, frisando que a atuação gerencial não deve ser analisada de maneira idêntica à iniciativa privada. Uma vez que, os gestores públicos, assumem o compromisso de atingir objetivos definidos externamente (políticos, normativos ou jurisprudenciais), estão sujeitos a maior nível de hierarquia na tomada de decisão, precisam ser cuidadosos com a opinião pública e anseios sociais, encontram alta rotatividade no cargo em razão de mandatos temporários ou pressões que levam a renúncias, atuam em um ambiente tomado por disfunções burocráticas e, além disso, não dispõem de irrestrita autonomia para admitir, demitir, punir ou recompensar os servidores de sua equipe (FREITAS, 2019).

Nesse sentido, a coordenação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Gestão de Pessoas – FORGEPE (Região Sul), realizou em 2017, nas dependências da UFSC, o Seminário de Gestão de Pessoas na perspectiva da Gestão por Competências – limites e possibilidades do Decreto 5.707/2006 nas Universidades Públicas Federais. O evento teve como objetivo discutir os limites e as alternativas para a implantação de um modelo de gestão por competências nessas instituições. O compartilhamento das experiências dos trabalhos apresentados no Seminário serviu para a construção de uma síntese que, dentre outras questões, aponta a necessidade de ações para que a comunidade universitária compreenda o que é a gestão por competências e coloque o gestor como centro das ações que, sobretudo, deve atuar como um gestor de pessoas (BURIGO; SOUZA; RIBEIRO, 2019).

Considerando todos esses aspectos mencionados pelos autores, e devido à complexidade inerente ao serviço público e às instituições de ensino superior, conforme apontado por Salles e Villardi (2017), a Escola Francesa de competências parece mais apropriada para examinar o desenvolvimento de competências de servidores, uma vez que não se atém apenas ao que se espera do cargo ou ao resultado final de uma ação julgada competente, mas inclui a mobilização de competências aplicadas a contextos específicos, com reconhecimento das restrições e recursos de cada instituição.

2.4 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM

Ao realizar uma recomendação sobre liderança e competência no setor público, a OCDE (2019) orienta o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias através da implementação de uma cultura e ambiente de aprendizagem na função pública. Para tanto, são indicadas três ações específicas: considerar o desenvolvimento dos trabalhadores públicos tarefa central de gestão, encorajando a aplicação de todas as suas competências; motivar e incentivar que os servidores demonstrem pró-atividade em seu desenvolvimento pessoal e aprendizagem contínua, além de proporcionar oportunidades para que isso ocorra; valorizar diferentes abordagens e contextos de aprendizagem, adequados ao perfil de competências de cada trabalhador.

Ao tratar dos desafios da profissionalização, Le Boterf (2003) afirma que esta não se reduz à formação. O autor argumenta que, com a falha do planejamento das carreiras e com a formação continuada mostrando a sua importância e também os seus limites, urge a necessidade de criar um novo modelo, que ofereça novos espaços de profissionalização, além de “reunir as condições necessárias para que cada um deles possa navegar. [...] uma navegação profissional em que estejam presentes tanto o prazer de aprender como a tenacidade” (LE BOTERF, 2003, p. 13). Essas concepções nos remetem à importância da aprendizagem que, para Oderich (2005), assume o papel de facilitadora dos processos de desenvolvimento de competências.

O processo de aprendizagem é tratado por Argyris (1977) como acontecendo em ciclo simples ou em ciclo duplo. Na aprendizagem de ciclo simples os problemas e erros são corrigidos seguindo as normas vigentes da organização; assim, o indivíduo aprende aplicando e seguindo as políticas institucionais. Já na aprendizagem de ciclo duplo o indivíduo não se restringe a detecção de erros, mas também questiona as políticas e o próprio processo estabelecido, contribuindo para melhorias organizacionais. Em seu trabalho, Bitencourt (2001) relaciona a contribuição da aprendizagem de ciclo duplo de Argyris para o desenvolvimento de competências gerenciais; para a autora a observação das experiências de insucessos serviria para a formação e consolidação de competências mais efetivas.

Como visto previamente, Le Boterf (2003, p. 37) associa competência ao profissional que “sabe administrar” uma situação complexa. Este “saber administrar” é formado, dentre outros saberes, por “saber aprender e saber aprender a aprender” (LE BOTERF, 2003, p.38). Assim, o profissional competente sabe tirar lições da experiência, fazendo de sua prática profissional uma oportunidade de aprender.

A relação intrínseca entre desenvolvimento de competências e aprendizagem é mostrada por Bitencourt (2001), ao atrelar a própria definição do termo competência a uma condição lapidada por meio da aprendizagem, especialmente do autodesenvolvimento:

Sendo assim, entende-se competências como o processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes onde o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em outros grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e a si próprio (auto-realização). (BITENCOURT, 2001, p. 230).

Do mesmo modo Mascarenhas (2009) também frisa a aprendizagem por meio das interações sociais, ao enunciar que ela pode ocorrer de maneira formalizada, por meio de processos estruturados e promovidos pelas organizações, como universidades corporativas, programas de desenvolvimento e parcerias estratégicas ou, de maneira menos formalizada, com iniciativas informais ou eventos cotidianos como a participação em comunidades de práticas, equipes autônomas ou mesmo a aprendizagem no próprio local de trabalho.

A concepção da aprendizagem enquanto fenômeno interpessoal, que recorre ao indivíduo e suas interações grupais, intergrupais, organizacionais ou interorganizacionais, e enquanto processo aberto, também é apresentada por Antonello e Godoy (2010), que propõem a aprendizagem baseada em práticas. Para as autoras, nessa perspectiva da aprendizagem baseada em práticas os indivíduos não apenas aprendem com a prática, mas vão além, aprendem com a experimentação e exploração alinhadas à reflexão crítica sobre as práticas e sobre o próprio processo de aprendizagem. Le Boterf (2003) explorou o assunto associando competências de naturezas diferentes a formas específicas de desenvolvê-las (Quadro 6).

Quadro 8 – Processo de desenvolvimento de competências

Tipo	Função	Formas de desenvolver
Saberes teóricos	Saber compreender	Educação formal e Continuada
Saberes do ambiente	Saber adaptar-se Saber agir conforme a situação	Formação contínua e experiência profissional.
Saberes procedimentais	Saber como proceder	Educação Formal e Continuada
Saber-fazer operacional	Saber operar	Experiência profissional
Saber-fazer experiencial	Saber agir em função de algo	Experiência profissional
Saber-fazer social ou relacional	Saber cooperar Saber conduzir-se	Experiência social e profissional.
Saber-fazer cognitivo	Saber tratar a informação Saber raciocinar	Educação Formal e Continuada Experiência social e profissional.

Fonte: Adaptado de Le Boterf (2003).

Nesse sentido, considerando todo o exposto até o momento, é possível visualizar que o desenvolvimento de competências e a aprendizagem ocorrem por meio de modelos variados, como a educação formal, a vivência profissional, a experiência social e o reforço nas lacunas de desempenho, dentre outras possibilidades (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012; BACHELER, 2015). De todo modo, a partir da ideia de que as competências são desenvolvidas por meio do processo de aprendizagem, é possível concluir pela importância de se gerenciar a promoção de oportunidades de aprendizagem nas organizações (LANDFELDT, 2016).

2.4.1 Desenvolvimento de Gestores e Aprendizagem Gerencial

Enquanto área de pesquisa no campo das organizações a aprendizagem gerencial se ocupa em investigar os processos de aprendizagem que assistem as práticas de gestão, o que inclui, mas não exclusivamente, a educação e o desenvolvimento gerencial (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004).

Ao tratar de desenvolvimento específico de gestores, Oderich (2005) sinaliza que em várias organizações ainda é possível perceber que as estratégias de desenvolvimento gerencial estão voltadas somente à formação continuada e a treinamentos, privilegiando o recurso de competência conhecimento. Apesar disso, a autora assevera que há um crescente interesse pelo desenvolvimento gerencial, proporcionando novas e importantes alternativas de preparação como constatado, por exemplo, nos trabalhos de Silva (2017) e Ouros (2019), que propõem a utilização de jogos digitais para o desenvolvimento de gestores, inclusive no setor público.

Silva (2009) explica que a abordagem de aprendizagem gerencial busca integração da educação, da experiência e do contexto da ação gerencial. Dessa forma, as categorias de aprendizagem extrapolam a dimensão técnica que se associa ao conhecimento, envolvendo a compreensão do contexto da atuação profissional, contribuindo assim para o desenvolvimento de habilidades (SILVA, 2009). No mesmo sentido, de junção de conhecimento e experiência gerencial, Eboli (2010) pontua que o surgimento das universidades corporativas marca a passagem do tradicional Centro de Treinamento e Desenvolvimento para uma abordagem mais ampla e abrangente, capaz de integrar os componentes da aprendizagem conceitual (formação) e aprendizagem operacional (prática), de forma alinhada às necessidades estratégicas da organização.

Mintzberg (2010) reitera esse entendimento ao afirmar que a gestão é aprendida no trabalho e aperfeiçoada por experiências e desafios, propondo que o desenvolvimento gerencial consiste em atribuir sentido às experiências, o que ocorre quando o gestor alterna entre as atividades de trabalho e os momentos de reflexão sobre essas práticas. Para tanto, as reflexões podem acontecer em sala de aula, como parte de um programa formal, ou em um almoço no qual gestores compartilham suas experiências (MINTZBERG, 2010), o que remete a aprendizagem baseada em práticas pela qual o aprendizado acontece quando a prática é associada à reflexão do indivíduo (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Em busca da compreensão sobre como ocorre o processo de aprendizagem de gestores, Closs e Antonello (2014), baseadas em Marsick e Watkins (2001) e Marsick (2006), apontam que em decorrência das transformações no contexto contemporâneo os gestores adquirem aprendizados de origem formal, informal e incidental. Sobre este assunto Boeira (2018) explica que a aprendizagem **formal** compreende aquela que é patrocinada pela instituição, é altamente estruturada e baseada em conhecimentos transmitidos por profissionais em sala de aula. A aprendizagem **informal**, por sua vez, é uma categoria que inclui a aprendizagem incidental, pode ocorrer nas instituições mas relaciona-se principalmente às práticas do cotidiano que acontecem em espaços não educacionais, normalmente advinda da busca por novos conhecimentos realizada pelo próprio indivíduo, de maneira não planejada, emergindo de demanda proveniente de suas atribuições.

Almeida e Souza-Silva (2015) acrescentam que a educação gerencial formal caracteriza-se como uma abordagem individual-cognitivista de aprendizagem organizacional, na qual se transmite o conhecimento por meio de exposições sistematizadas, sem que haja, contudo, uma vinculação à prática. Essa abordagem subsiste na epistemologia da posse, que entende o conhecimento como algo que as pessoas possuem, um bem que pode ser estocado e ocorre, sobretudo, na mente dos indivíduos, conforme explicam Oliveira Neto e Souza-Silva (2017). Em contraponto, para os mesmos autores, a epistemologia da prática concebe que o conhecimento é construído a partir da prática, por meio da experiência do fazer individual ou fazer grupal, nesse caso, quando a aprendizagem ocorre através da interação entre as pessoas. Assim, a epistemologia da prática sustenta a abordagem socioprática, para a qual “o conhecimento é prático, sócio relacional e integralmente tácito e explícito” (OLIVEIRA NETO; SOUZA-SILVA, 2017, p. 64).

Cada uma das abordagens corresponde a modalidades de aprendizagem distintas, pois enquanto a abordagem individual cognitiva se vale de modalidades com o treinamento tradicional, a leitura de textos e o acesso aos bancos de dados, a abordagem socioprática

encontra-se nas comunidades de prática, nas interações casuais, no treinamento *on-the-job* e na mentoria (OLIVEIRA NETO; SOUZA-SILVA, 2017; DOS-SANTOS; BRITO-DE-JESUS; SOUZA-SILVA, 2015).

Closs e Antonello (2014) observaram que a maioria dos aprendizados dos gestores adveio da busca por conhecimentos técnicos e da realização operacional de tarefas, caracterizando processos de aprendizagem gerenciais informais e não estruturados. Sobre isso cumpre salientar que mesmo considerando o desenvolvimento gerencial como um processo predominantemente informal, é notório que a aprendizagem formal e informal devem caminhar juntas, pois se beneficiam mutuamente (TOSTA; 2017).

Para além dessa dualidade de aprendizagem conceitual/formal ou prática/informal, Mintzberg (2010, p. 232) sugere que os gerentes enxerguem-se como envolvidos em um projeto de autodesenvolvimento, “o que exige um compromisso com aprendizagem contínua, autodiagnóstico e autogestão”. Assim, em outro ponto de vista, o processo de construção de competências gerenciais também pode ser considerado como a integração de outras duas perspectivas: 1. Visão do desenvolvimento gerencial enquanto **atribuição organizacional**, proporcionada por meio de estímulos da organização; 2. Perspectiva do autodesenvolvimento, por meio da **responsabilidade individual** dos gestores por sua própria carreira (GODOY; D'AMELIO, 2012).

Inclusive, a responsabilidade individual dos gestores resgata o conceito de autodireção que, segundo Moraes, Silva e Cunha (2004), teria sido concebido por Knowles em 1975. Para os autores essa perspectiva demonstra que é responsabilidade do adulto escolher os diferentes caminhos para atingir os diversos propósitos de aprendizagem. Quanto à responsabilização sobre o aprendizado dos gestores, Tosta (2017) une as duas perspectivas (atribuição organizacional e responsabilidade individual) ao reforçar que cabe à organização criar condições para a sua ocorrência porém, de fato, apenas se desenvolve o gestor que está motivado e comprometido com o autodesenvolvimento. Nesse sentido, considerando as perspectivas apresentadas, uma mesma prática de desenvolvimento de gestores pode ser caracterizada como formal/informal, individual cognitiva/socioprática ou enquanto atribuição organizacional/responsabilidade individual.

A Figura 3 permite visualizar exemplos de práticas de desenvolvimento de gestores em relação às caracterizações propostas.

Figura 3 – Práticas de desenvolvimento de gestores



Fonte: Elaborada pela autora com base na literatura consultada (2021).

Para além dessas práticas, vale destacar que o aprendizado gerencial, em uma visão socioconstrutivista, também leva em consideração as experiências anteriores do indivíduo e os significados a elas atribuídos, assim como a aprendizagem proporcionada a partir da solução de problemas reais e a circulação de conhecimentos (TOSTA, 2017). Ademais, a aprendizagem não é apenas um produto, oriundo da transferência de conhecimento em momentos planejados e isolados, mas um processo que acontece ao longo da trajetória do gestor e depende de um contexto social específico (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004).

2.4.2 Desenvolvimento de Competências de Gestores Universitários

O surgimento e o desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) podem ser analisados em relação a fatos históricos, culturais e políticos que, notadamente, influenciaram sua formação e moldaram suas características ao longo do tempo. Pereira e Silva (2011) identificaram seis períodos vivenciados por essas instituições, mediante a conjuntura histórica do período e seus eventos mais relevantes. Moraes e Spessatto (2020) também apontaram questões significativas sobre o ensino superior público brasileiro, ocorridas nos últimos anos. A partir disso, o Quadro 7 faz um compilado das perspectivas desses autores sobre a evolução das IFES no Brasil.

Quadro 9 – Evolução das IFES no Brasil

Período	Eventos Relevantes	Fonte
Período Colonial	Ensino superior era privilégio das elites; Primeiras Faculdades: Direito e Medicina (BA, RJ, PE e RS)	Andrade (2008) Fávero (2000, 2006)
Anos 1930 a 1970	Federalização dos institutos de ensino no Brasil; Decreto-lei nº 200/67 (planejamento, coordenação descentralização, delegação de competência e controle)	Andrade (2008) Fávero (2000, 2006)
Anos 1980	Redemocratização política (eleições diretas, Constituição de 1988); Políticas públicas (educação gratuita e de qualidade)	Andrade (2008) Fávero (2000, 2006) ENAP (2009)'
Anos 1990 a 2000	Regime Jurídico Único (RJU); Privatizações e demissões voluntárias.	Borges (2004) ENAP (2009) Nogueira (2005)
Anos 2000	Contratações de técnicos e docentes; Nova fase de expansão das universidades federais	ENAP (2009) Nogueira (2005)
REUNI	Interiorização do ensino superior; Criação de novos cursos de graduação e pós-graduação; investimento na melhoria da infraestrutura e contratação de novos servidores técnicos e docentes.	ENAP (2009) SINAES (2007)
Anos 2010 a 2020	Regulamentação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES pelo Decreto nº 7.234/2010; Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), ampliação do ingresso de estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas, negros e indígenas; Ingresso pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU; Intensificação do contingenciamento de recursos da IFES.	Moraes e Spessatto (2020)

Fonte: Adaptado de Pereira e Silva (2011) e Moraes e Spessatto (2020).

A partir desse quadro evolutivo, pode-se observar que as IFES passaram por um momento de mudanças relevantes em sua história recente, com a criação em 2007, pelo Governo Federal, do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das universidades federais (REUNI), visando a ampliação do acesso e permanência na educação superior, sendo uma das diretrizes a implantação de novos *campi* e de novas Universidades (BRASIL, 2007). Em busca do atingimento desses objetivos as universidades sofreram alterações significativas em seus cursos, infraestrutura física e equipes de trabalho. O REUNI (BRASIL, 2007) foi alvo de críticas pela ausência de planejamento prévio detalhado para sua implantação, e pelo programa não ter oferecido uma contrapartida orçamentária condizente com a expansão imposta, o que contribuiu para aumentar a precarização das estruturas físicas e de pessoal vivenciadas até então pelas universidades (LÉDA; MANCEBO, 2009; SANTOS; MELO, 2019).

Nesse contexto é possível constatar que o Programa alterou, de muitas maneiras, as universidades, impactando especialmente a gestão de pessoas que, em uma instituição de ensino, conforme explicam Tachizawa e Andrade (2001), não constitui um fim em si mesma, pois representa uma atividade-meio que dá suporte às atividades-fim da instituição, aquelas

que compreendem basicamente o processo de ensino-aprendizagem. Esse fato não torna menos importante a adequada gestão das pessoas que compõem a força de trabalho dessas instituições, onde a implantação da Gestão por Competências impõe um modelo gerencial moderno e que tem encontrado barreiras para sua completa integralização.

A Implantação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal – PNDP, pelo Decreto 5.707/2006 (BRASIL, 2006), incentivando a adoção da gestão por competências, sinalizou a intenção do poder público em aprimorar o processo de desenvolvimento de gestores. Porém, decorridos quatorze anos da PNDP, mesmo enquanto avanço como política pública e com relatos de experiências de sucesso, a gestão por competências não está consolidada e completamente compreendida pela maioria das unidades de gestão de pessoas de universidades federais (PERSEGUINO; ALVES PEDRO, 2017).

Nesse contexto das IFES, Freitas *et al.* (2012) afirmam que o instrumento de Gestão por Competências se encontra em estágio de pré-institucionalização, pois a maioria das Instituições Federais de Ensino não conseguiu criar mecanismos internos para sua utilização, especialmente devido à falta de compreensão do que se espera com o sistema e o desconhecimento de como trabalhar as competências no serviço público sem que haja mudanças na carreira. O desafio não é apenas que essa ala do setor público se aproprie da concepção de competência, apontado na literatura de forma especialmente voltada ao setor privado, mas é “o desafio cultural de transformar estruturas burocráticas, hierarquizadas e que tendem há um processo de insulamento, em instituições flexíveis e empreendedoras” (BURIGO; LAUREANO, 2013, p. 202).

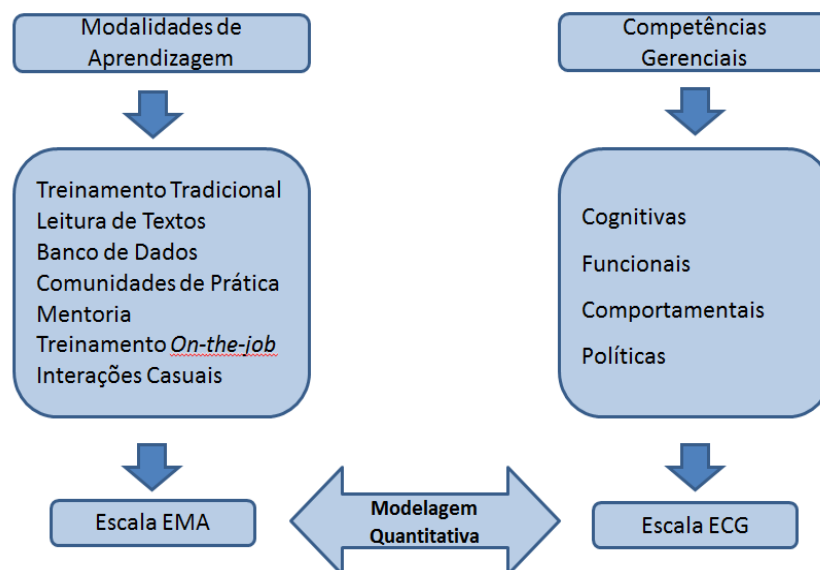
Ao tratar especificamente de competências gerenciais no âmbito das IFES brasileiras, Salles e Villardi (2017) salientam que as carreiras de magistério superior e de técnico-administrativo em educação, Lei nº 7.596/1987 e Lei nº 11.901/2005 respectivamente, não contemplam a exigência de capacitação gerencial para quem assume cargos de gestão, tanto aos eleitos quanto aos indicados (BRASIL, 1987, 2005). Porém, conforme concluem as autoras, apesar dessa falta de capacitação específica para exercício dos cargos de gestão esses servidores têm realizado as atividades gerenciais que lhe foram atribuídas. Ou seja, eles têm agido legitimamente em suas funções, a despeito do despreparo para o que são submetidos.

A partir disso parece importante abordar as práticas que propiciam o desenvolvimento dos gestores universitários. Nesse sentido, os resultados da pesquisa de Boswell e Imroz (2013), realizadas em faculdades comunitárias da Pensilvânia, demonstram que a experiência advinda de responsabilidades progressivas no trabalho, as tarefas desafiadoras e o feedback são muito eficazes para o desenvolvimento de competências de liderança em faculdades

americanas. Complementarmente, Bachelor (2015) indica que, apesar de participarem de atividades formais de desenvolvimento, demonstrou-se que os gestores universitários americanos melhoram suas competências simplesmente fazendo. Do mesmo modo, Salles e Villardi (2017) observaram que, apesar da maioria dos gestores universitários de seu universo de pesquisa não ter participado de cursos de capacitação gerencial, a experiência como servidores públicos e a prática gerencial cotidiana permitiu a esses gestores o desenvolvimento de competências voltadas à gestão de universidades.

Brito-de-Jesus *et al.* (2016), em um estudo quantitativo que correlacionou variáveis para analisar como os gestores públicos de IFES desenvolvem as competências gerenciais, construiu uma escala de modalidades de aprendizagem organizacional e uma escala de competências gerenciais, esta a partir das competências gerenciais elaboradas por Pereira e Silva (2011). O modelo construído pelos autores sintetiza-se por meio da Figura 4:

Figura 4 – Modalidades de aprendizagem em relação a competências gerenciais



Fonte: Brito-de-Jesus *et al.* (2016).

Brito-de-Jesus *et al.* (2016) verificaram que os gestores desenvolvem as competências cognitivas e funcionais por meio da leitura de textos, do acesso a banco de dados e da mentoria; ao passo que as competências comportamentais e políticas são desenvolvidas também por meio da leitura de textos, do acesso a banco de dados e, especialmente, pelas comunidades de prática. Diferentemente do esperado pelos pesquisadores o treinamento tradicional não despontou como uma modalidade significativa, nem mesmo ao desenvolvimento das competências cognitivas.

Quanto às comunidades de prática, Benites (2018) demonstrou o interesse de Diretores de Unidades Acadêmicas da UFSC em desfrutar de alternativas não convencionais de formação de competências gerenciais, como espaços de discussão, troca de experiências e resolução conjunta de problemas, basicamente pela instituição de uma comunidade de prática.

Semelhantemente, em uma análise de como ocorre o desenvolvimento de competências gerenciais nas Universidades Federais (pesquisa realizada na UFFS e na UFSC), Tosta (2017) revela que esta ocorre de maneira variada, mas especialmente pela prática, quando o indivíduo se assume como gestor e busca os meios para aprender a sê-lo. Sendo que os meios, citados pelo autor, tangem a leituras de regimentos e resoluções, a interação com demais gestores e as mentorias informais para absorção de conhecimentos a partir da experiência de outros. Sobre a mentoria, ao abordar o desenvolvimento de gestores universitários, a ferramenta também foi identificada por Thornton *et al.* (2018) como uma oportunidade de reflexão e forma de promover a aprendizagem individual baseada no trabalho. Apesar de não ter

Ademais, o trabalho de Reatto e Brunstein (2018) evidencia que as Instituições Federais de Ensino não possuem um programa estruturado para o desenvolvimento de competências dos seus gestores, processo que ocorre basicamente por meio de iniciativa do próprio indivíduo, observação e experiência adquirida em sua trajetória organizacional. Essa situação retoma o debate sobre o desenvolvimento gerencial enquanto uma atribuição da organização ou enquanto responsabilidade individual, como proposto por Godoy e D'Amélio (2012), e apresentado na seção anterior.

Em seu estudo, Boeira (2018) enfatizou a interação entre a aprendizagem formal e informal para a o desenvolvimento de gestores em uma instituição ensino superior. A autora identificou que a realização de atividades de aprendizagem formal (Programa de Qualificação de Gestores) foi crucial para o surgimento de novas atividades informais de aprendizagem (encontros para aprendizagem; aprender ensinando; encontros para integração; aprendizagem por meio de redes sociais e aprendizagem por meio do convívio social). Esses resultados corroboram o apontamento de Benites (2018), ao tratar de desenvolvimento de competências gerenciais de gestores universitários, para a qual não há aprendizagem sem sistematização e equilíbrio entre conhecimento e prática; assim, a autora atribui a efetividade do processo de aprendizagem à combinação da aprendizagem formal e informal.

De modo geral, ressalvadas as classificações próprias adotadas por cada autor e as referências apresentadas ao longo do texto, no presente trabalho considera-se o desenvolvimento de gestores universitários em um sentido amplo, como um processo

constante de aprendizado, que pode ocorrer por meio de atividades formais, relações interpessoais, experiências do indivíduo no enfrentamento de situações de gestão e reflexão crítica, sendo esse processo uma responsabilidade compartilhada entre a instituição de ensino e o próprio gestor.

Nessa perspectiva, os fundamentos teóricos apresentados sustentaram a criação das dimensões e das categorias que constituem o modelo de análise da pesquisa, o qual se apresenta no capítulo de procedimentos metodológicos, em sequência.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A busca pelo conhecimento científico ocorre, efetivamente, quando o fenômeno é investigado por meio de uma análise metódica e sistemática dos fatos (FACHIN, 2017). Sendo assim, apresentam-se em sequência os percursos metodológicos adotados nesta pesquisa, além das respectivas justificativas para a escolha desses procedimentos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo propõe diretrizes para o desenvolvimento das competências gerenciais dos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da UFSC, por intermédio da investigação e descrição da realidade, a partir da visão dos atores envolvidos no fenômeno social. Em concordância ao objetivo de estudo foi utilizada a abordagem qualitativa, pois, de acordo com Godoy (1995), esta abordagem possibilita ao pesquisador conhecer e compreender a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa. Assim, a pesquisadora teve condições de apresentar uma solução propositiva que fosse coerente ao contexto organizacional específico, uma vez que se trata de uma pesquisa científica aplicada, cuja finalidade é a geração de conhecimentos para aplicação prática à solução de problemas (OTANI; FIALHO, 2011). Em complementação à abordagem qualitativa também foram utilizados procedimentos quantitativos na coleta de dados, como a aplicação de questionários com escala de Likert.

Quanto aos objetivos de pesquisa, Gil (2008) explica que as pesquisas exploratórias proporcionam uma visão geral, de caráter aproximativo, sobre determinado fenômeno e, normalmente, constituem a primeira fase de uma investigação mais ampla. Por sua vez, as pesquisas descritivas propõem o estudo de determinada população ou fenômeno, descrevendo as suas características e examinando as relações entre as variáveis, utilizando-se, para tanto, de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2008; OTANI; FIALHO, 2011).

Em razão de fomentar a discussão sobre o desenvolvimento de competências gerenciais de gestores universitários no contexto de *Campi* Fora de Sede criados pelo REUNI (BRASIL, 2007), a pesquisa sondou questões ainda não exaustivamente exploradas, expondo as características e variáveis do fenômeno por meio de um relato descritivo. Sendo assim, conforme a classificação apontada por Gil (2008), este estudo caracteriza-se como exploratório e descritivo.

Já no que se refere ao método da pesquisa, considerando o objeto focalizado, a pesquisa adotou o método de estudo de caso no qual, segundo Creswell (2007), o pesquisador explora em profundidade a instituição pesquisada em busca dos fenômenos de interesse. Esse método permite o conhecimento das formas, razões e relações das variáveis de estudo no contexto específico. A pesquisa também se define como bibliográfica por, em sua fase exploratória, revisar a literatura publicada sobre o assunto (GIL, 2008), apropriando-se das contribuições de diversos autores sobre os temas de interesse da dissertação. Ademais, se caracteriza como uma pesquisa documental, em razão de investigar documentos conservados no interior da instituição pesquisada e relacionados ao objeto de estudo (VERGARA, 1998).

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada nos quatro *Campi* Fora de Sede da UFSC: Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville. O Campus Florianópolis não foi incluído em razão de não dispor do cargo em análise em sua estrutura; além disso, os *Campi* Fora de Sede dispõem de porte e estruturas organizacionais similares, preservando o critério de representatividade do fenômeno de investigação e do objetivo do estudo. A população de pesquisa compreendeu os quatro Diretores Administrativos e os quatro Diretores de Campus Fora de Sede, na condição de chefia imediata, além de setenta e nove servidores técnico-administrativos subordinados às Direções Administrativas, conforme disposto no Quadro 8 (UFSC, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d).

Quadro 10 – População de pesquisa

Sujeitos/Cargo	Campus de Lotação	Quantidade
Diretor Administrativo	Araranguá	04
	Blumenau	
	Curitibanos	
	Joinville	
Diretor de Campus	Araranguá	04
	Blumenau	
	Curitibanos	
	Joinville	
Técnico-Administrativo (localizado na Direção Administrativa)	Araranguá	24
	Blumenau	21
	Curitibanos	17
	Joinville	17
TOTAL		87

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em (UFSC, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d).

A população escolhida visou atingir os objetivos da pesquisa, uma vez que as diretrizes para o desenvolvimento das competências dos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da UFSC foram propostas a partir do conhecimento do ponto de vista dos Diretores Administrativos, suas chefias imediatas e todos os integrantes da equipe de servidores que atuam diretamente sob sua gestão. Por esta razão, caracteriza-se a pesquisa como censitária, ao abranger toda a população de interesse do estudo.

3.3 MODELO DE ANÁLISE

O modelo de análise da pesquisa foi construído a partir das fontes conceituais adotadas nesta dissertação, de acordo com as justificativas apresentadas em sequência.

Conforme apontado por Oderich (2005), a criação de categorias de competências gerenciais constitui-se um desafio, exigindo a reinterpretação das possíveis categorias à luz do contexto institucional em que a organização se insere. Por essa razão, a primeira dimensão do modelo de análise tratou das circunstâncias de gestão em relação às características mais marcantes do contexto das unidades em análise: *Campi* Fora de Sede da UFSC criados pelo REUNI (BRASIL, 2007). Tal dimensão de análise permitiu explorar o contexto de mobilização das competências dos Diretores Administrativos. Prática esta aderente à proposta da Escola Francesa de estudo de competências, segundo a qual as competências são mobilizadas em contextos e situações específicas, com reconhecimento das restrições e recursos da realidade de determinada instituição (LE BOTERF, 2003; SALLES; VILLARDI, 2017).

Ao abordar os esforços para desenvolvimento dos gestores universitários, Silva (2005) sinaliza que o ponto inicial para mapeamento de competências gerenciais parte da necessidade de identificação das atividades realizadas. Além disso, as definições de competências de Oderich (2001) e de Ruas (2005) sinalizam que não se pode falar de competências gerenciais sem abordar as situações de trabalho e as tarefas de gestão que circundam a rotina dos gerentes, ou seja, é necessário discorrer sobre o papel dos gestores nas organizações.

Para tanto, a segunda dimensão do modelo de análise da pesquisa consiste no reconhecimento dos papéis gerenciais do Diretor Administrativo. A partir da perspectiva de Hales (2005) e Barbosa, Paiva e Mendonça (2018) buscou-se investigar as atribuições formais dos gestores (categoria Papel esperado) e as de natureza subjetiva (categoria Papel percebido); neste último caso, por meio do conhecimento das expectativas do próprio gestor e dos demais sobre as atribuições do cargo de Diretor Administrativo.

A última categoria de análise desta dimensão procurou conhecer o Papel realizado do Diretor Administrativo (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018; HALES, 2005). Especificamente nesta categoria adotou-se também o entendimento de Zarifian (2001), para o qual as competências manifestam-se no enfrentamento de eventos imprevistos e complexos. A partir disso, de modo que fosse possível aproximar-se do Papel realizado pelo Diretor Administrativo foram investigadas as situações imprevistas e os eventos complexos enfrentados pelo gestor no exercício da função. Nesta dimensão, o modelo analítico baseou-se, ainda, nos papéis gerenciais propostos por Mintzberg (2010). O modelo de gestão deste autor foi escolhido por rejeitar as taxativas listas de papéis gerenciais e os apresentar de maneira mais dinâmica, forma de representação mais aderente à proposta desta pesquisa.

A próxima dimensão de análise trata das competências gerenciais necessárias ao cargo de Diretor Administrativo. Para tanto, a partir da perspectiva de Barbosa, Paiva e Mendonça (2018), são investigadas as categorias de Competências necessárias esperadas (prescritas) e de Competências necessárias percebidas. Sendo que, esta última categoria assume as competências como expressões passíveis de observação e reconhecimento pelo próprio gestor e pelos demais (CHEETHAM; CHIVERS, 1998; LE BOTERF, 2003; FREITAS, 2019). Finalmente, a terceira categoria desta dimensão resgata a concepção de competência em ação de Le Boterf (2003), uma vez que serve para observar as Competências mobilizadas pelo Diretor Administrativo frente aos imprevistos. Essa dimensão também fez uso das competências gerenciais elaboradas por Pereira e Silva (2011). Em razão de estas terem sido construídas pelos autores para investigação de competências gerenciais de gestores que atuam em IFES.

A última dimensão aborda as práticas de desenvolvimento de competências gerenciais dos Diretores Administrativos. As duas categorias de análise desta dimensão são construídas a partir da perspectiva de Godoy e D'Amélio (2012), os quais apontam que o desenvolvimento tanto pode ser promovido pela instituição quanto pode resultar de uma busca do gestor pelo autodesenvolvimento. Além disso, as práticas de desenvolvimento também foram observadas sob a ótica de atividades formais e informais, conforme disposto na referência bibliográfica consultada sobre aprendizagem gerencial e desenvolvimento de competências de gestores universitários (BACHELER, 2015; SALLES; VILLARDI, 2017; BOEIRA, 2018; REATTO; BRUNSTEIN, 2018).

O Quadro 9 sintetiza as dimensões e categorias que foram consideradas como modelo de análise no estudo, demonstrando as referências teóricas utilizadas em sua constituição.

Quadro 11 – Modelo de análise

Dimensões	Definição	Categorias
Contexto dos Campi	Contexto de mobilização das competências, com reconhecimento das restrições e recursos da organização (LE BOTERF, 2003; SALLES; VILLARDI, 2017).	Circunstâncias de gestão relacionadas à formação pelo REUNI
		Circunstâncias de gestão relacionadas à condição de Campus Fora de Sede
Papéis Gerenciais	Papéis assumidos pelos gestores advindos de: atribuições formais; percepção própria e dos demais envolvidos e; atividades desempenhadas em sua prática profissional (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018; MINTZBERG, 2010; HALES, 2005; ZARIFIAN, 2001).	Papel esperado: atribuições formais previstas em regulamento
		Papel percebido: atribuições percebidas pelo próprio Diretor Administrativo e sua chefia
		Papel realizado: relato de situações imprevistas, eventos complexos, enfrentadas pelo gestor
Competências Gerenciais Necessárias	Competências gerenciais estabelecidas pela instituição e percebidas pelo próprio gestor, sua chefia e equipe de trabalho, como competências necessárias à execução de suas ações gerenciais (FREITAS, 2019; BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018; PEREIRA; SILVA, 2011; LE BOTERF, 2003; CHEETHAM; CHIVERS, 1998).	Competências necessárias esperadas: prescritas formalmente
		Competências necessárias percebidas: percebidas pelo próprio Diretor Administrativo, sua chefia e equipe de trabalho
		Competências necessárias mobilizadas: colocadas em ação em situações complexas e imprevistas
Práticas de Desenvolvimento de Competências Gerenciais	Práticas de desenvolvimento de competências promovidas pela organização ou práticas de autodesenvolvimento, adotadas pelo próprio gestor, ambas ocorridas por meio de atividades formais ou informais (BACHELER, 2015; BOEIRA, 2018; GODOY; D'AMELIO, 2012; REATTO; BRUNSTEIN, 2018; SALLES; VILLARDI, 2017).	Desenvolvimento do gestor como atribuição organizacional: promovido pela instituição
		Desenvolvimento do gestor como responsabilidade individual: por meio da busca pelo autodesenvolvimento.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

3.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Para que fosse possível responder ao problema de pesquisa os dados foram coletados por meio de consulta a documentos (estudo documental), além de realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. O Quadro 10 relaciona os objetivos específicos da pesquisa aos instrumentos de coleta de dados e aos respectivos sujeitos de pesquisa.

Quadro 12 – Objetivos específicos em relação aos instrumentos de coleta de dados

Objetivo específico	Instrumentos de coleta de dados e sujeitos de pesquisa
a) Caracterizar o contexto de atuação dos Diretores Administrativos dos <i>Campi</i> Fora de Sede da Universidade Federal de Santa Catarina	Pesquisa documental Entrevista com Diretor de Campus e Diretor Administrativo
b) Descrever os papéis gerenciais dos Diretores Administrativos	Pesquisa documental Entrevista com Diretor de Campus e Diretor Administrativo
c) Identificar as competências prescritas aos Diretores Administrativos	Pesquisa documental
d) Descrever, na percepção dos Diretores Administrativos e suas chefias, as competências necessárias para o desempenho do cargo	Entrevista com Diretor de Campus e Diretor Administrativo
e) Verificar a percepção das equipes de trabalho acerca das competências necessárias ao Diretor Administrativo	Questionário com equipes
f) Diagnosticar as práticas de desenvolvimento, das quais participam os Diretores Administrativos	Pesquisa documental Entrevista com Diretor de Campus e Diretor Administrativo
g) Verificar a congruência entre as competências necessárias ao desempenho do Diretor Administrativo e as práticas oferecidas para o seu desenvolvimento	Dados coletados em etapas anteriores – Triangulação das evidências empíricas

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em razão das restrições de contato pessoal e viagens, impostas pela pandemia de Covid-19, as entrevistas foram realizadas de forma *on-line*, por meio da plataforma Microsoft *Teams*®, durante o período de 11 de dezembro de 2020 a 27 de janeiro de 2021, sendo entrevistados todos os Diretores Administrativos e Diretores de Campus Fora de Sede da UFSC. Cabe explicar que alguns entrevistados usaram o termo Diretor Geral para fazer referência ao Diretor de Campus. Para preservar a identidade dos entrevistados, no decorrer do trabalho os depoimentos foram codificados conforme consta no Quadro 11:

Quadro 13 – Entrevistas

Entrevistado	Código	Data	Duração
Diretor Administrativo	DA.1	11/12/2020	36min 02s
Diretor Administrativo	DA.2	11/12/2020	30min 40s
Diretor Administrativo	DA.3	28/01/2020	42min 11s
Diretor Administrativo	DA.4	11/12/2020	01h 01min 43s
Diretor de Campus	DC.1	15/12/2020	23min 27s
Diretor de Campus	DC.2	18/12/2020	19min 31s
Diretor de Campus	DC.3	21/01/2021	47min 11s
Diretor de Campus	DC.4	27/01/2021	24min 53s

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Sobre o meio utilizado para as entrevistas, Nicolaci-da-Costa, Romão-Dias e Di Luccio (2009) apontam como condição básica para realização de entrevistas on-line que os entrevistados e entrevistadores estejam familiarizados com o ambiente no qual elas serão conduzidas. Essa condição foi satisfeita pela pesquisadora e pelos entrevistados neste trabalho, uma vez que todos são servidores da UFSC e se utilizam rotineiramente de ferramentas digitais para a execução de suas atividades profissionais, especialmente considerando que a UFSC adotou o trabalho remoto durante a pandemia de Covid-19 (UFSC, 2021f).

Devido a tratar-se da informação pessoal mais relevante à pesquisa, apresenta-se no Quadro 12 o tempo de experiência dos entrevistados no cargo de direção. Este quadro não adotou a codificação presente no restante do trabalho para manter preservada a identidade dos respondentes. Ressalta-se que a análise dos dados não fez distinção ou estabeleceu relações quanto ao tempo no cargo do respondente e às categorias analisadas, uma vez que todos os respondentes têm no mínimo dois anos de experiência na direção, o que os coloca em uma perspectiva de experiência similar entre si.

Quadro 14 – Tempo de experiência no cargo de direção

Entrevistado	Tempo no Cargo de Direção
Diretor Administrativo – Araranguá	4 anos
Diretor Administrativo – Blumenau	2 anos e 4 meses
Diretor Administrativo – Curitibanos	8 anos e 6 meses
Diretor Administrativo – Joinville	4 anos
Diretor de Campus – Araranguá	5 anos e 4 meses
Diretor de Campus – Blumenau	4 anos e 9 meses
Diretor de Campus – Curitibanos	4 anos
Diretor de Campus – Joinville	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base nas entrevistas.

Os roteiros para os questionamentos das entrevistas, em relação às respectivas categorias de análise, podem ser verificados nos Quadros 13 e 14 e no Apêndice A.

Quadro 15 – Roteiro de entrevista do Diretor Administrativo

(continua)

Categoria de análise	Perguntas
Circunstâncias de gestão relacionadas à formação pelo REUNI.	1. Como se relaciona a atual condição de gestão do Campus com o fato de ele ter sido formado a partir do REUNI?
Circunstâncias de gestão relacionadas à condição de Campus Fora de Sede.	2. Como se relaciona a atual condição de gestão do Campus e sua formação como Campus Fora de Sede?

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 16 – Roteiro de entrevista do Diretor Administrativo

(conclusão)

Categoria de análise	Perguntas
Papel percebido: atribuições percebidas pelo próprio Diretor Administrativo e sua chefia.	3. Quais são as suas atribuições como Diretor Administrativo? 4. Como o senhor entende/percebe o seu papel de Diretor Adm. do Campus?
Papel realizado: relato de situações imprevistas, eventos complexos, enfrentadas pelo gestor.	5. Fale sobre situações imprevistas, complexas, que saíram do seu cotidiano de trabalho, enfrentadas pelo senhor como Diretor Administrativo.
Competências necessárias mobilizadas: colocadas em ação em situações complexas e imprevistas.	6. Como o senhor buscou solucionar estas situações?
Competências necessárias percebidas: percebidas pelo próprio Diretor Administrativo, sua chefia e equipe de trabalho.	7. Em sua opinião, que competências (conhecimentos; capacidades/habilidades práticas; e características pessoais e de comportamento) são necessárias para se assumir a Direção Administrativa do Campus?
Desenvolvimento do gestor como atribuição organizacional: promovido pela instituição.	8. Existem ações ou práticas na UFSC voltadas ao desenvolvimento de competências dos Diretores Administrativos para a gestão? 9. Como o senhor avalia a contribuição da instituição para o seu desenvolvimento como gestor?
Desenvolvimento do gestor como responsabilidade individual: por meio da busca pelo autodesenvolvimento.	10. O senhor busca o autodesenvolvimento de suas competências para a gestão? 11. Como procura desenvolver suas competências para a gestão? 12. Como percebe o resultado dessas ações de autodesenvolvimento?

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 17 – Roteiro de entrevista do Diretor de Campus

Categoria de análise	Perguntas
Circunstâncias de gestão relacionadas à formação pelo REUNI.	1. Como se relaciona a atual condição de gestão do Campus com o fato de ele ter sido formado a partir do REUNI?
Circunstâncias de gestão relacionadas à condição de Campus Fora de Sede.	2. Como se relaciona a atual condição de gestão do Campus e sua formação como Campus Fora de Sede?
Papel percebido: atribuições percebidas pelo próprio Diretor Administrativo e sua chefia	3. Quais são as atribuições do Diretor Administrativo? 4. Como o senhor entende/percebe o papel de Diretor Adm. do Campus?
Competências necessárias percebidas: percebidas pelo próprio Diretor Administrativo, sua chefia e equipe de trabalho	5. Em sua opinião, que competências (conhecimentos; capacidades/habilidades práticas; e características pessoais e de comportamento) são necessárias para se assumir a Direção Administrativa do Campus?
Desenvolvimento do gestor como atribuição organizacional: promovido pela instituição.	6. Existem ações ou práticas na UFSC voltadas ao desenvolvimento de competências dos Diretores Administrativos para a gestão? 7. Como o senhor avalia a contribuição da instituição para o desenvolvimento dos Diretores Administrativos?

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As categorias de Papel esperado e de Competências necessárias esperadas não foram contempladas com questões em ambas as entrevistas, pois estas categorias têm interesse nos dados formalizados em documentos institucionais. Além disso, o roteiro de entrevista do Diretor de Campus não contempla as categorias Papel realizado, Competências necessárias mobilizadas e Desenvolvimento do gestor como responsabilidade individual, devido a estas categorias refletirem apenas a experiência subjetiva do próprio Diretor Administrativo.

Inicialmente, a pesquisa teve interesse em realizar a caracterização do contexto de atuação dos Diretores Administrativos. Destarte, por meio de consulta a documentos, obteve-se um breve resgate histórico de formação e de estruturação dos *Campi* Fora de Sede da UFSC. Além disso, os dados coletados em entrevistas realizadas com os Diretores Administrativos e os Diretores de Campus possibilitaram a descrição das circunstâncias de gestão, consideradas reflexos da adesão ao REUNI (BRASIL, 2007) e da condição de campus universitário fora de Sede, de modo a satisfazer o primeiro objetivo específico da pesquisa.

Para atender ao segundo objetivo específico foram coletados os documentos pertinentes à regulamentação das atribuições do cargo, visando compreender o Papel esperado formalmente do Diretor Administrativo. Além disso, nas entrevistas com os Diretores Administrativos os mesmos foram questionados sobre como percebem seu papel gerencial e, complementarmente, convidados a relatar situações complexas e/ou imprevistas que tenham sido incumbidos de solucionar em razão da função gerencial ocupada, visando à aproximação de seu papel gerencial.

De modo a ampliar o entendimento dos papéis gerenciais dos Diretores Administrativos também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com suas chefias imediatas: os Diretores de Campus. Os entrevistados foram questionados sobre as atribuições e sua percepção quanto aos papéis gerenciais dos Diretores Administrativos. Assim, por meio da consulta documental e da realização das entrevistas com os gestores foi possível atingir o segundo objetivo específico da pesquisa.

Tendo em vista a dimensão das Competências Gerenciais Necessárias, presente no modelo de análise, e considerando o terceiro objetivo específico da dissertação, a pesquisa documental buscou o conhecimento das competências prescritas formalmente ao cargo: as competências necessárias esperadas.

Ainda em relação à dimensão das Competências Gerenciais Necessárias, mas avançando no atendimento do quarto objetivo específico, foi proposto em entrevista aos Diretores Administrativos que narrassem como buscaram a resolução de eventos complexos e problemas que tenham enfrentado em sua gestão e, por meio desses relatos, foi possível

identificar as suas competências mobilizadas. Além disso, em suas respectivas entrevistas, os Diretores Administrativos discriminaram as competências que percebem como necessárias ao desempenho de suas atribuições. Do mesmo modo, os Diretores de Campus também foram questionados sobre quais competências gerenciais percebem serem necessárias para o desempenho do cargo de Diretor Administrativo, que atua sob sua supervisão. A partir de então, finalmente, foi possível descrever, na percepção dos Diretores Administrativos e suas chefias, as competências necessárias (mobilizadas e percebidas) para o desempenho do cargo.

Em seu estudo quanto às perspectivas de pesquisa sobre competências e gestão de competências, Paiva e Melo (2008) sugerem que, como passo subsequente, após privilegiar as abordagens qualitativas, os procedimentos quantitativos parecem ser apropriados para confirmação de variáveis, por meio de questionários. Sendo assim, para atender ao quinto objetivo específico desta pesquisa foi elaborado um questionário, reservado aos servidores que atuam na equipe da Direção Administrativa de todos os *Campi* Fora de Sede da UFSC.

Foram aplicados 79 questionários, durante o período de 09 a 19 de abril de 2021, por meio do envio de links de acesso para o e-mail institucional de todos os servidores subordinados aos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da UFSC. Obteve-se uma taxa de respostas de 40,5%. O questionário foi elaborado a partir das competências propostas por Pereira e Silva (2011). Tais autores foram escolhidos por abordarem competências gerenciais específicas de gestores que atuam em Instituições Federais de Ensino. Ademais, o questionário também foi construído por outras competências, as quais emergiram da análise das entrevistas dos gestores (Diretores de Campus e Diretores Administrativos).

Através do questionário os servidores atribuíram o grau de relevância para cada uma das competências listadas, conforme as percebem como necessárias ao exercício do cargo de Diretor Administrativo. De acordo com o sugerido por Brandão e Bahry (2005) e Tosta (2017), para realização de mapeamento de competências, a escala de resposta do questionário foi do tipo Likert. Os dados coletados por este instrumento permitiram verificar a percepção das equipes de trabalho acerca das competências necessárias ao Diretor Administrativo.

Avançando nos objetivos de pesquisa, para possibilitar o diagnóstico das práticas de desenvolvimento dos Diretores Administrativos foi realizada a coleta documental, identificando os programas institucionais oferecidos para desenvolvimento dos gestores. Complementarmente, solicitou-se aos Diretores Administrativos, em entrevista, o relato das práticas formais ou informais de desenvolvimento que adotaram por iniciativa própria. Além disso, requereu-se sua avaliação sobre a contribuição dos programas institucionais e das ações

particulares, das quais participaram ou participam, direcionadas ao seu desenvolvimento para atuação no cargo em questão. Ademais, os Diretores de Campus também tiveram a oportunidade de responder como percebem que a UFSC colabora no desenvolvimento das competências dos Diretores Administrativos.

De modo a atingir o último objetivo específico de pesquisa, verificar a congruência entre as competências necessárias ao desempenho do Diretor Administrativo e as práticas oferecidas para o seu desenvolvimento, todos os dados coletados nas etapas anteriores do estudo (documentos, entrevistas e questionários) foram analisados conforme descrito na próxima seção. Assim ocorreu a verificação da existência de *gap* entre as competências necessárias ao Diretor Administrativo e as práticas oferecidas para o seu desenvolvimento.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Para o tratamento e a análise dos dados coletados nas entrevistas, as informações foram submetidas à análise de conteúdo, com suporte do *software* Atlas.ti®. Esta metodologia é utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, conduzindo a descrições sistemáticas que auxiliam na reinterpretação das mensagens e na compreensão de seus significados em um nível que extrapola a leitura comum (MORAES, 1999).

A análise de conteúdo foi realizada conforme a metodologia proposta por Bardin (1977), que compreende três fases: 1. Pré-análise; 2. Exploração do material e; 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira fase a pesquisadora entrou em contato com os dados, escolhendo os documentos pertinentes ao tema da pesquisa, além de ouvir e transcrever as entrevistas, finalizando com a delimitação das evidências a serem analisadas.

A segunda fase compreendeu a organização do material em razão das categorias de análise e de indicadores, que foram previamente estabelecidos (*a priori*), a partir dos objetivos da pesquisa e das referências teóricas utilizadas no estudo. A exploração das entrevistas também levou à definição de outros indicadores, a partir dos dados coletados (*a posteriori*), de modo a representar, minuciosamente e de forma sistemática, as particularidades de cada categoria. Os indicadores mais representativos e seus significados são elucidados na seção da apresentação e discussão de resultados, cada um em suas respectivas categorias.

A terceira fase da análise de conteúdo consistiu em tratar os resultados, valendo-se de deduções lógicas (inferências) para suscitar as causas ou consequências de determinada mensagem. Assim, a partir dos indicadores postos em evidência, as inferências conduziram de forma sistemática, explícita e controlada à interpretação final da mensagem (BARDIN, 1977). As interpretações obtidas pela pesquisadora nessa etapa final constam no próximo capítulo do trabalho.

Já a análise dos dados extraídos dos questionários ocorreu por meio da análise estatística descritiva. Esta técnica consiste no resumo e organização dos dados através de tabelas e gráficos que permitem o estudo e a interpretação do fenômeno em observação (MENEZES REIS, 2008). Sendo assim, a partir desta análise foi possível verificar a percepção das equipes de trabalho acerca das competências necessárias ao Diretor Administrativo.

Finalmente, a partir da análise e interpretação de todos os dados, em articulação ao embasamento teórico, foi possível propor diretrizes para o desenvolvimento das competências Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da Universidade Federal de Santa Catarina, objetivo principal da pesquisa.

3.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Em relação à coleta de dados destaca-se uma das limitações desta pesquisa. A primeira pode ser associada a provável ausência de uniformidade quanto à noção de competências por parte dos gestores entrevistados e dos servidores que responderam ao questionário, o que tende a impedir maior consistência e dificultar a análise dos dados, obtendo-se respostas embasadas em concepções diferentes sobre a mesma questão. Outra limitação manifestou-se na coleta de dados por meio de questionários virtuais, com a obtenção de apenas 40,5% de taxa de respostas. Apesar de válida para os fins da pesquisa, essa taxa de respostas não permitiu o acesso mais abrangente à percepção dos servidores subordinados à Direção Administrativa.

O envolvimento da pesquisadora, que é servidora de um dos *Campi* Fora de Sede da UFSC, a qual inclusive ocupou o cargo de Diretora Administrativa por um período de tempo, pode contribuir para eventuais vieses de percepção da análise dos dados e, assim, se mostrar como uma limitação de pesquisa. Como forma de dirimir este aspecto, procurou-se estabelecer o modelo de análise da pesquisa à luz das concepções e referenciais teóricos, além de preservar o rigor metodológico na análise dos dados.

Apesar do estudo de caso ter abordado a realidade de ocupantes de apenas um cargo gerencial e de uma universidade específica, a investigação qualitativa permitiu uma análise minuciosa do objeto de estudo, resultando em uma compreensão mais profunda do fenômeno. Sendo assim, é possível que o estudo contribua para a compreensão do desenvolvimento de competências gerenciais de gestores de demais *campi* de Instituições Federais de Ensino com características similares de formação, criados pela Política Nacional de Expansão do Ensino Superior.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo dedica-se a apresentar os resultados do estudo a partir da descrição e discussão dos dados coletados por meio de documentos, entrevistas e questionários, sob a orientação das categorias de análise e visando atender aos objetivos previamente estabelecidos.

4.1 CONTEXTO DOS *CAMPI* DA UFSC

Considerando o primeiro objetivo específico, a etapa inicial da pesquisa consistiu na caracterização do contexto local de atuação dos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da UFSC, que é permeado pelas questões advindas de sua formação histórica e dispersão geográfica. Essa dimensão foi caracterizada a partir das categorias de análise previamente estabelecidas e dos indicadores que emergiram durante a pesquisa (*a posteriori*), conforme se apresenta em detalhes nas próximas seções.

4.1.1 Circunstâncias de gestão relacionadas à formação pelo REUNI

A Universidade Federal de Santa Catarina, fundada em 1960, possui atualmente sua sede no Campus de Florianópolis e mais quatro *campi* localizados no interior do Estado de Santa Catarina, nos municípios de Araranguá, Curitibanos, Joinville e Blumenau. A origem desses *Campi* Fora de Sede aconteceu com a adesão da UFSC ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, estabelecido pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que tinha por objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, sendo uma das diretrizes a implantação de novos *campi* e de novas Universidades (BRASIL, 2007).

A partir de então, em 2008, na primeira etapa do Programa, foi aprovada a criação dos *Campi* da Universidade Federal de Santa Catarina nas cidades de Joinville, Curitibanos e Araranguá (UFSC, 2009a, 2009b, 2009c). Ao passo que, a criação do Campus da UFSC em Blumenau aconteceu somente em 2013, decorrente de expansão anunciada, em 2011, pela então presidente Dilma Rouseff, com uma pactuação específica de recursos para essa finalidade, firmada entre o Ministério da Educação - MEC e a Universidade (BRASIL, 2011a; UFSC, 2013).

Ao fazer uma avaliação da implantação do REUNI (BRASIL, 2007) pela UFSC, o MEC congratulou a instituição pelos resultados obtidos – até o ano de 2011 – em relação à oferta de vagas no ensino de graduação presencial, quando atingiu 100,1% da meta do Programa (BRASIL, 2011b). Entretanto, as metas estabelecidas pelo programa não se resumiam apenas à ampliação da oferta de vagas, mas também, dentre outras, à implantação dos novos *Campi* no interior do Estado. Contudo, quanto a este quesito, os dados desta pesquisa mostram que a UFSC não teria sido tão efetiva; tal inferência advém do principal indicador encontrado, na categoria de análise Circunstâncias de gestão relacionadas à formação pelo REUNI, que se trata da *inexecução do planejamento*. Este indicador pode ser destacado nas seguintes falas dos gestores entrevistados:

O REUNI, no começo, também era para prover recursos financeiros e de pessoal, e não se concretizou da forma como foi planejado. [...] os *campi* foram criados a partir de um programa de reestruturação e expansão das universidades federais, de interiorização, mas não foi totalmente implantado o pacote que deveria ser (DA.1).

O que ocorreu na verdade é que, nesse momento, em que o campus começou, ele tinha alguns recursos estabelecidos e também de pessoal, entretanto, não foi confirmado tudo aquilo que era necessário. [...] até hoje, esse pacto não foi confirmado e tampouco consolidado (DG.1).

Os depoimentos demonstram que a *inexecução do planejamento* engloba aspectos de infraestrutura, recursos orçamentários e servidores. Especificamente quanto à infraestrutura, a pesquisa documental mostrou que, no Plano Geral de Implementação da Proposta (1ª etapa do REUNI) consta o planejamento para a melhoria da infraestrutura física da UFSC, com o levantamento dos investimentos necessários para aquisição de prédios novos para instalação dos *Campi* de Araranguá, Curitibanos e Joinville (UFSC, 2008). Porém, a despeito desse planejamento inicial, o Relatório de Gestão 2014 da UFSC demonstra que, em 2013, todos os *campi* funcionavam em pelo menos um imóvel locado. A justificativa para essas locações consta como em razão da “urgência para o funcionamento das atividades acadêmicas e por não haver tempo hábil para a elaboração dos projetos e construção das edificações para o funcionamento dos respectivos *campi*” (UFSC, 2014, p. 307), demonstrando a forma apressada que as unidades foram colocadas em operação.

A análise documental demonstra que a *inexecução do planejamento* do REUNI não se restringiu aos anos iniciais do Programa; a situação da atual infraestrutura da UFSC nos *campi* ainda inspira preocupação, a exemplo de Blumenau e de Joinville que, atualmente, estão instalados em estruturas totalmente alugadas, as quais foram adaptadas pela iniciativa

privada para receberem as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão (UFSC, 2017, 2018).

A pesquisa de Machado (2014) também apresentou inquietações sobre a infraestrutura e a expansão da UFSC ao interior de Santa Catarina, uma vez que, apesar dos recursos disponibilizados pelo MEC, o Campus de Araranguá ainda permanecia compartilhando espaço físico com uma universidade privada em 2014. Segundo a autora, este fato tende a indicar uma falta de legitimação da política de expansão em seu formato idealizado. Tal situação perdura até hoje e, conforme o Relatório de Gestão do Campus Araranguá – 2019, esse compartilhamento de espaço acarreta diversos problemas de gestão:

Não é possível fazer uma sinalização adequada no prédio da Unidade Jardim das Avenidas, pois não há uma definição quanto ao aluguel ou compra da estrutura e são realizadas mudanças frequentes nas salas administrativas do campus. Além disso, na maioria dos casos, a outra universidade, dona do prédio, não permite que sejam fixadas placas e afins. [...] Outro problema que esta questão traz é a falta de espaço para realização de eventos. [...] O evento também teve o horário limitado, pois poderia atrapalhar as aulas da outra universidade. Para eventos de grande porte também há o fator complicador do número de salas de aula e espaços disponíveis com acessibilidade (UFSC, 2019, p. 77).

Os reflexos da política de expansão também são apontados por Vogel (2016), em sua pesquisa sobre o REUNI e as condições de educação superior no Campus de Curitiba da UFSC. Apesar de contar com prédios próprios, a pesquisa demonstrou como o processo de expansão do Campus Curitiba aconteceu, sem levar em consideração todas as demandas estruturais que uma universidade requer, como moradia estudantil, biblioteca e restaurante universitário, além de serviços públicos municipais básicos que também não foram garantidos à comunidade universitária (transporte, saúde, atividades culturais e de lazer, etc.) (VOGEL, 2016).

À vista disso, os relatos das entrevistas corroboram com as dificuldades de infraestrutura dos *campi* apontadas pela pesquisa documental, como se pode observar nas seguintes transcrições:

Hoje, a gestão do campus ela, de fato, enfrenta algumas dificuldades [...], deixa a gente numa situação difícil do ponto de vista físico, porque a gente não tem todos os espaços. Não temos todos os espaços disponíveis, por exemplo, a gente não tem hoje uma sede, com espaço de biblioteca apropriado, laboratórios e salas de aula, então isso dificulta essa parte da gestão, do ponto de vista operacional e daquilo que a gente teria que dar de qualidade para as atividades acadêmicas (DC.1).

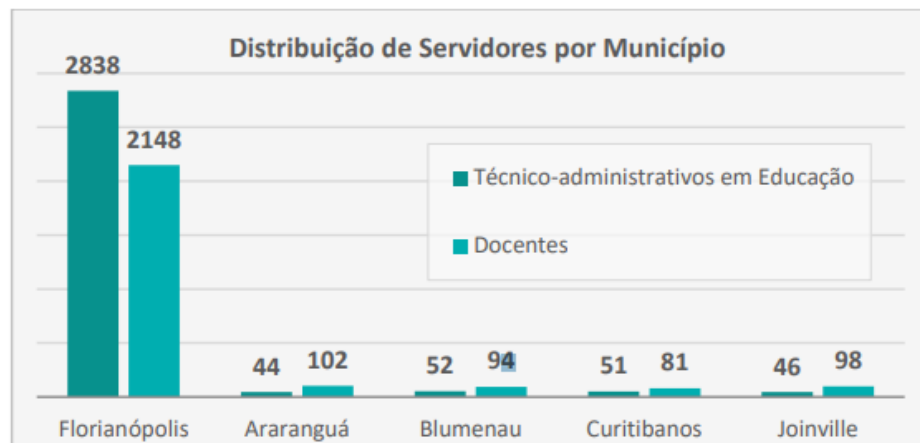
Do programa REUNI eu acho que a questão mais também que a gente sente falta é que a gente não tem prédios nossos, as construções. Ainda não temos sede própria e

isso ainda dificulta mais. Apesar de [...] estar em uma boa condição, estar em um lugar excelente, as condições do prédio são excelentes, mas não é a nossa sede. Então a gente sente ainda dificuldade de crescimento, principalmente em um centro onde tem muitos projetos [...] e que demandam laboratórios grandes e isso nos trava um pouco. Então às vezes um professor [...] tem um projeto [...] e a gente não tem onde por, a gente não tem uma sede, a gente não tem um Campus. Então isso é uma coisa que a gente sente ainda do projeto REUNI, é a falta de identidade e de uma sede própria (DC.4).

Às vezes espaço físico ainda tem dificuldade, em algumas questões a gente ainda tem dificuldade. Mas eu vejo, como característica principal, que foram feitas adaptações para receber a gente, não foi feito um plano de criar uma UFSC maior. Eles estão fazendo coisas para atender a gente pontualmente, porque aquele puxadinho ali agora tem que levar água para lá, tem que levar luz, tem que fazer tudo para viver lá também (DA.2).

Outra questão importante que emergiu no indicador *inexecução do planejamento* trata da composição do quadro funcional dos *campi*. Atualmente, a UFSC conta com um total de 5.554 servidores, dos quais 2.523 são docentes e 3.031 Técnicos-administrativos em Educação, sendo que a grande maioria (aproximadamente 90%) está lotada em Florianópolis, conforme apresentado na Figura 5 (UFSC, 2021d).

Figura 5 – Distribuição de Servidores por Município



Fonte: UFSC (2021d).

O trabalho de Inácio (2016), especificamente no Campus Araranguá, apontou uma defasagem da contratação de servidores técnicos e docentes em relação ao quantitativo de alunos, divergente da proposta inicial do REUNI (BRASIL, 2007). No mesmo sentido, nesta pesquisa, a *inexecução do planejamento* do programa quanto ao número de servidores resta demonstrada nas seguintes falas dos gestores entrevistados:

[...] nos faltam profissionais técnico-administrativos em algumas áreas, principalmente de laboratórios e também da parte acadêmica, nos faltam docentes também (DC.1).

Desde a criação a gente sempre sofre com baixa quantidade de servidores, principalmente de técnicos administrativos. E aí a gente fica com crescimento limitado por causa da falta de técnicos (DA.1).

O impacto que eu mais vejo foi em relação aos Recursos Humanos mesmo, que foi um crescimento muito demorado para os técnicos-administrativos, para inclusão, assim a gente foi chegando muito aos poucos (DA.4).

Para além dos aspectos de infraestrutura e de servidores, a pesquisa demonstrou que as Funções Gratificadas – FG previamente estabelecidas para os *campi*, para sua devida estruturação administrativa, também não foram recebidas conforme o proposto pelo REUNI (BRASIL, 2007). A necessidade dessas Funções Gratificadas, de livre nomeação, instituídas pela Lei 8.168/1991 (BRASIL, 1991), é sustentável no âmbito da gestão universitária, pois “conferem uma maior organicidade para a gestão pública na consecução de seus objetivos, que se originam de demandas cada vez mais complexas” (MORAIS PEREIRA *et al.*, 2015, p. 273). Assim, a falta de Funções Gratificadas trata de mais um fato indicativo da *inexecução do planejamento* do Programa, conforme frisado pelos entrevistados:

Tem outra situação, que vem do REUNI [...] com relação às FG, isso é uma coisa que a cada dia é mais forte essa questão dentro das unidades (DC. 2)

Hoje a Direção Administrativa tem que dar conta de muitas áreas, porque ela não tem FG suficiente para descentralizar as decisões, [...] então, como é que tu consegue setorizar uma instituição sem ter Funções Gratificadas? (DA.1).

O trecho acima, da fala do gestor DA.1, aborda uma questão muito importante, pois, como as FG servem para estruturação administrativa dos setores e para atribuição de responsabilidades gerenciais ou de supervisão a demais servidores, um maior número de FG diminuiria a centralização de todas as decisões e responsabilidades que hoje estão ao encargo da Direção Administrativa. No mesmo sentido, a consequência da falta de Funções Gratificadas no trabalho do Diretor Administrativo é explicitada na afirmação do gestor DA.3: “acaba ficando tudo no colo da Direção (Administrativa) praticamente”.

Esse sentimento de sobrecarga devido à centralização revelado pelo entrevistado justifica a importância de abordar a falta de Funções Gratificadas ao investigar o contexto de atuação dos Diretores Administrativos. Nos relatos os gestores mencionam o que seria uma das causas para essa falta de FG nos *Campi* da UFSC:

A única crítica que eu tenho, que é o que eu pude sentir na pele, é a questão das funções, [...] acredito que isso fica muito lá na Reitoria e não desça para os *campi* (DA.3).

E também a questão das Funções Gratificadas, para descentralização, para departamentalização, a universidade segundo algumas informações, que não sei se são corretas [...] a Universidade ela recebeu muitas Funções Gratificadas, muitos cargos de direção, para serem ocupadas nos *campi* que seriam criados. Naquele momento não tinha quem ocupasse, eram poucos servidores e, ao mesmo tempo, ela precisava de maior suporte na sede, então ela acabou distribuindo por lá e isso nunca mais voltou, então é algo que faz falta também (DA.4).

Assim, a partir desses dados têm-se indícios para inferir que uma das causas que levaram à *inexecução do planejamento* é a *concentração de recursos na Sede*, aspecto que figura como o segundo indicador da categoria de análise Circunstâncias de gestão relacionadas à formação pelo REUNI, A *concentração de recursos na Sede* fica evidente não somente quanto às Funções Gratificadas, mas também quanto aos demais recursos endereçados inicialmente aos *campi*, porém, que acabaram sendo aproveitados para reforçar a Sede em suas necessidades:

Veio um pacote REUNI? Não foi para os *campi*. Essa é minha visão, eu entendo que ficou muito do recurso na Sede. Tinha muito recurso, e o recurso naquele momento, que tinha bastante, não veio para [Nome do Campus] e hoje a gente sofre por isso (DA.1).

Além disso, a entrega das nossas vagas, a gente já recebeu uma parte dos técnicos, por exemplo, técnicos administrativos em educação, mas nós não recebemos a completude das vagas que nos cabiam (DA. 2).

Outra possível causa da impossibilidade de cumprimento do planejamento inicial do REUNI (BRASIL, 2007), explicitada pelos entrevistados, trata-se da *inabilidade da gestão central*, conforme relatos:

A gente fica feliz que tenha sido criado, mas a gente percebeu que no histórico da Universidade Federal parece que ela não tinha condições de suportar essa criação dos *campi*, ela não estava preparada. Ela tinha uma cultura organizacional de 50 anos, praticamente, e ela teve muita dificuldade de implantar isso no começo. Então a gente teve muitos desafios [...] e isso afetou por alguns anos o desenvolvimento dos *campi*. [...] Então assim, a equipe começou muito pequena e sem a UFSC saber fazer a tutoria correta, sem saber dizer o quê e como vocês devem fazer [...] (DA.4).

Mesmo diante dessas dificuldades, os entrevistados citaram a importância que o REUNI (BRASIL, 2007) teve para a interiorização da educação no Brasil. Apesar disso, não é possível ignorar o impacto que as condições advindas do Programa ainda exercem no contexto atual de trabalho dos *campi*, conforme sintetizado no seguinte depoimento:

Quando não se disponibiliza pessoal, recursos humanos, não se disponibilizam recursos orçamentários e financeiros, para que você possa desenvolver suas atividades, de fato, alguma coisa vai dar errado (DC.1).

Sendo assim, uma possível *inabilidade da gestão central* para lidar com um Programa da magnitude do REUNI (BRASIL, 2007) pode ter levado a *concentração de recursos na Sede* e a conseqüente *inexecução do planejamento* inicial do projeto. Situação que apresentou uma conjuntura de grandes desafios à gestão dos *Campi* Fora de Sede da UFSC e, especialmente aos seus respectivos Diretores Administrativos, que precisam lidar com as atuais restrições de infraestrutura, servidores e Funções Gratificadas.

4.1.2 Circunstâncias de gestão relacionadas à condição de Campus Fora de Sede

Ainda como forma de responder ao primeiro objetivo específico de pesquisa, a análise dos documentos e entrevistas demonstrou que a categoria Circunstâncias de gestão relacionadas à condição de Campus Fora de Sede é representada pelos indicadores (*a posteriori*): *diferenças entre Centros e reconhecimento pela Sede*.

Cumpra informar que, apesar dos *Campi* de Araranguá, Curitiba e Joinville terem iniciado suas atividades a partir do segundo semestre de 2009 e o Campus de Blumenau ter sido inaugurado em 2014, apenas em 2015 eles foram contemplados no Regimento Geral da Instituição (MACHADO, 2015). Vogel (2016) explica que essa demora no processo de institucionalização decorreu por envolver uma série de discussões e conflitos sobre o processo de departamentalização das unidades, bem como pelas dificuldades para definição das atividades administrativas, uma vez que não é apenas a distância geográfica em relação à Sede que diferencia os *Campi* Fora de Sede dos demais Centros de Ensino do Campus-Sede de Florianópolis, mas principalmente a sua organização administrativa peculiar.

Essa diferenciação fica ainda mais visível ao se observar que os Centros de Ensino localizados no Campus Florianópolis usufruem de vários espaços e serviços centralizados e geridos pela Reitoria, como o Restaurante Universitário, o Centro de Eventos e a Assistência Estudantil, enquanto os mesmos precisam ser replicados localmente por cada um dos *campi*, devido à impossibilidade de acesso físico para desfrutar dessas estruturas consolidadas no Campus Sede. Nesse sentido, na análise de conteúdo das entrevistas o indicador de *diferenças entre Centros* ficou demonstrado pelas comparações entre os Centros situados no Campus

Sede e os Centros instalados nos *Campi* Fora de Sede, como na fala de um dos Diretores de Campus:

Na gestão, e mais uma vez, quando você compara isso a Florianópolis, na parte administrativa muito tem a ver com os contratos, por exemplo. E aí assim, quem é um diretor hoje de Florianópolis, ele não tem a menor noção de um contrato de limpeza, de um contrato de manutenção, de um contrato de vigilância, sei lá... restaurante universitário, então assim, são contratos que [...] eles não sabem o que é. Só é feito a demanda, quando vem: - Ah, eu necessito de quatro postos de vigilância [...] (DC.2).

Esse indicador demonstra ainda a complexidade administrativa a que os *campi* estão sujeitos, ao precisarem instruir isoladamente algumas licitações de serviços que já são realizadas pela Reitoria, mas que atendem apenas ao Campus-Sede de Florianópolis. Os seguintes depoimentos reforçam que demais serviços oferecidos por setores da Reitoria da UFSC, como a Secretaria de Segurança Institucional (antigo Departamento de Segurança Física e Patrimonial - DESEG) e o Núcleo de Manutenção – NUMA, também não estão disponíveis, em sua totalidade, aos *Campi* Fora de Sede, o que impacta em sua gestão:

[...] Como você lida muitas vezes com algum problema, por exemplo, se tiver hoje um furto (como nós tivemos no passado) em Florianópolis eles vão à DESEG, e o [nome de servidor da DESEG] e o [nome de servidor da DESEG] é que vão desenrolar [...]. Enquanto que aqui não, aqui é a unidade que tem que comunicar à polícia civil, a unidade que tem que comunicar à Polícia Federal. E isso muda bastante (DC.2).

Claro que tem a dificuldade de ser fora de Sede, por exemplo, a gente não tem uma Prefeitura Universitária, que é uma coisa que tem cargos bem específicos lá para dar esse suporte, isso é uma coisa que não se tem. E independente dessa relação que o gestor tenha com as Pró-Reitorias isso não vai ser sanado, até porque aqueles cargos específicos estão lá. Tem a questão do NUMA, que tem que passar por um transporte, uma logística para chegar lá, então são esses pontos bem específicos que a questão da distância realmente pega, acaba implicando (DA.3).

A gente já teve alguns problemas no passado, por exemplo, em relação à questão de manutenção predial, então, hoje a gente faz totalmente por aqui. Só que se a gente for analisar, assim a frio, tá errado. Nós temos um departamento que hoje dá conta do campus de Florianópolis, eu sei que é muito trabalho, mas, institucionalmente, ele tá aí para cuidar de toda a UFSC [...] E a universidade, acho que até pelo fato dela ser muito grande, realmente ela dá muito trabalho, mas tem muita desorganização ainda. Acho que eles não conseguem dar conta do que tem lá sabe? E daí os *campi* que estão longe ficam mais fora da vista, e a gente não tá lá todo momento incomodando [...] (DA4).

O seguinte relato explora como as *diferenças entre Centros* teriam levado os *campi* a vivenciarem uma dificuldade de *reconhecimento pela Sede*, próximo indicador dessa categoria de análise:

Outra coisa que impacta é as realidades, por mais que nós todos sejamos UFSC, as realidades são diferentes. Nós temos cursos diferentes, nós temos pessoas diferentes, espaços físicos diferentes, necessidades diferentes, que às vezes eles não conseguem acessar essa informação. Não conseguem entender que é diferente de lá, e aí não nos contemplam em algumas questões, por exemplo, questão de espaço físico. Nós estamos em espaço alugado, a gente não pode seguir alguns regramentos que eles têm lá. Então a gente está descoberta em várias questões normativas (DA. 2).

Eu entendo que impacta, porque assim, em muitos momentos, a própria Sede, e aí isso igual a Florianópolis, não nos reconhecem ou não nos entendem em alguns aspectos (DC.2).

Além da distinção entre os Centros do Campus-Sede de Florianópolis e dos *campi* do interior, Vogel (2016) aponta que essa organização administrativa peculiar teria levado a uma demora da institucionalização e da legalização dos *Campi* Fora de Sede da UFSC, o que, conseqüentemente, também pode ter inibido o *reconhecimento pela Sede*. A seguinte fala do Diretor Administrativo corrobora com esse entendimento:

Isso tem muito a ver, também, com a inclusão dos *campi* no Estatuto e no Regimento da UFSC [...] a gente ficou seis/sete anos sem existir no Estatuto e Regimento da UFSC. Tendo que pedir migalhas e sendo tratado como um filho bastardo, era esse sentimento que eu tinha [...]. Os setores de Florianópolis não sabiam nem como se referir a gente, hoje ainda é assim, mas [...] depois que foi feito a institucionalização, vamos dizer que deu um salto, na forma de tratamento. Inclusive nas legislações, portarias, normativas, tudo que sai hoje pela Reitoria já fala dos *campi*, já trata a UFSC como multicampi. Até que se tivesse a [...] institucionalização, [...] em 2017, quando foi feito o Estatuto e o Regimento e colocados os *campi*, não tinha nem isso (DA.1).

Conforme apontado na categoria de análise anterior, a UFSC teve dificuldades no processo encabeçado pelo programa REUNI (BRASIL, 2007) que, dentre outras coisas, levou à mudança drástica de estrutura da universidade. O relato do Diretor de Campus - DC.1 adentra nessa questão, articulando de modo amplo as duas categorias de análise iniciais da presente pesquisa, além de também tentar explicar a origem da falta de *reconhecimento pela Sede*:

A Universidade Federal de Santa Catarina foi durante muitos anos [...] uma universidade de um único campus: o Campus Florianópolis. Só existia em Florianópolis. Todos os cursos, toda sua potência de pesquisa, de ensino, de extensão e de gestão estava concentrada em Florianópolis. Com essa busca e com essa alternativa dela virar multicampi, ela se transformou em uma universidade diferente. E aí ela tem muitas dificuldades para compreender esse processo multicampi, ou seja, ela não sabe lidar exatamente com essa questão de descentralização das suas atividades, mesmo tendo instituído junto ao seu Conselho Universitário uma reforma macro do seu Regimento e ter um instituído uma série de instrumentos que facilitassem esse processo multicampi, na prática, isso não existe

muito bem. Então assim, o que hoje a gente enfrenta de dificuldade está diretamente relacionado primeiro à compreensão da Universidade Federal de Santa Catarina de ser multicampi (DC.1).

Outros depoimentos apontaram para o sentimento de que os *campi* não são reconhecidos e/ou contemplados em suas necessidades específicas, como:

a) organização interna dos setores da Reitoria:

Então assim, eu acho que o reconhecimento institucional de uma estrutura multicampi ainda é um pouco falho, inclusive nos setores mesmo, às vezes a gente vê um pregão que é feito para Sede e aí não são incluídos os campi, ou um edital que não se adequa a nossa realidade, eu acho que isso precisa mudar. [...] eu acho que aos poucos isso começa a mudar, mas eu acho que ainda é em doses homeopáticas. A gente ainda não tem aquilo que o campus precisa ter [...]. Então a nossa realidade multicampi ainda precisa melhorar bastante (DC.4).

b) procedimentos e normativas:

A sensação que ainda sinto é que é uma coisa que foi acoplada, [...] temos processos que não nos contemplam da maneira mais adequada, prazos que não levam em consideração as nossas condições. [...] Então eu sinto como se fosse um filho adotivo da UFSC, que a família ainda tá aceitando, sabe? Aos poucos e meio que obrigada, e aí, aos poucos, as coisas estão começando a acontecer, começando a criar dispositivos que nos contemplem também (DA.2).

c) reuniões:

Então, já foi pior. Algum dos benefícios que a pandemia trouxe, apesar de todas as coisas que aconteceram, foi forçar alguns setores da Universidade de aceitar o modelo não presencial. Então até o início desse ano muitos processos ainda, muitas situações, elas tinham que ser resolvidas presencialmente, não tinha abertura para o remoto. [...] o deslocamento é demorado e é difícil, então aconteceram algumas vezes, por exemplo, de se deslocar [...] daqui para lá, para uma reunião que é muito importante, chega lá, se aconteceu algo ou alguém teve um imprevisto e não pode participar, então de chegar lá e cancelar a reunião. Ou de estar no caminho e ligarem dizendo: A gente vai ter que adiar a reunião, hoje não vai poder acontecer (DA.4).

E acho que falta uma identidade multicampi na Instituição, porque as pessoas não têm essa visão de ser uma instituição com mais de um campus, então a gente sente um pouco de dificuldade. Assim, por exemplo, as reuniões, [...], porque às vezes a gente tem reunião no CUn na terça e uma reunião de uma Pró-Reitoria na quarta, e a gente precisa sair do campus e seguir à Florianópolis. Os órgãos deliberativos daqui, a onde a gente obrigatoriamente tem que ir, eles não estão preparados para fazer uma reunião online [...]. Às vezes era assim engraçado, que a gente sai de um Campus para ir numa reunião e a gente chegava na reunião e não tinha quórum. Assim, sem a mínima consciência que ali tem pessoas [...] (DC.4).

d) capacitações:

Era uma das coisas que eu falava [...]: Por que tu não fazes esse curso de fiscalização a distância? Pelo amor de Deus, não tem cabimento a gente ter que ir aí para fazer

esse curso. [...] E aí tinha uma resistência, tanto dele quanto da PRODEGESP [...] Mas era uma das queixas que eu ficava com o Departamento de Contratos e com a PRODEGESP, com a questão da capacitação. Para poder ter esses cursos de mais fácil acesso para os servidores, que muitas vezes a gente não ia poder ir (DA.3).

Nós também precisamos de capacitação, nós não temos condições de fazer com que a equipe vá e fique uma semana inteira no treinamento, que dura apenas três horas por tarde, ou meio período. Então a gente fica numa situação de que, ao mesmo tempo, em que precisamos [...] a gente fica de mãos atadas. Porque daí tu tem que dispensar aquela pessoa durante uma semana inteira, tu não consegues às vezes... não tem outra pessoa para cobrir, ela precisa tá lá. E aí fica aquela loucura, de vamos dar conta, [...] para que a gente consiga executar as coisas e fazer com que a nossa equipe também participe dos treinamentos que Florianópolis dá (DA.2).

De modo geral, por meio do reconhecimento das restrições apresentadas foi possível perceber como o contexto dos *campi* reflete significativamente no cotidiano do gestor, demandando de si competências específicas e um posicionamento ativo, como sintetizado pelo depoimento abaixo:

Na prática, ela está bem longe ainda de uma instituição multicampi, eu acredito que ela vá conseguir se aprimorar gradativamente, pelas conquistas de cada um dos seus *campi*. Ou seja, no Campus [...] que eu dirijo, eu compreendo que a gente tem uma gestão muito mais pró-ativa, buscando os diversos setores da Reitoria e tentando explicar para eles, para que eles tenham essa compreensão multicampi. Ou seja, que eles possam administrar sempre observando essas características regionais, o que a universidade quando é um único campus não tem [...]. Mas digo a você, que a gestão de um Campus Fora de Sede, de uma universidade que parte do zero, é mais complexa, mais difícil, mas isso depende muito de cada ação regional, de como os *campi* estão organizados, de que maneira eles se relacionam na gestão com a universidade e que tipo de exigência, de discussão e de planejamento se faz (DC.1).

Ressalta-se que o principal objetivo desta pesquisa não consistiu em apresentar minuciosamente os detalhes históricos da implantação do REUNI (BRASIL, 2007) nos *Campi* da UFSC, nem mesmo esgotar as circunstâncias enfrentadas devido à sua condição de Campus Fora de Sede. Assim, diante do primeiro objetivo específico de pesquisa, de caracterizar o contexto de atuação dos Diretores Administrativos, resgatam-se os indicadores (*a posteriori*) dessa dimensão de análise no Quadro 15:

Quadro 18 – Indicadores de Contexto dos *Campi* da UFSC

Categoria	Indicadores
Circunstâncias de gestão relacionadas à formação pelo REUNI	1. Inexecução do planejamento 2. Concentração de recursos na Sede 3. Inabilidade da gestão central
Circunstâncias de gestão relacionadas à condição de Campus Fora de Sede	1. Diferenças entre Centros 2. Reconhecimento pela Sede

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao desafiante contexto apresentado soma-se, ainda, a dificuldade inerente ao próprio papel de gestor. Segundo Tosta (2017), é inegável a complexidade de compreensão dos papéis dos gestores, os quais na prática não apresentam delimitações claras, com papéis que se confundem entre si, e em determinados momentos alguns ficam em mais evidência que outros. Diante disto, aprofundando-se na busca pela compreensão do fenômeno investigado, a pesquisa aborda em sequência os papéis gerenciais do Diretor Administrativo.

4.2 PAPÉIS GERENCIAIS

Conforme apresentado na seção anterior, os *Campi* Fora de Sede detém uma organização administrativa peculiar e, diante disso, a UFSC criou um cargo exclusivo de gestão dessas unidades: Diretor-Administrativo. De acordo com o previsto em Estatuto, a Diretoria Administrativa de Campus Fora de Sede é exercida por um servidor Técnico – Administrativo em Educação - TAE e é subordinado ao respectivo Diretor do Campus Fora de Sede (UFSC, 2020e). Além disso, a escolha do servidor que exerce o cargo de Diretor Administrativo não ocorre por eleições ou período de mandato determinado, pois se trata de um cargo de livre nomeação.

Devido à importância desse gestor na instituição o presente trabalho propõe diretrizes para o desenvolvimento de suas competências. A partir disso e considerando que as competências gerenciais estão intrinsecamente relacionadas às situações de trabalho do indivíduo (ODERICH, 2001), torna-se necessário discorrer sobre o papel do Diretor Administrativo. Para tanto, recorre-se a perspectiva de Hales (2005) e de Barbosa, Paiva e Mendonça (2018), para quem os papéis dos gestores correspondem a três: Papel esperado, Papel percebido e Papel realizado, os quais constituem as categorias de análise exploradas em sequência.

As três categorias de análise da Dimensão Papéis Gerenciais foram analisadas a partir dos mesmos indicadores, estabelecidos *a priori*, estes extraídos do modelo de gestão de Mintzberg (2010). Optou-se pela perspectiva de Mintzberg (2010) por rejeitar as taxativas listas de papéis gerenciais e os apresentar de maneira mais dinâmica e menos prescritiva, o que seria mais aderente à proposta da Escola Francesa de estudo de competências, para a qual as competências são mobilizadas, ou seja, a perspectiva das competências em ação (LE BOTERF, 2003). A categorização adotada nesta dimensão de análise pode ser observada no Quadro 16:

Quadro 19 – Indicadores de Papéis Gerenciais

Categoria	Indicadores
Papel esperado: atribuições formais previstas em regulamento	1. Comunicar (em todas as direções)
Papel percebido: atribuições percebidas pelo próprio Diretor Administrativo e sua chefia	2. Controlar (interno)
Papel realizado: relato de situações imprevistas, eventos complexos, enfrentadas pelo gestor.	3. Liderar (interno)
	4. Fazer conexões (externo)
	5. Executar (interno)
	6. Negociar (externo)
	7. Estruturar
	8. Programar

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em Hales (2005) e Mintzberg (2010).

4.2.1 Papel esperado

Ao realizar sua pesquisa sobre o desenvolvimento de competências de gestores universitários, Silva (2005) sinaliza que o ponto inicial para identificação de competências gerenciais parte do levantamento das atividades realizadas pelos gestores. No mesmo sentido, Hales (2005) e Barbosa, Paiva e Mendonça (2018) adotam a concepção de Papel esperado para compreender o que se espera formalmente que os gerentes desempenhem em suas funções. Nesse ínterim, de acordo com o Regimento Geral da UFSC (UFSC, 2020f, p. 9), compete à Direção Administrativa do Campus Fora de Sede:

- I – gerenciar as atividades do setor administrativo do Campus; [...]
- II – organizar o espaço físico e os recursos materiais do Campus; [...]
- III – Auxiliar a Direção do Campus na elaboração do Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros; [...]
- IV – fiscalizar o cumprimento das atividades desenvolvidas pelos Servidores técnico-administrativos a disposição do Diretor Administrativo; [...]
- V – prestar contas, a cada ano letivo, das atividades administrativas, financeiras e patrimoniais ao diretor do Campus; [...]
- VI – propor ao Diretor de Campus a escala anual de férias dos servidores lotados na Direção Administrativa. (Redação dada pela Resolução Normativa nº 80/2016/CUn)

Para analisar essas informações recorreu-se ao modelo de gestão de Mintzberg (2010), para quem a gestão ocorre em três planos: o das informações, o das pessoas e o das ações, com orientação para dentro da organização e para fora dela. Assim, cada uma das atribuições regimentais dos Diretores Administrativos foi relacionada a um dos papéis gerenciais identificados por Mintzberg (2010), além de terem sido situadas nos respectivos planos de gestão propostos pelo autor. O Quadro 17 sistematiza essa análise.

Quadro 20 – Atribuições em relação aos Papéis Gerenciais de Mintzberg (2010)

Perspectiva	Internamente	Externamente
Planos das Informações	Comunicam: V – prestar contas, a cada ano letivo, das atividades administrativas, financeiras e patrimoniais ao diretor do Campus. Controlam: I – gerenciar as atividades do setor administrativo do Campus; VI – propor ao Diretor de Campus a escala anual de férias dos servidores lotados na Direção Administrativa.	Comunicam
Planos das Pessoas	Lideram: IV – fiscalizar o cumprimento das atividades desenvolvidas pelos Servidores técnico-administrativos a disposição do Diretor Administrativo.	Fazem conexões
Planos das Ações	Executam: II – organizar o espaço físico e os recursos materiais do Campus; III – Auxiliar a Direção do Campus na elaboração do Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros.	Negociam

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em Mintzberg (2010).

À vista disso, é possível perceber que o Papel esperado do Diretor Administrativo, prescrito formalmente, concentra-se, exclusivamente, no ambiente interno da instituição. Quanto aos planos de atuação do gestor, evidencia-se que suas atribuições regimentais distribuem-se entre os três planos de gestão, executando todos os papéis gerenciais internos propostos pelo modelo de Mintzberg (2010).

4.2.2 Papel percebido

A categoria de análise Papel percebido faz referência ao modo como o próprio gestor constrói o seu papel e como este papel é julgado pelos demais: chefia, pares, subordinados e público (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018). Para satisfazer essa categoria de análise, nas entrevistas com os Diretores Administrativos e com suas chefias imediatas ocorreram questionamentos sobre as atribuições e a percepção de qual seria o papel de Diretor Administrativo nos *Campi* Fora de Sede da UFSC. Nesse sentido, apresenta-se a seguir os principais achados da categoria, fazendo uso da formulação de papéis gerenciais de Mintzberg (2010).

No plano das informações Mintzberg (2010) aponta que os gestores *comunicam* em todas as direções, interna e externa. Para o autor, no contexto interno da organização os subordinados ao gestor são especialistas em seu trabalho, ao passo que o próprio gestor portase como um generalista, coletando as informações dos especialistas e desenvolvendo a base mais ampla de informações e, desta forma, obtendo mais conhecimento do que qualquer um sobre o conjunto de especialidades da unidade. A partir de então, no papel de *comunicar*, o gestor dissemina e compartilha as informações, não apenas por fazê-lo, mas com o propósito

de direcionar e colaborar com o cumprimento das atividades organizacionais. O papel gerencial de *comunicar* fica evidente nas seguintes opiniões dos gestores entrevistados ao perceberem-se, enquanto Diretor Administrativo como mediador, intermediador ou ponte:

Eu acho que mediar as intenções da Direção, as vontades da Direção Geral, com aquilo que é possível, com a realidade. Trazer para a Direção Geral uma fotografia [...]. Eu acredito que seja principalmente mediar as expectativas da Direção e as expectativas das pessoas, e não digo daí só dos técnicos que estão vinculados diretamente a Diretoria Administrativa, mas também outros que procuram [...], eles têm na gente essa figura. Então, eu acredito que mediar a expectativa das pessoas, fazer esse alinhamento, verificar as possibilidades e executar aquilo que é possível e que é legal, que está dentro da lei (DA.2).

Eu vejo o Diretor Administrativo como um grande intermediador, um grande desatador de nós [...]. Além de facilitar a comunicação entre a equipe e a Direção Geral, a gente acaba sendo a ponte muitas vezes, que vai desatar esses nós no meio do caminho. Não só esses nós entre a equipe e o Geral, mas entre a equipe e as Pró-Reitorias, vamos dizer assim, porque acaba tendo muito ruído, muito ruído, muito, muito (DA.3).

Ao observar o relato do DA.3 é possível perceber que ele também apresenta o Diretor Administrativo no papel de *comunicar externamente*, disseminando e compartilhando informações entre o Campus e as Pró-Reitorias, pois, como caracterizado por Mintzberg (2010, p. 67), “enquanto porta-vozes da unidade, os gerentes a representam para o mundo exterior, falando com os diversos públicos em seu nome, fazendo *lobby* em benefício de suas causas [...]”. A partir disso identifica-se uma interface externa da atuação do Diretor Administrativo, que não foi possível conhecer na categoria de análise anterior, apenas analisando o Papel esperado, perante suas atribuições formais.

Dentro da unidade, no plano das informações, o gestor também se presta ao papel de *controlar*, não no aspecto restritivo de usar de seu poder formal para mandar, mas no sentido de conceber estratégias, projetar estruturas organizacionais, configurar sistemas de controle, delegar responsabilidades, distribuir recursos e ordenar, por meio de estabelecimento de metas e objetivos (MINTZBERG, 2010). Essas variadas possibilidades de manifestação do *controle* tornam esse papel o mais frequente na análise de conteúdo das entrevistas, conforme as seguintes afirmações:

A presença dele, a existência dele, é estratégica pelo planejamento necessário a ser feito do ponto de vista orçamentário, tanto do pessoal, de serviços, de logística, de segurança, de toda essa parte de vigilância e também de limpeza [...], coisas que o Diretor Geral não teria condições de atuar sozinho [...]. Esse é papel do Diretor Administrativo, garantir todo esse suporte para o desenvolvimento das atividades fins (DC.1).

Eu acho que (o papel do Diretor Administrativo) é de delegação e direcionamento das atividades (DA.1).

Então as atribuições, mais tecnicamente falando, enquanto Direção, eu acho que é manter, fornecer a infraestrutura adequada para que o acadêmico consiga executar suas atividades, fazer as aulas, colocar em execução a finalidade da UFSC (DA.2).

Eu entendo como papel do Diretor Administrativo o acompanhamento, a definição de como e da ordem da prioridade em que as coisas devem ser feitas, o que é mais importante fazer antes, o que dá para deixar para depois, o estabelecimento, por exemplo, de intervenções... [...], então às vezes em determinados momentos chegar e dizer assim: - Olha, eu sei que você está fazendo isso hoje, eu sei que isso estava programado, mas chegou uma interrupção, uma necessidade extraordinária que é importante e que temos que fazer [...]. Às vezes, mudar a ordem de prioridades que a gente mesmo estabeleceu e o acompanhamento mesmo, sabe? Eu sei que eu não estou só nisso, mas eu entendo como isso sendo o meu papel, de acompanhamento do planejamento, para que as coisas se encaminhem na direção que o Campus necessita e das ordens que eu recebo da Direção da unidade. Fazer com que as coisas aconteçam, gerenciando todas essas áreas, tendo um acompanhamento macro, visto de cima, do que está acontecendo (DA.4).

A partir dos relatos é possível inferir que, devido à subordinação ao Diretor de Campus, o Diretor Administrativo não determina estratégias mais amplas do Campus, mas cabe a ele conceber, projetar, definir e controlar os meios e os recursos que serão usados para o alcance desse planejamento estratégico e da finalidade organizacional. Esse entendimento corrobora com a afirmação de Tosta (2011), para o qual, no âmbito das universidades é papel dos gestores intermediários a tradução de intenções estratégicas em ações. Para tanto, munido de informações, ele transita no plano das pessoas e assume o papel de *liderar* sua equipe, envolvendo as pessoas no trabalho a ser desenvolvido, conforme relatos a seguir:

O Diretor Administrativo fica com a chefia imediata de todo o setor administrativo, e está no setor administrativo o setor de tecnologia da informação, contratos, compras, patrimônio, todos esses setores assim, e inclusive assistência estudantil. (DC.4)

Dentro da Diretoria Administrativa, tem quatro setores [...] e nesses setores tem mais de 20 pessoas no total. Então o Diretor Administrativo tem que coordenar todos esses setores e todas essas pessoas. (DA.1)

Tem outras coisas que eu acredito que também é de responsabilidade do Diretor Administrativo, enquanto gestor de uma equipe tão grande, da maior equipe de técnicos, [...] que é essa preocupação com a parte de treinamento, [...] capacitação, mediação de conflitos e alinhamento de expectativas, principalmente expectativas da direção com a expectativa dos servidores. (DA.2)

O depoimento do DA.2 corrobora com a afirmação de Mintzberg (2010) ao destacar que, ao assumirem o papel de *liderar* os gestores ajudam as pessoas da equipe a

desenvolverem a si mesmas, a se reunirem em grupos cooperativos, responsabilizando-se pela resolução de conflitos para que todos possam seguir com seu trabalho. Como nesse papel “o gerente ajuda outras pessoas a fazerem as coisas acontecer: elas é que realizam ações” (MINTZBERG, 2010, p. 74), surgiram críticas à dependência dos servidores da equipe às decisões e ratificações do Diretor Administrativo, uma vez que diante de uma equipe tão diversa e numerosa a centralização nessa figura atrapalharia o andamento do setor:

E talvez seja uma impressão minha, mas eu acho que dentro dos servidores técnicos, como tem uma pessoa que representa a todos e já que é uma direção exclusiva para os TAE's, parece que tudo que eles vão fazer eles tem que falar com essa pessoa, demandar dessa pessoa e isso ocupa muito. [...] Então eu acho que a Direção Administrativa é imprescindível, mas tem que ser melhor assessorada [...] e talvez tirar de cima do Diretor tanta coisa assim do dia a dia, acostumar as pessoas a abraçarem e só chegarem nele quando precisa. (DC. 4)

Se no plano das pessoas, internamente, os gestores desempenham o papel de *liderar*, externamente eles *criam conexões* com indivíduos de fora de suas unidades, com o objetivo de estabelecer coalizações de apoio. Progressivamente, a partir das conexões e redes estabelecidas com as pessoas, o gestor avança ao plano da ação, *negociando externamente* com esses agentes (MINTZBERG, 2010). Aplicando essa ótica no caso em estudo, os seguintes depoimentos demonstram que os Diretores Administrativos percebem-se no papel de estabelecer redes de contato externas ao Campus (*criar conexões*) e *negociar* em prol de suas unidades:

[...] ao mesmo tempo, ele tem que ter uma ação política de captação de recursos junto à Sede (recursos humanos/recursos financeiros) e de relacionamento com os Pró-Reitores, Pró-Reitores da área de execução, não por exemplo, a Pró-Reitoria de Ensino, que é mais tratada com pessoal do ensino, mas todas as outras têm sempre uma relação com o Diretor Administrativo: Pró-Reitoria de Administração, PRODEGESP. Então o Diretor Administrativo tem que fazer essa ponte com os Pró-Reitores na resolução de problemas e de captação de recursos. (DA.1)

E intermediar também os possíveis conflitos, como a gente faz as etapas, então intermediar os possíveis conflitos com a Sede, com os departamentos em Florianópolis. Então tivemos um problema recente na questão da emissão dos empenhos de compras, então quem é que vai lá conversar com o Diretor? Conversar com o Pró-Reitor? É responsabilidade do Diretor Administrativo. (DA.4)

É importante frisar que essa percepção de atuação externa do Diretor Administrativo apareceu apenas em suas próprias respostas, não sendo corroborada pelos Diretores de Campus, os quais não mencionaram atribuições que remetessem a esses papéis externos em seus depoimentos. Especificamente no contexto das universidades, Thornton *et al.* (2018)

advertem que a maneira como o papel do gestor é percebido pelos demais pode ser fonte de tensão; além disso, os autores apontam como um desafio a falta de clareza quanto às diferentes expectativas sobre o papel de gestor universitário. Neste sentido, um dos Diretores Administrativos admite que:

Eventualmente a gente tem dúvidas, [...] será que isso sou responsável? Será que isso não sou? Quem é? E geralmente, quando a gente não descobre quem é, entre os colegas se fala: - Então isso deve ser o Diretor Administrativo. (DA.4)

No Plano das ações, além de *negociar externamente* dentro da organização o gestor aparece envolvido pessoalmente com as ações, com a gestão de projetos e com a resolução de perturbações à normalidade do setor (MINTZBERG, 2010). Esse papel de *executar* as ações, de modo mais ativo e concreto, ficou em evidência nos depoimentos, ao mencionarem a percepção do Diretor Administrativo como síndico ou prefeito:

Então assim, cabe ao Diretor Administrativo todo esse processo operacional de gestão. (DC.1)

Então, se você me perguntar qual é o papel do Diretor Administrativo no Campus: ele é um prefeito. (DC.3)

O Diretor Administrativo [...] foca no dia-a-dia, olha eu diria que é um síndico e que trabalha mais que o Diretor [...]. Ele fica com um dia-a-dia que não é fácil, um dia-a-dia chato de trabalhar, um dia-a-dia que toda hora tem um problema. Tem um banheiro que dá problema? Vai lá no administrativo, é a chefia do setor de infraestrutura, então resolve ali. [...] É um prefeito de Campus, é isso que a gente vê, um prefeito de Campus que sobra o dia-a-dia chatinho para resolver. Mas sem ele a coisa não funcionava, porque o Diretor também não consegue isso. (DC.4)

O envolvimento pessoal dos Diretores Administrativos com a execução das atividades está tão presente em sua rotina que surgiram questionamentos a esse papel, além da menção ao desejo de desvencilhá-lo das tarefas operacionais:

É uma visão que eu tenho, eu acho que o Diretor Administrativo poderia ser um setor mais de organizar, de pensar no setor mesmo, eu não sei se nos outros *campi* são assim, mas em (*Nome do Campus*), ele (a) passava o dia todo resolvendo. (DC.4)

Uma coisa do dia-a-dia que a gente conseguiu puxar um pouco é a questão de sair um pouquinho do operacional, que a gente acaba mergulhado no operacional, a gente conseguiu puxar um mapeamento de processo. [...] Foi uma coisa que a gente conseguiu puxar em nível de planejamento. (DA.3)

Havia a necessidade e não havia alguém para fazê-la, muitas atividades, obviamente, foram sendo delegadas [...] mas muitas coisas eu fazia. [...] Então assim, eu tive um pouco de dificuldade de largar essas atribuições para outras pessoas. Porque o que eu entendia e falava: - É minha função, não tem quem faça, compete a eu fazer. (DA.4)

O depoimento do Diretor Administrativo – DA.4 – atribui à origem dessa situação ao contexto de formação dos *campi*, quando a falta de servidores teria obrigado o Diretor Administrativo a assumir a execução de algumas atividades operacionais. Assim, fica evidente que a percepção dos papéis gerenciais sofreu influências de situações contextuais dos *Campi* Fora de Sede da UFSC.

4.2.3 Papel realizado

A categoria de análise anterior (Papel percebido) considerou a percepção da chefia imediata e do próprio Diretor Administrativo sobre suas atribuições, enquanto a categoria Papel realizado, ocupou-se em identificar as atribuições que esse gestor executa, mas que não teria mencionado quando questionado diretamente sobre o assunto. Para tanto foi solicitado, apenas aos Diretores Administrativos, o relato de situações imprevistas e complexas enfrentadas por si no exercício do cargo.

Tal questionamento serve ao resgate do entendimento de Zarifian (2001), para o qual as competências manifestam-se no enfrentamento de eventos imprevistos e complexos. Em concordância e justificativa, sobre a importância de se conhecer a complexidade ao que os indivíduos estão sujeitos, Le Boterf (2003, p. 37) afirma que “o profissional é aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa”. Assim, a última categoria de análise da dimensão tem por objetivo conhecer essas situações, de modo que seja possível aproximar-se do Papel realizado pelo Diretor Administrativo. As situações não puderam ser diretamente transcritas nesse trabalho, pois devido às peculiaridades narradas nos eventos seria possível identificar cada um dos respondentes através de seus relatos.

A partir dos mesmos indicadores de papéis propostos por Mintzberg (2010), a análise das respostas serviu para mostrar que a ocorrência de eventos imprevistos leva os Diretores Administrativos a imergirem no plano das ações para lidarem com as perturbações (*executam*), pois “os problemas quase sempre se transformam em perturbações exatamente porque fugiram do sistema previsto e ninguém na unidade assumiu a responsabilidade. Logo, cabe ao gerente assumi-los” (MINTZBERG, 2010, p.94), como pode ser visto no relato a seguir:

[...] isso é competência do Diretor Administrativo? Eu acredito que não, mas a gente não tinha quem, e se não tinha quem, em parte, era assim: - A quem compete contratar? Compete à Diretoria Administrativa. Então naquele sentimento de responsabilidade, não tem, então se não tem e é a gente que tem que fazer, então a gente que é responsável. Tá errado? O raciocínio tá errado, mas é o que se tinha. Não era culpa nossa que não tinha, entende? Foi muito rápida essa transição, não foi algo previsto, isso está totalmente no imprevisto. E a gente botou a mão na massa e foi atrás. (DA.4)

Assim, três dos quatro Diretores Administrativos narraram eventos em que atuaram diretamente, colocaram a mão na massa para resolução dos eventos complexos e imprevistos que foram apresentados. Para tanto, todos esses mesmos gestores complementaram que a resolução das situações demandaram de si *comunicação* e *negociação* com agentes externos: Pró-Reitorias, prestadores de serviço e até com a Prefeitura Municipal. Assim, diferentemente do Papel esperado, obtido por meio das atribuições formais, os resultados demonstram que o Papel realizado pelo Diretor Administrativo consiste muitas vezes na interface externa, em *comunicar-se* e *criar conexões* para além do Campus, dentro e fora da UFSC, além de *negociar* com essas redes externas.

O relato de um dos quatro Diretores Administrativos diferencia-se dos demais, ao não focar em uma situação em que tenha se empenhado em *executar* algo, mas ao narrar eventos em que teve que assumir o papel de *liderar*, responsabilizando-se pela resolução de conflitos dentro de sua equipe. Para esse gestor, os problemas mais desafiadores e complexos que enfrenta envolve desempenhar os papéis que Mintzberg (2010) apresenta no plano das pessoas:

Problemas acontecem todo dia, a gente só está com problemas. Então, acontecem problemas dos mais variados tipos, todo dia, mas eu acho que as coisas muito desafiadoras sempre envolvem pessoas, sempre. Assim, nunca enfrentei um problema de legalidade muito grande, coisa que a gente não conseguisse superar, mas agora problemas que envolvem conflitos entre pessoas... [...] Então indo para os casos, eu acredito que as principais coisas que aconteceram na gestão foi que eu tive que gerenciar conflitos. (DA.2)

Esse relato também caracteriza a rotina do Diretor Administrativo, que consiste no enfrentamento diário de problemas, corroborando com os achados de Tosta (2011), para o qual os gestores universitários encontram-se em meio ao turbilhão cotidiano dessas instituições.

Finalmente, para além dos planos de gestão, Mintzberg (2010, p. 62) esclarece ainda que “dentro de suas próprias cabeças, os gerentes assumem o papel de *estruturar* (conceber estratégias, estabelecer prioridades, etc.) e *programar* (seu próprio tempo)”, esses papéis não

apareceram diretamente relacionados a nenhuma das atribuições na análise do Papel esperado e nem foram citados em nenhum depoimento, tanto no Papel percebido quanto no Papel realizado. Neste sentido, como esses são papéis pessoais e intrínsecos, compreende-se que, apesar de não estarem em evidência, eles estão presentes como sustentação ao desenvolvimento de todas as atividades do Diretor Administrativo e ao desempenho dos seus demais papéis gerenciais.

Em conclusão da Dimensão Papéis Gerenciais, resgata-se o entendimento de Hales e Tamangani (1996), para os quais, os papéis gerenciais situam-se na interseção das expectativas que os outros fazem do papel do gestor e das percepções e interpretações que o próprio gestor faz de seu papel. Tal perspectiva evita a dependência pura de descrições prescritivas e formais de cargos gerenciais, que podem ser muito genéricas e imprecisas, e também se furta à adoção pura da visão dos próprios gerentes, que pode ser eivada de imparcialidade (HALES; TAMANGANI, 1996).

Sendo assim, e de modo a satisfazer o objetivo específico “b” desta pesquisa, qual seja descrever os papéis gerenciais dos Diretores Administrativos, conclui-se, por meio da interseção entre o Papel esperado, percebido e realizado, que o papel do Diretor Administrativo compreende todos os papéis gerenciais do modelo de Mintzberg (2010), com atuação em todos os planos e direções: dentro e fora dos *campi*. Porém, os resultados da pesquisa correspondem ao sinalizado por Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016), para os quais, o alinhamento exato entre os três tipos de papéis gerenciais pertence apenas ao campo das ideias, uma vez que, na realidade das organizações, existe um provável hiato entre o Papel esperado, o Papel percebido e o Papel realizado, com probabilidade de conflitos e frustrações advindos dessas diferenças.

4.3 COMPETÊNCIAS GERENCIAIS NECESSÁRIAS

No presente estudo se admite que a ação do profissional é legitimada como competente quando é reconhecida por avaliação própria e, concomitantemente, por meio de *feedback* de outras pessoas (CHEETHAM; CHIVERS, 1998). Pois, conforme Le Boterf (2003), para que exista socialmente, é imperativo que a competência seja reconhecida, por meio das instâncias de avaliação, co-avaliação e do cruzamento de pontos de vista, além da consideração dos elementos do contexto. Nesse sentido, esta pesquisa abrange, além da autoavaliação e da avaliação das chefias, o reconhecimento e avaliação das competências necessárias do Diretor Administrativo por toda a equipe de servidores a ele subordinados.

Conforme Barbosa, Paiva e Mendonça (2018) e Hales (2005), para além dos papéis abordados na dimensão anterior, as competências gerenciais também podem ser categorizadas como competências esperadas, competências percebidas e competências mobilizadas. Complementarmente, estas três categorias da Dimensão Competências Gerenciais Necessárias foram analisadas a partir dos indicadores de competências propostos por Pereira e Silva (2011), por se tratarem de competências gerenciais específicas dos gestores que atuam nas Instituições Federais de Ensino. Sendo assim, as competências de Pereira e Silva (2011) e os indicadores de análise desta dimensão, estabelecidos *a priori*, são tratados como sinônimos, conforme se apresenta em sequência.

4.3.1 Competências necessárias esperadas

Quanto à categoria de análise Competências necessárias esperadas, que correspondem àquelas prescritas formalmente ao cargo, a pesquisa documental identificou a existência de competências prescritas para ocupantes de cargos gerenciais da UFSC apenas em documentos relativos à Avaliação de Desempenho dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação. Tal situação, aliada aos apontamentos de Souza e Souza (2018), de que ainda não ocorreu a efetivação da Gestão por Competências na UFSC, pode indicar a incipiência da estruturação desse processo na instituição.

Na Universidade o processo de Avaliação de Desempenho é regido pela Resolução Normativa nº 82/2016/CUn. A avaliação acontece anualmente e tem como um dos objetivos oportunizar o desenvolvimento dos servidores da instituição (UFSC, 2016). Neste processo avaliativo estão previstas quatro modalidades de avaliação, quais sejam: Autoavaliação; Avaliação pelo gestor imediato; Avaliação pela equipe de trabalho e Avaliação pelo usuário. Entretanto, até o momento apenas as duas primeiras modalidades de avaliação estão sendo colocadas em prática pela universidade (UFSC, 2016).

O instrumento utilizado para a Avaliação de Desempenho de ocupantes de funções gerenciais é constituído por 18 fatores (UFSC, 2021b). Tais fatores foram considerados nesta pesquisa como evidências de competências prescritas pela instituição, e utilizados como sinônimos, uma vez que não foi possível identificar competências gerenciais prescritas pela UFSC em outros documentos. Sendo assim, tais fatores/competências, prescritas pela UFSC aos seus gestores, foram analisadas em comparação às competências gerenciais de Pereira e Silva (2011).

Este referencial foi adotado devido à aderência ao objeto do presente estudo, uma vez que os autores identificaram as competências gerenciais específicas de gestores universitários. A análise comparativa entre fatores/competências de gestão prescritas pela UFSC e as competências gerenciais de Pereira e Silva (2011) consta no Quadro 18:

Quadro 21 – Análise Comparativa de Competências Gerenciais

(continua)

Competências Gerenciais de Pereira e Silva (2011)	Fatores/Competências de gestão (UFSC, 2021b)
Competências Cognitivas	
1. Conhecimentos técnicos: Executar as atividades profissionais utilizando um conjunto de procedimentos técnicos e legais para o aprimoramento do trabalho na instituição.	1. Conhecimento do trabalho: Aplicação do conhecimento adquirido no desenvolvimento das atividades e domínio das atribuições que desenvolve.
2. Conhecimento do ambiente institucional: Identificar aspectos sociais, econômicos e políticos do ambiente institucional na tomada de decisão.	2. Capacidade de análise crítica: Habilidade para identificar e avaliar situações críticas, interpretando-as e buscando a opção mais adequada para solucioná-las.
	3. Adaptação às mudanças: Capacidade de compreender e dar respostas às novas situações de trabalho. Adaptar-se com agilidade às mudanças de metodologias, processos e tecnologias.
3. Desenvolvimento do servidor: Elaborar, em parceria com o servidor, ações que proporcionem o seu desenvolvimento profissional alinhado às estratégias institucionais.	4. Desenvolvimento da equipe: Disposição em apoiar e oportunizar condições de participação e desenvolvimento profissional dos membros da equipe.
4. Conhecimentos operacionais: Realizar atividades vinculadas ao ambiente de atuação profissional que proporcionem qualidade e agilidade aos serviços prestados à comunidade.	5. Organização no trabalho: Maneira pela qual programa atividades e seleciona métodos para sua execução.
Competências Funcionais	Fatores/Competências de gestão (UFSC, 2021b)
5. Orientação estratégica: Elaborar estratégias valendo-se da análise do contexto institucional, vinculando-as às diretrizes da Instituição Federal de Ensino em que o gestor trabalha.	6. Planejamento: Promove a análise da realidade, levantando as possibilidades e limitações para proposição de ações futuras, estabelecendo planos de ação condizentes com os objetivos do setor.
6. Processos de trabalho: Assumir a responsabilidade pelas decisões relacionadas aos processos de trabalho, avaliando as suas consequências.	7. Tomada de decisão: Toma decisões com segurança, coerência e imparcialidade para o bom desenvolvimento das atividades e motiva a participação do grupo em decisões que envolvem as atividades do setor.
Competências Comportamentais	Fatores/Competências de gestão (UFSC, 2021b)
7. Senso de responsabilidade: Mobilizar atitudes como responsabilidade e autonomia no gerenciamento das mudanças ocorridas no ambiente de trabalho.	8. Responsabilidade: Seriedade com que o trabalho é desenvolvido; confiança inspirada quando uma tarefa é solicitada.
8. Empatia: Reconhecer com clareza os sentimentos e valores presentes na equipe de trabalho, demonstrando interesse e respeito pelo outro.	9. Relacionamento interpessoal: Demonstração de atitude profissional e respeitosa no relacionamento com os usuários dos diversos níveis hierárquicos e culturais.
9. Gerenciamento de conflitos: Gerenciar as dificuldades interpessoais e conflitos vivenciados na equipe.	-

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em UFSC (2021b) e Pereira e Silva (2011).

Quadro 22 – Análise Comparativa de Competências Gerenciais

(conclusão)

Competências Gerenciais de Pereira e Silva (2011)	Fatores/Competências de gestão (UFSC, 2021b)
Competências Comportamentais	
10. Interação social: Estabelecer relações de trabalho com a equipe, pautadas em valores como igualdade, reciprocidade e imparcialidade.	10. Trabalho em equipe: Capacidade de colaborar com os colegas da equipe de trabalho na realização de tarefas conjuntas.
11. Liderança: Promover ações que influenciem positivamente o comportamento das pessoas na geração de ideias e no estabelecimento de diretrizes no contexto da ação profissional.	11. Liderança: Capacidade de administrar pessoas e equipes, de personalidades diferentes, e coordená-las, mobilizando-as para objetivos comuns.
12. Saber ouvir: Estimular os integrantes da equipe a contribuir com sugestões e críticas relacionadas aos processos de trabalho.	-
13. Equilíbrio emocional: Manter o equilíbrio emocional diante das pressões do ambiente de trabalho durante a realização das atividades.	-
14. Comunicação: Utilizar a comunicação de forma compreensível, por meio da linguagem oral e escrita, como facilitadora do trabalho em equipe.	12. Comunicação: Clareza e objetividade em compreender e transmitir instruções, ideias e informações pertinentes ao seu trabalho sempre que necessário.
Competências Políticas	Fatores/Competências de gestão (UFSC, 2021b)
15. Ética: Praticar os valores e princípios presentes no código de ética do servidor público.	13. Disciplina: Maneira pela qual observa, acata e se comporta em relação às normas estabelecidas pela instituição.
16. Interesse público: Estimular a defesa dos interesses institucionais, utilizando os bens públicos em benefício da sociedade.	-
17. Parcerias cooperativas: Estabelecer parcerias cooperativas com setores internos, órgãos externos e outras instituições federais de ensino, visando à construção coletiva de soluções para as dificuldades institucionais.	-
	Fatores/Competências de gestão (UFSC, 2021b)
-	14. Assiduidade e pontualidade: Comparecimento e permanência no local de trabalho. Observância do horário de trabalho.
-	15. Produtividade e qualidade: Volume de trabalho apresentado em relação ao tempo gasto para executá-lo, bem como a qualidade com que o trabalho é realizado, tendo em vista a função do setor, os recursos disponíveis e a complexidade da atividade.
-	16. Zelo com materiais e equipamentos: Cuidado com os bens da instituição, observando as condições de uso e conservação dos materiais e equipamentos.
	17. Interesse pela atualização profissional: Interesse em se capacitar por iniciativa própria, atualizando-se e procurando aplicar os conhecimentos adquiridos em seu trabalho.
-	18. Criatividade e iniciativa: Capacidade de produzir novas ideias para aplicar em situações de seu local de trabalho. Comportamento proativo de atuação, visando garantir a efetividade na execução dos trabalhos e buscando soluções adequadas por seus próprios meios.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em UFSC (2021b) e Pereira e Silva (2011).

De modo geral, os fatores/competências gerenciais listadas pela UFSC são comuns a todos os servidores que estão investidos em funções gerenciais, não tendo sido formuladas especificamente para os Diretores Administrativos. É possível observar e inferir que as competências da UFSC de nº 14, 15 e 16 foram propostas a partir do Art. 20 da Lei nº 8.112/90 (BRASIL, 1990), o qual estabelece os fatores para avaliação do Estágio Probatório de todos os servidores civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, quais sejam: Assiduidade; Disciplina; Iniciativa; Produtividade e Responsabilidade (zelo). Assim, seriam apenas indicativos de competências genéricas, provável razão para não terem sido concebidas como competências gerenciais por Pereira e Silva (2011).

Entretanto, apesar de não ter sido identificada dentre as competências gerenciais de Pereira e Silva (2011), a competência nº 17. *Interesse pela atualização profissional* aborda um dos importantes saberes proposto por Le Boterf (2003, p. 38): “saber aprender e saber aprender a aprender”. Quanto à competência nº 18. *Criatividade e iniciativa*, embora também não tenha surgido no estudo de Pereira e Silva (2011) como uma das competências gerenciais das IFES, pode ser associada ao “saber agir com pertinência”, de Le Boterf (2003, p. 38). Conforme o autor, esse saber manifesta-se quando o profissional sabe tomar iniciativas, decidir e até mesmo inovar (ser criativo) perante a instabilidade e na efemeridade (LE BOTERF, 2003).

Coincidentemente, Cheetham e Chivers (1996) enquadram a criatividade e o autodesenvolvimento como metacompetências, que seriam aquelas que auxiliam no desenvolvimento de outras competências. Assim, as duas últimas competências (nº 17 e 18) elencadas pela UFSC (2021b) encontram respaldo teórico para serem consideradas competências significativas, e até mesmo serem postas em complementação as competências de Pereira e Silva (2011), no caso em análise.

Em contrapartida, evidencia-se que algumas competências comportamentais importantes não foram prescritas pela UFSC a nível gerencial, como a *gestão de conflitos*, o *saber ouvir* e o *equilíbrio emocional*. As competências de dimensão política também foram desprestigiadas na lista, quais sejam a defesa de interesse público e o estabelecimento de parcerias. Desse modo, atinge-se o terceiro objetivo específico de pesquisa e demonstra-se a existência de uma lacuna significativa de competências necessárias esperadas dos gestores universitários da UFSC, dentre os quais se encontram os Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede.

4.3.2 Competências necessárias mobilizadas

Para que fosse possível alcançar o quarto objetivo específico de pesquisa, qual seja: descrever, na percepção dos Diretores Administrativos e suas chefias, as competências necessárias para o desempenho do cargo; a dissertação lançou mão de duas categorias de análise, competências necessárias mobilizadas e competências necessárias percebidas. Nesta seção são abordadas as competências necessárias mobilizadas, apenas sob a ótica dos Diretores Administrativos. Enquanto as competências necessárias percebidas constam da próxima seção, com a análise das entrevistas dos Diretores Administrativos e de suas chefias.

A investigação das competências mobilizadas contou com o relato dos Diretores Administrativos sobre as situações imprevistas e complexas enfrentadas por si, no exercício do cargo, os mesmos também foram convidados a mencionarem como buscaram solucionar tais questões. Dessa forma os Diretores Administrativos expuseram, indiretamente, a percepção sobre as competências que julgam necessárias ao ocupante do cargo.

Os questionamentos feitos nesta categoria de análise são embasados nos estudos de Zarifian (2001), o qual introduziu a importância dos eventos para a manifestação da competência. Para o autor, esses eventos, como situações singulares, provocam perturbação e suplantam as operações programadas e repetitivas, gerando mudanças, inovações e oportunidades de aprendizado. Sendo assim, a competência manifesta-se no enfrentamento, de maneira consistente e com conhecimento de causa, de eventos imprevistos e complexos no contexto de atuação (ZARIFIAN, 2001).

Assim como na categoria do Papel realizado, as situações em que os Diretores Administrativos mencionaram a mobilização de suas competências não puderam ser diretamente transcritas nesse trabalho, pois, devido às peculiaridades narradas nos eventos, seria possível identificar cada um dos respondentes através de seus relatos.

A análise do relato dos três Diretores Administrativos sobre como lidaram com os eventos críticos, a partir das competências propostas por Pereira e Silva (2010), demonstra que os gestores lançaram mão de seus *conhecimentos técnicos* e *conhecimentos do ambiente institucional* em articulação às competências funcionais: *orientação estratégica* e *processos de trabalho*. Assim, por meio da combinação dessas competências os Diretores Administrativos embasaram seus planos de ação, assumindo as decisões e suas consequências.

Assim como na categoria do Papel realizado, as situações em que os Diretores Administrativos mencionaram a mobilização de suas competências não puderam ser diretamente transcritas nesse trabalho, pois devido às peculiaridades narradas nos eventos seria possível identificar cada um dos respondentes através de seus relatos. Apesar dessa restrição, o Quadro 19 demonstra quais evidências foram considerados nos relatos para levantamento das competências mobilizadas.

Quadro 23 – Competências Cognitivas e Funcionais Mobilizadas

Competências Mobilizadas	Evidências das Competências Mobilizadas nos depoimentos dos gestores
<i>Conhecimentos técnicos</i>	Conhecimento técnico e legal sobre execução de orçamento público e sobre contratos administrativos.
<i>Conhecimentos do ambiente institucional</i>	Conhecimento da estrutura dos setores da UFSC responsáveis por cada uma das etapas do projeto, mobilizando e envolvendo politicamente os gestores da Reitoria na solução da situação crítica.
<i>Orientação estratégica</i>	Planejamento de contratação de vários serviços com fornecedores diversos, em que a execução ocorreu de forma simultânea e/ou sequencial, conforme a necessidade de um grande projeto empreendido pelo Campus.
<i>Processos de trabalho</i>	Assumir a responsabilidade e comprometer-se a encontrar alternativas para execução de um grande montante de recurso orçamentário em poucos dias. Avaliando as alternativas e consequências de perda de recurso orçamentário institucional em caso de não conclusão do projeto.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nos dados primários.

Já o *senso de responsabilidade*, como competência comportamental e conforme descrito por Pereira e Silva (2010), serviu para a mobilização de atitudes responsáveis frente ao gerenciamento das mudanças e imprevistos ocorridos no contexto de trabalho. Além disso, as competências comportamentais de *interação social* e *comunicação*, somadas à competência política de *parcerias cooperativas*, subsidiaram os gestores nos seus papéis de *comunicação* e *negociação*. Tais competências tiveram que ser mobilizadas para o estabelecimento de relações de trabalho e parcerias, tanto com a equipe interna quanto fora da unidade, em busca da resolução dos eventos críticos.

O quarto Diretor Administrativo, que se ateu aos eventos críticos que envolveram resolução de conflitos dentro de sua equipe de trabalho, citou a necessidade de mobilização das demais competências comportamentais: teve *empatia* para *saber ouvir* a equipe, *gerenciando os conflitos* e atuando como um *líder* na promoção de ações que influenciaram

positivamente as pessoas, além de *comunicar-se* com elas e manter o próprio *equilíbrio emocional* diante da pressão advinda dos conflitos interpessoais. A análise desse relato demonstrou a importância do domínio e da articulação e das competências comportamentais aos Diretores Administrativos.

O trecho a seguir, do depoimento do Diretor Administrativo DA.1, enfatiza e confirma a importância de se observar as competências mobilizadas perante as situações complexas e imprevistas, pois esses momentos congregam as competências gerenciais mais importantes:

Então eu digo que coordenar tudo isso, que foi coordenado, é algo que eu tenho muito orgulho dessa ação. [...] Veio todas as competências que um diretor tem que ter naquele momento ali, de habilidade, de conhecimento, de atitude, tudo naquele momento ali, refletiu assim: isso é o que um gestor deve ter. [...] Então, quando eu digo que veio tudo, todas as competências, veio liderança, tu ter que dar um direcionamento para a equipe, no *time* correto. Direcionar, decidir [...] e aí tu faz um leque de planejamento, contando as variáveis possíveis, foi emocionante, muita adrenalina e funcionou, deu certo. (DA.1)

A análise dos eventos evidenciou o quanto o Diretor Administrativo coloca a mão na massa e envolve-se com a resolução das situações a que é submetido. Conforme Le Boterf (2003, p. 38), esse “saber envolver-se” é uma das manifestações da competência dos profissionais que sabem administrar situações complexas, para o autor, o indivíduo deixa de se esconder atrás de instruções, envolve-se pessoalmente e empenha sua personalidade, sua ética e seus recursos diante de um problema. Na análise dos relatos também se sobressai a postura dos gestores ao serem proativos, tomando iniciativas e inovando frente aos imprevistos, o que remete à competência de “saber agir com pertinência”, proposta por Le Boterf (2003, p. 38).

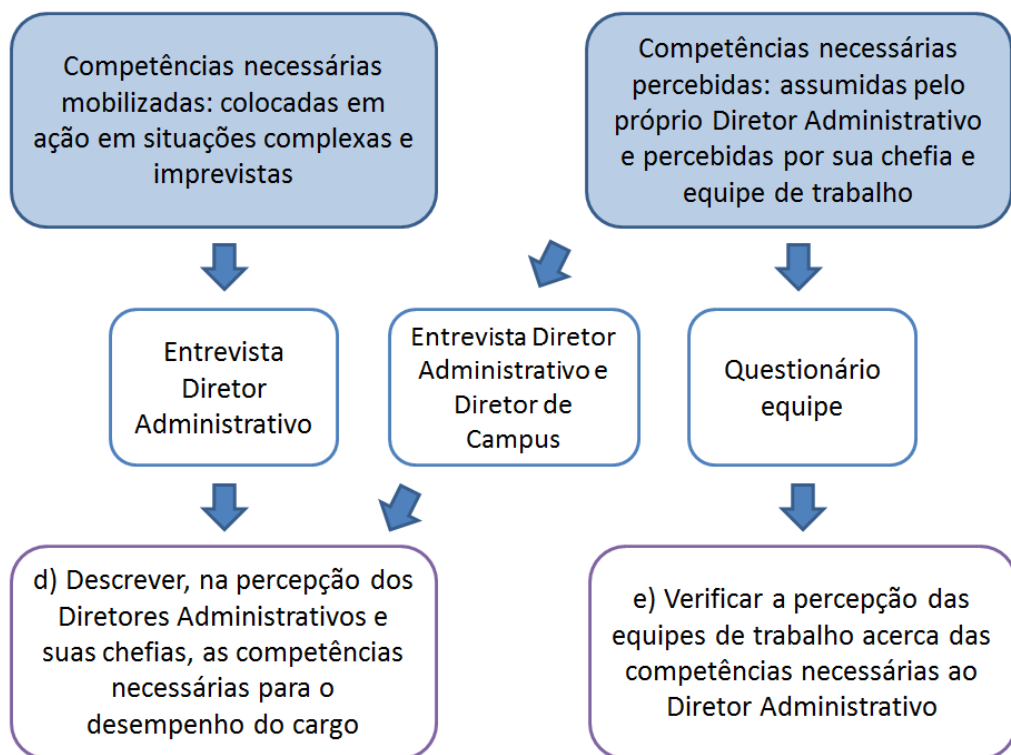
Assim, além dos indicadores previamente estabelecidos, emprestados de Pereira e Silva (2011), emergiram nessa categoria de análise os indicadores/competências *comprometimento* (saber envolver-se) e *criatividade e iniciativa* (saber agir com pertinência). Sendo que esta última já havia surgido na análise das competências esperadas/prescritas pela UFSC.

Essas competências emergentes (*comprometimento, criatividade e iniciativa*), foram identificadas como competências mobilizadas no enfrentamento de situações complexas e imprevistas, pelas quais os Diretores Administrativos passaram e, portanto, pertencem as competências gerenciais necessárias ao cargo.

4.3.3 Competências necessárias percebidas

Esta categoria de análise trata das competências percebidas pelo próprio Diretor Administrativo, por sua chefia e pela equipe de trabalho como necessárias para o gerenciamento do setor administrativo de um Campus Fora de Sede (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018). A pesquisa investigou esta categoria por meio de sujeitos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados diversos. Além disso, essa mesma categoria de análise ajudou a responder a dois objetivos específicos diferentes, conforme esquema disposto na Figura 6.

Figura 6 – Categorias de análise em relação a instrumentos de coleta e objetivos



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Sendo assim, para facilitar a compreensão, os resultados da pesquisa nesta categoria foram organizados em duas subseções, detalhadas a seguir.

4.3.3.1 Competências necessárias percebidas pelos gestores

Para atender ao quarto objetivo específico de pesquisa, esta seção apresenta a análise dos relatos dos Diretores Administrativos e de suas chefias, sobre quais competências gerenciais percebem serem necessárias para o desempenho do cargo de Diretor

Administrativo. Para tanto, a análise de conteúdo das entrevistas fez uso das competências gerenciais de Pereira e Silva (2011) como indicadores da categoria, sendo que os mais frequentes e significativos são apresentados a seguir.

Conforme evidenciado na análise da dimensão dos Papéis Gerenciais, os Diretores Administrativos exercem intensivamente o papel gerencial de controle sobre os setores sob sua responsabilidade. A partir disso é possível compreender as razões que levaram os gestores a mencionarem tenazmente a necessidade da competência *conhecimentos técnicos*, pois, conforme Pereira e Silva (2011), o conhecimento destaca-se como componente determinante no contexto da ação profissional de um gestor:

Independente da formação do Diretor, preferencialmente, deveria ser alguém com uma formação na área mais administrativa, haja vista que existem muitas dimensões em que você precisa atuar e este conhecimento administrativo é necessário. (DC.1)

Primeiro, eu entendo que é uma questão de conhecimento mínimo da administração pública e da própria administração da universidade. (DC.2)

Do ponto de vista do dia-a-dia eu acho que a pessoa tem que saber um pouquinho do geral, mas eu acho muito importante dentro da Direção Administrativa ter bastante conhecimento na parte de contratos e compras, que é o carro-chefe do dia a dia. (DC.4)

Dentro dos conhecimentos, a pessoa tem que ter conhecimento administrativo, pelo menos um mínimo, saber como funciona todos os setores da área administrativa. (DA.1)

Conhecimentos técnicos, aí entra toda a parte legal no nosso caso, eu acho que ela é importante, o conhecimento legal. (DA.2)

Para além dos conhecimentos ou competências cognitivas, Silva e Pereira (2011) relacionam as competências funcionais como essenciais aos gestores universitários, como a *orientação estratégica*, principalmente na execução da função de planejamento. Tal competência foi percebida como uma competência necessária aos Diretores Administrativos de Campus Fora de Sede. Conforme afirmação do entrevistado DC.1, nenhum Diretor teria condições de executar um trabalho importante no setor administrativo do Campus sem dominar o planejamento.

Em adição às competências cognitivas e funcionais, Pereira e Silva (2011) abordaram também o conjunto de competências comportamentais como imprescindíveis aos gestores universitários. Os achados desta pesquisa corroboram com os autores, pois as competências comportamentais ficaram muito proeminentes nos relatos dos diretores entrevistados. Todas

as competências comportamentais foram mencionadas como importantes aos Diretores Administrativos, conforme exposto no Quadro 20.

Quadro 24 – Competências Comportamentais percebidas como necessárias

(continua)

Competências Comportamentais	Depoimentos dos Gestores
<i>Senso de responsabilidade</i>	Responsabilidade, saber que você tem que assumir aquilo que você, porventura, já tenha decidido, quer seja para os ônus ou para os bônus. (DA.4)
<i>Empatia</i>	<p>Eu entendo primeiro, como qualquer cargo de Gestão, na parte pessoal é paciência e empatia. Acho que isso é muito importante, porque senão, se for muito truculento, já cria certa aversão e com isso ninguém consegue trabalhar. Acho que ter empatia e ter um espírito de equipe é importante. (DC.4)</p> <p>A primeira coisa que ele precisa ter é empatia, é se colocar no lugar do outro, então eu acho que na Direção Administrativa precisa ter empatia. Não pode dizer: - Ah, eu vou resolver aqui o problema dentro da equipe, mas isso vai gerar um problema numa outra equipe, seja dentro da Direção Administrativa ou em uma equipe fora da Direção Administrativa. (DA.2)</p> <p>Acho que empatia é muito importante, é se colocar no lugar do outro. Então assim é saber pesar a mão no tratar com as pessoas, seja da equipe, seja da Sede. (DA.4)</p>
<i>Gerenciamento de conflitos</i>	<p>É para manter a paz no Campus, manter a pacificação (DC.3)</p> <p>Eu acho que a mediação de conflitos, gestão de conflitos é essencial, essencial. [...] Eu preciso mais de gestão de conflitos aqui, do que eu tinha de necessidade em outros lugares em que já trabalhei. Até porque você tem poucos mecanismos, então você tem que fazer a gestão de conflitos o tempo todo. (DA.2)</p> <p>Tem que ser uma pessoa pacificadora, não adianta ser uma pessoa que vai botar mais lenha na fogueira, porque já estão sempre em brasas as questões, então tem que ser uma pessoa pacificadora (DA.3)</p>
<i>Interação social</i>	<p>Algo que eu, particularmente, não vejo como mensurável, mas para mim é algo extremamente importante que é o respeitar, e ser respeitado pela da equipe. (DC.2)</p> <p>Porque a função dele é mediar [...] tem que ter uma competência nesse nível de habilidade interpessoal. (DA.3)</p> <p>É saber sentar com as pessoas, conversar, chegar ao meio termo, tentar compreender a situação e dar o encaminhamento. (DA.4)</p>
<i>Liderança</i>	<p>Precisa ter liderança nas suas diversas representações, ou seja, para cada setor que ele atua, ou que ele delega, é preciso reunir essa equipe. (DC.1)</p> <p>É porque se essas pessoas gostam e se sentem na equipe elas abraçam contigo, mas se as pessoas se sentem deslocadas [...] acaba criando lado, e criar lado em uma instituição é muito ruim, as pessoas devem trabalhar em um todo. O gestor tem que evitar ao máximo isso e trabalhar de uma maneira que as pessoas se sintam fazendo parte da equipe, para trabalhar juntos, eu tenho certeza que isso é o mais difícil. (DC.4)</p> <p>Questão de liderança, de tentar vender aquilo que você considera importante para sua equipe, tipo uma determinada decisão que você tomou em conjunto com a direção da unidade, de você saber expressar aquilo para que a equipe também se sinta parte desse processo, do porquê aquilo é importante. (DA.4)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nos dados primários.

Quadro 25 – Competências Comportamentais percebidas como necessárias

(conclusão)

Competências Comportamentais	Depoimentos dos Gestores
<i>Saber ouvir</i>	<p>Acho que a primeira delas é uma pessoa que precisa saber ouvir, ter essa qualidade e condição de estar sempre ouvindo os diversos lados, você não pode tomar suas decisões sem antes ouvir os dois lados em uma questão mais complexa. Então assim, o que eu imagino, é que a primeira qualidade que tem que ter um Diretor é esta: de saber ouvir para poder mediar as questões, os conflitos, e aí poder tomar as decisões, a primeira qualidade. (DC.1)</p> <p>Ter abertura para ouvir a equipe e mudar aquilo que você tinha previamente solicitado [...]. Então, eu acho que saber ouvir a equipe, ter essa possibilidade, essa abertura para que as pessoas tragam para você outras opiniões, outros entendimentos e fazer uma análise. (DA.2)</p>
<i>Equilíbrio emocional</i>	<p>A questão da resiliência, de não se desesperar, saber que as coisas em algum momento voltam para um nível aceitável, normal. Então assim, saber que a gente vai passar por situações difíceis, mas saber que em algum momento as coisas se resolvem. Saber lidar com pressão, com as cobranças da direção, com as cobranças da própria equipe, muitas vezes insatisfeita com alguma coisa. (DA.4)</p>
<i>Comunicação</i>	<p>Tem que ter uma comunicação boa, essa questão da comunicação, é uma coisa que o dia-a-dia acaba engolindo um pouco, e as pessoas sempre sentem falta disso, então tem que ser um bom comunicador. (DA.3)</p> <p>A questão da comunicação, de ter uma comunicação efetiva, o mais clara possível. (DA.4)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nos dados primários.

Ao resgatar os papéis gerenciais exercidos pelo Diretor Administrativo no plano das pessoas, de *liderar* suas equipes e *criar conexões* externas, é possível compreender as razões que levaram os entrevistados a perceberem as competências comportamentais como tão necessárias a esses gestores. Tal situação reforça os resultados obtidos na categoria de análise anterior, na qual as competências comportamentais foram ativamente mobilizadas frente às situações complexas. A análise também coincide com os achados de pesquisa de McNair, Duree e Ebbers (2011), os quais mostram que a maioria dos gestores de faculdades comunitárias nos Estados Unidos da América - EUA gostaria de ter se preparado melhor, principalmente para dominar a competência de gerenciamento de pessoas, com ênfase na gestão de conflitos.

Do mesmo modo, as competências comportamentais também receberam destaque no estudo de competências gerenciais de professores-gestores de instituições de ensino superior, conduzido por Barbosa, Paiva e Mendonça (2018). Para tanto, a explicação pode estar no próprio contexto de gestão de uma universidade, que atua de forma colegiada em suas

diversas instâncias, o que levaria a uma maior exigência das diversas competências comportamentais dos gestores universitários, conforme justificado pelo DC.1:

O que se requer de um Diretor ou Diretora é isso, que tenha habilidade para ouvir, debater, dialogar e também resolver conflitos. Isso também é um problema muito sério que ocorre nas instituições de ensino, pela forma colegiada de atuar. Como as instituições são sempre colegiadas, as decisões nunca são de forma ditadora, elas são sempre colegiadas, ouvindo de forma democrática, ou seja, saber ouvir e conseguir resolver esses conflitos é muito importante como habilidade ou como requisito para quem vai dirigir, ou ser uma Diretora ou um Diretor Administrativo. (DC.1)

Enquanto as competências gerenciais prescritas pela UFSC (2021b) praticamente não abordam as competências de dimensão política, as entrevistas demonstraram que *parcerias cooperativas* consistem em um importante indicador de competências percebidas como necessárias aos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede:

E a partir desses conjuntos que eu coloquei, também é necessária a relação clara com a Direção Geral, haja vista que todos esses aspectos são complementares para uma boa condução do Campus, seja na sua gestão, seja no seu desenvolvimento acadêmico e das atividades fins (DC.1)

Muito de atitude, em relação a isso, de ter um bom relacionamento com os Pró-Reitores da Sede e com o Gabinete, porque a gente precisa sempre ter essa relação constante. A Direção Administrativa também tem que ter um bom relacionamento com a Direção de Campus, porque trabalham muito próximos na tomada de decisões. Então a equipe tem que ser bem coesa. (DA.1)

Conforme o DC.1 é necessário que o Diretor Administrativo apresente a competência de estabelecer *parcerias cooperativas* com o Diretor de Campus (internamente). Ao passo que, o Diretor Administrativo DA.1 adicionou a necessidade do estabelecimento de relacionamentos cooperativos também com os sujeitos de fora da unidade, na Reitoria. Além disso, como outra competência política, o *interesse público* revela-se como a competência de buscar os interesses institucionais e contribuir para o efetivo crescimento da UFSC:

Em relação às habilidades [...] a gente precisa ter a colaboração dos servidores e achar um equilíbrio, entre aquilo que o servidor quer e aquilo que a instituição precisa, então ter este equilíbrio, [...] conseguir equilibrar as necessidades pessoais com as necessidades institucionais. Também tem que ter vontade, além de ter todo o conhecimento, saber o que fazer, a pessoa precisa ter aquela paixão, aquela vontade de fazer o Campus crescer, de ter aquela paixão pelo Campus. Porque se tu não tem esse sentimento de querer ver a instituição daqui há 50 anos legal, tu não vai conseguir deixar um legado de trabalho bem feito, tu vai fazer o trabalho diário, e aí tu vai ser um Diretor Administrativo mas a instituição não vai tá ganhando com isso. (DA.1)

Apesar de não estar contemplada na relação de competências gerenciais de Pereira e Silva (2011), o Diretor Administrativo – DA.4 apontou a busca pela aprendizagem, aprimoramento contínuo, como uma competência que acredita ser relevante para seu cargo. Essa competência, *Interesse pela atualização profissional*, é sustentada por Cheetham e Chivers (1996) ao enquadrarem o autodesenvolvimento como uma das metacompetências, que seriam as quais auxiliam no desenvolvimento de outras competências. Inclusive, no mesmo sentido, o entrevistado justifica que a própria busca pelo aprendizado conduziria ao desenvolvimento das demais competências.

Assim, a partir da percepção dos Diretores Administrativos e suas chefias sobre as competências necessárias para o desempenho do cargo, apresentada nesta seção até o momento, e em articulação com a análise das competências mobilizadas, presente na seção anterior, completa-se o quarto objetivo específico de pesquisa: descrever, na percepção dos Diretores Administrativos e suas chefias, as competências necessárias para o desempenho do cargo.

Em resposta a tal objetivo e em conclusão, percebe-se que ao serem questionados diretamente sobre as competências necessárias ao cargo os gestores mencionaram fortemente os *conhecimentos técnicos*. Entretanto, a análise sobre a narrativa de como resolveram os eventos imprevistos demonstra que os gestores precisaram lançar mão de seus *conhecimentos técnicos* em articulação com as competências funcionais (*orientação estratégica e processos de trabalho*) e, especialmente, com as competências comportamentais (*senso de responsabilidade, liderança, interação social e comunicação*). Tais achados seguem os resultados da pesquisa de Salles e Villardi (2017), na qual as competências interpessoais e intrapessoais preponderaram em relação às competências técnicas desenvolvidas por gestores de IFES.

A análise das competências mobilizadas e das competências percebidas pelos gestores também evidenciou a importância da competência política de *parcerias cooperativas*. Este resultado era esperado frente aos achados sobre o papel percebido e o papel mobilizado do Diretor Administrativo, de *criar conexões* externas ao Campus e *negociar* em prol de suas unidades. Outrossim, a descrição da percepção dos Diretores Administrativos e suas chefias, a partir das competências mobilizadas e percebidas, fez emergir como necessárias as competências *comprometimento* (saber envolver-se), *criatividade e iniciativa* (saber agir com pertinência) e *interesse pela atualização profissional* (saber aprender), em complementação às competências de Pereira e Silva (2011).

4.3.3.2 Competências necessárias percebidas pela equipe

Nesta dissertação se admite a concepção apresentada por Cheetham e Chivers (1998), de que a ação do profissional é legitimada como competente quando é reconhecida por autopercepção de competência e, concomitantemente, por meio de *feedback* de outras pessoas. Assertiva corroborada por Le Boterf (2003), o qual afirma que, para que exista socialmente, é imperativo que a competência seja reconhecida.

Do mesmo modo, Freitas (2019), ao considerar as competências gerenciais como expressões passíveis de observação por outros indivíduos, recomenda a combinação da autoavaliação dos gestores com alguma heteroavaliação (chefia, subordinados, pares, consumidores, entre outros). O autor reforça a importância da avaliação pelos subordinados, uma vez que, normalmente, são eles que mantêm contato mais direto e frequente com os gestores, resultando em mais confiabilidade dessa avaliação (FREITAS, 2019).

Nesse ínterim, de modo a alcançar o quinto objetivo específico: verificar a percepção das equipes de trabalho acerca das competências necessárias ao Diretor Administrativo; os servidores subordinados aos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede foram convidados a manifestarem suas percepções, em um questionário, sobre o nível das competências gerenciais necessárias a esse gestor.

O questionário, disponível no Apêndice B, seguiu as recomendações de Tosta (2017). Este autor propõe que seja utilizada a escala Likert para o mapeamento de competências gerenciais requeridas em Universidades Federais. Na escala recomendada cada competência é classificada entre cinco pontos, os quais variam entre muito de acordo a muito em desacordo, conforme Quadro 21:

Quadro 26 – Escala Likert para medição de competências

Grau da competência	Explicação
5 Muito Forte	Dê o grau 5 se você achar que existe uma necessidade muito forte da competência investigada.
4 Forte	Dê o grau 4 se você achar que existe uma necessidade forte da competência investigada.
3 Média	Dê o grau 3 se você achar que existe uma necessidade média da competência investigada.
2 Fraca	Dê o grau 2 se você achar que existe uma necessidade fraca da competência investigada.
1 Muito Fraca	Dê o grau 1 se você achar que existe uma necessidade muito fraca ou nenhuma necessidade da competência investigada.

Fonte: Adaptado de Tosta (2017)

Para elaboração do questionário, além das competências de Pereira e Silva (2011), foram consideradas também as competências que emergiram a partir da análise das entrevistas. Essas competências emergentes foram discutidas nas categorias de análise: competências necessárias esperadas, competências necessárias mobilizadas e competências necessárias percebidas (etapa dos gestores). Conforme Quadro 22, tais competências encontram respaldo teórico para serem caracterizadas como competências gerenciais necessárias:

Quadro 27 – Competências necessárias emergentes da análise de dados da pesquisa

Origem	Competência	Descrição	Embasamento teórico
Competências esperadas e competências mobilizadas	Criatividade e iniciativa	Ter iniciativa, ser proativo e inovador frente aos imprevistos.	Saber agir com pertinência (LE BOTERF, 2003). Criatividade como metacompetência (CHEETHAM; CHIVERS,1996).
Competências esperadas e competências percebidas pelos gestores	Interesse pela atualização profissional	Buscar o autodesenvolvimento, saber tirar lições de suas experiências e corrigir suas ações em função desse aprendizado.	Saber aprender e saber aprender a aprender (LE BOTERF, 2003). Autodesenvolvimento como metacompetência (CHEETHAM; CHIVERS,1996).
Competências mobilizadas	Comprometimento	Comprometer-se, assumindo riscos e envolvendo-se pessoalmente na resolução dos problemas.	Saber envolver-se (LE BOTERF, 2003).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em atendimento às recomendações de Tosta (2017), houve o cuidado de expressar nas instruções do questionário que a avaliação da competência deveria ser realizada levando em consideração o nível em que tal competência deve ser expressa (situação ideal) e não o nível que, de fato, é apresentada atualmente pelos Diretores Administrativos. Tal orientação ocorreu por se tratar de avaliação das competências do cargo e não das competências manifestadas por seu ocupante.

Sendo assim, foram aplicados 79 questionários, no período de 09 a 19 de abril de 2021, por meio do envio de links de acesso para o e-mail institucional de todos os servidores subordinados aos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da UFSC, obtendo-se uma taxa de respostas de 40,5%. Os dados foram tabulados segundo a estatística descritiva, calculando-se a média de necessidade de cada uma das competências. As competências constam ordenadas, na Tabela 1, conforme a média da importância apontada pelos respondentes.

Tabela 1 – Média das competências necessárias segundo a equipe

Ordem	Competência	Classificação	Média
1	Senso de responsabilidade	Comportamental	4,63
2	Empatia	Comportamental	4,59
3	Equilíbrio emocional	Comportamental	4,56
4	Gerenciamento de conflitos	Comportamental	4,53
5	Ética	Política	4,53
6	Saber ouvir	Comportamental	4,50
7	Comunicação	Comportamental	4,50
8	Desenvolvimento do servidor	Cognitiva	4,47
9	Liderança	Comportamental	4,47
10	Processos de trabalho	Funcional	4,44
11	Interação social	Comportamental	4,44
12	Criatividade e iniciativa	Emergente	4,41
13	Conhecimento do ambiente institucional	Cognitiva	4,41
14	Conhecimentos técnicos	Cognitiva	4,38
15	Orientação estratégica	Funcional	4,38
16	Interesse pela atualização profissional	Emergente	4,31
17	Interesse público	Política	4,19
18	Comprometimento	Emergente	4,19
19	Conhecimentos operacionais	Cognitiva	3,84
20	Parcerias cooperativas	Política	3,72

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As competências que emergiram na análise de conteúdo, a partir dos dados dos documentos e das entrevistas com os gestores – quais sejam, *criatividade e iniciativa; interesse pela atualização profissional e comprometimento* –, apesar de não figurarem nas primeiras posições pela média foram classificadas acima de quatro pontos, quando existe uma necessidade forte da competência investigada. Esse resultado parece validar, portanto, as inferências e resultados obtidos na análise documental e das entrevistas, que as identificaram como indicadores de competências significativas ao contexto dos Diretores Administrativos.

A análise dos questionários demonstra que a competência comportamental *senso de responsabilidade*, que esteve muito presente nos relatos dos Diretores Administrativos como competência mobilizada perante os eventos imprevistos, é ratificada pela equipe ao ser considerada como a competência mais necessária ao desempenho do cargo de seu superior. Ademais, é importante perceber que algumas das competências assinaladas pela equipe de trabalho como muito significativas não constam nas competências prescritas pela UFSC: *equilíbrio emocional, gerenciamento de conflitos e saber ouvir*.

As respostas da equipe seguiram os mesmos achados de Salles e Villardi (2017), prestigiando as competências comportamentais em relação às competências mais técnicas, como as cognitivas e as funcionais. Segundo a percepção da equipe, todas as oito

competências comportamentais constam entre as onze competências mais importantes. Além disso, as competências comportamentais também tiveram um desvio padrão bem menor em comparação as demais competências. Este resultado demonstra que há mais homogeneidade de opinião dos respondentes sobre sua importância, conforme demonstra a Tabela 2.

Tabela 2 – Desvio Padrão das competências necessárias segundo a equipe

Ordem	Competência	Classificação	Desvio Padrão
1	Gerenciamento de conflitos	Comportamental	0,6607
2	Saber ouvir	Comportamental	0,6614
3	Senso de responsabilidade	Comportamental	0,6960
4	Empatia	Comportamental	0,7009
5	Comunicação	Comportamental	0,7071
6	Interesse pela atualização profissional	Emergente	0,7680
7	Conhecimento do ambiente institucional	Cognitiva	0,7850
8	Processos de trabalho	Funcional	0,7881
9	Equilíbrio emocional	Comportamental	0,8268
10	Interação social	Comportamental	0,8268
11	Liderança	Comportamental	0,8286
12	Ética	Política	0,8655
13	Desenvolvimento do servidor	Cognitiva	0,8655
14	Orientação estratégica	Funcional	0,8927
15	Conhecimentos técnicos	Cognitiva	0,9270
16	Criatividade e iniciativa	Emergente	0,9637
17	Parcerias cooperativas	Política	0,9758
18	Interesse público	Política	1,0136
19	Comprometimento	Emergente	1,0735
20	Conhecimentos operacionais	Cognitiva	1,1755

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa (2021).

Segundo o cálculo da média, a competência política *parcerias cooperativas* figura em última posição de necessidade (Tabela 1) e como uma das competências com maior desvio padrão (Tabela 2), o que demonstra grande variação nas respostas sobre a importância desta competência. Seguindo as sugestões de Tosta (2017), após o cálculo da média devem ser consideradas como importantes apenas as competências que atingiram uma pontuação mínima de quatro pontos (para uma escala Likert de cinco pontos), ou seja, que apresentam pelo menos uma necessidade forte para o desempenho do cargo. Sendo assim, de acordo a percepção dos servidores, essa competência corresponde a uma das menos necessárias aos Diretores Administrativos.

Se considerarmos que a competência de *parcerias cooperativas* pode estar mais relacionada aos papéis gerenciais de *criar conexões externas* e de *negociar*, é possível que os subordinados não entendam esses como papéis principais exercidos pelos Diretores Administrativos, assim como os Diretores de Campus também não os perceberam e não

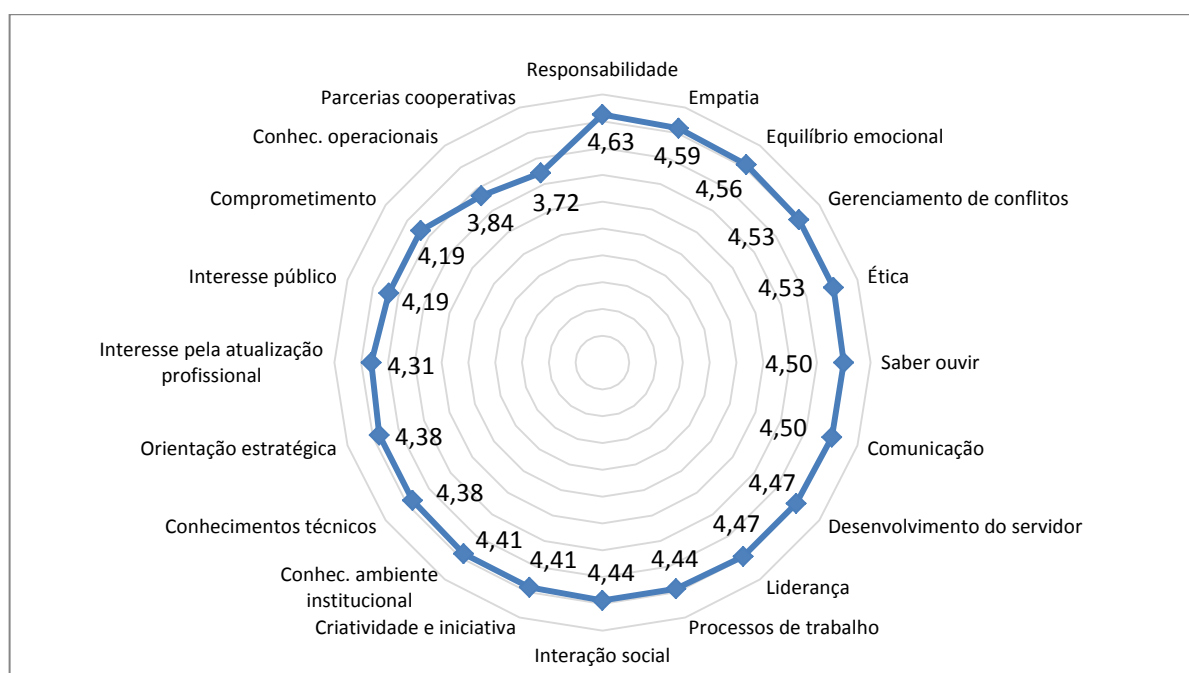
mencionaram tais papéis em suas entrevistas. Além disso, a UFSC também não considerou *parcerias cooperativas* nas competências prescritas aos seus gestores. Tal posicionamento diverge da opinião dos próprios ocupantes do cargo, que frisaram as relações cooperativas e de negociação com agentes externos quando questionados sobre seus papéis realizados e suas competências mobilizadas.

Esse resultado pode indicar que, para a equipe, o Diretor Administrativo não é visto atualmente como um agente estratégico, responsável por estabelecer *parcerias cooperativas*, por isso para a equipe não há grande necessidade dessa competência. Assim, pode-se inferir que persiste no setor público a visão arraigada de que os gestores atuam como supervisores (controladores/executores), ao invés de importantes agentes estratégicos.

Em conclusão, apesar das competências *parcerias cooperativas* e *conhecimentos operacionais* terem obtido o menor resultado dentre as que foram investigadas, optou-se por conservá-las na lista das competências necessárias ao cargo de Diretor Administrativo. Essa decisão advém do fato de suas médias estarem muito próximas da média mínima de quatro pontos, estabelecida por Tosta (2017), além de ambas apresentarem um alto desvio padrão.

A partir de então, elaborou-se o gráfico de radar, apresentado na Figura 7, para melhor visualização da variação da média das competências necessárias ao Diretor Administrativo, segundo a percepção da equipe:

Figura 7 – Gráfico de radar – Média das competências necessárias segundo a equipe



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa (2021).

O gráfico permite que se observe o quanto todas as competências aproximaram-se do grau máximo necessário (5). Mesmo aquelas que obtiveram a menor média não foram classificadas como competências de necessidade fraca (2) ou muito fraca (1) para o exercício do cargo de Diretor Administrativo. Sendo assim, pode-se concluir que existe uma necessidade forte de todas as competências investigadas.

Para compreender esse resultado faz-se necessário resgatar e refletir sobre os achados da pesquisa de Bachelier (2015), quanto a competências de gestores de unidades administrativas de ensino superior continuado (EUA). A autora identificou o caráter generalista do papel desempenhado por esses gestores, que necessitam transitar e atuar em setores diversos, inferindo que a profundidade e amplitude de suas atribuições requerem dos profissionais o domínio de um vasto conjunto de competências. Do mesmo modo, a análise do papel gerencial do Diretor Administrativo apontou para sua ampla atuação em todos os papéis gerenciais propostos por Mintzberg (2010), interna e externamente aos *campi*, sendo possível concluir que a forte necessidade de todas as competências investigadas estaria relacionada a esses mais diversos papéis assumidos pelo Diretor Administrativo.

Ademais, conforme mencionado anteriormente, a própria natureza de uma universidade pública federal, a qual atua de forma colegiada em suas diversas instâncias, demanda dos seus gestores o empenho de múltiplas competências. Perante esse tipo de organização administrativa se requer que o gestor mobilize as suas competências, por meio da interação com os envolvidos, dispondo-se a ouvir as reivindicações, gerenciar os conflitos e liderar todo o processo, visando o interesse público.

Além disso, o próprio cenário de restrições e adversidades, apontadas na Dimensão de análise Contexto dos *Campi*, reflete significativamente no cotidiano dos Diretores Administrativos. Outrossim, os eventos complexos enfrentados por esses gestores também demandam de si a mobilização de uma vasta gama de competências, conforme discutido anteriormente. Diante desta realidade é latente a necessidade de criação de mecanismos que possibilitem o desenvolvimento dos gestores universitários, para que eles estejam preparados para externalizarem suas competências e as disponibilizarem frentes às situações que surgirem (TOSTA, 2011). Tendo isso em vista, a próxima seção aborda as práticas de desenvolvimento das competências dos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da UFSC.

4.4 PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

Esta seção foi elaborada para atender ao sexto objetivo específico de pesquisa, qual seja: diagnosticar as práticas de desenvolvimento, das quais participam os Diretores Administrativos. Para tanto, a partir da literatura sobre o assunto, que aponta que o desenvolvimento tanto pode ser promovido pela instituição quanto pode resultar de uma busca do gestor pelo autodesenvolvimento (GODOY; D'AMELIO, 2012), foram elaboradas duas categorias de análise, as quais são detalhadas em sequência.

4.4.1 Desenvolvimento do gestor como atribuição organizacional

O processo de construção das competências gerenciais enquanto atribuição organizacional é justificável e imprescindível, conforme Godoy e D'Amelio (2012), pelo fato de que o desempenho dos gestores está intimamente relacionado ao desempenho da própria organização, uma vez que são esses agentes os responsáveis por traduzir o pensamento estratégico em ações, além de mobilizarem e liderarem as equipes no mesmo sentido.

Sendo assim, para aproximar-se da realidade sobre como a UFSC tem promovido o desenvolvimento de seus gestores foi realizada uma pesquisa documental sobre o assunto, tanto na legislação federal quanto nos documentos internos da instituição. Tal busca, demonstrou que, de modo geral, a Universidade Federal de Santa Catarina precisa lidar com as imposições gerais estabelecidas pelo governo federal, dentre as quais, no âmbito de gestão de pessoas, se submete ao Decreto 9.991/2019, que estabelece a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (BRASIL, 2019). Apesar de o decreto mencionar, reiteradamente, que dispõe sobre as ações de desenvolvimento dos servidores públicos, não está expresso em sua redação quais seriam essas ações. Por essa razão, em seu site sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas – PDNP, o governo federal divulgou o que se deve compreender como ações de desenvolvimento, conforme segue:

Ações de desenvolvimento

Ações formais de desenvolvimento de competências, individuais ou coletivas, presenciais ou à distância, com supervisão, orientação ou tutoria. Exemplos:

- **Aprendizagem prática:** Aprendizagem em serviço, Intercâmbio, Estudo em grupo.
- **Evento de capacitação:** Curso, Oficina, Palestra, Seminário, Fórum, Congresso, Seminário, Semana, Jornada, Convenção, Colóquio, entre outros.

- **Educação formal:** Ensino fundamental, Ensino médio, Ensino profissionalizante, Ensino superior, Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado (BRASIL, 2020).

A partir disso, de modo geral, a Política Nacional de Desenvolvimento se propõe a incentivar que variadas ações formais de desenvolvimento sejam adotadas pelas instituições. Porém, ao consultarmos o Plano de Desenvolvimento de Pessoas - PDP 2020 da UFSC, observa-se que as ações propostas no Programa de Desenvolvimento Gerencial compreendem, além da **Educação Formal**, apenas a realização de **Eventos de Capacitação** por meio de cursos (presenciais, semipresenciais e à distância) ou no caso do Programa Escola de Gestores em palestras, cursos e oficinais (UFSC, 2021c, 2021d). Assim, observa-se que são desprestigiadas do plano as ações formais de **Aprendizagem Prática**, conforme Quadro 23:

Quadro 28 – Programação Linha de Desenvolvimento Gestão PDP UFSC - 2020

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL		
Ação de capacitação	Tipo e Modalidade	Promotor
1. Capacitação Específica para os Servidores Docentes e Técnico-Administrativos em Educação ocupantes ou pretendentes de Cargo de Direção ou Função Gratificada	Curso Presencial	UFSC
2. A Prática Sistêmica do Gerente de Alto Desempenho	Curso Presencial	ENAP
3. Gestão de Riscos nas Contratações Públicas	Curso Presencial	ENAP
4. Gestão de Riscos no Setor Público	Curso a Distância	ENAP
5. Gestão Estratégica de Pessoas e Planos de Carreira	Curso a Distância	ENAP
6. Gestão Orçamentária e Financeira	Curso a Distância	ENAP
7. Liderança e o Desafio do Engajamento	Curso Presencial	ENAP
8. Liderança: Reflexão e Ação	Curso Presencial	ENAP
9. Lideranças em Gestão de Pessoas - PDL/GP	Curso Semipresencial	ENAP
10. Lideranças em Logística Pública - PDL/LP	Curso Semipresencial	ENAP
11. Lideranças em Orçamento e Finanças - PDL/ORÇ	Curso Semipresencial	ENAP
12. Lideranças em Tecnologia da Informação e Comunicação - PDL/TIC	Curso Semipresencial	ENAP
13. Lideranças em Transformação de Serviços - PDL/TS	Curso Semipresencial	ENAP
14. Oficina Desenvolvimento de Equipes	Curso Presencial	ENAP
15. Papel do Gerente na Gestão do Desempenho de Equipe	Curso Presencial	ENAP
16. Programa de Desenvolvimento de Gerentes Operacionais - PDGO	Curso Semipresencial	ENAP
PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES		
Ação de capacitação	Tipo e Modalidade	Promotor
1. Formação Continuada de Gestores	Palestras, Cursos e Oficinas	UFSC

Fonte: Adaptado pela autora (2021) com base em UFSC (2021c).

Sobre o tema, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI UFSC 2020-2024, a universidade estabelece como o primeiro objetivo de Governança o aperfeiçoamento das políticas de qualificação e capacitação (UFSC, 2021e). Identifica-se que algumas

iniciativas estratégicas para atingimento desse objetivo demonstram preocupações da UFSC com a formação de seus gestores: a) a criação de cursos relacionados à gestão universitária, ampliando as oportunidades de formação de seus servidores nessa temática; b) a potencialização das ações do Programa da Escola de Gestores e; c) a descentralização das ações da Escola de Gestores com a realização de etapas presenciais em todos os *campi*. (UFSC, 2021e).

Assim, ao analisar o PDI da UFSC é possível observar que há o cuidado da instituição com a formação de seus gestores, porém, existem limitações das ações propostas para esse desenvolvimento, quando em comparação às variadas maneiras, apontadas pela literatura e pelo próprio governo federal, para promover esse desenvolvimento. Tendo sido identificada no PDI apenas uma iniciativa que foge ao padrão mais recorrente de cursos de capacitação, com a proposta de realização de um “evento sobre Gestão Comparada na UFSC, com vistas a socializar, aprimorar e disseminar as boas práticas de gestão” (UFSC, 2021e, p. 205). Entretanto, como o PDI compreende o período total de 2020 a 2024, tal evento não constou na programação do PDP 2020, documento analisado nesta pesquisa.

Para aprofundar a questão, além da pesquisa documental, nas entrevistas com os Diretores Administrativos e Diretores de Campus foi indagado sobre a existência de ações ou práticas na UFSC voltadas para o desenvolvimento dos Diretores Administrativos. Em resposta, seis dos oito Diretores entrevistados frisaram que a UFSC não proporciona ou proporciona insuficientemente oportunidades para formação dos Diretores Administrativos, a exemplo do relato a seguir:

Nesses anos que eu estou na Direção eu não me lembro de nenhuma capacitação que tenha existido para Diretor, assim especificamente para o desenvolvimento de competências dos Diretores. [...] Tem que ter capacitação para os diretores, para eles saberem até onde podem ir. Por exemplo, o Diretor Administrativo encontra muita dificuldade na área de gestão de pessoas, porque é onde tem os maiores conflitos, porque as pessoas têm os seus interesses pessoais e às vezes divergem inclusive da legislação. E o Diretor Administrativo, além de gerenciar tudo, gerenciar todos os servidores, todos os setores, tem que fazer a parte de gestão de pessoas e mediar esses conflitos, e nunca veio nenhuma capacitação para a UFSC em relação a isso, por exemplo. Eu acho que deveria ter sim capacitação para gestores, mas eu não me lembro de ter feito nada. É, eu não me lembro de nenhuma capacitação. (DA.1)

Os entrevistados mencionaram os programas de Educação Formal como uma possibilidade de desenvolvimento, em especial o Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, oferecido pela UFSC. Contudo, ponderam que mesmo esse programa não estaria disponível aos Diretores Administrativos devido à incompatibilidade entre as muitas responsabilidades da gestão e um programa de Mestrado:

Então não vejo hoje, sinceramente, que a universidade tenha qualquer quer ação efetiva mais direta para isso, a não ser essa busca das pessoas, que buscam seu mestrado, que buscam sua especialização, que buscam alguns cursos isolados para poderem se desenvolver. (DC.1)

Eu acho que a universidade em si sabe das suas deficiências. Então, tanto que eles criaram um Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, talvez pensando nisso. Só que ele está muito restrito a um grupo de pessoas que podem participar, eu vou te dizer que quem está lá não é quem está na gestão, dificilmente se conciliam essas atividades. (DA. 4)

Os gestores citaram como positivo e desejável o oferecimento de ações na modalidade à distância, considerando as restrições de deslocamento dos servidores dos *Campi* Fora de Sede para atividades presenciais em Florianópolis. Neste sentido, a programação do PDP 2020 contempla essa necessidade, ao ofertar cursos na modalidade à distância. Apesar disso, houve alta incidência de respostas mencionando a ausência de conhecimento dessas ações, a despeito da existência de um site específico para a divulgação dos eventos (capacitacao.ufsc.br).

Ademais, alguns depoimentos afirmaram que, de modo geral, a participação da instituição consiste mais no oferecimento de cursos genéricos, para outros setores, que não são voltados especificamente para o desenvolvimento de gestores. Essa constatação é ratificada nos achados de um estudo realizado nos EUA, por Bachelor (2015), que identifica como obstáculo ao desenvolvimento de competências de gestores de unidades administrativas de ensino superior a ausência de programas de desenvolvimento formulados especificamente a esses gestores, com conteúdo capaz de abordar a ampla gama de competências necessárias para sucesso das unidades de ensino.

A UFSC tenta superar o obstáculo apontado por Bachelor (2015), ao estabelecer a Escola de Gestores e admitir em seu PDI a potencialização e descentralização desse programa nos *Campi* (UFSC, 2021e). Todas as ações de capacitação mais recentes (2020 e 2021) promovidas pela Escola de Gestores compreendem palestras realizadas virtualmente com transmissão online, sobre os seguintes assuntos (UFSC, 2021c):

- a) Desafios e Tendências em Gestão de Pessoas;
- b) Ações da Secretaria de Esportes e Política de Esportes da UFSC;
- c) Regras e Procedimentos Processuais a serem adotados em função do Trabalho Remoto;

- d) Ferramentas no trabalho remoto e protocolo de realização de reuniões on-line, em tempos de pandemia;
- e) O processo de Comunicação na UFSC (2020);
- f) Mudanças nos fluxos de criação, extinção e alteração de setores;
- g) Gestor Universitário e o seu papel no gerenciamento de desempenho em tempos de pandemia;
- h) A importância da Formação no Processo de Gestão;
- i) AcolheUFSC;
- j) O processo de Comunicação na UFSC (2021);
- k) Mediação de Conflitos;
- l) Dilemas Morais e Decisão Ética;
- m) Síndrome de Burnout.

A partir de 2021 a Escola de Gestores iniciou uma nova fase, com a expansão dos níveis de gestão alcançados por suas ações para além do seu público-alvo inicial (Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitores e Secretários), envolvendo todos demais ocupantes de cargo de direção e função gratificada (UFSC, 2021c). Apesar disso, e a despeito da variedade dos temas tratados e da facilidade do acesso online às palestras, os gestores dos *Campi* Fora de Sede não estariam considerando-se contemplados por essas ações da Escola de Gestores, conforme é possível observar pelos relatos:

Eu já fui atrás de algumas informações, vi que existia ali uma Escola de Gestores, dentro da UFSC, há muito tempo. Mas nunca fui chamado (a) para nenhuma capacitação específica disso. (DA.2)

Eu vou te dizer que não tem. Por que eu vou dizer que não tem? Porque eu vi, nos programas de capacitação da UFSC, algumas coisas relacionadas à Escola de Gestores, [...] eles fazem isso para os gestores, para a autogestão da Universidade, mas é para o Campus de Florianópolis, nós nunca fomos convidados, normalmente não. Mesmo agora, nesse período de pandemia, que tiveram algumas capacitações não presenciais, não houve convite. Nunca tive contato de alguém assim da PRODEGESP perguntando, a gente anualmente relata o que considera ser necessário, pede a questão das capacitações dessas competências, que a gente realmente precisa, que é, por exemplo, a gestão de pessoas, a inteligência emocional, todas essas coisas que a gente acha que seria necessário para a gente, mas nunca partiu nada de lá, nunca veio, nunca foi questionado, nunca foi perguntado. (DA.4)

A partir dos dados coletados, principalmente por meio dos relatos, foram estabelecidos (*a posteriori*) os indicadores da categoria de análise Desenvolvimento do gestor como atribuição organizacional. O primeiro indicador desta categoria de análise corresponde à

insuficiência de ações formais. Esse indicador ficou evidente com as afirmações recorrentes dos entrevistados de que, na sua percepção, a UFSC não proporciona ou proporciona de maneira insuficiente oportunidades para formação dos Diretores Administrativos.

Além disso, compreende-se que essa *insuficiência de ações formais* impacta até mesmo no projeto de multicampia da UFSC, em resgate a alguns dos aspectos tratados na categoria de análise Circunstâncias de gestão relacionadas à formação pelo REUNI, conforme relato a seguir:

Eu acredito que a Instituição ainda não amadureceu o suficientemente para ter essa condição de oferecer aos *campi* ou mesmo aos Diretores, uma formação específica para que eles possam atuar, não vejo por parte da instituição iniciativas nesse sentido. [...] Eu não vejo por parte da instituição algo sistemático, organizado e planejado para que isso ocorra. Acho uma grande falha, porque quando a universidade se define como *multicampi* ela precisa se planejar, não só na sua parte jurídica, mas na sua parte prática e de formação das pessoas, para que tenha sucesso no projeto que ela propõe. (DC.1)

Um dos gestores relaciona a *insuficiência de ações formais* à falta de *reconhecimento pela Sede*, indicador da categoria de análise Circunstâncias de gestão relacionadas à condição de Campus Fora de Sede, cogitando que a ausência de ações advém da falta de compreensão do cargo de Diretor Administrativo e, em última instância, do desconhecimento da estrutura e funcionamento dos *campi* por parte da Reitoria:

Bom, eu posso até nesse item ser maldoso (a), mas diria que não faz nada. Seria maldoso (a). Por que eu diria que não faz nada? Porque a Sede não enxerga essa estrutura que eu expliquei esse tempo todo para ti, ela não enxerga o Diretor Administrativo como prefeito de *Campus*. (DC. 3)

Apesar do sentimento de que a UFSC não alcança as expectativas em relação às práticas formais que oferece, obteve-se nas entrevistas que o próprio ambiente institucional, de maneira informal, contribui para o desenvolvimento dos gestores. O que ocorre por meio da troca de experiências entre os Diretores Administrativos dos cinco *campi*, por meio da mentoria, ocorrida eventualmente entre o anterior e o atual ocupante do cargo, e pelo próprio exercício das atividades. Assim, na condição de segundo indicador da categoria de análise, compreende-se que a UFSC permite *práticas informais* de desenvolvimento dos seus gestores, apesar da pesquisa não ter encontrados indícios que a instituição incentive ou considere tais ações como parte de sua política de desenvolvimento de pessoas.

Então assim, enquanto Diretor (a) Administrativo (a), nos últimos anos, todas as ações das quais eu participei foram as ações que foram por iniciativa minha, nenhuma por um chamado da instituição ou alguma coisa assim. (DA.2)

Finalmente, perante a *insuficiência de ações formais* e as *práticas informais*, os relatos apontaram para o autodesenvolvimento como uma das formas que os gestores utilizam para suprir as lacunas institucionais, justificando e introduzindo a próxima categoria de análise que detalha esse processo.

4.4.2 Desenvolvimento do gestor como responsabilidade individual

O desenvolvimento dos gestores também pode ocorrer por iniciativa própria, quando o indivíduo assume um projeto de autodesenvolvimento para a gestão e engaja-se na construção de suas competências gerenciais (GODOY; D'AMELIO, 2012; MINTZBERG, 2010). Nesse sentido, em suas entrevistas os Diretores Administrativos foram questionados se buscam o autodesenvolvimento de competências, de que forma o fazem e quais suas percepções sobre os resultados dessas práticas. A partir de então, foram estabelecidos (*a posteriori*) os indicadores de análise da categoria.

Em resposta, os Diretores Administrativos demonstraram o sentimento de responsabilização por seu próprio desenvolvimento, buscando alternativas para complementar as práticas oferecidas pela UFSC, conforme relato a seguir. Por essa razão o *senso de responsabilização* figura como primeiro indicador na presente categoria de análise.

As lacunas que a gente tem no aprendizado, a gente tem que ir por conta e dar um jeito de preencher. Não que a Reitoria ou as Pró-Reitorias se esforcem para preencher a nossa lacuna de conhecimento, se a gente quer saber, a gente tem que ir atrás. (DA.1)

Em resgate às classificações de práticas de desenvolvimento de gestores apresentadas na revisão bibliográfica, estabeleceu-se *atividades cognitivas* (ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2015; OLIVEIRA NETO; SOUZA-SILVA, 2017) como outro indicador da categoria de análise. O indicador tem por base os relatos dos Diretores Administrativos, que mencionaram sua participação em atividades formais, como cursos promovidos por outras instituições e a leitura autodirigida, de livros ou de legislações da sua área de atuação, atividades caracterizadas como pertencentes à abordagem individual – cognitivista (OLIVEIRA NETO; SOUZA-SILVA, 2017). Conforme revelam os seguintes depoimentos:

Certo, eu busco através, por exemplo, dos cursos da ENAP, que tem alguns cursos lá que são dessa questão assim, do movimento mesmo do gestor, mas são poucos. Através de livros também. (DA.4)

Eu faço agora mais cursos de fora da universidade, principalmente da ENAP. Cursos de planejamento, cursos de gestão do tempo, cursos de priorização, cursos de planejamento da Escola Nacional de Administração Pública. (DA.2)

Merece destaque o depoimento do Diretor Administrativo DA. 2, que mencionou considerar como uma forma de autodesenvolvimento quando atua ministrando capacitações internamente:

E eu considero que também me capacito quando dou as capacitações internamente na UFSC. Então essa é outra forma que eu busco também me capacitar, porque [...] é um momento para mim de capacitação, de desenvolvimento de competências enquanto Diretor(a) Administrativo (a). Porque ali eu consigo, por meio das práticas e da troca de experiências com as pessoas, perceber muita coisa que no dia-a-dia as pessoas não mostram e que a gente não consegue ver por causa da correria. Então eu acho que é uma baita oportunidade essa troca por meio de oferecer capacitação para as pessoas. (DA. 2)

Sendo assim, ficou evidente que os Diretores Administrativos consideram que se desenvolvem quando tiram dúvidas e/ou trocam informações com os vários setores da universidade, com seus subordinados e mesmo com os demais Diretores Administrativos. Os relatos também apontam a existência informal da mentoria, por meio da troca de experiência com os Diretores Administrativos anteriores.

O que eu tive mais suporte para desenvolver competências, daí competências sejam os conhecimentos ou atitudes, para mim está sendo muito mais o contato com o Diretor Administrativo anterior e o contato com os outros Diretores Administrativos, então isso, para mim, dentro da universidade é mais escola do que a gente tem formalmente. (DA. 2)

Sobre a mentoria, ao abordar o desenvolvimento de gestores universitários, ela também foi identificada por Thornton *et al.* (2018) como uma oportunidade de reflexão e uma forma de promover a aprendizagem individual baseada no trabalho. Além disso, a própria experiência adquirida no trabalho diário foi citada como forma de autodesenvolvimento, conforme depoimentos a seguir.

Eu aprendi com a prática, eu estou há muitos anos na UFSC, então conheço muitos setores. (DA.1)

Le Boterf (2003) indicou a experiência como uma das formas para desenvolver vários tipos de competências/saberes, sendo eles: saber adaptar-se, saber agir conforme a situação, saber operar, saber agir em função de algo, saber cooperar, saber conduzir-se, saber tratar a informação e saber raciocinar. O autor afirma, ainda, que a experiência é uma segunda via de

aquisição dos conhecimentos e que o profissional sabe como tirar as lições da experiência (LE BOTERF, 2003). Isso indica o potencial da experiência profissional e social, como uma prática isolada ou quando aplicada em conjunto a outras formas de desenvolvimento de competências gerenciais.

Todas essas ações informais (relações sociais, mentoria e experiência) tangem à abordagem socioprática, quando o gestor aprende na prática de suas atividades e na interação entre as pessoas (OLIVEIRA NETO; SOUZA-SILVA, 2017; DOS-SANTOS, BRITO-DE-JESUS; SOUZA-SILVA, 2015). Baseados nesses depoimentos estabeleceu-se o outro indicador desta categoria de análise: *atividades sociopráticas*.

Tais achados são compartilhados com as pesquisas de Boswell e Imroz (2013) e Salles e Villardi (2017), ao demonstrarem que a experiência advinda da prática gerencial e da resolução de atividades desafiadoras no trabalho permite aos gestores universitários o desenvolvimento de competências para a gestão. Tosta (2017) complementa que o desenvolvimento pela prática está aliado ao posicionamento do indivíduo que se assume como gestor e busca meios para aprender a sê-lo, a exemplo do depoimento a seguir:

Passando pela mesma situação algumas vezes, em algum momento você cria um raciocínio, um fluxo, em relação a uma determinada coisa e consegue ter um resultado melhor [...] Mas assim, o que quero dizer é que se a instituição conseguisse disponibilizar isso seria muito mais rápido e mais efetivo. A gente talvez percorresse um caminho menor para chegar a uma solução para determinado problema, determinada situação, o caminho mais curto. (DA.4)

Em conclusão, este depoimento reforça que a instituição não pode se eximir de suas obrigações para com o desenvolvimento de seus gestores, entretanto, demonstra o empenho dos Diretores Administrativos diante de suas atribuições e o compromisso com o autodesenvolvimento.

Assim como pontuado por Salles e Villardi (2017, p. 488), seria esse senso de pertencimento institucional e de responsabilidade que movem o desenvolvimento de competências dos gestores de IFES “mesmo estando inseridos em uma realidade caótica, precária em virtude da falta de recursos, com entraves processuais apresentados pelo contexto das instituições públicas e barreiras políticas”.

4.5 ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO

A partir dos resultados obtidos nas seções anteriores finaliza-se este capítulo com o cumprimento do último objetivo específico de pesquisa, qual seja: verificar a congruência entre as competências necessárias ao desempenho do Diretor Administrativo e as práticas oferecidas para o seu desenvolvimento; por meio da inferência e interpretação dos resultados, conforme explanação em sequência.

Os achados da pesquisa demonstraram que o domínio de *conhecimentos técnicos* é visto como uma competência muito relevante aos Diretores Administrativos, principalmente em sustentação ao recorrente papel gerencial de controle exigido do cargo. Esse gestor é responsável pelo gerenciamento de todo o setor administrativo, do espaço físico e dos recursos dos *campi*, então o domínio de *conhecimentos técnicos* é essencial em seu cotidiano profissional. Além disso, perante o cenário de restrições, ocasionado principalmente pela *inexecução do planejamento* do REUNI (BRASIL, 2007), ficou evidente que o próprio contexto de atuação demanda do Diretor Administrativo competências cognitivas e técnicas para lidar com as limitações a que os *Campi* Fora de Sede da UFSC estão submetidos.

A partir do reconhecimento da importância dos *conhecimentos técnicos* recorre-se aos achados de Brito-de-Jesus *et al.* (2016), os quais apontam que as competências cognitivas seriam mais desenvolvidas pelos gestores universitários por meio da leitura de textos, acesso a banco de dados e mentoria. Em relação a essas práticas, os Diretores Administrativos afirmaram que recorrem à leitura de livros ou normativas de sua área de atuação, enquanto a mentoria também é adotada por si como meio de desenvolver competências. Entretanto, tais ações foram citadas quando os relatos mencionavam as práticas de desenvolvimento adotadas por conta própria pelos gestores, e não como atividades promovidas pela UFSC, o que representa um intervalo a ser explorado pela instituição.

Apesar de Brito-de-Jesus *et al.* (2016) identificarem que os treinamentos em seus formatos tradicionais não destacam-se como uma modalidade significativa para desenvolvimento de competências cognitivas de gestores universitários, temos uma outra perspectiva pela ótica de Le Boterf (2003). Para o autor, que goza de inegável reconhecimento ao tratar de competências, os *conhecimentos técnicos* também podem ser vistos como saberes teóricos e saberes procedimentais, para os quais sugere a adoção da educação formal e da educação continuada como meios para seu desenvolvimento (LE BOTERF, 2003).

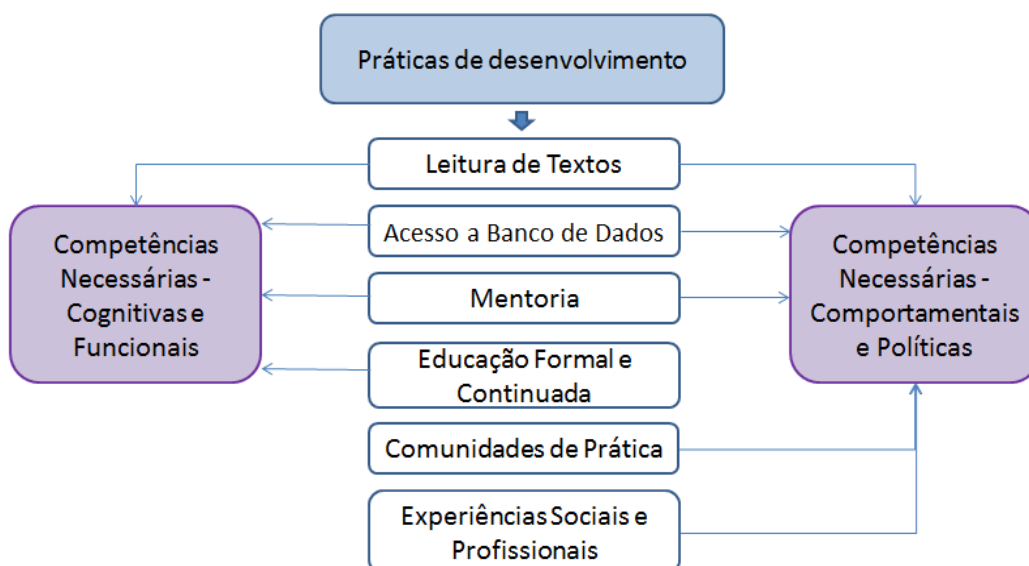
À vista disso, a pesquisa demonstrou que a UFSC oferece algumas oportunidades de educação formal aos seus gestores, em especial com o Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária - PPGAU, o que pode servir para o desenvolvimento da competência de *conhecimentos técnicos*. Entretanto, existe uma lacuna entre a necessidade dessa competência e as atividades oferecidas para supri-la, uma vez que para os Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede o PPGAU não é tão acessível, por acontecer por meio de aulas presenciais no Campus Florianópolis. Ademais, há que se considerar que a dedicação que um cargo de gestão desse nível exige também não é completamente compatível com as obrigações concomitantes a um programa de Mestrado. Em relação à educação continuada, foram identificadas várias oportunidades de cursos promovidas pela instituição, principalmente por meio da Escola de Gestores, apesar dos Diretores Administrativos terem explicitado o sentimento de não serem contemplados por essas ações.

Em sequência, as competências comportamentais destacaram-se como as principais competências necessárias aos Diretores Administrativos, tanto na categoria de análise de competências mobilizadas quanto de competências percebidas. As diversas competências comportamentais sustentam as atividades desse gestor, o qual, para além das atribuições regimentais, é responsável por realizar a integração entre os dirigentes estratégicos da instituição e a equipe local de trabalho. Além disso, esse gestor também precisa lançar mão das competências comportamentais para lidar com as circunstâncias de gestão relacionadas à condição de Campus Fora de Sede, principalmente a falta de *reconhecimento pela Sede*, diagnosticada por esta pesquisa.

Considerando que as competências comportamentais podem ser compreendidas como um “saber conduzir-se”, Le Boterf (2003, p. 124) recomenda o desenvolvimento dessas competências por meio de experiências sociais e profissionais. Complementarmente, Brito-de-Jesus *et al.* (2016) identificaram que as competências comportamentais e políticas são desenvolvidas por meio da leitura de textos, acesso a banco de dados e principalmente pelas comunidades de prática. As comunidades de práticas seriam aquelas em que um grupo de pessoas com interesses comuns engajam-se no compartilhamento de experiências e soluções que afetam suas atividades, por meio da reflexão e exercício das práticas (DOS-SANTOS; BRITO-DE-JESUS; SOUZA-SILVA, 2015). Além disso, a mentoria também foi indicada como a principal modalidade de aprendizagem organizacional responsável pelo desenvolvimento da habilidade interpessoal em novos gestores (DOS-SANTOS; BRITO-DE-JESUS; SOUZA-SILVA, 2015).

A pesquisa de Brito-de-Jesus *et al.* (2016) demonstrou que, em relação as formas para seu desenvolvimento, as competências cognitivas e funcionais foram entendidas como altamente relacionadas. Sendo assim, para os autores, seria possível tratá-las como um único fator: cognitiva-funcional; do mesmo modo e pelas mesmas razões, as competências comportamentais e políticas foram integradas pelos autores em um único fator em relação as suas formas de desenvolvimento: comportamentais-políticas. A partir dessa perspectiva, em conjunto aos demais autores mencionados e a análise de dados apresentada nesta seção, foi construída a Figura 8:

Figura 8 – Competências necessárias em relação às práticas de desenvolvimento



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados primários (2021) e na literatura consultada.

De modo geral, os resultados da pesquisa ratificam o entendimento de que os gestores universitários desenvolvem suas competências ao vivenciarem experiências profissionais e compartilharem essas experiências entre colegas gestores, com seus subordinados e até mesmo com a chefia. Porém, conforme seção anterior, essas seriam práticas de capacitação que não estão consideradas pela UFSC em seu Plano de Desenvolvimento de Pessoas, além disso, a pesquisa não encontrou indícios para afirmar que a universidade tenha consciência da necessidade de promover tais iniciativas para formação de seus gestores. Revelando uma importante lacuna entre as competências necessárias ao desempenho do Diretor Administrativo e as práticas oferecidas para o seu desenvolvimento. Mediante esta lacuna, no próximo capítulo são propostas diretrizes para o desenvolvimento das competências dos Diretores Administrativos da UFSC.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Finalmente, esta seção ocupa-se em atingir ao objetivo geral da pesquisa, de propor diretrizes para o desenvolvimento das competências dos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da Universidade Federal de Santa Catarina. Assim, a partir da interpretação dos dados em articulação ao embasamento teórico, recomendam-se as diretrizes que são discriminadas em detalhes na sequência:

- a) Avaliação do projeto de implantação e melhorias das atuais condições dos *campi*;
- b) Sensibilização dos setores internos da Reitoria sobre as necessidades e situações específicas de gestão dos *Campi* Fora de Sede;
- c) Construção coletiva do papel do Diretor Administrativo e atualização das atribuições do cargo;
- d) Definição de competências gerenciais necessárias ao cargo de Diretor Administrativo;
- e) Identificação das competências gerenciais manifestadas pelos atuais ocupantes do cargo;
- f) Reconhecimento do *gap* de competências;
- g) Complementação do programa de desenvolvimento dos gestores com o estabelecimento de ações que correspondam à abordagem socioprática;
- h) Divulgação das ações institucionais de desenvolvimento de forma ampla e direcionada aos gestores;
- i) Fortalecimento dos Agentes de Desenvolvimento;
- j) Avaliação e monitoramento.

Diante dos resultados sobre as circunstâncias de gestão vivenciadas pelos Diretores Administrativos, advindas do contexto de formação dos *Campi* Fora de Sede da UFSC pelo REUNI (BRASIL, 2007), torna-se importante que inicialmente a instituição busque a compreensão da realidade dessas unidades. Pois, conforme o entendimento desta pesquisadora e afirmação de um dos Diretores de Campus entrevistado, as ações de desenvolvimento dos gestores serão muito mais efetivas quando a instituição estiver engajada e efetivar um projeto de melhoria das condições gerais de operação de seus *campi* do interior do Estado de Santa Catarina.

Sendo assim, recomenda-se a criação de um grupo de trabalho composto por representantes da Reitoria e dos *campi* para elaborar um relatório de avaliação das atuais condições dos *Campi* Fora de Sede em relação à política de implantação do REUNI (BRASIL, 2007), verificando quais aspectos do planejamento não receberam recursos para serem efetivados, dentre recursos orçamentários, de infraestrutura, servidores e Funções Gratificadas. A partir de então, a UFSC pode pleitear junto ao Ministério da Educação um novo acordo ou ações específicas para superação do cenário restritivo enfrentado por essas unidades. Pois, apesar das investidas que os gestores da UFSC já realizam junto ao MEC sobre esse assunto, a concentração das ações por meio de um grupo de trabalho específico, com a divulgação periódica de suas iniciativas, pode gerar na comunidade acadêmica o sentimento de que a instituição está mobilizada na superação dessas questões.

Em relação às circunstâncias de gestão enfrentadas pelos Diretores Administrativos devido a gerenciarem um Campus Fora de Sede, também há necessidade de conscientizar a Reitoria, as Pró-Reitorias e os setores a elas subordinados sobre o reconhecimento das condições específicas de operação dos *campi*, orientando para que reavaliem os seus programas, procedimentos e normativas sob a ótica da multicampia. Tal iniciativa contribuirá para fomentar melhores condições de gestão aos *Campi* Fora de Sede, consolidando a UFSC como uma instituição multicampia na prática.

Levando em consideração que o desenvolvimento de competências gerenciais compreende apenas uma etapa da Gestão por Competências, recomenda-se, por meio das próximas diretrizes, a estruturação da Gestão por Competências na UFSC em todos os seus aspectos. Segundo Brandão e Bahry (2005) a implantação desse modelo de gestão deve iniciar com o estabelecimento da estratégia institucional e das competências organizacionais. Tendo em vista essa recomendação e o fato de que a UFSC já detém sua estratégia organizacional (SOUZA; SOUZA, 2018), recomenda-se que próximo passo seja a definição das suas competências organizacionais, as quais não foram localizadas por Souza e Souza (2018) e nem sequer por esta pesquisa. A partir do reconhecimento das competências organizacionais pode-se avançar então para a próxima etapa, que consiste na estruturação do cargo de Diretor Administrativo, direcionando-o a partir das necessidades estratégicas institucionais.

Assim, considerando que as competências estão intrinsecamente relacionadas às situações de trabalho do indivíduo (ODERICH, 2001) e diante dos achados de pesquisa, recomenda-se discutir e estabelecer com mais clareza o papel do Diretor Administrativo. Essa recomendação advém dos resultados da pesquisa, os quais demonstram que as atribuições regimentais atuais concentram-se exclusivamente no ambiente interno da instituição, além

disso, elas não têm sido suficientes para nortear os próprios ocupantes do cargo sobre as obrigações e limites de atuação do Diretor Administrativo.

Visando essa reconstrução do papel do Diretor Administrativo, conforme sugerido por Hales e Tamangani (1996), para além das competências organizacionais também é importante considerar a expectativa que os outros fazem do papel do gestor e as percepções e interpretações que o próprio gestor faz de seu papel. Tal perspectiva evita a dependência de descrições prescritivas e formais de cargos gerenciais, que podem ser muito genéricas e imprecisas, e também se furta à adoção pura da visão dos próprios gerentes, que pode ser evitada de imparcialidade. Essa sugestão pode dirimir uma questão potencialmente conflituosa que apareceu nos resultados da pesquisa, quando ficou evidente a existência de um hiato entre o papel esperado, o papel percebido e o papel realizado do Diretor Administrativo.

Dando prosseguimento, recomenda-se a definição de competências gerenciais necessárias ao cargo de Diretor Administrativo, para que as tais sirvam de norteadoras às políticas institucionais de forma mais ampla e não apenas restrita à avaliação de desempenho, conforme atualmente. O presente trabalho serve a emprestar seus resultados para esta etapa, culminando em uma relação de competências gerenciais necessárias aos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da UFSC. Uma vez que, a pesquisa investigou as competências necessárias de maneira contextualizada, combinando a autoavaliação com a heteroavaliação da chefia e dos subordinados, validando as competências propostas por Pereira e Silva (2011) e complementando com as competências que emergiram da análise de conteúdo dos dados das entrevistas.

A partir de então, torna-se importante identificar quais das competências gerenciais estão sendo manifestadas pelos atuais ocupantes de cargo, o que Brandão e Bahry (2005) chamaram de inventário de competências. Seguindo o mesmo raciocínio adotado na definição das competências necessárias, é importante que a avaliação das competências manifestadas atualmente pelos Diretores Administrativos seja resultado de um cruzamento entre a autoavaliação de competências e a avaliação de outras pessoas (chefias e subordinados). Tal esforço atende as recomendações de Le Boterf (2003), de que para que exista socialmente, é imperativo que a competência seja reconhecida pelos demais, por essa razão o autor demonstra a importância que se deve atribuir às instâncias de avaliação, à co-avaliação e à fusão de pontos de vista.

Doravante, a partir do conhecimento do *gap* entre as competências necessárias e àquelas manifestadas pelos atuais ocupantes do cargo pode-se partir para a próxima etapa, que consiste no gerenciamento de oportunidades de desenvolvimento para diminuição da eventual

lacuna de competências identificada. Assim, propõe-se que a complementação do programa de desenvolvimento dos gestores estabeleça ações que também privilegiem a abordagem socioprática. Essa proposta baseia-se na literatura revisada, a qual aponta que os gestores universitários devolvem mais suas competências ao vivenciarem experiências profissionais e compartilharem essas experiências com os demais. Além disso, os próprios Diretores Administrativos reconheceram que desenvolvem suas competências principalmente participando de ações pelas quais aprendem na prática de suas atividades e na interação entre as pessoas, surgindo a mentoria como destaque nesse quesito. Sendo assim, a mentoria, como uma prática informalmente já adotada pelos Diretores Administrativos, pode representar uma oportunidade significativa para a UFSC complementar o desenvolvimento de competências de seus gestores.

Apesar da maioria das atividades da abordagem socioprática ocorrer informalmente, como as comunidades de prática, Dos-Santos, Brito-de-Jesus e Souza-Silva (2015) pontuam que elas não surgem espontaneamente, mas a partir de uma cultura de aprendizagem. Do mesmo modo, em seu estudo Boeira (2018) identificou que a realização de atividades de aprendizagem formal (Programa de Qualificação de Gestores) foi crucial para o surgimento de novas atividades informais de aprendizagem (encontros para aprendizagem; aprender ensinando; encontros para integração; aprendizagem por meio de redes sociais e aprendizagem por meio do convívio social). Assim, caberia à UFSC proporcionar condições para realização dessas ações e reconhecê-las como importantes em sua política de desenvolvimento de gestores.

A partir dessa complementação do programa de desenvolvimento dos gestores é indispensável que se reconsidere a forma como a realização de tais atividades está sendo comunicada aos gestores, pois, a despeito da existência de um site específico para essa finalidade (capacitacao.ufsc.br), houve alta incidência de respostas dos gestores entrevistados mencionando a ausência de conhecimento das ações atuais. Sendo assim, sugere-se a realização de uma campanha ampla e direcionada aos gestores, ou até mesmo a realização de um evento de lançamento das novas ações, para dirimir o sentimento que os gestores demonstraram de não serem contemplados na política de desenvolvimento da UFSC.

De maneira suplementar as ações de comunicação, é importante que seja realizado o fortalecimento institucional dos Agentes de Desenvolvimento, que são servidores dos *campi* designados para atuarem como intermediadores entre os servidores destas unidades e a Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Gestão de Pessoas (PRODEGESP) (UFSC, 2021a). Ademais, para o desenvolvimento de competências gerenciais em universidades federais,

Tosta (2017, p. 216) ressalta que alguns pressupostos são importantes, quais sejam: “o desenvolvimento depende primeiramente da motivação do indivíduo; o indivíduo deve assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento”. Assim, para além da divulgação das ações institucionais é importante que a campanha aborde também a importância de o próprio gestor estar engajado em um plano de autodesenvolvimento.

Finalmente, é necessário que todo o processo seja constantemente monitorado e avaliado, especialmente para que as competências mapeadas não fiquem obsoletas, uma vez que o contexto das Instituições Federais de Ensino Superior é sujeito a múltiplas influências e mudanças. Além disso, conforme apontam Salles e Villardi (2017), as peculiaridades dessas instituições, comparativamente às demais organizações públicas, se refletem na exigência de um rol de competências gerenciais específicas de seus gestores, pois as mesmas manifestam múltiplas e complexas interações com o seu ambiente interno e externo.

Outrossim, considerando que as ações adotadas pela UFSC até o momento, conforme disposto em seu PDP 2020 (UFSC, 2021d), compreendem a Educação Formal e a realização de Eventos de Capacitação por meio de cursos e palestras, ações mais tradicionais e características da abordagem individual-cognitivista de aprendizagem organizacional, na qual se transmite o conhecimento por meio de exposições sistematizadas, torna-se muito importante a avaliação das novas iniciativas de desenvolvimento, as quais privilegiam a abordagem socioprática. A partir da consciência de que estas ações não são usuais na instituição, o monitoramento dos êxitos e contratempos e a avaliação criteriosa contribuirão para o amadurecimento das novas práticas institucionais de desenvolvimento de competências dos gestores.

Portanto, encerra-se este capítulo com a expectativa de que as diretrizes propostas de fato contribuam para subsidiar a estruturação de ações de desenvolvimento dos gestores da UFSC, não apenas de forma genérica, mas principalmente de maneira mais direcionada à realidade vivenciada pelos gestores dos *Campi* Fora de Sede. Além disso, espera-se que a proposta sirva para a otimização do uso dos recursos públicos, por meio da realização de ações de desenvolvimento mais efetivas e aderentes à realidade desses gestores. Desta forma a dissertação colaboraria para o aperfeiçoamento das práticas de gestão universitária e, ainda que modestamente, para a melhoria do ensino público brasileiro.

6 CONCLUSÕES

A partir da publicação do Decreto nº 5.707/2006, que instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, foi introduzido o sistema de Gestão por Competências como instrumento para o desenvolvimento da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal no âmbito federal (BRASIL, 2006). Desde então, muitos estudos foram realizados investigando os desafios da implantação, demonstrando e analisando a consolidação e os impactos desse modelo nas Instituições Federais de Ensino. Porém, enquanto um modelo promissor, a Gestão por Competências ainda encontra desafios no contexto da administração pública e especialmente nas IFES, pois as peculiaridades dessas instituições se refletem na exigência de um rol de competências gerenciais específicas de seus gestores, pois as mesmas manifestam múltiplas e complexas interações com o seu ambiente interno e externo (SALLES; VILLARDI, 2017).

Na Universidade Federal de Santa Catarina, instituição de interesse desta dissertação, um dos fatos que contribuem para a complexidade de sua gestão trata-se da adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007). O programa teve por objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, sendo uma das diretrizes a implantação de novos *campi* e de novas Universidades (BRASIL, 2007). A partir de então, foram criados os *Campi* Fora de Sede da UFSC, nas cidades de Joinville, Curitiba, Araranguá e Blumenau.

Apesar dos inegáveis avanços que o REUNI (BRASIL, 2007) promoveu para a democratização do acesso ao ensino superior, a sua operação resultou em muitas adversidades enfrentadas pelos gestores universitários, principalmente para aqueles incumbidos de gerenciar os *campi* mais afastados da estrutura central da universidade (SILVA; FREITAS; LINS, 2013; VILLARDI, 2014). Silva (2013) é enfático ao afirmar que a adesão ao REUNI (BRASIL, 2007) trouxe alterações substanciais na organização das universidades federais, refletindo na exigência de mais habilidades e competências dos seus gestores.

Especificamente quanto aos gestores dos *Campi* Fora de Sede da UFSC, destaca-se a figura do Diretor Administrativo, que é responsável pelo gerenciamento do setor administrativo, do espaço físico, dos recursos materiais e da supervisão dos servidores lotados em sua Diretoria. Apesar de tais designações, as atribuições do Diretor Administrativo não se limitam ao que está formalizado e disposto no regimento; esse gestor cumpre papel

essencial na gestão, sendo responsável por realizar a integração entre os dirigentes estratégicos da instituição e a equipe local de trabalho.

Ao reconhecer a importância dos gestores universitários às instituições de ensino, Almeida (2013) indica a necessidade de abordar ações institucionais para promoção do desenvolvimento de competências desses profissionais. Sendo assim, partindo do modelo de Gestão por Competências e concentrando-se no âmbito dos gestores universitários, tornou-se importante a investigação e proposição de práticas para desenvolvimento das competências dos servidores ocupantes de cargos estratégicos na instituição.

Nessa perspectiva, considerando o contexto complexo das IFES e a realidade dos gestores universitários e da instituição em estudo, imbricada pela política de expansão e caracterizada pela multicampia, o objetivo deste trabalho consistiu na proposição de diretrizes para o desenvolvimento das competências dos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da Universidade Federal de Santa Catarina.

Para tanto, desenvolveu-se um estudo qualitativo, que também se serviu de procedimentos quantitativos na coleta de dados, nos quatro *Campi* Fora de Sede da UFSC: Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville. A população de pesquisa compreendeu todos os Diretores Administrativos e Diretores de Campus, na condição de chefia imediata, além de setenta e nove servidores técnico-administrativos subordinados às Direções Administrativas. Tendo em vista o objetivo de estudo foi estruturado um modelo de análise, com as dimensões e categorias que foram consideradas na pesquisa e demonstrando as referências teóricas utilizadas em sua constituição.

Inicialmente a pesquisa teve interesse em realizar a caracterização do contexto de atuação dos Diretores Administrativos, considerando que as competências são mobilizadas em contextos e situações específicas, sendo fundamental o reconhecimento das restrições e recursos da realidade de determinada instituição (SALLES; VILLARDI, 2017). Desse modo, a primeira categoria de análise ocupou-se em descrever as circunstâncias de gestão enfrentadas pelos Diretores Administrativos que tem relação com a formação das unidades pelo REUNI (BRASIL, 2007).

A partir dos dados documentais e das entrevistas, realizadas com os Diretores Administrativos e com os Diretores de Campus, ficou evidente que a UFSC encontrou muitas dificuldades para a execução do planejamento do REUNI (BRASIL, 2007). A pesquisa demonstrou que uma possível inabilidade da gestão central para lidar com o REUNI (BRASIL, 2007) pode ter levado a concentração de recursos na sede e a consequente inexecução do planejamento inicial do projeto. Isso se refletiu em uma conjuntura de grandes

desafios à gestão dos *Campi* Fora de Sede da UFSC e, especialmente aos seus respectivos Diretores Administrativos, que precisam lidar com as atuais restrições de infraestrutura, servidores e Funções Gratificadas.

A segunda categoria de análise abordou as circunstâncias de gestão relacionadas à condição de Campus Fora de Sede, identificando que além dessas unidades estarem geograficamente afastadas da Sede a sua organização administrativa também os difere dos demais Centros de Ensino localizados no Campus-Sede de Florianópolis. Os achados dessa categoria revelam a complexidade administrativa a que os *campi* estão sujeitos, por exemplo, ao precisarem instruir isoladamente algumas licitações de serviços que já são realizadas pela Reitoria, mas que atendem apenas o Campus-Sede de Florianópolis.

Tal diferença entre os Centros situados no Campus Sede e os Centros instalados nos *Campi* Fora de Sede teria levado os *campi* a vivenciarem uma dificuldade de não serem reconhecidos e/ou contemplados pela Sede em suas necessidades específicas. Vide alguns procedimentos e normativas que não consideram as peculiaridades das unidades Fora de Sede, reuniões e capacitações que antes da pandemia de COVID-19 aconteciam majoritariamente de forma presencial, o que restringe a participação dos *campi* que precisam deslocar-se por longos e difíceis trajetos. Assim, por meio do reconhecimento das restrições e recursos oriundos dessas situações, a pesquisa demonstrou como o contexto dos *campi* reflete significativamente no cotidiano do Diretor Administrativo, demandando de si competências específicas e um posicionamento ativo.

A próxima dimensão de análise abordou os papéis gerenciais dos Diretores Administrativos, uma vez que, conforme Oderich (2001) e Ruas (2005), não se pode falar de competências gerenciais sem abordar as situações de trabalho e as tarefas de gestão que circundam a rotina dos gerentes, ou seja, é necessário discorrer sobre o papel dos gestores nas organizações. Para tanto, recorreu-se a perspectiva de Hales (2005) e de Barbosa, Paiva e Mendonça (2018), para quem os papéis dos gestores correspondem a três: Papel esperado, Papel percebido e Papel realizado; os quais constituíram as categorias de análise dessa dimensão.

Para desenvolvimento das três categorias de análise foram adotados os papéis gerenciais extraídos do modelo de gestão de Mintzberg (2010). À vista disso, ficou evidente que o Papel esperado do Diretor Administrativo, prescrito formalmente pela UFSC, concentra-se, exclusivamente, no ambiente interno da instituição. Em contrapartida, a análise das entrevistas com os Diretores Administrativos e com os Diretores de Campus, sobre como percebem as atribuições e o papel gerencial do Diretor Administrativo, revelou que o Papel

percebido reside também em uma interface externa da atuação desse gestor, a qual não foi possível conhecer na categoria de análise anterior, apenas observando o seu Papel esperado perante suas atribuições formais.

Nesse ínterim, o Papel esperado do Diretor Administrativo consiste em comunicar interna e externamente, atuando como um disseminador de informações e um mediador de interesses. Este gestor também desempenha recorrentemente o papel de controlar, não no aspecto restritivo da palavra de usar de seu poder formal para emitir ordens, mas no sentido de conceber estratégias, projetar estruturas organizacionais, configurar sistemas de controle, delegar responsabilidades, distribuir recursos e ordenar, por meio de estabelecimento de metas e objetivos (MINTZBERG, 2010). No que diz respeito a pessoas, como esperado, ficou evidente que o Diretor Administrativo possui o papel de liderar sua equipe, entretanto o gestor também desempenha o importante papel de criar conexões com indivíduos de fora de suas unidades, com o objetivo de estabelecer coalizações de apoio. O Papel percebido do Diretor Administrativo também demonstrou que o mesmo envolve-se pessoalmente com as ações, com a gestão de projetos e com a resolução de perturbações à normalidade do seu setor.

A categoria de análise Papel realizado ocupou-se em identificar as atribuições que o gestor executa, por meio dos relatos sobre situações complexas e/ou imprevistas que tenham sido incumbidos de solucionar, em razão da função gerencial ocupada. Três dos quatro Diretores Administrativos narraram eventos em que atuaram diretamente, colocando a mão na massa para resolução dos eventos complexos e imprevistos a que foram apresentados. Assim, ficou evidente que o Papel realizado do Diretor Administrativo resume-se a imergir no plano das ações para lidar com as perturbações dos *campi* que, a partir de então, tornam-se sua responsabilidade, independente da natureza ou origem do problema.

Desse modo conclui-se, por meio da interseção entre o Papel esperado, percebido e realizado, que o papel do Diretor Administrativo compreende todos os papéis gerenciais do modelo de Mintzberg (2010), com atuação em todos os planos e direções: dentro e fora dos *campi*. Porém, os resultados da pesquisa correspondem ao sinalizado por Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016), para os quais, o alinhamento exato entre os três tipos de papéis gerenciais pertence apenas ao campo das ideias, uma vez que, na realidade das organizações, existe um provável hiato entre o Papel esperado, o Papel percebido e o Papel realizado, com probabilidade de conflitos e frustrações advindos dessas diferenças.

Avançando para a dimensão das Competências Gerenciais Necessárias, a pesquisa admitiu a concepção de Le Boterf (2003), de que, para que exista socialmente, é imperativo que a competência seja reconhecida, por meio das instâncias de avaliação, co-avaliação e do

cruzamento de pontos de vista, além da consideração dos elementos do contexto. Assim, o estudo abrangeu, além da autoavaliação e da avaliação das chefias, o reconhecimento e avaliação das competências necessárias do Diretor Administrativo por toda a equipe de servidores a ele subordinados.

Conforme Barbosa, Paiva e Mendonça (2018) e Hales (2005) as competências gerenciais foram categorizadas como competências esperadas, competências percebidas e competências mobilizadas. As quais foram analisadas a partir dos indicadores de competências propostos por Pereira e Silva (2011), por se tratarem de competências gerenciais específicas dos gestores que atuam nas Instituições Federais de Ensino.

Preliminarmente a pesquisa documental buscou o conhecimento das competências prescritas formalmente ao cargo: as competências necessárias esperadas. Como a Gestão por Competências não está totalmente estruturada na UFSC, as únicas competências prescritas para ocupantes de cargos gerenciais na instituição foram encontradas em documentos relativos à Avaliação de Desempenho dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação. Além disso, as competências gerenciais listadas são comuns a todos os servidores que estão investidos em funções gerenciais, não tendo sido formuladas especificamente para os Diretores Administrativos.

Tais competências prescritas pela UFSC aos seus gestores foram analisadas em comparação às competências gerenciais de Pereira e Silva (2011). Como resultado mais significativo a pesquisa evidenciou que algumas competências comportamentais importantes não foram prescritas pela UFSC a nível gerencial, como *gestão de conflitos*, *saber ouvir* e *equilíbrio emocional*. As competências de dimensão política também foram desprestigiadas na lista, quais sejam a *defesa de interesse público* e o *estabelecimento de parcerias*. Desse modo, atingiu-se o terceiro objetivo específico de pesquisa e demonstrou-se a existência de uma lacuna significativa de competências necessárias esperadas dos gestores universitários da UFSC, dentre os quais se encontram os Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede.

Para que fosse possível descrever, na percepção dos Diretores Administrativos e suas chefias, as competências necessárias para o desempenho do cargo, a dissertação lançou mão de duas categorias de análise: competências necessárias mobilizadas e competências necessárias percebidas. Ambas as categorias foram analisadas em comparação às competências gerenciais de Pereira e Silva (2011).

Ao serem convidados a relatarem situações imprevistas e complexas enfrentadas por si, no exercício do cargo, e mencionarem como buscaram solucionar essas questões, os Diretores Administrativos expuseram a percepção sobre as suas competências necessárias

mobilizadas. A análise demonstrou que os gestores lançaram mão de suas competências cognitivas em articulação às competências funcionais, embasando seus planos de ação, assumindo as decisões e suas consequências. As competências comportamentais foram destacadas nos relatos, as quais tiveram que ser mobilizadas para o estabelecimento de relações de trabalho e parcerias, tanto com a equipe interna quanto fora da unidade, em busca da resolução dos eventos críticos.

Além dos indicadores previamente estabelecidos, emprestados de Pereira e Silva (2011), emergiram nessa categoria de análise os indicadores/competências *comprometimento* (saber envolver-se) e *criatividade e iniciativa* (saber agir com pertinência). As quais foram identificadas como competências mobilizadas no enfrentamento de situações complexas e imprevistas pelas quais os Diretores Administrativos passaram e, portanto, pertencem às competências gerenciais necessárias ao cargo.

A próxima categoria de análise, Competências necessárias percebidas, abordou as competências percebidas pelo próprio Diretor Administrativo, por sua chefia e pela equipe de trabalho como necessárias para o gerenciamento do setor administrativo de um Campus Fora de Sede. Do mesmo modo que na categoria anterior, as competências comportamentais ficaram muito proeminentes nos relatos dos diretores entrevistados, preponderando em relação às competências cognitivas, funcionais e políticas. Nesta categoria também foi analisada a percepção da equipe de trabalho sobre o nível das competências gerenciais necessárias ao Diretor Administrativo. Por meio de um questionário on-line a equipe ratificou a relevância das competências comportamentais, uma vez que, todas as oito competências comportamentais constam entre as onze competências mais importantes, segundo a percepção da equipe. Tal resultado se contrapõe diante da falta de algumas competências comportamentais importantes na lista de competências gerenciais prescritas pela UFSC.

De modo geral, ficou evidente a necessidade forte ou muito forte de todas as competências listadas, tanto as propostas por Pereira e Silva (2011) quanto às que emergiram durante a análise de conteúdo. Considerando a análise do papel gerencial do Diretor Administrativo, que apontou para sua ampla atuação em todos os papéis gerenciais propostos por Mintzberg (2010), interna e externamente aos *campi*, conclui-se que a necessidade de todas as competências investigadas estaria relacionada à exigência dos mais diversos papéis assumidos por si e também pelo próprio cenário de restrições e adversidades, apontadas na análise de contexto dos *Campi*, que são diariamente enfrentadas pelo Diretor Administrativo.

Avançando nos objetivos de pesquisa, foi realizado o diagnóstico das práticas de formação, treinamento e desenvolvimento dos Diretores Administrativos por meio da análise

documental e das entrevistas com os diretores, identificando os programas institucionais oferecidos pela UFSC para desenvolvimento dos seus gestores, e aqueles adotados pelos próprios gestores para o seu autodesenvolvimento.

A análise documental deixou evidente que a UFSC tenta proporcionar a formação de seus gestores, porém, existem limitações das ações adotadas, quando em comparação às variadas maneiras possíveis, apontadas pela literatura e pelo próprio governo federal, para promover esse desenvolvimento. As práticas, em sua maioria, restringem-se a cursos de capacitação e palestras e não há indicação de que as ações adotadas sejam planejadas considerando as competências ou a Gestão por Competências.

Os Diretores frisaram que, em sua perspectiva, a UFSC não proporciona ou proporciona insuficientemente oportunidades para formação dos Diretores Administrativos. Apesar disso, obteve-se nas entrevistas que o próprio ambiente institucional, de maneira informal, contribui para o desenvolvimento dos gestores através da troca de experiências entre os Diretores Administrativos, por meio da mentoria realizada eventualmente entre o anterior e o atual ocupante do cargo, e pelo próprio exercício das atividades. Assim, compreende-se que a UFSC permite *práticas informais* de desenvolvimento dos seus gestores, apesar da pesquisa não ter encontrados indícios que a instituição incentive ou considere tais ações como parte de sua política de desenvolvimento de pessoas.

Para suprir essa lacuna institucional de formação, identificou-se que os Diretores Administrativos buscam ações por iniciativa própria para desenvolverem suas competências, por meio da participação em atividades formais, como cursos promovidos por outras instituições e a leitura autodirigida, de livros ou de legislações da sua área de atuação, atividades caracterizadas como pertencentes à abordagem individual – cognitivista. Ficou evidente também que os Diretores Administrativos consideram que se desenvolvem quando tiram dúvidas e trocam informações com os vários setores da universidade, com seus subordinados e mesmo com os demais Diretores Administrativos, além disso, a própria experiência adquirida no trabalho diário foi citada como forma de autodesenvolvimento. Todas essas ações tangem à abordagem socioprática, quando o gestor aprende na prática de suas atividades e na interação entre as pessoas.

Finalmente, todos os dados coletados nas etapas anteriores do estudo foram analisados e interpretados, permitindo a verificação da existência de um *gap* entre as competências necessárias e as práticas oferecidas para seu desenvolvimento. A pesquisa demonstrou que a UFSC oferece algumas oportunidades de educação formal aos seus gestores, o que pode servir para o desenvolvimento de competências, entretanto, existe uma lacuna entre a necessidade

das competências e as atividades oferecidas para supri-las. Como por exemplo, a mentoria, que é uma forma de desenvolver competências, porém, que não apareceu como uma atividade promovida pela instituição, apesar de ser adotada por conta própria por alguns Diretores Administrativos.

Os resultados de pesquisa ratificam o entendimento de que os gestores universitários desenvolvem suas competências ao vivenciarem experiências profissionais e compartilharem essas experiências entre colegas gestores, com seus subordinados e até mesmo com a chefia. Porém essas seriam práticas de capacitação que não estão consideradas pela UFSC em seu Plano de Desenvolvimento de Pessoas. A pesquisa não indicou, ainda, indícios para afirmar que a Universidade tenha consciência da necessidade de promover tais iniciativas para formação de seus gestores. Revelando uma importante lacuna entre as competências necessárias ao desempenho do Diretor Administrativo e as práticas oferecidas para o seu desenvolvimento.

Em conclusão, a partir da interpretação dos dados em articulação ao embasamento teórico, foi possível propor diretrizes para o desenvolvimento das competências Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede da Universidade Federal de Santa Catarina. Tais diretrizes contemplam a necessidade inicial de melhoria das atuais condições dos *Campi*, tanto em relação às carências que foram herdadas do REUNI (BRASIL, 2007) quanto ao reconhecimento, por parte da Reitoria e seus setores, das condições específicas de gestão dos *Campi* Fora de Sede.

Em um segundo momento as diretrizes propõem a estruturação da Gestão por Competências na UFSC, iniciando com a definição das competências organizacionais, avançando então para a próxima etapa, que consiste na estruturação das atribuições do cargo de Diretor Administrativo, direcionando-o a partir das necessidades institucionais. Em sequência, sugere-se a definição das competências gerenciais necessárias ao cargo e o mapeamento das competências dos seus atuais ocupantes, resultando no reconhecimento do *gap* de competências. A partir do qual devem-se gerenciar as oportunidades de desenvolvimento dos Diretores Administrativos, para diminuição da eventual lacuna de competências identificada.

Propõe-se que a complementação do programa de desenvolvimento dos gestores estabeleça ações que também privilegiem a abordagem socioprática. Além da revisão da comunicação sobre as ações de desenvolvimento promovidas pela instituição, uma vez que houve alta incidência de respostas dos gestores entrevistados mencionando a ausência de conhecimento das ações atuais. Ademais, se recomenda o fortalecimento institucional dos

Agentes de Desenvolvimento, que são servidores dos *campi* que atuam como intermediadores entre os servidores destas unidades e a PRODEGESP (UFSC, 2021a). Em complementação, sugere-se uma campanha aborde também a importância de o próprio gestor estar engajado em um plano de autodesenvolvimento. Finalmente, recomenda-se que todo o processo seja constantemente monitorado e avaliado, contribuindo para o amadurecimento das novas práticas institucionais de desenvolvimento das competências dos gestores.

Assim, atinge-se o principal objetivo de pesquisa com expectativa que as diretrizes propostas de fato colaborem para consolidar a Gestão por Competências na UFSC e subsidiar a estruturação de ações de desenvolvimento dos Diretores Administrativos dos *Campi* Fora de Sede. Como última contribuição da dissertação, sugere-se que trabalhos futuros incluam a equipe responsável pela Política de Desenvolvimento de Pessoas da instituição, para adicionar mais um importante ponto de vista sobre os temas abordados.

Além disso, considerando que a Gestão por Competências não se resume à capacitação, mas trata-se de um processo integrado que pode subsidiar vários processos de gestão de pessoas: Treinamento e Desenvolvimento, Avaliação de Desempenho, Movimentação interna, Recrutamento e Remuneração, sugere-se que as próximas pesquisas se ocupem em analisar os demais processos sob a ótica da Gestão por Competências.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. C. P. de; SOUZA-SILVA, J. C. de. Aprendizagem organizacional e formação de gestores: como aprendem os gestores em uma indústria do setor petroquímico. **Revista de Gestão**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 381-402, jul./set. 2015.
- ALMEIDA, S. M de. **Competências requeridas aos gestores em cargos de direção do Instituto Federal Catarinense**: Câmpus Camboriú. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- ANDION, C. Por uma nova interpretação das mudanças de paradigma na administração pública. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5243/3977>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- ANDRADE, A. G. Z. de; BURIGO, C. C. D. A concepção de universidade e o processo de formação dos gestores universitários. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 19, 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2019.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 310-332, mar./abr. 2010. Disponível em: <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/742/739>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- ARGYRIS, C. Double loop learning in organizations. **Harvard Business Review**, [s.l.], Sept. 1977. Disponível em: <https://hbr.org/1977/09/double-loop-learning-in-organizations>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- BACHELER, M. Professional Development of Continuing Higher Education Unit Leaders: A Need for a Competency-Based Approach. **The Journal of Continuing Higher Education**, [s.l.], v. 63, n. 3, p. 152-164, Nov. 2015.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. de; CASSUNDÉ, F. R. de 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**, Rio de Janeiro, v.17, n. 3, p. 439-473, set./dez. 2016. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/344/pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- BARBOSA, M. A. C.; PAIVA, K. C. M. de; MENDONÇA, J. R. C. de. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/Tdfbq967XvVTxHxB6ssHXfQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENITES, P. Z. de F. **O desenvolvimento de competências gerenciais: o olhar do gestor de unidades acadêmicas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BERGUE, S. T. Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público: uma perspectiva da vivência docente no contexto curso. *In*: PANTOJA, M. J.; CAMÕES, M. R. de S.; BERGUE, S. T. **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público.** Brasília: ENAP, 2010. p. 31-47. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/514/1/Livro.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional.** 2001. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BOEIRA, J. de S. **A interação entre a aprendizagem formal e informal para o desenvolvimento de gestores: um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior.** 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

BOSWELL, R. A.; IMROZ, S. M. The AACCC Leadership Competencies: Pennsylvania's Views and Experiences. **Community College Journal of Research and Practice**, [s.l.], v. 37, n. 11, p. 892-900, Sept. 2013.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager: A model for effective performance.** New York: John Wiley and Sons, 1982.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. de A. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001.

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n.2, p. 179-194, abr./jun. 2005.

BRASIL. **Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.** Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7596.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.112/90, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.168, de 16 de janeiro de 1991.** Dispõe sobre as funções de confiança a que se refere a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8168.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm . Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dilma anuncia criação de universidades e unidades de institutos federais**. Brasília: Ministério da Educação, 17 ago. 2011a. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/noticias/39-noticias-principais/978-dilma-anuncia-criacao-de-universidades-e-unidades-de-institutos-federais>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **Of. nº 45/2011/-SESu-/MEC**. Brasília: Ministério da Educação, 25 fev. 2011b. Disponível em: <https://reuni.paginas.ufsc.br/files/2012/01/AvaliacaoREUNIpelo-MEC-SESU1.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a expansão das universidades federais: 2003 a 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília, DF: Presidência da

República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas. **Portal do Servidor**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/servidor/pt-br/aceso-a-informacao/gestao-de-pessoas/pndp>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 47, n.1, p. 7-40, jan./abr. 1996.

BRESSER PEREIRA, L. C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 50, n.4, p. 5-29, out./dez. 1999.

BRITO-DE-JESUS, K. C. *et al.* Desenvolvimento de Competências Gerenciais de Gestores Públicos em Instituições Federais de Educação. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 37-60, jan./abr. 2016.

BURIGO, C. C. D.; LAUREANO, R. J. Desafios e perspectivas da gestão por competência na Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p.197-131, jan. 2013.

BURIGO, C. C. D.; SOUZA, G. M. de; RIBEIRO, P. da S. **Formação no contexto da gestão por competências**. Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: <http://www.forgepe.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/03/E-book-Forma%C3%A7%C3%A3o-no-Contexto-da-Gest%C3%A3o-por-Competencia.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CARMO, L. J. O. *et al.* Gestão estratégica de pessoas no setor público: percepções de gestores e funcionários acerca de seus limites e possibilidades em uma autarquia federal. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 69, n.2, p. 164-192, abr./jun. 2018.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, [s.l.], v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**, [s.l.], v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

CLOSS, L.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem de gestores no contexto das transformações contemporâneas no mundo do trabalho. **Revista de Ciências da Administração**, [s.l.], v. 16, n. 39, p. 146-163, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, G. B. *et al.* Revisando a noção de competência na produção científica em administração: avanços e limites. *In*: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (Org.). **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2010. p. 9-30.

DOS-SANTOS, M. G.; BRITO-DE-JESUS, K. C.; SOUZA-SILVA, J. C. Aprendizagem organizacional e suas modalidades: desenvolvendo a habilidade interpessoal nos Programas Trainees. **Revista de Administração FACES Journal**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 94-113, jul./set. 2015.

DUTRA, J. S. **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

EBOLI, M. Educação Corporativa e desenvolvimento de competências. *In*: DUTRA, J.S.; FLEURY, M.T.L.; RUAS, R. (Org.). **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2010. p.172-197.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FILARDI, A. M. B. **As contradições do Programa REUNI**: o caso das Ciências Sociais na UFSCar. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

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. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 285-301, abr./jun. 2011.

FREITAS, A. M. R. *et al.* Institucionalização da política de desenvolvimento de pessoas em instituições federais de ensino de Minas Gerais. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p.108-131, dez. 2012.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.5, n. spe, p. 183-196, 2001.

FREITAS, P. F. P. de; ODELIUS, C. C.. Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. **Cadernos EBAPE. BR.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 35-49, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/59497/71091>. Acesso em: 23 jun. 2021.

FREITAS, P. F. P. de. **Relações entre desenho de trabalho e expressão de competências gerenciais no setor público brasileiro**. 2019. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GALVÃO, V. B. de A.; SILVA, A. B. da; SILVA, W. R. da. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 131-148, mar. 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRARDI, D. M.; DALMAU, M. B. L. **Administração de Recursos Humanos I**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v.35, n.2, p.57-63, abr./mar., 1995.

GODOY, A. S.; D'AMELIO, M. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 19, n. 63, p. 621-639, out./dez. 2012.

HASSAN, A. M.; DELLOW, D. A.; JACKSON, R. J. The AACC **Leadership Competencies: Parallel Views from the Top**. *Community College Journal of Research and Practice*, [s.l.], v. 34, p. 180-198, Dec. 2009.

HALES, C.; TAMANGANI, Z. Investigation of the relationship between organizational structure, managerial role expectations and manager's work activities. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 33, n. 6, Nov. 1996.

HALES, C. Managerial roles. *In*: COOPER, C. L. **The Blackwell encyclopedia of management**. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

INÁCIO, A. E. C. **Expansão e reestruturação universitária: a experiência e os desafios do Campus Araranguá da UFSC com o REUNI**. 2016. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LANDFELDT, I. M. P. **Gestão por competências em universidades públicas federais: análise de modelos, aspectos que influenciam sua adoção e respectivos impactos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 34, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009.

LEITE, J. B. D.; PORSSE, M. de C. S. Competição Baseada em Competências e Aprendizagem Organizacional: em Busca da vantagem competitiva. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.7, n. spe, p. 121-141, 2003.

LIMA, J. O.; CAVALCANTE, K. O. Gestão por Competências nas Instituições Públicas. *In*: SILVA, A. B. da. (Org.). **Gestão de Pessoas por Competências nas Instituições Públicas Brasileiras**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 55-64.

MACHADO, C. B. **Formação da identidade organizacional: um estudo na Universidade Federal de Santa Catarina**. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MACHADO, C. **Conselho aprova institucionalização dos campi**. *In*: Portal da Reitoria UFSC. Florianópolis, 10 jul. 2015. Disponível em: <https://reitoria.ufsc.br/2015/07/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MASCARENHAS, A. O. Gestão das competências. *In*: MASCARENHAS, A. O. **Gestão estratégica de pessoas**. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 177-220.

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for "intelligence". **American Psychologist**, [s.l.], v. 28, n. 1, p. 1-14, Jan.1973.

McNAIR, D. E.; DUREE, C. A.; EBBERS, L. If I knew then what I know now: Using the leadership competencies developed by the American Association of Community Colleges to Prepare Community College Presidents. **Community College Review**, [s.l.], v. 39, n. 1, p. 3-25, 2011.

MENDES, M. S.; TOSTA, K. C. B. T. Competências requeridas às chefias intermediárias da PRODEGESP/UFSC: Do mapeamento à capacitação. **REAd. Rev. eletrôn. adm. (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 83-115, abr. 2019.

MENEZES REIS, M. **Estatística aplicada à Administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2008.

MINTZBERG, H. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Bokman, 2010.

MONTEZANO, L. *et al.* Aspectos determinantes da implantação da gestão por competências em institutos federais. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 12, n. 13, p. 21-44, set./dez. 2019.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, L. V. dos S.; SILVA, M. A. da; CUNHA, C. J. C. A. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. **RAE eletrônica**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 1-21, jan./jun. 2004.

MORAES, N. de J.; SPESSATTO, M. B. Ensino superior público no Brasil: o percurso histórico e o papel da assistência estudantil no acesso e permanência dos estudantes. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, [s.l.], v. 7, n. 4, p. 16-42, dez. 2020.

MORAIS PEREIRA, R. *et al.* Funções de confiança na gestão universitária: a dinâmica dos Professores-Gestores na Universidade Federal de Viçosa. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 260-281, jan. 2015.

NEZ, E. de. Os dilemas da gestão de universidades multicampi no Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 131-153, maio 2016.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M.; ROMÃO-DIAS, D.; DI LUCCIO, F. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 36-43, 2009.

OCDE, **Recomendação do Conselho sobre Liderança e Competências na Função Pública**, OCDE/LEGAL/0445, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/gov/pem/recommendation-on-public-service-leadership-and-capability-pt.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

ODERICH, C. L. **Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento em três empresas gaúchas**. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ODERICH, C.L. Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. *In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. Os novos horizontes gerenciais: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookmann, 2005. p. 88-115.

OLIVEIRA NETO, C. de C.; SOUZA-SILVA, J. C. de. Aprendizagem, Mentoria e Cultura Organizacional de Aprendizagem: o estudo do caso da Performance Consultoria e Auditoria. **REAd. Rev. eletrôn. adm. (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 23, n. spe, p. 60-92, dez. 2017.

OUROS, L. O. dos. **Os jogos sérios no desenvolvimento de competências individuais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

OTANI, N. FIALHO, F. A. P. **TCC: métodos e técnicas**. 2. ed. rev. atual. Florianópolis: Visual Books, 2011.

PAIVA, K. C. M. de; MELO, M. C. de O. L. Competências, Gestão de Competências e Profissões: Perspectivas de Pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339-368, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/601/598>. Acesso em: 23 jun. 2021.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As Competências Gerenciais em Instituições Federais de Educação Superior. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 627-647, jul. 2011. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/download/1316>. Acesso em: 23 jun. 2021.

PERSEGUINO, S. A.; ALVES PEDRO, W. J. Análise crítica da gestão por competências em universidades federais. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 13, n. 29, p. 22-44, set./dez. 2017.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, [s.l.], p. 1-15, May/June 1990.

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

REATTO, D.; BRUNSTEIN, J. De professor a chefe de departamento: um estudo sobre o desenvolvimento das competências gerenciais desses profissionais numa universidade pública. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 184-207, jan. 2018.

RIBEIRO, F. B.V. Desafios da gestão universitária pública para além da educação do capital. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA*, 14, 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2014.

RIBEIRO, R. M. da C. A natureza da gestão universitária: influência de aspecto político-institucionais econômicos e culturais. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 357-378, maio/ago. 2017.

RODRIGUES Fº, A.; LENZ, G.; BECKER, G. V. O Papel da Gerência Intermediária no Contexto Organizacional: A Percepção de Acadêmicos, Headhunters e Gestores de RH. *In: III SEGET – SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA*, 2007, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2007.

RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. *In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. Os novos horizontes gerenciais: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookmann, 2005. p. 34-55.

SALLES, M. de A. S. D.; VILLARDI, B. Q. O desenvolvimento de competências gerenciais na prática dos gestores no contexto de uma IFES centenária. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 68, n. 2, p. 467-492, abr./jun. 2017.

SANTOS, L. A. dos; MELO, V. Entre Córdoba e Bolonha: o REUNI e a Contraditória Expansão da Universidade Brasileira. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-25, 2019.

SILVA, M. G. R. da. Coach e papéis gerenciais. *In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. Os novos horizontes gerenciais: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 116-131.

SILVA, A. B. da. **Como os gerentes aprendem?**. São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, F. M. da; MELLO, S. P. T. de. A noção de competência na gestão de pessoas: reflexões acerca do setor público. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 62, n. 2, p. 167-183, abr./jun. 2011.

SILVA, P. A. da. **O REUNI na UFJF: um estudo sobre os principais desafios enfrentados pelos gestores**. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SILVA, R. L. da; FREITAS, F. C. H. P. de; LINS, M. T. G. A implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI: um estudo de caso. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 147-170, dez. 2013.

SILVA, F. N. da. **O uso de jogos digitais para o desenvolvimento de gestores públicos: um estudo empírico com um *serious game***. 2017. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, S. de; SOUZA, I. M. de. A implantação da gestão por competência nos termos do Decreto n.º 5.707/2006 na Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista de Administração da UNIMEP**, [s.l.], v. 16, n.2, p. 79-107, set./dez. 2018.

SOUZA, V. C. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 332-357, jul. 2017.

TACHIZAWA, T; ANDRADE, R.O.B. **Gestão de Instituições de Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGC, 2001.

TOSTA, H. T. **Competências gerenciais requeridas aos gestores intermediários da Universidade Federal da Fronteira Sul**. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

TOSTA, H. T. **Desenvolvimento de Competências Gerenciais nas Universidades Federais**. 2017. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

THORNTON, K. *et al.* Middle leadership roles in universities: Holy Grail or poisoned chalice. **Journal of Higher Education Policy and Management**, [s.l.], v. 40, n.3, p. 208-223, Apr. 2018.

UFSC. **Projeto REUNI UFSC**: encaminhado ao MEC. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <https://reuni.paginas.ufsc.br/files/2012/01/Projeto.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

UFSC. Conselho Universitário. **Resolução Normativa nº 25/CUn**, de 18 de novembro de 2008. Florianópolis: UFSC, 03 mar. 2009a. Disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/boletim.nsf/3f3a06701f450e330325630d004c4e29/7c6ef5cbdd44c6118325757500472aeb>. Acesso em: 23 jun. 2021.

UFSC. Conselho Universitário. **Resolução Normativa nº 26/CUn**, de 18 de novembro de 2008. Florianópolis: UFSC, 03 mar. 2009b. Disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/boletim.nsf/3f3a06701f450e330325630d004c4e29/7c6ef5cbdd44c6118325757500472aeb>. Acesso em: 23 jun. 2021.

UFSC. Conselho Universitário. **Resolução Normativa nº 27/CUn**, de 18 de novembro de 2008. Florianópolis: UFSC, 03 mar. 2009c. Disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/boletim.nsf/3f3a06701f450e330325630d004c4e29/7c6ef5cbdd44c6118325757500472aeb>. Acesso em: 23 jun. 2021.

UFSC. Conselho Universitário. **Resolução Normativa nº 19/CUn**, de 13 de agosto de 2013. Florianópolis: UFSC, 15 ago. 2013. Disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/boletim.nsf/3f3a06701f450e330325630d004c4e29/e0ecd382923498cf83257bc800726cac>. Acesso em: 23 jun. 2021.

UFSC. **Relatório de Gestão 2014**. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135001>. Acesso em: 23 jun. 2021.

UFSC. Conselho Universitário. **Resolução Normativa nº 82/2016/CUn**, de 24 de agosto de 2016. Florianópolis: UFSC, 24 ago. 2016. Disponível em: <https://avaliacaodesempenho.paginas.ufsc.br/files/2017/05/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-82-CUn-2016.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

UFSC. Notícias da UFSC. **UFSC assina contrato de transferência do Campus Joinville para condomínio multissetorial**. [S. l.], 30 ago. 2017. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2017/08/ufsc-assina-contrato-de-transferencia-do-campus-joinville-para-condominio-multissetorial/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

UFSC. Campus Blumenau. **Chamamento Público nº 001/2018**. Blumenau: UFSC, 2018. Disponível em: <https://arquivos.ufsc.br/f/8a8994428f/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

UFSC. Campus Araranguá. **Relatório de Gestão 2019**. Araranguá: UFSC, 2019. Disponível em: https://ararangua.paginas.ufsc.br/files/2020/12/Relatorio_2019.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

UFSC. Campus de Araranguá. **Corpo Técnico-Administrativo em Educação**. Araranguá: UFSC, 2020a. Disponível em: <https://ararangua.ufsc.br/tecnico-administrativos-educacao/>. Acesso em: 27 set. 2020.

UFSC. Campus de Blumenau. **Direção Administrativa**. Blumenau: UFSC, 2020b. Disponível em: <https://direcao.blumenau.ufsc.br/direcao-administrativa/>. Acesso em: 27 set. 2020.

UFSC. Campus de Curitibaanos. **Equipe**. Curitibaanos: UFSC, 2020c. Disponível em: https://curitibanos.ufsc.br/?page_id=17330. Acesso em: 27 set. 2020.

UFSC. Campus de Joinville. **Setor e Cargos dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação**. Joinville: UFSC, 2020d. Disponível em: <https://joinville.ufsc.br/setor-e-cargos-dos-tecnicos-administrativos/>. Acesso em: 27 set. 2020.

UFSC. **Estatuto**. Florianópolis: UFSC, 2020e. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/208159/ESTATUTO_UFSC_atualizado%20mar%c3%a7o%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 set. 2020.

UFSC. **Regimento Geral**. Florianópolis: UFSC, 2020f. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/208160/REGIMENTO%20GERAL_atualizado%20mar%c3%a7o%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 set. 2020.

UFSC. **Agentes de Desenvolvimento**. Florianópolis: UFSC, 2021a. Disponível em: <https://servidor.ufsc.br/agentes-de-desenvolvimento/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

UFSC. **Avaliação de Desempenho TAEs**. Florianópolis: UFSC, 2021b. Disponível em: <https://avaliacaodedesempenho.ufsc.br/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

UFSC. **Escola de Gestores da UFSC**. Florianópolis: UFSC, 2021c. Disponível em: <https://escoladegestores.ufsc.br>. Acesso em: 20 jun. 2021.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento de Pessoas - 2020**. Florianópolis: UFSC, 2021d. Disponível em: <https://capacitacao.paginas.ufsc.br/files/2020/06/PDP-2020.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 - 2024**. Florianópolis: UFSC, 2021e. Disponível em: <https://pdi.ufsc.br/files/2020/06/PDI-2020-2024.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

UFSC. **PRODEGESP - Coronavírus**. Florianópolis: UFSC, 2021f. Disponível em: <https://prodegespcoronavirus.ufsc.br/>. Acesso em: 08 ago. 2021.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VOGEL, E. C. **O REUNI e as condições da Educação Superior no Campus de Curitiba da UFSC**. 2016. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

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

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO DIRETOR ADMINISTRATIVO

1. Como se relaciona a atual condição de gestão do Campus com o fato de ele ter sido formado a partir do REUNI?
2. Como se relaciona a atual condição de gestão do Campus e sua formação como Campus Fora de Sede?
3. Quais são as suas atribuições como Diretor Administrativo?
4. Como o senhor entende/percebe o seu papel de Diretor Administrativo do Campus?
5. Fale sobre situações imprevistas, complexas, que saíram do seu cotidiano de trabalho, enfrentadas pelo senhor como Diretor Administrativo.
6. Como o senhor buscou solucionar estas situações?
7. Em sua opinião, que competências (conhecimentos; capacidades/habilidades práticas; e características pessoais e de comportamento) são necessárias para se assumir a Direção Administrativa do Campus?
8. Existem ações ou práticas na UFSC voltadas ao desenvolvimento de competências dos Diretores Administrativos para a gestão?
9. Como o senhor avalia a contribuição da instituição para o seu desenvolvimento como gestor?
10. O senhor busca o autodesenvolvimento de suas competências para a gestão?
11. Como procura desenvolver suas competências para a gestão?
12. Como percebe o resultado dessas ações de autodesenvolvimento?

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO DIRETOR DE CAMPUS

1. Como se relaciona a atual condição de gestão do Campus com o fato de ele ter sido formado a partir do REUNI?
2. Como se relaciona a atual condição de gestão do Campus e sua formação como Campus Fora de Sede?
3. Quais são as atribuições do Diretor Administrativo?
4. Como o senhor entende/percebe o papel de Diretor Administrativo do Campus?

5. Em sua opinião, que competências (conhecimentos; capacidades/habilidades práticas; características pessoais e de comportamento) são necessárias para se assumir a Direção Administrativa do Campus?
6. Existem ações ou práticas na UFSC voltadas ao desenvolvimento de competências dos Diretores Administrativos para a gestão?
7. Como o senhor avalia a contribuição da instituição para o desenvolvimento dos Diretores Administrativos?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Prezado (a),

Meu nome é Catieli Nunes de Figueredo Beléia, sou discente do Programa de Mestrado Profissional em Administração da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob orientação da Profa. Dra. Simone Ghisi Feuerschütte, estou elaborando a dissertação cujo título é PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DOS DIRETORES ADMINISTRATIVOS DOS *CAMPI* FORA DE SEDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.

Esta pesquisa tem por um dos objetivos verificar a percepção das equipes de trabalho acerca das competências necessárias ao Diretor Administrativo. Para tanto, foram convidados a participar todos os servidores subordinados à Direção Administrativa dos *Campi* Fora de Sede da UFSC. Desse modo, solicito ao Senhor (a) que, por gentileza, responda o **questionário** acessando o link abaixo:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdJqExMt6GjDTMNbnQxAd05rgRR7Jb_bqXBWNFdqr43FeNRxA/viewform

Sua participação resume-se a responder 20 questões fechadas sobre o tema. Todas as informações obtidas por este instrumento de pesquisa serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. O endereço de e-mail serve apenas para controle de respostas transmitidas em duplicidade, sendo garantido o anonimato a todos os respondentes.

Desde já, agradeço por sua colaboração e coloco-me à disposição para outros esclarecimentos no e-mail catieli.f@gmail.com ou no telefone (47) 99718-4237.

Atenciosamente,

Catieli N. Figueredo Beléia

Questionário sobre competências necessárias aos Diretores Administrativos

Instruções para o preenchimento: Avalie cada competência levando em consideração o nível que a mesma deve ser expressa (situação ideal) e **NÃO** o que de fato ocorre atualmente no desempenho das atividades do Diretor Administrativo de seu Campus.

1. Expresse sua avaliação sobre o nível da competência que deveria existir, atribuindo um grau de 1 a 5 aos indicadores de competência, conforme apresenta o quadro a seguir, assinalando uma das colunas.

5 Muito Forte	Dê o grau 5 se você achar que existe uma necessidade muito forte da competência investigada.
4 Forte	Dê o grau 4 se você achar que existe uma necessidade forte da competência investigada.
3 Média	Dê o grau 3 se você achar que existe uma necessidade média da competência investigada.
2 Fraca	Dê o grau 2 se você achar que existe uma necessidade fraca da competência investigada.
1 Muito Fraca	Dê o grau 1 se você achar que existe uma necessidade muito fraca ou nenhuma necessidade da competência investigada.

Competência	Nível de necessidade				
	5	4	3	2	1
Executar as atividades profissionais utilizando um conjunto de procedimentos técnicos e legais para o aprimoramento do trabalho na instituição.					
Identificar aspectos sociais, econômicos e políticos do ambiente institucional na tomada de decisão.					
Elaborar, em parceria com os servidores, ações que proporcionem o desenvolvimento profissional de sua equipe alinhado às estratégias institucionais.					
Realizar atividades vinculadas ao ambiente de atuação profissional que proporcionem qualidade e agilidade aos serviços prestados à comunidade					
Elaborar estratégias valendo-se da análise do contexto institucional, vinculando-as às diretrizes da UFSC					
Assumir a responsabilidade pelas decisões relacionadas aos processos de trabalho, avaliando as suas consequências.					
Mobilizar atitudes como responsabilidade e autonomia no gerenciamento das mudanças ocorridas no ambiente de trabalho.					
Reconhecer com clareza os sentimentos e valores presentes na equipe de trabalho, demonstrando interesse e respeito					

pelo outro.					
Gerenciar as dificuldades interpessoais e conflitos vivenciados na equipe.					
Estabelecer relações de trabalho com a equipe, pautadas em valores como igualdade, reciprocidade e imparcialidade.					
Promover ações que influenciem positivamente o comportamento das pessoas na geração de ideias e no estabelecimento de diretrizes no contexto da ação profissional.					
Estimular os integrantes da equipe a contribuir com sugestões e críticas relacionadas aos processos de trabalho.					
Manter o equilíbrio emocional diante das pressões do ambiente de trabalho durante a realização das atividades.					
Utilizar a comunicação de forma compreensível, por meio da linguagem oral e escrita, como facilitadora do trabalho em equipe.					
Praticar os valores e princípios presentes no código de ética do servidor público.					
Estimular a defesa dos interesses institucionais, utilizando os bens públicos em benefício da sociedade.					
Estabelecer parcerias cooperativas com setores internos, órgãos externos e outras instituições federais de ensino, visando à construção coletiva de soluções para as dificuldades institucionais.					
Ter iniciativa, ser proativo e inovador frente aos imprevistos.					
Buscar o autodesenvolvimento, saber tirar lições de suas experiências e corrigir suas ações em função desse aprendizado.					
Comprometer-se, assumindo riscos e envolvendo-se pessoalmente na resolução dos problemas.					

2. Fique à vontade para descrever outras competências que você acredita serem necessárias para o desempenho do cargo de Diretor Administrativo de Campus Fora de Sede da UFSC e que não foram contempladas no questionário.

3. Endereço de e-mail