



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR (POLEDUC)

CLADES ZIMMERMANN

A FORMAÇÃO DE DOCENTES GESTORES NOS CAMPUS DA UNEMAT

FORTALEZA

2026

CLADES ZIMMERMANN

A FORMAÇÃO DE DOCENTES GESTORES NOS CAMPUS DA UNEMAT

Tese ou Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Área de concentração: Gestão Estratégica e Intercâmbio Institucional.

Orientador: Profa. Dra. Conceição de Maria Pinheiro Barros.

FORTALEZA

2026

CLADES ZIMMERMANN

A FORMAÇÃO DE DOCENTES GESTORES NOS CAMPUS DA UNEMAT

Tese ou Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Área de concentração: Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Aprovada em: 29/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Conceição de Maria Pinheiro Barros (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Sidney Guerra Reginaldo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ivone Vieira da Silva
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Nada acontece na universidade que não tenha a ver com a conjuntura política, econômica e social do seu entorno”. Autor desconhecido.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amparo durante o curso.

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por me possibilitar a realização deste sonho.

A Profa. Dra. Conceição de Maria Pinheiro Barros, pela excelente orientação.

Aos professores participantes da banca examinadora: Conceição de Maria Pinheiro Barros, Sidney Guerra Reginaldo e Ivone Vieira da Silva, pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Á minha colega de Campus e do Mestrado Izaete Lupe Virgulin, por sempre estar ao meu lado.

A direção do Campus Universitário de Alta Floresta, por me apoiar e compreender as ausências em tempos de mestrado.

Aos professores entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos colegas da turma de mestrado, pelo apoio, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos colegas da Van do Norte pelo apoio e companheirismo que tanto nos uniu.

Ao povo do Estado de Mato Grosso, que com seus impostos nos possibilitam o crescimento.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a influência da formação profissional dos docentes que atuam como gestores no desenvolvimento de suas competências técnicas na gestão universitária dos Campus da UNEMAT. Parte-se da constatação de que a ampliação das funções docentes, especialmente em regiões interioranas, não foi acompanhada por políticas consistentes de formação gerencial, o que acarreta desafios como sobrecarga de trabalho e dificuldades na tomada de decisões estratégicas. Com abordagem qualitativa e método dialético, o estudo utiliza entrevistas semiestruturadas com professores gestores, análise documental e levantamento bibliográfico para identificar os percursos formativos, práticas e desafios enfrentados. Os resultados demonstram que a ausência de formação específica em gestão impacta negativamente o desempenho administrativo e o desenvolvimento institucional, sendo as aprendizagens geralmente adquiridas de forma empírica. Como contribuição, o estudo propõe diretrizes para a implementação de programas de formação continuada, alinhados ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), capazes de fortalecer a atuação dos docentes gestores e qualificar a gestão universitária. Ressalta-se a importância de políticas institucionais voltadas à formação dos gestores para promover uma administração mais eficiente, participativa e alinhada às demandas sociais, ampliando a relevância social da universidade pública no contexto regional.

Palavras-chave: formação de gestores; competências técnicas; gestão universitária; UNEMAT; ensino superior público.

ABSTRACT

This research aims to analyze the influence of the professional training of faculty members acting as administrators on the development of their technical skills in university management at UNEMAT campuses. It starts from the observation that the expansion of teaching functions, especially in inland regions, has not been accompanied by consistent management training policies, leading to challenges such as work overload and difficulties in strategic decision-making. Using a qualitative approach and a dialectical method, the study employs semi-structured interviews with faculty administrators, document analysis, and a literature review to identify the training pathways, practices, and challenges faced. The results demonstrate that the lack of specific training in management negatively impacts administrative performance and institutional development, with learning generally acquired empirically. As a contribution, the study proposes guidelines for the implementation of continuing education programs, aligned with the Institutional Development Plan (PDI), capable of strengthening the performance of faculty administrators and improving university management. The importance of institutional policies aimed at training managers to promote more efficient, participatory administration aligned with social demands is highlighted, thus expanding the social relevance of the public university in the regional context.

Keywords: management training; technical skills; university management; UNEMAT; public higher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Dimensões de competências e contexto de trabalho.....	17
Figura 1- Organograma UNEMAT.....	42
Gráfico 1 - Origem da Preparação.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais Pesquisas Relacionadas ao Tema	15	Quadro 2:
Quadro de correspondência Objetivos/Teorias/Perguntas	49	

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1	Gestão por Competências em Instituições Públicas.....	18
2.2	Mapeamento de Competências	22
2.2.1	<i>Etapas do Mapeamento de Competências</i>	24
2.2.2	<i>Da Gestão por Competências nas IFES à necessidade de capacitação do professor gestor</i>	26
3	O PROFESSOR GESTOR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	31
3.1	Contexto da Gestão Universitária	33
4	METODOLOGIA	40
4.1	Tipo de pesquisa	40
4.2	Sujeitos da pesquisa	41
4.3	Lócus da Pesquisa	41
4.4	Técnicas e instrumento de pesquisa	42
4.5	Etapas da pesquisa	44
4.5.1	<i>Objetivos da Pesquisa</i>	44
4.5.2	<i>Levantamento de Produções Acadêmicas</i>	45
4.5.3	<i>Definição dos Sujeitos da Pesquisa</i>	46
4.5.4	<i>Construção do Instrumento de Coleta</i>	47
4.5.5	<i>Aplicação das Entrevistas</i>	48
4.5.6	<i>Sistematização dos Resultados e Considerações Finais</i>	49
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	52
5.1	Percursos Formativos e Experiências Profissionais dos Docentes Gestores	52
5.2	Práticas de Gestão, Estratégias e Desafios no Cotidiano do Campus	53
5.2.1	<i>A Hipertrofia da Dimensão Relacional: O "Gestor Psicólogo"</i>	54
5.2.2	<i>A "Gestão Sombra" e a Dependência do Corpo Técnico</i>	55
5.2.3	<i>A Insegurança Jurídica e o "Gerir o Nada"</i>	55
5.3	Percursos Formativos e Experiências Profissionais dos Docentes Gestores	56
5.3.1	<i>Mobilização de Experiências Anteriores</i>	59
5.3.2	<i>O Paradoxo da Competência: Desequilíbrio entre o Técnico e o Relacional</i>	60
5.4	O Cotidiano da Gestão: Desafios, Estratégias e a Prevalência do Capital Relacional	61

<i>5.4.1 A Tríade de Desafios: Recursos, Burocracia e Pessoas</i>	61
<i>5.4.2 O Gestor como “Psicólogo” e Mediador</i>	62
5.5 A Relação entre Formação e Competências Técnicas: O Paradoxo do Desempenho	63
<i>5.5.1 O Déficit Técnico e o Risco Institucional</i>	63
<i>5.5.2 O Quadro Síntese das Competências e Lacunas</i>	64
5.6 Diretrizes para um Programa de Formação Continuada	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE A - PRODUTO TÉCNICO	76
APÊNDICE B INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	94
APÊNDICE C TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	95

1 INTRODUÇÃO

A universidade pública brasileira vem sendo atravessada por transformações que reposicionam suas responsabilidades institucionais e, com elas, o próprio trabalho docente. Embora a Constituição Federal assegure autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial às universidades, vinculando essa autonomia ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988), o cotidiano universitário passou a exigir, com crescente intensidade, respostas organizacionais mais estruturadas, capazes de sustentar a realização dessas finalidades em ambientes marcados por disputas internas, escassez de recursos e pressões por resultados (Barbosa; Mendonça, 2016; Meyer, 2014).

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional delimita a universidade como instituição pluridisciplinar, voltada à formação de quadros profissionais, à pesquisa e à extensão, com requisitos específicos quanto à titulação e ao regime de trabalho docente (Brasil, 1996). A consecução desse mandato público, entretanto, pressupõe capacidades institucionais de organização, coordenação e decisão que não se resolvem apenas pela qualificação acadêmica *stricto sensu*, mas dependem de práticas de gestão que articulem pessoas, recursos, processos e finalidades.

A gestão universitária, entendida como o processo de planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho e os recursos da universidade para alcançar seus objetivos-fim, constitui um campo com especificidades próprias (Schlickman; Melo, 2013). Tais especificidades decorrem, entre outros fatores, do caráter complexo dessas organizações: além de operarem sob marcos legais e mecanismos de controle típicos da administração pública, as universidades combinam lógicas acadêmicas e administrativas, convivendo com objetivos ambíguos, processos decisórios colegiados e relações de poder que atravessam o cotidiano institucional (Meyer, 2014; Búrigo; Jacobsen; Wiggers, 2016). Em contextos assim, o exercício da função gerencial demanda a compreensão de papéis e responsabilidades que extrapolam tarefas administrativas rotineiras, requerendo capacidade de articulação interna, mediação de conflitos, leitura política do ambiente e tomada de decisão em condições de incerteza (Mintzberg, 1973; Scaglione, 2017).

No Brasil, esse deslocamento para uma gestão mais profissionalizada é reforçado por normas e políticas públicas que, direta ou indiretamente, incidem sobre a organização do trabalho nas instituições de ensino superior. A Política Nacional de Desenvolvimento de

Pessoal, instituída pelo Decreto nº 5.707/2006, consolida a orientação de desenvolvimento de competências no setor público, associando capacitação ao desempenho institucional (Brasil, 2006).

No âmbito da avaliação e regulação, a Lei nº 10.861/2004 estabelece diretrizes do SINAES e inclui, entre seus referenciais, a necessidade de sistematização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que explicita missão, diretrizes e estrutura organizacional (Brasil, 2004). Além disso, a própria normatização do trabalho docente contempla a gestão como parte do escopo de atuação: o Decreto nº 94.664/1987 prevê, entre as atividades acadêmicas, o exercício de direção, assessoramento, chefia e coordenação (Brasil, 1987), e a Lei nº 12.772/2012 reafirma a gestão acadêmica como dimensão considerada na progressão na carreira (Brasil, 2012). Em síntese, não se trata de uma “atividade acessória”, mas de uma atribuição institucionalmente esperada, ainda que nem sempre acompanhada de condições formativas e organizacionais proporcionais.

É nesse ponto que emerge uma tensão recorrente: professores altamente qualificados para docência e pesquisa assumem funções de gestão sem preparação sistemática para lidar com orçamento público, trâmites processuais, legislação administrativa, planejamento e gestão de pessoas. Nessas circunstâncias, a gestão tende a apoiar-se em empirismos e aprendizados situados, com riscos para a instituição e para o próprio docente gestor (Tosta, 2017; Scaglione, 2017). Soma-se a isso o fato de que, ao ocupar cargos de direção, coordenação ou chefia, o professor não abandona as demais exigências da carreira; ao contrário, a “multiatividade” constitui traço central desse papel, produzindo sobreposição de tarefas e potencializando sobrecarga (Barbosa; Mendonça; Cassundé, 2016). Marra e Melo (2003; 2005) indicam que essa sobreposição pode repercutir tanto na intensificação da jornada e nos impactos sobre a vida pessoal quanto na supressão de atividades como pesquisa e extensão, com efeitos na progressão funcional e no reconhecimento acadêmico, já que o prestígio docente permanece fortemente associado à produção científica e ao desempenho como pesquisador.

Na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), essas questões adquirem contornos ainda mais sensíveis por se tratar de uma instituição multicampi, com presença em regiões interioranas. Em unidades distantes de centros administrativos e com limitações estruturais, é comum que um número reduzido de docentes concentre encargos acadêmicos e administrativos, ao mesmo tempo em que a universidade é socialmente demandada como vetor de formação profissional e desenvolvimento regional. Nesse cenário, a necessidade de competências técnicas para a gestão tende a se intensificar: a condução de processos

administrativos, a interlocução com órgãos de controle, a gestão de equipes e a administração de recursos tornam-se atividades incontornáveis, cujo domínio influencia a qualidade do funcionamento institucional.

Neste estudo, compreende-se o professor (ou docente) gestor como o docente de carreira que, além de ensino, pesquisa e extensão, assume funções de direção, coordenação ou chefia no âmbito universitário (Brasil, 1987; Brasil, 2012). A atuação desse sujeito implica mobilizar competências em contexto, não apenas “possuir” conhecimentos de forma abstrata. Nessa chave, a competência envolve saber agir com pertinência a partir da mobilização de recursos (conhecimentos, habilidades e atitudes) diante das exigências reais do trabalho (Le Boterf, 2003), podendo ser analisada também como “entrega” efetiva que agrega valor à organização (Dutra, 2017). Quando a formação para gestão é insuficiente, a mobilização competente tende a ocorrer de modo fragmentado, pela tentativa e erro, pela dependência de conhecimentos tácitos e pelo apoio do corpo técnico-administrativo, o que recoloca a discussão sobre políticas institucionais de formação e desenvolvimento de gestores (Barbosa; Mendonça, 2016).

A pesquisa articula-se, ainda, à experiência profissional da pesquisadora na UNEMAT, cuja observação continuada de processos de escolha e atuação de docentes em cargos de gestão evidenciou recorrências: assunção de funções gerenciais em meio à sobrecarga, dificuldades de conciliação entre exigências acadêmicas e responsabilidades administrativas e ausência de critérios claros de formação prévia para o exercício da gestão. Esses elementos, somados ao debate teórico e normativo, delineiam o problema investigado e justificam o recorte empírico em um campus interiorizado da instituição.

Diante do exposto, formula-se a questão norteadora: de que forma a formação profissional de docentes gestores influencia suas competências técnicas na gestão universitária dos campi da UNEMAT? O objetivo geral é analisar a influência da formação profissional dos docentes que atuam como gestores no desenvolvimento de competências técnicas na gestão universitária. Como desdobramentos, busca-se: (a) conhecer percursos formativos e experiências profissionais que compõem a trajetória de qualificação dos docentes gestores; (b) compreender práticas de gestão desenvolvidas por docentes em cargos de direção, com ênfase em estratégias, limitações e impactos na administração acadêmica; (c) avaliar a relação entre trajetória formativa e desenvolvimento de competências técnicas requeridas; e (d) elaborar diretrizes para um programa institucional de formação continuada voltado à qualificação técnica e ao desenvolvimento de competências gerenciais.

Do ponto de vista científico, contribui para o campo da administração/gestão universitária ao examinar, de modo situado, a relação entre formação profissional e competências técnicas em uma universidade pública interiorizada, dimensão ainda pouco explorada de forma integrada na literatura. No plano institucional, ao produzir informações sistematizadas sobre trajetórias, dificuldades e necessidades formativas de docentes gestores, oferece subsídios para o aprimoramento de políticas de capacitação e desenvolvimento, em consonância com orientações de planejamento institucional exigidas no contexto avaliativo e regulatório (Brasil, 2004). No plano social, considera-se que a qualidade da gestão universitária incide diretamente na capacidade de manutenção de cursos, no cumprimento de exigências de órgãos de controle, na captação e execução de recursos e, em última instância, na garantia do direito à educação superior pública em regiões afastadas, onde a presença universitária é estratégica.

Por fim, o trabalho organiza-se em capítulos que desenvolvem: (i) fundamentação teórica sobre competências, gestão por competências e suas implicações na administração pública e no contexto universitário; (ii) discussão sobre o professor gestor e os desafios da gestão em instituições públicas de ensino superior; (iii) percurso metodológico; (iv) sistematização e análise dos resultados empíricos sobre formação, práticas e lacunas de competências; e (v) diretrizes para um programa de formação continuada, vinculadas ao produto técnico proposto..

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A noção de competência corresponde a um novo modelo de organização do trabalho, o qual, dentre outras transformações, configura-se por flexibilização das estruturas hierárquicas. O modelo de competências possibilita adaptar-se às variações constantes das demandas e especificidades do mercado (CAMPOS, 2007) e possibilita, a partir da noção de capital intelectual, a competitividade por meio da aquisição de competências individuais e organizacionais, as quais servem de diferencial competitivo e agregam valor à instituição e ao indivíduo.

Ruas (2005) destaca que a emergência do conceito de competência na década de 1990 é resultado de um contexto marcado pela aceleração da concorrência, pela lógica da atividade de serviços, pelo trabalho intermitente e informal, a baixa previsibilidade dos negócios e a crise nas associações sindicais de trabalhadores. Bitencourt e Barbosa (2011) explicam que a evolução desse conceito deve ser compreendida a partir do entendimento das transformações de natureza social e produtiva ocorridas a partir da década de 1980. Os autores mencionam as mudanças e os ajustes necessários frente ao novo contexto socioeconômico:

quebra do modelo clássico de relacionamento, pela terceirização de atividades e downsizing gerencial; melhoria na qualidade e produtividade, por meio de abordagens de qualidade; ênfase em processos que privilegiam o cliente, via reengenharia; valorização do indivíduo e de sua capacidade, investindo em programas de remuneração variável e em mecanismos antecipatórios na gestão de recursos humanos. (BITENCOURT; BARBOSA, 2010, p. 177)

Desta forma, a demanda pelas competências como modelo de gestão indica a passagem de uma noção de trabalho estável e previsível para outra predisposta à flexibilidade, maleabilidade e fluidez, o que é revelador do caráter contextual da competência.

A despeito das múltiplas interpretações sobre este construto, a produção em competências pode ser analisada sob duas correntes teóricas (DUTRA, 2017; BRANDÃO, BORGESANDRADE, 2007). A primeira corrente, norte americana, teve como precursor McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer e Spencer (1993), cujo conceito de competência estava relacionado à característica da pessoa que permite que ela desempenhe determinada atividade de forma satisfatória. A segunda corrente teórica, uma abordagem francesa, agregou os pensadores Durand (2000), Le Boterf (1999; 2000); Zarifian (2001; 2003) entre outros. Para esta segunda corrente, a competência é caracterizada não por atributos pessoais, mas pelas realizações do indivíduo ao realizar determinada atividade em determinado contexto.

Sobressaem, pois, os conceitos de mobilização e articulação, em contextos específicos, de recursos, pessoas e capacidades (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003).

Pode-se citar ainda autores alinhados a uma terceira corrente teórica, a qual agrega a abordagem americana e francesa. Conforme Gonczi (1999), a competência expressa-se não apenas pelo repertório de conhecimentos, habilidades e atitudes da pessoa, mas também pelo “desempenho expresso pela pessoa em determinado contexto, em termos de comportamentos adotados no trabalho e realizações decorrentes” (BRANDÃO, BORGESANDRADE, 2007, p. 36). A visão é de que o repertório individual não seja suficiente para a entrega do desempenho desejado, de forma que a competência é demonstrada quando da atuação do indivíduo em seu contexto de trabalho.

A noção de competências é muito ampla, podendo corresponder a diferentes níveis de análise dentro da estrutura organizacional. Contudo, em se tratando de competências individuais, há um certo consenso quanto aos seguintes aspectos: envolve atributos individuais inputs (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes CHA); envolve a disposição e aplicação destes atributos pelo indivíduo no contexto de trabalho outputs.

Os conhecimentos, segundo Durand (2000) e Davenport e Prusak (1998) correspondem ao saber que a pessoa acumulou ao longo da vida, na forma de informações integradas e reconhecidas, que têm impacto sobre o seu julgamento ou comportamento. A habilidade diz respeito ao uso produtivo do conhecimento. Já a atitude, por sua vez, corresponde aos aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho (FREITAS; BRANDÃO, 2006).

Dutra traz o conceito de competência como entrega: “as pessoas atuam como agentes de transformação de conhecimentos, habilidades e atitudes em competência entregue para a organização. A competência entregue pode ser caracterizada como agregação de valor ao patrimônio de conhecimentos da organização” (DUTRA, 2017, p. 18). Segundo tal concepção, as competências são verificáveis através das contribuições efetivas do indivíduo para o seu contexto de trabalho.

Hoffman (1999), em uma revisão da literatura, esclarece que o termo competências pode se referir (1) ao comportamento observável, (2) ao padrão ou qualidade do resultado do desempenho das pessoas e (3) aos atributos subjacentes de uma pessoa (HOFFMAN, 1999). Ou seja, pode referir-se ao desempenho realizado pelas pessoas no contexto do trabalho (outputs), ao desempenho que se espera delas quando da realização de suas atribuições, ou, na terceira acepção, aos conhecimentos, habilidades e atitudes, atributos que estes indivíduos possuem ou

desenvolvem (inputs).

Em Le Boterf (2003) temos uma distinção entre a “ação competência e os recursos necessários para sua realização” (p. 12). O autor expressa a necessidade de que se raciocine em termos de profissionalismo e não apenas de competências. A questão central é que as competências somente existem na ação dos indivíduos, não existindo como uma entidade abstrata. O profissional considerado competente é aquele que sabe agir com competência. Dessa forma, é necessário a distinção entre o conjunto de recurso de competências e a ação do indivíduo em que estes recursos são mobilizados no contexto em que tal ação ocorre. Outra distinção importante feita por Le Boterf (2003) relativa a este tema é a noção de que as competências são produtos dos recursos das competências e da aplicação em contextos singulares. “O profissional não é aquele que possui conhecimentos ou habilidades, mas aquele que sabe mobilizá-los em um contexto profissional” (p. 48).

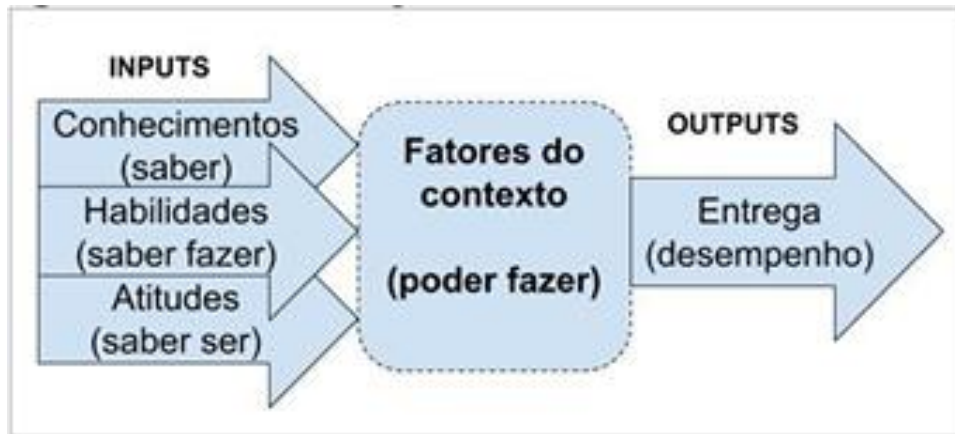
Segundo o autor, a competência profissional não é caracterizada pela existência dos recursos (conhecimentos, habilidades, capacidades cognitivas, capacidades relacionais etc.), mas pela mobilização destes para a concretização da ação competente. “Os saberes recursos não constituem a competência, mas aumentam ou diminuem as chances de ser competente” (LE BOTERF, 2003). As vertentes mais recentes sobre o conceito de competência apresentam a ideia de entrega na forma de desempenho do indivíduo no trabalho (DUTRA, 2017). Contudo, cabe notar que o conceito de competências com base nas dimensões de CHA tem sido útil quando se trata de enfoque sobre atividades de capacitação. Conforme Lima e Borges Andrade (2006), os CHA são vistos por muitos autores como preditores de competências, haja vista serem considerados como traços e fatores posicionais mais estáveis. Dessa forma, as competências, em sentido amplo, são tidas por menos estáveis e dependentes da interação do indivíduo com o seu ambiente (LIMA; BORGESANDRADE, 2006).

Para a literatura da área de desenvolvimento de competências, entende-se por eficaz a ideia de competência como input, isto é, o que o indivíduo pode adquirir (desenvolver) em termos de conhecimentos e habilidades, tendo em vista que os outputs dependem da disposição individual (motivação), além de outros fatores do contexto para que seja transmitido na forma de entrega à organização (DUTRA, 2017).

O desempenho competente verificado no contexto de trabalho (entrega) é uma manifestação da mobilização de recursos de competências (saber, saber fazer, saber ser), aliada a possibilidade de atuação do indivíduo (poder fazer). A conjunção desses fatores permite a

verificação do desempenho competente no contexto de sua aplicação. Sob este prisma é possível verificar os conceitos de competências como partes de um mesmo construto. A figura 01 representa as dimensões das competências associadas ao contexto de trabalho.

Figura 1: Dimensões de competências e contexto de trabalho



Fonte: Da própria autora

O conceito de competência adotado neste estudo traz as noções que envolvem os fatores internos, inerentes ao indivíduo e ao que ele pode desenvolver por meio de novas 25 aprendizagens, ou seja, os seus conhecimentos, habilidades e atitudes, chamados aqui de recursos de competências, conforme propõe Le Boterf (2003). Há, ainda, a percepção de que, para a definição de recursos de competências, torna-se necessário o entendimento a respeito de quais são os padrões de desempenho esperados, tendo-se em mente o contexto específico de aplicação destas competências. Sendo assim, considera-se importante a dimensão de competências na perspectiva de entrega.

A descrição de competência, nesses termos, passa pela identificação do desempenho que se espera do indivíduo (dimensão de entrega) e pela definição de recursos de competência (dimensão de conhecimentos, habilidades e atitudes) indispensáveis para a mobilização no contexto de trabalho favorável ao desempenho competente. A noção de competências por essas duas vias implica que se pense nos fatores ambientais do contexto de trabalho como decisivos para a realização do desempenho competente, tirando do indivíduo a responsabilidade exclusiva pela realização a contento daquilo que dele se espera, haja vista que um contexto desfavorável à mobilização dos recursos de competências impacta na forma como se dá o desempenho.

A próxima seção trata sobre o conceito de gestão por competências, e apresenta as características desse modelo de gestão quando aplicado ao setor público.

2.1 Gestão por Competências em Instituições Públicas

O novo cenário trouxe alterações nos paradigmas gerenciais no âmbito das instituições privadas e públicas. Nesse contexto, as definições de postos de trabalho são modificadas e há a flexibilização nas atividades profissionais, de forma que há um aumento na demanda por habilidades (CARVALHO et al., 2009). No âmbito da gestão pública no Brasil, a PNDP surge como uma resposta às mudanças ocorridas nos últimos anos, que ensejaram a exigência de um aprimoramento dos serviços públicos prestados à sociedade.

O Decreto nº 5.707, de 2006, estabelece a política e as diretrizes para o desenvolvimento da administração pública federal. Por meio desse decreto estabeleceu-se a gestão por competências como referencial para a gestão de pessoas no serviço público federal (CARVALHO et al., 2009). O modelo de Gestão por Competências tem sido amplamente discutido tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito empresarial, haja vista que tem como proposta aprimorar os desempenhos profissional e organizacional. (BRANDÃO, BORGESANDRADE, 2007).

A gestão por competências é apresentada como um modelo gerencial alternativo aos modelos tradicionais de gestão. Esse modelo tem como pressuposto a noção de que o domínio de certos recursos internos pode possibilitar o desempenho superior de pessoas e das organizações (BRANDÃO; BAHRY, 2005). A gestão por competência “propõe-se a orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar, nos diferentes níveis da organização individual, grupal e organizacional, as competências necessárias à consecução de seus objetivos” (BRANDÃO; BAHRY, 2005, p. 180).

Guimarães (2000) em sua análise da abordagem da competência no setor público, coloca que esse modelo se traduz em uma forma de flexibilização da gestão. Para o autor, a flexibilidade é uma constante da sociedade atual e das organizações as quais estão em constante processo de mudança e adaptação. Nesse sentido, o gestor de organizações públicas deve ter a competência para administrar as competências organizacionais e humanas, de modo que as organizações tenham condições de alcançar “níveis de competitividade compatíveis com o estágio de desenvolvimento da atual sociedade do conhecimento e da informação” (GUIMARÃES, 2000).

O modelo de Gestão por competências (GPC) é o que se pode chamar de “tecnologia social” (CAPUANO, 2015) apta a possibilitar a avaliação meritocrática, contribuindo a resolução da questão a respeito dos critérios objetivos para mensuração da capacidade

profissional e do desempenho individual (CAPUANO, 2015). Capuano (2015) argumenta que as “características técnicas desta tecnologia social contribuem para a objetividade, transparência e democracia nas avaliações profissionais” (p. 373).

Ademais, o autor sugere que, para mais do que dar suporte às atividades de capacitação e desenvolvimento, esse modelo pode dar suporte às demais etapas da Gestão de Pessoas; “possibilitando parâmetros mais técnicos e realistas para o planejamento da força de trabalho” (CAPUANO, 2015). Giudice (2012) explica que, apesar de que a norma vigente o decreto que institui a política de pessoal expressar apenas a aplicação do modelo de competências no que se refere à capacitação, a aplicação desse modelo deve ser estendido a outras atividades da gestão de pessoas, tais como o recrutamento e seleção, no caso o concurso público. Entretanto, a aplicação do modelo de GPC no setor público encontra limitações quanto à questão da remuneração variável em decorrência do desempenho verificado.

Conforme Rodrigues (2017), a GPC difere da gestão de pessoas tradicional, pois no modelo de gestão de pessoas por competências recomenda-se utilizar a remuneração baseada em habilidades e competências. No entanto, o serviço público federal aplica o sistema tradicional, em que a remuneração de seu pessoal se dá com base na função ou no cargo, 27 definido por lei (RODRIGUES, 2017). Em relação ao pessoal civil da administração pública federal, a Lei 8.112/1990 (BRASIL, 1990, art. 41) estabelece que a remuneração é feita com base no cargo efetivo.

Mesmo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE considera que a gestão de competências deve ser aplicada em diversas ações de Recursos Humanos, como o planejamento e desempenho. Contudo, “existem inúmeras barreiras à aplicação e expansão efetiva desse modelo de gestão no serviço público” (GIUDICE, 2012), pois algumas características do serviço público brasileiro constituem-se variáveis impeditivas ou dificultadoras da efetividade do modelo. Dentre tais características, pode-se citar: a cultura organizacional, que inclui personalismo, patrimonialismo, clientelismo; a proteção do servidor gerada pela estabilidade, que constitui em um impeditivo da efetiva gestão do desempenho, haja vista ser considerada como um direito à permanência no cargo a despeito da qualidade do serviço prestado; e alguns entraves decorrentes da legislação do setor público (GIUDICE, 2012).

A implantação da GPC em organizações públicas requer o atendimento a alguns condicionantes, tais como: a existência da estratégia em termos de missão, visão, valores,

objetivos e metas, e clareza na comunicação de tal estratégia para todos os níveis da organização; os gestores sejam dotados de autonomia e responsabilidade; e a organização privilegie o pensamento estratégico, a criatividade e a inovação. Além dessas condicionantes, a organização deve manter mecanismos que possibilitem a consistência entre a sua intenção e a prática organizacional (GUIMARÃES, 2000).

A principal consequência do modelo de Gestão por competências, no âmbito da administração pública, é o aumento da responsabilidade dos dirigentes (AMARAL, 2006). Entre as implicações listadas por Amaral (2006), torna-se necessário combinar competências individuais de forma a conferir ao órgão público o desenvolvimento de competências coletivas, que não se confundem com as atribuições do órgão, mas com a visão compartilhada a respeito do trabalho e de seus processos. Von Kriiger et al. (2018) afirma que “não existe um caminho único ou o mais eficiente para implantar a GPC, mas sim estratégias para customizar modelos e processos de gestão compatíveis com o escopo e a diversidade cultural das organizações do setor público” (VON KRIIGER et al., 2018).

Ademais, a disposição dos profissionais para a inovação, reflexão e ação sobre os processos de desenvolvimento e de gestão (VON KRIIGER et al., 2018) constitui um referencial para o serviço público ofertado com qualidade e eficiência. Percebe-se que as práticas de GPC no setor público são revestidas de complexidade, haja vista o seu contexto marcado pela normatização, hierarquia e impessoalidade, típicos da administração pública burocrática de base Weberiana ainda presente no contexto brasileiro tendo-se em consideração os aspectos culturais da sociedade brasileira, presentes ainda no setor público, como o patrimonialismo, personalismo, clientelismo, entre outros.

A implantação do modelo de GPC envolve a construção de uma cultura organizacional que tenha como foco o desenvolvimento de novas competências compatíveis com a sociedade do conhecimento e da inovação. A GPC no âmbito das Instituições Públicas Federais possui características específicas relacionadas a uma legislação diferenciada, relacionada aos objetivos específicos da atuação destas instituições, além do contexto específico relativo à cultura organizacional. Conforme Perseguino e Alves Pedro (2017), em estudo sobre as práticas de Gestão de Pessoas em Universidades Federais (UF) no Brasil, foi possível identificar dificuldades e desafios percebidos a partir da perspectiva dos gestores participantes referentes às políticas de Gestão de Pessoas nestas UF:

a não inserção do tema na cultura organizacional das instituições, necessitando de melhor entendimento das dimensões da gestão por competências por parte

dos atores envolvidos; 2) falta de pessoal capacitado para conduzir o processo de discussão em várias instituições; 3) necessidade de unidades de gestão de pessoas devidamente estruturadas e de alinhamento entre a política de gestão de pessoas e o planejamento estratégico das IFES; 4) limitações da legislação no setor público; 5) limitação orçamentária para desenvolvimento de sistema de informação adequado ao modelo de GPC e à realidade da instituição (PERSEGUINO; ALVES PEDRO, 2017, p. 33)

Nota-se que, em concordância com a explicação dada por Giudice (2012), a pesquisa de Perseguino e Alves Pedro (2017) mostra que as especificidades relacionadas ao serviço público brasileiro influenciam a forma como esses modelos são implementados nas instituições, bem como as dificuldades em superar esses fatores. Contudo, Perseguino e Alves Pedro (2017) atentam para a importância de que se leve em conta a complexidade em relação ao processo de implantação da GPC no contexto das universidades federais, bem como os diferentes estágios de desenvolvimento pelas quais as universidades estão passando, tendo em vista o recente processo de expansão da educação superior.

Oliveira (2015b), em seu estudo no qual desenvolve uma proposta de Sistema de Gestão Estratégica de Pessoas por Competências nas Instituições Federais de Ensino, identificou onze dificuldades para a difusão do SGPC nas IFE estudadas. Estas dificuldades formam segmentadas em dois grupos: as de natureza estratégica e as de natureza operacional.

Dentre as dificuldades de natureza estratégica, Oliveira (2015b) elencou os seguintes pontos:

- os conselhos superiores na estrutura organizacional: morosidade nos processos decisórios de instância estratégica;
- os dispositivos legais e descrição de cargos: rigidez que não permite a área responsável pelo RH da instituição agir conforme a lógica das competências nos subsistemas de RH;
- o fator político, a rotatividade das funções gerenciais e o despreparo dos gestores: descontinuidade de algumas ações ou mudanças de direção na implantação/implementação dessas ações;
- os servidores em exercício na área de RH: quantitativo insuficiente, às vezes, em relação à dimensão total de servidores do quadro institucional (OLIVEIRA, 2015b, p. 80).

Conforme aponta o autor, as dificuldades em nível estratégico são descritas por Bergue (2010) como resultantes do arranjo burocrático característico da administração pública (OLIVEIRA, 2015b).

As dificuldades elencadas por Oliveira (2015b) aponta que a implementação de uma

gestão por competências em universidades enfrenta entraves estruturais e normativos. Segundo o autor, a própria complexidade organizacional universitária torna o mapeamento de competências um processo moroso e difícil. Além disso, haveria fragilidades legais na estruturação de subsistemas de RH orientados por competências: faltariam dispositivos que instituassem e normatizassem, de forma clara, o mapeamento, a avaliação e a remuneração por competências, bem como orientações operacionais sobre “como proceder”. No subsistema de recrutamento e seleção, embora existam dispositivos, eles seriam insuficientes para orientar a consideração das diferentes dimensões das competências (conhecimentos, habilidades e atitudes).

No âmbito de treinamento e desenvolvimento, o autor identifica uma inversão de lógica, na medida em que a legislação federal conduziria à priorização de capacitação e qualificação antes mesmo de um mapeamento sistemático de competências. Por fim, Oliveira sustenta que instrumentos e processos de avaliação de desempenho tenderiam a ser esvaziados por fatores políticos, especialmente pela alta rotatividade em funções gerenciais e pela predominância de interesses individuais de progressão por mérito em detrimento das necessidades institucionais (Oliveira, 2015b). Segundo o entendimento de Bergue (2010), as dificuldades no nível operacional são consequência da distância entre o conceito sobre gestão por competências e as práticas realizadas no cotidiano de uma instituição pública (OLIVEIRA, 2015b).

Conforme Silva e Honório (2015), no contexto das IFES o desenvolvimento de servidores está vinculado ao Plano de Desenvolvimento dos Integrantes da Carreira dos Técnico administrativos (p. 133). É perceptível, pois, uma forte correlação das práticas dos SGPC voltadas à essa categoria.

Conforme Barbosa e Mendonça (2016), há nas IFES uma desarticulação entre a necessidade de formação do professor, específica para os papéis que desempenham, inclusive o de gestor, e as práticas de gestão de pessoas “que parecem não refletir essa demanda” (p. 79). Verifica-se, pois, que há a necessidade da institucionalização de políticas de formação para estes servidores da categoria do magistério superior.

2.2 Mapeamento de Competências

O mapeamento de competências opera como etapa fundamental do Sistema de Gestão por Competências, alimentando as diversas etapas, como recrutamento e seleção, desenvolvimento, avaliação de desempenho e remuneração. Caracteriza-se como um conjunto de técnicas úteis para identificar as lacunas de competências existentes na organização. A

lacuna (ou gap) de competências, por sua vez, refere-se à diferença entre as competências requeridas para uma determinada atividade ou função e as competências existentes na organização (CARBONE et al., 2016).

O mapeamento, portanto, traz a definição de competências organizacionais e profissionais necessárias ao desenvolvimento da estratégia da organização e consecução de seus objetivos. A organização pode fazer uso de diversos métodos e técnicas de pesquisa social para auxílio na realização de um diagnóstico. (BRANDÃO; BAHRY, 2005). Dessa forma, podem ser utilizadas técnicas de pesquisa como análise documental, grupo focal, entrevistas, questionários, observação, entre outros.

O mapeamento parte da concepção de que, como já demonstrado, pode se referir tanto aos recursos de competências como ao desempenho realizado no contexto do trabalho em decorrência da mobilização desses recursos. A adoção de um ou outro critério influenciará como essas competências são descritas.

No intuito de que o mapeamento de competências tenha condições de direcionar processos eficazes de aprendizagem, por meio da definição de objetivos de aprendizagem que efetivamente tenham relação com as dimensões propostas para o desempenho desejado, é necessário o cuidado sobre a descrição das competências. Brandão (2017) explica que o mais indicado seria a descrição operacional em termos de padrões de desempenho, que representam expectativas da organização em relação ao desempenho de seus empregados. Tendo em vista que representa a atuação do indivíduo em determinado contexto, a descrição deve explicitar o que o indivíduo deve ser capaz de realizar, sendo esse desempenho descrito utilizando-se um verbo e um objeto de ação.

Pires et al. (2005) explica que a adoção de determinado critério de descrição de competências ocorre em razão do uso que se pretende fazer das informações resultantes do mapeamento. Quando utilizada para fins de avaliação de desempenho, “as competências são descritas sob a forma de comportamentos passíveis de observação (referenciais de desempenho), para que o avaliador possa mensurar o desempenho do avaliado a partir dos comportamentos que ele adota no trabalho” (PIRES et al., 2005).

Quando utilizadas para o planejamento de ações de treinamento, é necessária, além da descrição dos referenciais de desempenho que constituirão os objetivos instrucionais dos programas de formação, a descrição dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes correspondentes, que constituirão os conteúdos educacionais a serem ministrados (PIRES et al.,

2005).

Conforme Freitas e Brandão (2006), o desenvolvimento de competências se dá por meio de aprendizagem, seja ela individual ou coletiva, e envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que atendam a determinados propósitos. Tanto o conceito de aprendizagem quanto o de competência envolvem a noção de mudança, de forma que a mudança de comportamento demonstra que as competências foram adquiridas. Considera-se, pois, um passo importante a definição das dimensões de competências.

2.2.1 Etapas do Mapeamento de Competências

O mapeamento de competências propõe a verificação *in loco* das competências, partindo do nível macro ao micro, de forma que as competências individuais tenham seu fundamento nos objetivos estratégicos da organização.

Procura-se integrar as competências relacionando-as a cada nível de análise: organizacional, tarefas e individual. As competências organizacionais emanam aos níveis de tarefas e individual; as competências relacionadas às tarefas emanam ao nível individual e influenciam a estratégia no nível organizacional; da mesma forma, no nível individual as competências são decorrentes daquelas de níveis superiores, ao passo que emanam para estes níveis, haja vista que agregam valor ao indivíduo e à organização.

Segundo Brandão (2017) o melhor ajuste das práticas de GPC ocorre quando há uma coerência entre as políticas e as práticas de gestão de pessoas (alinhamento horizontal), adequados à estratégia da organização (alinhamento vertical). Esse ajuste confere caráter estratégico à gestão de pessoas, aumentando a sua importância relativa, e confere maior efetividade à organização. Nesse sentido, o mapeamento de competências deve ser feito considerando a estratégia organizacional e o contexto específico nos quais as competências devem emergir.

Ayres (2012) explica que o mapeamento de competências deve adotar uma visão integradora que possibilite contemplar os aspectos fundamentais para o diagnóstico de competências em todos os níveis, que constituem as três dimensões organizacionais da competência, de Ruas (2001): competências principais (essenciais), competências funcionais (grupos) e competências específicas do trabalho (ou tarefas). Desta forma, o mapeamento de competências vai desde à análise no nível da organização, passando pela análise de tarefas e funções, até a análise no nível individual.

A análise organizacional na visão de Menezes e Zerbini (2009), verifica aspectos ambientais capazes de promoverem ou impossibilitarem a aplicação, no trabalho, dos conteúdos que serão desenvolvidos durante o treinamento. Os autores entendem que esta análise deve conduzir o remanejamento ambiental, de forma que o ambiente organizacional seja propício ao desempenho pós treinamento.

Menezes, Zerbini e Abbad (2010) descrevem a análise organizacional como demonstração de que a ação de treinamento é necessária para que a organização e os indivíduos se adaptem às transformações no cenário societal, organizacional e de grupos e equipes e, com isso, aumentar suas forças competitivas. Para atender tal finalidade, a análise no nível 33 organizacional deve ser feita em três etapas: descrição de cenário, resultados e variáveis contextuais. Em primeiro lugar, descrevem-se as transformações no cenário motivadoras das demandas de capacitação. Além disso, sugere-se a identificação de variáveis contextuais capazes de restringir ou potencializar a emergência dos resultados.

A análise de tarefas, no modelo de Menezes, Zerbini e Abbad (2010), aqui chamada de análise funcional, é iniciada pelo detalhamento de atribuições e responsabilidades ocupacionais com vistas a descrever com detalhes as atividades realizadas pelo indivíduo quando da realização de suas atribuições sobre determinada função. Alguns autores propõem que, na etapa de análise de tarefas, seja analisado não apenas as atividades inerentes ao cargo, por meio de análise apenas de documentos que normatizam e descrevam os cargos, mas que se verifique as atividades que de fato o indivíduo realiza. Menezes e Zerbini (2009) sugerem “cada vez mais as atividades e tarefas tornam-se complexas, exigindo dos indivíduos diversas outras competências até então não relacionadas às formais descrições de cargos”. Os autores sugerem que a análise de tarefas seja feita partindo-se não dos cargos, mas de outputs tangíveis e claramente definidos, como resultado da ampliação da noção sobre o campo de atuação do indivíduo nas organizações, para além das descrições formais.

A análise individual proposta por Menezes e Zerbini (2009) procura identificar as pessoas que precisam das ações de treinamento, além de verificar se estas possuem os pré-requisitos, em termos de conhecimento, habilidades e atitudes necessários à efetiva aprendizagem dos conteúdos instrucionais (MENESES; ZERBINI, 2009).

Por limitação do presente estudo, a análise individual ficou limitada ao diagnóstico apenas das competências necessárias à realização das atribuições e responsabilidades. Por este motivo a terceira e última etapa deste mapeamento intitula-se “competências individuais” haja

vista não corresponder à análise individual proposta por Meneses e Zerbini.

Em resumo as etapas do mapeamento de competências foram assim definidas:

- Análise Organizacional refere-se à análise no nível organizacional, considerando aspectos tanto do contexto interno quanto externo. Assim, objetiva-se agregar informações necessárias à identificação da competência organizacional, da qual derivam as competências nos demais níveis da organização. o

Esta etapa analisa três aspectos:

- a) Descrição do Cenário (interno e externo) na qual busca-se identificar transformações ambientais que motivam demandas de capacitação;
- b) Variáveis do contexto verifica aspectos ambientais capazes de promover ou impossibilitar a aplicação no trabalho dos conteúdos desenvolvidos em ações de capacitação;
- c) Estratégia descreve os objetivos estratégicos e as competências organizacionais para que as competências dos demais níveis da instituição estejam alinhadas a ambos.

- Análise Funcional (de tarefas) Descrição detalhada das funções, atribuições e responsabilidades do trabalho a ser realizado pelas unidades organizacionais e as condições em que tais funções são desempenhadas, dando-se atenção aos macroprocessos relacionados à essas unidades.

- Competências individuais. As Competências necessárias para realizar as atribuições e responsabilidades, em termos de entrega e em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Apresenta-se na próxima seção, o contexto da GPC nas IFES e os direcionamentos institucionais e legais para que a GPC seja instituída no que se refere à capacitação docente para atividades de Gestão Acadêmica.

2.2.2 Da Gestão por Competências nas IFES à necessidade de capacitação do professor gestor

O contexto no qual se realiza este estudo reflete condições impostas de uma perspectiva ampla na qual se ligam aspectos normativos e institucionais relacionados às Instituições de Ensino Superior (IES), no que se refere à Gestão por competências, bem como o aspecto normativo sobre o trabalho do professor gestor, além da percepção destes fatores no contexto específico da instituição estudada. Nesta seção são tratadas brevemente essas questões.

A gestão pública no Brasil passa por um processo de mudança como resultado da

necessidade de reformulação das práticas de trabalho e da busca por estruturas mais flexíveis e descentralizadas. Essa necessidade de reformulação condiz com o atual ambiente institucional no qual há uma maior cobrança por parte do poder público de probidade administrativa e agilidades na prestação de serviços. Junto a esses fatores, e como resultado deles, a legislação suscita uma gestão profissional (SILVA; COSTA, 2015).

A chamada Nova Administração Pública propõe uma perspectiva mais gerencialista no serviço público de forma que as atividades sejam eficientes em um contexto descentralizado, flexível e orientado ao cidadão. Perseguino (2017) faz um resumo do histórico das principais transformações na administração pública brasileira.

[...] pelo menos três reformas merecem destaque: a reforma de 1938, com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) através do Decreto nº 579 (BRASIL, 1938), uma primeira iniciativa de profissionalização do serviço público; a reforma de 1967, através do Decreto Lei nº 200 (BRASIL, 1967), dispendo sobre a organização da Administração Federal; e a reforma de 1995 com a instituição do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), introduzindo novos paradigmas para o desenvolvimento do setor público, conhecida como a “reforma gerencial” (BRASIL, 1995)” (PERSEGUINO, 2017, p. 23)

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) foi fundamental na reestruturação do modelo de gestão, buscando o afastamento da perspectiva mais burocrática para uma perspectiva gerencial, aproximando-se do modelo de gestão praticado no setor privado (GIUDICE, 2012).

Nesse contexto de incentivo às novas formas de gestão, e em conformidade com às demandas por mudança no que tange à oferta de serviços públicos de qualidade, foi instituída a política de gestão estratégica de pessoas no âmbito do serviço público federal brasileiro, tomando como paradigma para gestão o modelo de gestão por competências (PERSEGUINO, 2017). O referido modelo foi proposto a partir da edição do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), implementada no âmbito dos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Tal decreto conceitua Gestão por Competências (GPC) em seu artigo 2º, inciso II: “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” (BRASIL, 2006).

No contexto das IFES, a exigência pela eficiência gerencial perpassa também o aspecto

relacionado à necessidade de adequação a diretrizes estabelecidas a partir da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES (SILVA; COSTA, 2015). A Lei nº 10.861/2004 estabelece como um dos critérios de avaliação da Instituição de Ensino Superior (IES) a sistematização de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que defina a missão, a filosofia de trabalho, as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a estrutura organizacional e as atividades acadêmicas destas instituições (BRASIL, 2004).

A gestão de pessoas baseada no modelo de competências, no contexto das IFES, foi efetivada por meio do Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativos (PCCTAE), instituído pela Lei nº 11.091/2005 (OLIVEIRA, 2015a). Essa legislação incentiva a busca pela qualificação como meio para incremento à remuneração, apoiando o desenvolvimento intelectual e cognitivo, que impactam no desenvolvimento das tarefas e tomada de decisões mais adequadas (GUIMARÃES et al., 2017).

Relativamente ao trabalho do docente ocupante de função de gestão nas IFES, o Art. 3º do Decreto nº 94.664/87 (BRASIL, 1987) prevê a gestão universitária como uma atividade do professor do ensino superior, juntamente com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Destaque-se também a legislação que regulamenta a carreira de docente do Magistério Superior, a Lei nº 12.772 de 2012, segundo a qual a atividade de gestão como inerente ao trabalho do docente sendo pré-requisito para a sua promoção na carreira:

Art. 12. (...) § 3o A promoção ocorrerá observados o interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses no último nível de cada Classe antecedente àquela para a qual se dará a promoção e, ainda, as seguintes condições: (...) IV para a Classe E, com denominação de Professor Titular: a) possuir o título de doutor; b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; e c) lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou defesa de tese acadêmica inédita. (BRASIL, 2012)

As diretrizes para a administração pública, em uma acepção geral, e para a administração no âmbito das IES, em sentido estrito, estabelecem a busca pela profissionalização. Conforme preconiza o Decreto nº 5.707/06, o desenvolvimento de competências institucionais é consequência do desenvolvimento de competências individuais dos servidores, mediante a capacitação (BRASIL, 2006).

Tem-se, pois, uma legislação que incentiva a capacitação para todos os servidores, inclusive os servidores docentes. E, ainda que o referido decreto proponha a preparação para as atividades de gestão, teme na prática o “docente que exerce a função de gestor mesmo sem uma

capacitação específica administrativa e gerencial, ofertada pela Instituição” (RODRIGUES, 2017, p. 4).

Apesar da previsão normativa ainda em vigor no âmbito desta Universidade, Silva (2015) explica que o referido Sistema de Gestão por Competências na UNEMAT não foi implantado, haja vista o processo de mudança na gestão da instituição. O autor afirma que isso é um risco ao se tentar implementar mudanças no setor público, em razão de “a falta de entendimento de que a política de gestão por competências não é uma política de governo, mas de Estado” (SILVA, 2015).

Na prática, atualmente está em funcionamento na UNEMAT a Resolução 23/2014, que regulamenta o Sistema de Gestão de Desempenho por Competências (SGDCOM), subsistema do SGPC. Além disso, grande parte dos instrumentos previstos na Resolução 23/2012 (SGPC) apresentam na prática de gestão da UNEMAT indícios de que há uma preocupação com a gestão baseada em competências.

Oliveira (2015b) explica que, para que uma instituição pública tenha efetivado um SGPC, é necessário um alinhamento minucioso entre todos os subsistemas de RH, e o “aperfeiçoamento e desenvolvimento da legislação que subsidia e desencadeia ações pertinentes à lógica das competências” (p. 79), atentando-se à abrangência do processo nos níveis individuais, coletivos e institucionais.

Na UNEMAT, para que seja totalmente implantado, o sistema de SGPC necessita ainda de uma ação integradora de todos os subsistemas e demais instrumentos, de forma que o sistema possa ser retroalimentado e melhorado em conformidade com as práticas de gestão, objetivando o seu aperfeiçoamento. Um dos instrumentos do SGPC previstos na Resolução 23/2012, e que já se encontra em funcionamento, é o Programa de Formação de Gestores Acadêmicos e Administrativos. Esse programa figura também como um dos objetivos presentes no PDI para o quadriênio de 2014 a 2018, no eixo que se refere à Implantação da Política de Gestão de Pessoas por Competência (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, 2014).

A primeira edição do referido curso foi ofertada no primeiro semestre de 2019, e voltasse a todos os gestores da universidade, abarcando, dessa forma, uma ampla gama de conhecimentos relacionados à toda a administração universitária. A questão que se coloca como objetivo do presente estudo visa verificar as competências relativas ao trabalho dos Diretores Políticos, Pedagógicos e Financeiros dos Campus. A identificação de competências desses gestores é vislumbrada como um possível subsídio para a oferta de capacitação especificamente

voltada para as unidades acadêmicas, nas quais são desenvolvidas atividades diversas daquelas efetuadas nas unidades de gestão administrativa.

As dificuldades inerentes ao trabalho do professor gestor já foram apontadas em muitos estudos (MARRA; MELO, 2003, 2005; MARRA, 2006; BARBOSA; MENDONÇA, 2016). Sendo assim, considera-se um imperativo à gestão acadêmica, dentro do que propõem as novas diretrizes para a gestão pública, a oferta de capacitação aos docentes para o exercício dessas funções, até mesmo como uma possibilidade para a superação dessas dificuldades. Nessa nova perspectiva de gestão voltada para o desenvolvimento de competências organizacionais, por meio da transposição de competências individuais, com a finalidade de que se executem ações a partir de responsabilidades e atribuições cada vez mais complexas, os gestores são os principais agentes na condução da transformação dos processos de trabalho (PEREIRA; SILVA, 2011). Dessa forma, verifica-se a necessidade de que o professor gestor desenvolva competências voltadas ao seu ambiente organizacional, de forma que as suas ações agreguem valor a si mesmo, à instituição e à própria sociedade.

Considerando que as competências pertencem ao contexto específico de atuação, destaca-se, a seguir, as características da instituição a que se aplica o referido mapeamento, bem como a característica relativa ao trabalho do profissional para o qual serão descritas as competências.

3 O PROFESSOR GESTOR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

As IFES possuem peculiaridades que as diferenciam de outras instituições de ensino superior, haja vista que apresenta características específicas de instituições públicas, de forma que sua estrutura é imbricada de questões políticas envoltas dos processos de gestão democrática. Neste contexto, as disputas internas em torno de recursos escassos exigem de seus gestores capacidades específicas ligadas tanto ao objetivo institucional, ou seja, ao desenvolvimento e formação de pessoas, quanto à capacidade de lidar com as questões políticas que envolvem este ambiente. Cabe ao gestor, nesse contexto, desempenhar papéis que envolvem, conforme afirma Mintzberg (2003), a resolução de perturbações na estrutura e a manutenção da ligação entre os profissionais de dentro e as partes interessadas de fora. (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016).

No Brasil, o Decreto 94.664/1987 em seu artigo 3º prevê como atividades acadêmicas próprias do pessoal docente, além daqueles pertinentes ao tripé da universidade, as inerentes ao 3º exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição (BRASIL, 1987).

A carreira docente é regulamentada pela Lei 12.772/2012, que prevê, no inciso IV do Artigo 12, a atividade administrativa na docência como um dos requisitos para promoção:

Art. 12. (...) § 3º A promoção ocorrerá observados o interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses no último nível de cada Classe antecedente àquela para a qual se dará a promoção e, ainda, as seguintes condições: (...) IV para a Classe E, com denominação de Professor Titular: a) possuir o título de doutor; b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; e c) lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou defesa de tese acadêmica inédita. (BRASIL, 2012)

O professor gestor é, portanto, uma espécie de gerente, com funções e papéis relacionados à gestão acadêmica. Trata-se de professor de carreira que exerce as atividades relacionadas à atividade fim de suas instituições, a saber: o ensino, a pesquisa e a extensão. Contudo, são incumbidos do exercício de atividades de gestão (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018). A questão que Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016) enfatizam é que esse professor, ao ocupar a função de gestor, não deixa de exercer suas atividades como docente, o que caracteriza que a “multiatividade constitui o cerne do papel do professor” (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016).

Conforme Marra e Melo (2005), em decorrência da lógica de relações de poder dentro da universidade pública, o poder do docente advém do seu reconhecimento pela comunidade

científica, em decorrência de sua produção acadêmica. “Esse respeito não advém de sua capacidade gerencial, mas sim da competência como pesquisador e professor” (p. 19). Frente ao desafio de permanecer influente junto aos seus pares, os professores gestores buscam meios para manter suas atividades cotidianas. Tal aspecto constitui-se como elemento de sobrecarga, haja vista que os docentes acumulam as suas atividades referentes ao ensino, pesquisa, extensão e gestão (MARRA; MELO, 2003, 2005).

Quando os docentes conseguem fazer essa sobreposição de atividades pode haver duas consequências principais: a) O aumento da carga horária para o cumprimento de todas as atividades, incidindo na vida particular/familiar do docente; b) A supressão de atividades como pesquisa e/ou extensão, fazendo com que o docente seja prejudicado na sua progressão funcional (MARRA; MELO, 2003, 2005). Outra consequência da sobreposição de atividades acadêmicas e administrativas é o efeito da diminuição da produção científica do docente sobre o seu prestígio junto à comunidade acadêmica.

Além do aspecto da multiatividade, convém salientar o fato de que a formação técnica específica para o atendimento às especificidades dos cursos não atende à complexidade das atividades desenvolvidas pelo docente que desempenha atividade gerencial. Além de lidar com as questões de gestão de recursos materiais e a organização do trabalho interno, o aspecto relacionado à gestão de pessoas constitui-se um desafio aos novos gestores.

De fato, estudos demonstram que muitos professores gestores aprendem a desenvolver as atividades relativas à gestão no decorrer da própria prática. Para Tosta (2017), a falta de conhecimentos teóricos da função administrativa por parte dos gestores faz com que a gestão universitária seja submetida a empirismos, de forma que a instituição fica propensa a riscos.

Na visão de Simon (1967), as universidades são instituições que formam profissionais e são administradas por amadores (MEYER, 2014). Esses profissionais são levados, no decorrer de suas atividades, a aprender a como desempenhá-las. No mesmo sentido, Scaglione (2017) em sua pesquisa sobre improvisação organizacional na gestão universitária, afirma que os gestores são professores universitários com formação acadêmica específica e, na maioria das vezes, com interesses relacionados às atividades de ensino, pesquisa ou extensão. “O conhecimento dos gestores nas universidades é de natureza tácita. O seu aprendizado ocorre durante o desenvolvimento do trabalho, durante a prática da função (SCAGLIONE, 2017).

A formação de professores gestores perpassa as iniciativas não apenas das políticas públicas governamentais na forma de leis e de outras normas que estabeleçam a formação de

competências, mas também implica que a instituição promova o desenvolvimento destas, colocando-se como facilitadora que fornece os meios para o poder agir, que junto ao saber agir e querer agir formam a competência em ação de Le Boterf (BARBOSA; MENDONÇA, 2016).

Barbosa e Mendonça (2016) sugerem que, ao que cabe às Instituições de Educação Superior (IES), a dificuldade de se definir Políticas Organizacionais para a formação de professores de ensino superior para gestão universitária “pode estar na falta de consenso sobre quais dimensões são importantes ou aquelas que deveriam ser priorizadas” (BARBOSA; MENDONÇA, 2016), o que atrapalha o planejamento de tais políticas. O fornecimento de informações sólidas sobre as competências essenciais dos docentes no exercício de atividades acadêmicas, em específico referente às funções de Coordenadores de Curso de Graduação, Diretor de faculdade e Diretor político, pedagógico e financeiro pode conduzir ao melhor planejamento de atividades de formação destes gestores.

Importante, neste caso, é a descrição não apenas das atividades e competências relacionadas à função realizada pelo professor gestor. Importa, ainda, a verificação do contexto em que estas atividades são desenvolvidas. No caso específico em análise, conhecer a gestão universitária, bem como as especificidades relacionadas à gestão de universidades públicas, torna-se um fator relevante para o objetivo a que se propõe.

A próxima seção aborda a questão da gestão universitária e o trabalho do gestor dentro deste ambiente.

3.1 Contexto da Gestão Universitária

A Constituição Federal (1988) estabelece que as Universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Nesse sentido, o resultado principal destas instituições é um bem social de difícil avaliação da qualidade, haja vista envolver dimensões abstratas e subjetivas de difícil operacionalização e avaliação no dia a dia do trabalho gerencial (BARBOSA; MENDONÇA, 2016).

A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil LDB define as Universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e

cultural, quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

A universidade possui a atribuição específica de produzir o conhecimento e torná-lo acessível (Botomé, 1992), constitui-se sua responsabilidade a criação, preservação, crítica e sistematização do saber existente, a produção de conhecimentos novos e a difusão desses conhecimentos, de modo a que toda a sociedade tenha acesso à sua produção (SILVA, 2002). Para que estas finalidades sejam realizadas a contento, é necessário a organização em torno de práticas de gestão dos recursos materiais, humanos, e financeiros, de forma que haja o melhor aproveitamento destes, gerando valor para a sociedade.

A Administração Universitária, termo escolhido por Schlickman e Melo (2013), ou Gestão Universitária, é definida como o “processo de planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho dos membros da universidade, e de usar todos os seus recursos disponíveis para atingir os objetivos de: formar quadros profissionais de nível superior; realizar pesquisa e extensão; bem como dominar e cultivar o saber humano” (SCHLICKMAN; MELO, 2013).

Nessa perspectiva, a administração universitária no Brasil pode ser caracterizada como um subcampo científico da administração (SCHLICKMAN; OLIVEIRA; MELO, 2014). Além de incluídos nesta área de conhecimento estudos relativos à Universidade, no sentido mais literal da palavra, são abrangidos também aqueles que tratam das organizações de educação superior em geral, tais como centros de ensino superior e faculdades (SCHLICKMAN; MELO, 2013).

Além dos fatores ambientais que afetam as organizações de forma geral, tais como as rápidas mudanças, a abundância de oportunidades e a competitividade, que tornam o ambiente competitivo altamente imprevisível e desafiador para os gestores, as universidades são consideradas organizações complexas, uma vez que a tríade indissociável ensino, pesquisa e extensão necessita de organização específica de forma a contemplar as diversas interações internas e externas (SCAGLIONE, 2017).

Tosta (2017) explica que, devido aos seus papéis e funções variados e de difícil mensuração, a Universidade sofre influência de diversos segmentos da sociedade, levando a um conflito relativo ora à dependência econômica, ora ao seu prestígio e importância. Para além disso, a fragmentação de autoridade e existência de zonas de poder aumentam o grau de complexidade gerencial dessas instituições” (TOSTA, 2017).

Os autores Burigo, Jacobsen, Wiggers (2016) consideram que a gestão universitária não pode aplicar indiscriminadamente noções da administração de empresas, haja vista demandar habilidades e domínios de técnicas adequados à sua realidade. Os autores destacam as questões referentes às especificidades relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão, ao orçamento e às finanças, bem como ao gerenciamento, além do desenvolvimento de sua área de gestão de pessoas.

A universidade tem na sua complexidade e gestão dois de seus maiores desafios (MEYER, 2014). Partindo do princípio de que é uma organização complexa e que as teorias da administração não são capazes de compreender esta complexidade e de lidar com as questões próprias do ambiente universitário, Meyer (2014) afirma que a administração universitária é um desafio, pelo fato de ainda não existir “uma teoria da administração universitária que possa ser utilizada para administrar este sistema complexo sob a ótica estrutural, acadêmica, social e até mesmo política. (MEYER, 2014, p. 16).

Um dos pontos críticos da gestão das universidades tem sido a inexistência de uma teoria própria. O fato de inexistir tal teoria tem impulsionado seus administradores a buscarem conhecimento e práticas utilizadas no setor empresarial, no qual se concentra a essência da teoria administrativa e no qual a administração é, por excelência, mais praticada, incorporando-as em vários setores e áreas da organização universitária. Também não se pode desconhecer a influência da administração pública nas universidades em especial na administração das instituições vinculadas à rede pública de educação superior. (MEYER, 2014, p. 13)

Na falta de um modelo próprio de Gestão que abranja as singularidades destas instituições, são utilizados modelos emprestados do universo empresarial. Nesse sentido, torna-se necessário um esforço para a construção de uma teoria própria, tomando por bases não apenas estudos científicos, mas as melhores práticas da gestão universitária (MEYER, 2014; SCAGLIONE, 2017).

A literatura da área, sob a perspectiva de modelo organizacional, tem caracterizado a universidade como burocracia, colegialidade, anarquia organizada, arena política, sistema frouxamente articulado e sistema cibernético (MEYER, 2014). Meyer considera que não há um tipo de administração que atenda às necessidades da universidade, haja vista que estes modelos e abordagens não contemplam elementos que lhe são próprios como “ambiguidade dos objetivos, tecnologia indefinida, grupos de interesse, poder compartilhado e a imensurabilidade do valor agregado” (MEYER, 2015, p. 42).

Scaglione e Goldchleger (2016) fazem uma análise dos modelos de gestão propostos por diversos autores na tentativa de descrever e compreender a universidade do ponto de vista

organizacional. Estes modelos são considerados complementares entre si, haja vista que nenhum abrange por completo a complexidade da universidade, sendo encontrados dois ou mais modelos no contexto de cada universidade. O estudo destes modelos serve para a compreensão do funcionamento, da gestão e do processo decisório nestas organizações (SCAGLIONE, 2017; SCAGLIONE; GOLDCHLEGER, 2016).

Com relação às abordagens de administração universitária, Meyer (2013) aponta que, de um lado há estudiosos que entendem que as abordagens de administração podem ser amplamente utilizadas nas organizações, incluindo as universidades. Por outro lado, há autores que percebem a universidade como um sistema complexo em que as teorias não dão conta de suas particularidades. O autor sugere que estas abordagens “são fortemente influenciadas pela pressão por maior produtividade e diferenciação em um ambiente competitivo, gerando conflitos entre duas lógicas: uma voltada ao mercado e outra orientada pela lógica acadêmica” (MEYER, 2013).

Estas duas lógicas, presentes no contexto das universidades direcionam os objetivos, a estrutura, o processo de tomada de decisão, e o exame de resultados das organizações acadêmicas por duas perspectivas. Enquanto uma focaliza resultados financeiros, tangíveis, a outra concentra-se em resultados intangíveis, como o aprendizado, a contribuição para a produção do conhecimento e o desenvolvimento da sociedade (MEYER, 2014). Em sua análise, Barbosa e Mendonça (2016) comentam que há um embate entre valores acadêmicos, referentes ao retorno social à comunidade, e valores da eficiência e da eficácia.

O Modelo Colegiado, de acordo com Millett (1978), caracteriza-se por uma estrutura acadêmica formada por profissionais organizados em pares e distribuídos através de colegiados, sendo as decisões tomadas em consenso entre esses grupos. O Modelo do Sistema Social (Simbólico), descrito por Schein (1992), dá ênfase a questões emergentes, não planejadas, e propõe uma organização informal coexistindo com a formal. Por fim, o Modelo Anárquico ou Garbage Can, segundo Cohen e March (1974), envolve a autonomia dos seus membros quanto à tomada de decisões e a ausência de mecanismos de controle.

Na análise do processo de gestão da universidade, enquanto instituição envolvida por certo aspecto burocrático, Finger (1979) ressalta a importância de haver um equilíbrio entre sua missão, objetivo e gestão. Esta, por sua vez, deve ser entendida como um processo que facilita o alcance da missão institucional, devendo ser tratada como um meio e não como um fim em si mesma. Dessa forma, a administração universitária, ao invés de reforçar os procedimentos por

meio de aparatos burocráticos, deve proporcionar à instituição o melhor uso dos recursos disponíveis para que seus processos e objetivos possam ser atingidos com êxito (Castro, 2013).

Na concepção de Burig, Jacobsen e Wiggers (2012), a importância dos modelos mencionados se dá por possibilitarem, historicamente, o crescimento da capacidade crítica e de reflexão dos gestores sobre os diferentes contextos de gestão universitária. A prática de uma gestão que considere as especificidades de cada ambiente, voltada ao desenvolvimento de competências, tem como elemento importante o alinhamento entre a estrutura organizacional e as demandas institucionais.

Um possível caminho proposto por esses autores, no que se refere à prática de gestão universitária, é o “processo de formação, da profissionalidade, de concepções teóricas e práticas por parte dos gestores, diante da sua visão de homem, de mundo e de sociedade” (BÚRIGO; JACOBSEN; WIGGERS, 2016, p. 73). Dessa forma, a concepção de gestão universitária relaciona-se à formação do gestor, pensada em relação ao contexto particular no qual a universidade está inserida, principalmente tendo em mente as especificidades da gestão na esfera da administração pública.

Outra característica do processo decisório das universidades públicas é a gestão colegiada. Em todas as instâncias dessas instituições esse processo é caracterizado pelo “mútuo ajuste entre atores pouco diferenciados, pois geralmente tanto o reitor, diretores de unidade e chefes de departamento são servidores da carreira técnico administrativo em educação ou docente” (BÚRIGO; JACOBSEN; WIGGERS, 2016, p. 73). Sendo assim, considerando a distância entre a competência técnica e o compromisso institucional, a formação é um instrumento de gestão necessário à implementação de uma gestão colegiada, coletiva e encadeada entre pares, que se constitui em uma concepção de gestão desejada (BÚRIGO; JACOBSEN; WIGGERS, 2016).

Para Campos (2007), o processo de escolha de docentes para ocupar a função de reitor contribui para que a gestão universitária seja amadora. Ela afirma que o processo de escolha dos denominados cargos de confiança não é feito conforme o perfil considerado adequado, mas a partir de critérios políticos. Ademais o aspecto político envolvido no processo de escolha resulta na ausência de proposição de formas de preparação para a função, sendo considerado suficiente para a ocupação do cargo a experiência anterior em outras funções administrativas. Com isso, a experiência em gestão deriva, na maior parte das vezes, como resultado de experiências limitadas, vivenciadas na própria instituição, a partir da observação e/ou

socialização com colegas de função, ou da experiência em outras instituições.

A autora ressalta que, ainda que esses gestores sejam indicados politicamente, o desenvolvimento de competências pode ser importante para apoiar sua atuação. A questão da escolha de gestores por meio de processo eleitoral é discutida também em Salles e Vilardi (2017). Considera-se que o ideal é que haja um equilíbrio entre os dois aspectos quando da escolha de gestores. Entretanto, é importante que o gestor seja capaz de lidar com aspectos políticos e técnicos, o que torna essa atividade muito peculiar, demandando competências específicas. Quando há unicamente o interesse político como critério para a escolha, advém arraigado a este os problemas de patrimonialismo e o clientelismo. Contudo, as indicações puramente técnicas podem levar ao erro de que haja concentração unicamente às normas e procedimentos, de forma a se relegar a questão política a segundo plano.

Zabalza (2004) chama a atenção para o surgimento de reservas individuais dos docentes relativamente à incidência de políticas universitárias sob sua esfera de atuação individual. Segundo este autor, apesar das influências externas e, conseqüentes mudanças nas propostas de trabalho das universidades, o trabalho docente mantém-se com certa estabilidade, também descrita como resistência cultural. Nesse sentido, o repertório empresarial, o qual busca por desempenho melhorado, ainda que presente nas IES, é incipiente, haja vista a resistência quanto ao modelo liberal (ÉSTHER, 2011).

Zabalza (2004) explica, ainda, que se criou uma espécie de território privado da atuação docente decorrente, entre outros, do individualismo, da fragmentação curricular, da defesa da liberdade de cátedra, da opacidade das atuações docentes. O autor sugere que qualquer que seja “a proposta de qualificação da docência que se queira fazer, deve-se contar com esses mecanismos de ocultação e individualidade que filtram as mensagens e dificultam a permeabilidade das influências” (ZABALZA, 2004).

Em uma análise sobre os sentidos e as implicações da gestão universitária para os gestores da alta administração de uma universidade federal, Gomes et al. (2013) destacam a carência de formação específica entre esses profissionais e sugerem a implementação de ações estruturadas de treinamento e capacitação. Tal proposta fundamenta-se na constatação de que muitos gestores universitários assumem cargos administrativos sem o devido preparo técnico ou experiência gerencial, o que compromete a eficácia da gestão. A capacitação adequada não apenas contribuiria para o aprimoramento das habilidades desses profissionais, mas também possibilitaria uma significativa economia de tempo na resolução de problemas rotineiros. Com

isso, os gestores poderiam dedicar-se com maior profundidade à formulação e implementação de projetos estratégicos voltados ao desenvolvimento institucional.

Complementarmente, Rodrigues (2017), ao abordar a temática da aprendizagem gerencial, enfatiza a relevância da experiência no exercício das funções de gestão e argumenta que o grande desafio dos programas de formação nessa área é integrar teoria e prática. Para o autor, não basta oferecer conteúdo normativos ou teóricos descontextualizados. É essencial promover experiências formativas que articulem conhecimento acadêmico com situações reais do cotidiano universitário. A formação gerencial deve, portanto, ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, voltado ao desenvolvimento de competências práticas que sustentem a atuação eficaz dos gestores.

Nesse mesmo campo de reflexão, Silva (2003) ressalta que a inovação se apresenta como uma condição indispensável para a sobrevivência e a sustentabilidade das instituições de ensino superior. Em um cenário marcado por rápidas transformações, pela diversidade do público atendido e pela instabilidade dos contextos externos, as universidades precisam demonstrar alta capacidade de adaptação. Essa exigência recai diretamente sobre seus gestores, que devem buscar constantemente o aperfeiçoamento de suas competências individuais para liderar processos de mudança e promover a renovação institucional. Como o autor observa, “a versatilidade da clientela e a vulnerabilidade dos mercados exigem alta flexibilidade, a capacidade de se reconstruir continuamente para satisfazer as demandas da clientela, que no caso da educação de ensino superior aumentou significativamente” (SILVA, 2003).

Diante disso, a gestão acadêmica especialmente quando exercida por docentes demanda um olhar estratégico que vá além da administração burocrática. É necessário compreender os múltiplos papéis desempenhados pelo professor gestor e alinhar a descrição de suas competências às metas institucionais de longo prazo. Esse alinhamento permite não apenas a valorização do capital humano, mas também a geração de valor tangível e intangível para a universidade. Portanto, torna-se urgente a análise criteriosa das funções e responsabilidades atribuídas ao professor gestor, de modo que a formação ofertada seja orientada por um framework de competências consistente com os desafios contemporâneos da educação superior.

4 METODOLOGIA

A proposta desta pesquisa consiste em analisar a formação profissional dos professores que ocupam cargos de Diretor Político, Pedagógico e Financeiro (DPPF) nos Campus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Para tanto, parte-se de uma abordagem fundamentada no método dialético, conforme delineado por Triviño (2006), que compreende o conhecimento como resultado do confronto entre ideias, tese e antítese, em um processo argumentativo que permite a emergência de novas sínteses interpretativas da realidade investigada.

Nesse sentido, torna-se imprescindível considerar as especificidades do campus em questão, uma vez que o contexto em que se inserem os sujeitos da pesquisa influencia diretamente suas práticas e demandas formativas.

A presença da UNEMAT representa a ampliação do acesso ao ensino superior, mas também a inserção da universidade em um projeto de interiorização do conhecimento, com implicações diretas sobre o perfil de seus docentes e gestores. Os professores que assumem funções de gestão enfrentam, portanto, demandas que transcendem os aspectos técnico administrativos: precisam articular o saber acadêmico à compreensão das dinâmicas territoriais, às políticas públicas voltadas à sustentabilidade, bem como aos desafios estruturais da própria universidade em regiões interioranas.

4.1 Tipo de pesquisa

A investigação adota abordagem quali-quantitativa, quanto à finalidade, caracteriza-se como pesquisa aplicada, por buscar produzir subsídios práticos (diretrizes) relacionados à formação de docentes gestores. Quanto aos objetivos, assume caráter descritivo-exploratório, uma vez que descreve e interpreta experiências, sentidos e práticas de gestão relatadas pelos participantes, articulando-as ao referencial teórico e ao contexto institucional. Do ponto de vista epistemológico, o estudo se orienta pelo método dialético (Triviños, 2006), entendendo a realidade social como histórica, contraditória e dinâmica, o que permite analisar, em simultâneo, exigências institucionais, trajetórias formativas e condições concretas de trabalho no interior da universidade pública.

Quanto ao delineamento, trata-se de pesquisa de campo de natureza qualitativa, realizada no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com recorte centrado nos docentes que exercem a função de Diretor Político, Pedagógico e Financeiro

(DPPF) em diferentes campi. O estudo não se organiza como “estudo de caso” de um único campus; ao contrário, estrutura-se como um recorte institucional e funcional, buscando compreender, a partir das narrativas dos participantes e do confronto com documentos e literatura, como a formação profissional se relaciona às competências técnicas mobilizadas no exercício da gestão universitária. Nessa direção, a pesquisa de campo, conforme Minayo (2008), favorece o contato com a realidade investigada e a produção de dados por meio da interação entre pesquisador e participantes.

Além da pesquisa de campo, o estudo incorporou procedimentos bibliográficos e documentais, articulando três conjuntos de materiais: (a) literatura científica sobre gestão por competências, formação de gestores e professor gestor em instituições de ensino superior; (b) documentos institucionais da UNEMAT relacionados à política de gestão por competências e à formação de gestores; e (c) dados empíricos produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes gestores.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, foram entrevistados 12 professores que ocupam o cargo de Diretor Político, Pedagógico e Financeiro (DPPF) nos campus da UNEMAT. Os critérios de seleção consideram: exercício atual de cargo de gestão acadêmica ou administrativa; vínculo ativo com a instituição; disponibilidade para participar da entrevista e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4.3 Lócus da Pesquisa

O lócus da pesquisa compreende os campi da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), instituição pública estadual organizada em estrutura multicampi, com instâncias centrais e instâncias locais de gestão.

Figura 1: Organograma UNEMAT



No plano central, a universidade é dirigida pela Reitoria e por órgãos de assessoramento e pró-reitorias, responsáveis por orientar políticas acadêmicas, administrativas e de desenvolvimento institucional. No plano local, em cada campus, a condução da gestão é exercida pelo Diretor Político, Pedagógico e Financeiro (DPPF), função que concentra responsabilidades de direção e articulação política, coordenação de aspectos pedagógico-acadêmicos e condução de rotinas administrativas e financeiras do campus, em diálogo com as instâncias centrais e com as unidades e colegiados locais.

4.4 Técnicas e instrumento de pesquisa

Para a produção dos dados primários, esta pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas com docentes que ocupam o cargo de DPPF nos Campuses da UNEMAT.

Entende-se por dados primários aqueles obtidos diretamente junto aos participantes, no contexto empírico investigado, permitindo acesso às percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno estudado. As entrevistas foram realizadas individualmente, em encontros previamente agendados, no período de setembro a novembro de

2025, com duração média de 50 minutos (variando entre 30 e 70 minutos) e ocorreram exclusivamente de forma remota via Google Meet.

A entrevista semiestruturada foi escolhida por equilibrar direcionamento temático e flexibilidade, permitindo ao pesquisador conduzir o diálogo por eixos previamente definidos, sem impedir que novos sentidos emergjam das narrativas dos participantes.

Nessa direção, conforme Triviños (2006), trata-se de um instrumento que parte de questionamentos básicos articulados a teorias e hipóteses, possibilitando aprofundamento interpretativo do fenômeno a partir das falas.

Previamente à coleta, os participantes foram informados sobre objetivos, procedimentos e garantias éticas, formalizando a participação mediante TCLE, em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016.

Quanto aos dados secundários, foram considerados aqueles já produzidos e registrados em outras fontes, mobilizados para contextualizar, confrontar e aprofundar a compreensão do objeto. Assim, foram consultadas produções acadêmicas e documentos pertinentes ao tema, articulando procedimentos bibliográficos e documentais. Todas as entrevistas foram gravadas mediante autorização, com a finalidade de preservar a fidelidade dos registros.

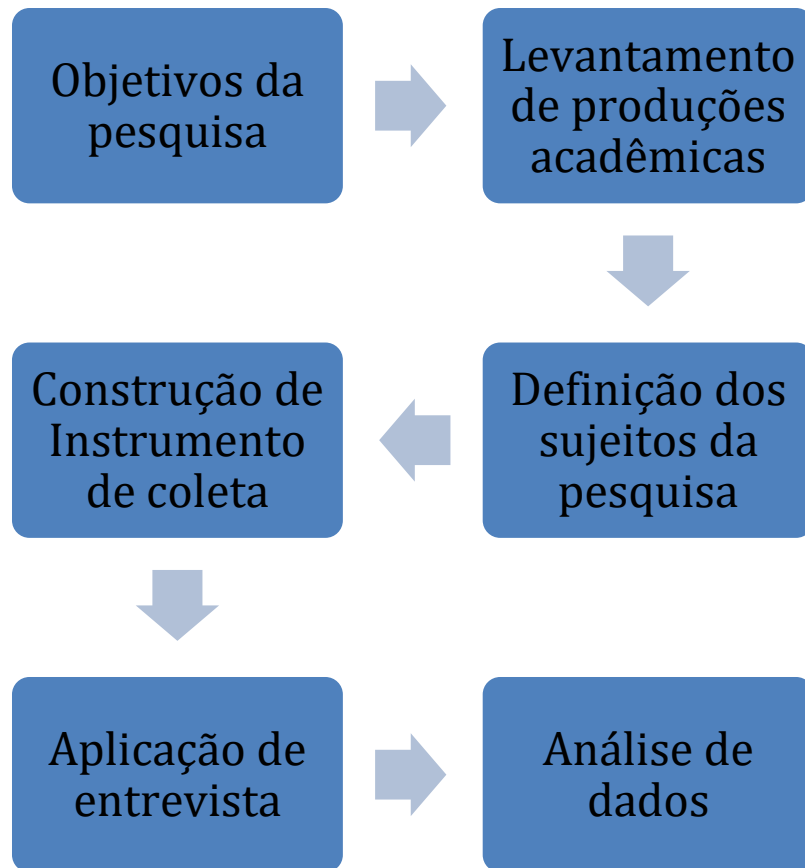
Posteriormente, o material foi transcrito integralmente, com apoio do software Transkriptor, seguido de revisão manual por escuta atenta para correções e ajustes, assegurando maior precisão ao corpus textual.

A análise dos dados foi conduzida por meio da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016), compreendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos de descrição e interpretação das mensagens, visando produzir inferências sobre condições de produção e sentidos do material. Operacionalmente, foram seguidas as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento/interpretação dos resultados, organizando as falas em unidades de registro e categorias temáticas alinhadas aos objetivos do estudo.

As transcrições foram organizadas em arquivos individuais e, na sequência, construíram-se quadros de sistematização reunindo excertos, códigos e categorias, o que permitiu maior transparência ao processo de categorização e à construção analítica.

4.5 Etapas da pesquisa

O método proposto na presente pesquisa está exposto em etapas, dividido e descrito a seguir:



4.5.1 *Objetivos da Pesquisa*

A primeira etapa da pesquisa consistiu na delimitação precisa do objeto de estudo, fundamentando-se na identificação de uma problemática situada no campo da educação superior, mais especificamente relacionada à atuação de docentes que assumem funções de gestão acadêmica. Essa fase configurou-se como essencial, pois foi a partir dela que se estabeleceram os contornos epistemológicos, teóricos e metodológicos que orientaram todo o percurso investigativo.

Nesse momento, buscou-se compreender de que modo a experiência de professores gestores em uma universidade pública expressava determinadas concepções de formação docente, racionalidade técnico administrativa e práticas institucionais. Assim, a definição dos

objetivos foi construída a partir da análise crítica das lacunas observadas na literatura e das demandas concretas vivenciadas nas instituições de ensino superior, considerando também o contexto histórico, político e organizacional em que esses sujeitos estão inseridos.

O objetivo geral da pesquisa, portanto, emergiu como uma tentativa de compreender as condições de formação e atuação dos docentes que exercem funções de gestão, tendo como pano de fundo os pressupostos da racionalidade técnica e suas implicações na cultura universitária. Já os objetivos específicos foram formulados com o intuito de operacionalizar a investigação, desdobrando o problema central em eixos analíticos que foram capazes de orientar tanto a elaboração dos instrumentos de coleta de dados quanto a posterior análise interpretativa.

4.5.2 Levantamento de Produções Acadêmicas

A segunda etapa da pesquisa compreendeu o levantamento de produções acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo, realizado com o intuito de sustentar teoricamente a investigação e identificar o estado da arte acerca da formação e atuação de docentes que exercem funções de gestão na educação superior. Essa etapa não apenas subsidiou a construção do referencial teórico, como também permitiu situar a pesquisa em relação ao que já havia sido produzido na área, evidenciando lacunas, recorrências e possibilidades de aprofundamento analítico.

O levantamento foi orientado pelos descritores: “formação docente para a gestão universitária”, “racionalidade técnica na educação superior”, “professor gestor” e “gestão educacional na universidade”. Para tanto, foram utilizadas bases de dados acadêmicas reconhecidas, como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a plataforma SciELO e o Google Acadêmico.

Na seleção do material, foram adotados os seguintes critérios de inclusão:

- Produções acadêmicas (teses, dissertações e artigos) publicadas nos últimos vinte anos;
- Textos com escopo temático diretamente relacionado à formação, prática e desafios enfrentados por professores gestores no ensino superior;
- Estudos realizados preferencialmente em instituições públicas de ensino, dada a sua relevância no cenário da educação nacional.

Em contrapartida, foram estabelecidos critérios de exclusão para:

- Trabalhos voltados exclusivamente à gestão escolar na educação básica;

- Produções com abordagem meramente técnica, desvinculadas de reflexão teórica ou crítica.

Após a busca, os textos identificados foram catalogados e submetidos à leitura exploratória para avaliação de sua pertinência. As obras selecionadas passaram por fichamento analítico, no qual foram considerados aspectos como o referencial teórico utilizado, os objetivos do estudo, a metodologia aplicada, os principais achados e suas contribuições para a compreensão da temática.

4.5.3 Definição dos Sujeitos da Pesquisa

A terceira etapa consistiu na definição criteriosa dos sujeitos que integram o universo da pesquisa, orientando se pela coerência entre o problema investigado, os objetivos propostos e a natureza qualitativa do estudo. Considerando o foco na atuação docente vinculada ao exercício de funções de gestão, o grupo de participantes foi delimitado aos professores que, cumulativamente às atividades de ensino, desempenhavam cargos de gestão acadêmica e/ou administrativa na universidade pública pesquisada.

Ao todo, foram convidados 13 docentes que atendiam aos critérios de inclusão. Deste universo, 12 professores aceitaram participar efetivamente do estudo. A escolha dos sujeitos não obedeceu a critérios estatísticos ou de representatividade numérica, mas sim à lógica da intencionalidade, característica da pesquisa qualitativa, cujo objetivo principal foi aprofundar a compreensão de uma realidade específica a partir da escuta e da análise de narrativas situadas. Nesse sentido, o grupo final contemplou profissionais com diferentes trajetórias acadêmicas, formações e tempos de experiência na docência e na gestão, o que enriqueceu a compreensão do fenômeno investigado.

A definição do número final de participantes foi consolidada pelo critério de saturação teórica. Durante o processo de coleta, observou-se que, a partir da 11ª entrevista, as novas falas já não traziam informações substantivamente distintas das anteriores, indicando a recorrência de padrões e permitindo encerrar a coleta com segurança metodológica.

Por fim, todos os sujeitos que aceitaram o convite foram previamente informados sobre os objetivos, procedimentos e garantias éticas da pesquisa. A participação foi formalizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em estrita conformidade com os princípios da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, aprovado com número 90896925.5.0000.5166.

4.5.4 Construção do Instrumento de Coleta

A quarta etapa da pesquisa referiu-se à elaboração do instrumento metodológico utilizado para a coleta de dados, fase que demandou cuidado e coerência com os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a investigação. Considerando a natureza qualitativa do estudo e a necessidade de captar a complexidade da experiência docente na gestão universitária, optou-se pela construção de um roteiro de entrevista semiestruturada.

Esse tipo de instrumento permitiu não apenas a condução de um diálogo guiado por eixos temáticos previamente definidos, mas também a abertura para que os sujeitos expressassem livremente suas percepções, vivências e reflexões, o que possibilitou a emergência de sentidos que não estariam acessíveis por meio de instrumentos fechados. O roteiro foi elaborado com base nos principais aportes teóricos que fundamentam a pesquisa, tendo sido organizado em torno de núcleos temáticos como: formação e percurso profissional; ingresso e permanência em cargos de gestão; tensões entre docência e administração; e percepção sobre a natureza do trabalho docente em contextos institucionais marcados por lógicas técnico-burocráticas.

As perguntas foram formuladas com linguagem clara, respeitando a singularidade dos sujeitos e buscando promover um ambiente propício à escuta atenta e ética. Embora estruturado, o roteiro não assumiu rigidez, permitindo que a pesquisadora acompanhasse o fluxo da fala do participante e explorasse aspectos relevantes que surgiram ao longo da conversa.

Quadro 2: Quadro de correspondência Objetivos/Teorias/Perguntas

Objetivos/Problema	Teoria (Autores/Ano)	Perguntas
Objetivo específico 1: Conhecer os percursos formativos e as experiências profissionais que compõem a trajetória de qualificação dos docentes gestores do Campus da UNEMAT.	Le Boterf (2003); Barbosa & Mendonça (2016); Brandão & BorgesAndrade (2007)	1. Como ocorreu sua formação profissional até aqui, especialmente no que diz respeito à preparação para assumir cargos de gestão na universidade? 2. Esses saberes foram adquiridos em sua formação acadêmica, na prática docente ou em outras experiências? Pode comentar? 3. Você considera que a formação recebida foi suficiente para lidar com as demandas da gestão? O que foi mais útil e o que faltou?
Objetivo específico 2: Compreender as práticas de gestão desenvolvidas por docentes em cargos de diretor político, pedagógico e financeiro nos Campus da UNEMAT, com foco em suas estratégias, limitações e impactos	Mintzberg (2003); Barbosa, Mendonça & Cassundé (2016); Scaglione (2017)	1. Quais conhecimentos, habilidades ou experiências você mais utiliza no cotidiano da gestão universitária? 2. Como você avalia sua trajetória

na administração acadêmica.		como gestor(a) até o momento? 3. Que sugestões daria à universidade para melhorar a formação de docentes que assumem funções de gestão?
Objetivo específico 3: Avaliar a relação entre a trajetória de formação profissional de docentes gestores e o desenvolvimento de competências técnicas requeridas para a gestão universitária nos Campus da UNEMAT.	Dutra (2017); Le Boterf (2003); Brandão (2017)	1. Quais são os principais desafios que você enfrenta (ou enfrentou) no exercício da gestão aqui na UNEMAT? 2. Como você lida com essas dificuldades? Existe algum apoio institucional? 3. Você acha que sua formação inicial foi suficiente para lidar com as competências técnicas exigidas para a gestão? Por quê?
Objetivo específico 4: Elaborar diretrizes para a criação/implementação de um programa institucional de formação continuada voltado à qualificação técnica e ao desenvolvimento de competências gerenciais dos docentes que atuam na gestão dos Campus da UNEMAT.	Brandão & Bahry (2005); Capuano (2015); Oliveira (2015b)	1. Que sugestões você daria à universidade para melhorar a formação de docentes que assumem funções de gestão? 2. Que tipos de formação ou capacitação você considera essenciais para quem deseja atuar na gestão universitária? 3. Que temas deveriam ser prioritários em um programa de formação continuada para gestores docentes?
Questão problema: De que forma a formação profissional de docentes gestores influencia suas competências técnicas na gestão universitária dos Campus da UNEMAT?	Barbosa & Mendonça (2016); Tosta (2017); Gomes et al. (2013)	Como você avalia a influência da sua formação profissional sobre a sua atuação como gestor(a)? Que competências você considera essenciais para a gestão universitária e como elas foram desenvolvidas ao longo da sua trajetória?

Fonte: Da própria autora

4.5.5 Aplicação das Entrevistas

A quinta etapa da pesquisa consistiu na aplicação do instrumento de coleta de dados, efetivada por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos previamente definidos. Esta fase caracterizou-se como um momento central da investigação empírica, uma vez que visou à produção de dados qualitativos que refletissem a experiência vivida pelos docentes que exercem funções de gestão no âmbito da universidade pública.

As entrevistas foram conduzidas de forma individual, em encontros previamente agendados, ocorridos no período de setembro a novembro de 2025. A duração média dos encontros foi de 50 minutos, variando entre 30 e 70 minutos. A realização ocorreu de modo exclusivamente remoto via Google Meet respeitando a disponibilidade dos participantes e as

condições institucionais vigentes. Em todos os casos, foi assegurado um ambiente ético e respeitoso, que favoreceu a escuta atenta, a liberdade de expressão e a confiança entre a pesquisadora e o participante.

Previamente à coleta, cada sujeito foi formalmente convidado a participar da pesquisa, ocasião em que lhe foram apresentados os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos e as garantias de sigilo e anonimato, conforme disposto na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue (ou enviado digitalmente), lido e assinado antes do início das gravações, assegurando a voluntariedade da participação.

Durante as entrevistas, mediante autorização expressa dos participantes, as falas foram gravadas em dispositivo de áudio com o objetivo de preservar a fidelidade das informações. Posteriormente, os registros foram transcritos integralmente, respeitando a literalidade das falas e com atenção à manutenção dos sentidos expressos pelos entrevistados.

A aplicação das entrevistas, para além da coleta de dados, configurou-se como um momento privilegiado de aproximação com o universo simbólico dos sujeitos, o que permitiu à pesquisadora acessar dimensões subjetivas, conflitos, percepções e estratégias que atravessam o exercício da docência em contextos de gestão. Esse processo, ao articular escuta e análise, conferiu densidade interpretativa à pesquisa e contribuiu para a construção de compreensões mais amplas e críticas sobre o fenômeno investigado.

4.5.6 Sistematização dos Resultados e Considerações Finais

A análise dos dados foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin, em suas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. O objetivo foi organizar e interpretar as falas dos docentes gestores de modo sistemático, relacionando-as aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico sobre formação profissional, competências técnicas e gestão universitária.

As entrevistas, previamente gravadas em áudio com autorização dos participantes, foram inicialmente transcritas com o auxílio do software Transkriptor. Cada arquivo de áudio foi encaminhado à plataforma, que gerou uma primeira versão textual das falas. Em seguida, essas transcrições foram revisadas manualmente, com escuta atenta das gravações, para correção de termos, ajustes de pontuação e adequação de trechos em que o reconhecimento automático não reproduziu fielmente o que foi dito.

As versões consolidadas das transcrições foram então organizadas em arquivos do Microsoft Word, o que permitiu a realização das etapas de leitura, codificação e categorização diretamente nesse editor de texto. Para cada participante foi mantido um documento individual e, posteriormente, foram construídos quadros de sistematização em Word, reunindo excertos das falas, códigos e categorias.

Na pré-análise, procedeu-se à leitura integral e repetida das transcrições, com o propósito de familiarização com o material e identificação de temas recorrentes. Nessa etapa foram definidos o corpus da pesquisa (as 12 entrevistas com docentes gestores e os documentos institucionais selecionados) e um primeiro esquema de eixos temáticos, alinhados aos objetivos do estudo: percurso formativo, práticas de gestão, competências técnicas mobilizadas, lacunas formativas percebidas e necessidades de formação continuada.

Na fase de exploração do material, foram identificadas as unidades de registro, correspondentes a trechos de fala (frases ou parágrafos) que expressavam ideias relevantes para esses eixos. Essas unidades foram destacadas nos arquivos em Word, utilizando recursos de realce e comentários, e receberam códigos provisórios que sintetizavam o conteúdo central (por exemplo: “aprendizado na prática”, “dependência da equipe técnica”, “gestão financeira”, “gestão de pessoas”, “medo de responsabilização”, “falta de formação em legislação”, entre outros).

Os códigos foram, então, agrupados em categorias e subcategorias, articulando elementos do referencial teórico (como competências técnicas relativas à gestão financeira, administrativa, jurídica e de pessoas) com dimensões emergentes das falas dos participantes. Esse processo resultou em conjuntos categóricos que permitiram observar convergências e divergências nas experiências relatadas pelos docentes gestores.

Na etapa de tratamento e interpretação dos resultados, as categorias foram descritas e analisadas de forma articulada aos objetivos da pesquisa. Foram elaborados quadros de síntese em Word, nos quais se relacionaram: (a) excertos representativos das falas; (b) códigos atribuídos; (c) categorias e subcategorias; e (d) a vinculação com os objetivos específico e geral. Essa organização facilitou a discussão analítica dos resultados no capítulo seguinte.

A análise considerou ainda a triangulação entre as entrevistas, os documentos institucionais (como normas de gestão por competências, PDI e resoluções da UNEMAT) e a literatura consultada, com o intuito de conferir maior consistência às interpretações e reduzir o risco de conclusões baseadas apenas em percepções individuais. A partir desse movimento, foi

possível identificar como a formação profissional dos docentes gestores se relaciona com o desenvolvimento (ou ausência) de competências técnicas para a gestão universitária e, a partir daí fundamentar as diretrizes propostas para um programa de formação continuada voltado a esse público.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção dedica-se à sistematização e análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes gestores da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Articulando os depoimentos com o referencial teórico sobre gestão por competências e gestão universitária, esta análise busca transcender a mera descrição para construir uma interpretação crítica da experiência gerencial no contexto de uma universidade pública multicampi. O capítulo está estruturado em quatro seções que, progressivamente, desvelam os percursos formativos, os desafios cotidianos, as lacunas sistêmicas e, por fim, propõem diretrizes para o fortalecimento institucional.

A análise das trajetórias que conduzem os docentes aos cargos de gestão na UNEMAT revela um padrão notavelmente consistente: a ausência quase completa de uma formação gerencial prévia e estruturada. Este vácuo formativo impõe aos professores eleitos uma dependência visceral do aprendizado empírico, um processo reativo de construção de competências que se desenrola no calor das demandas diárias. Para suprir essa lacuna, os gestores mobilizam saberes de outras esferas da vida profissional e pessoal, em um esforço contínuo de autotransformação que mostra tanto a resiliência individual quanto uma fragilidade institucional sistêmica.

5.1 Percursos Formativos e Experiências Profissionais dos Docentes Gestores

A análise das trajetórias que conduzem os docentes aos cargos de gestão no Campus de Alta Floresta evidencia um elemento recorrente: a inexistência de uma preparação gerencial estruturada antes da assunção da função. Em termos gerais, os participantes relatam que não houve, por parte da instituição, oferta de programas sistemáticos de formação voltados à gestão universitária, seja no momento de ingresso no cargo, seja ao longo do exercício da função.

Quando questionados sobre sua preparação para a gestão (categoria analítica), emergiu de forma convergente a categoria empírica do “aprender fazendo”. Todos os entrevistados mencionaram que não participaram de ações específicas de indução ou capacitação antes de assumirem o cargo. O relato do Gestor 03 sintetiza essa condição:

“Formação para gestão foi sendo gestor, foi estando na gestão. Não teve um curso para você se preparar para ser gestor, não.”

Esse dado empírico aproxima-se das discussões de Le Boterf (2003), para quem o desenvolvimento de competências supõe a articulação entre o “saber agir” e o “poder agir” em

contextos concretos de trabalho. No caso estudado, a competência gerencial não decorre de um percurso formativo previamente planejado, mas é construída em situação, de modo reativo, a partir das demandas que se apresentam no cotidiano da unidade.

“A gente entra sem saber o que é um grupo 3 e um grupo 4 [despesas], por exemplo. É uma coisa muito simples, mas a gente não sabe.”

Os depoimentos indicam que, diante da ausência de formação institucional, os docentes recorrem a repertórios de experiências anteriores, muitas vezes oriundos de espaços profissionais distintos da administração pública. Esses repertórios, embora relevantes, não contemplam especificidades próprias da gestão universitária, tais como a natureza colegiada das decisões, a autonomia relativa das unidades, a articulação com instâncias superiores e os marcos legais que regulam a gestão pública.

Nesse sentido, o quadro identificado converge com estudos como os de Tosta (2017) e Scaglione (2017), que descrevem a gestão universitária brasileira, em muitos contextos, como um espaço ocupado por docentes que acumulam responsabilidades administrativas sem formação específica para tanto. Ainda que possuam elevada qualificação acadêmica em suas áreas de conhecimento, iniciam a gestão apoiados predominantemente na intuição, na experiência acumulada como docentes e em processos de tentativa e erro.

Mintzberg (2009) chama atenção para o fato de que a gestão em organizações complexas demanda compreensão de múltiplos papéis decisor, articulador, líder, negociador em contextos marcados por ambiguidades e interdependências. No caso da universidade pública, essas exigências se combinam a uma legislação específica, a mecanismos próprios de controle e a estruturas colegiadas que nem sempre são alcançados por experiências anteriores em outros setores. A ausência de percursos formativos sistemáticos voltados à gestão universitária, evidenciada nas falas, limita, portanto, as condições para que os docentes gestores desenvolvam competências técnicas de forma planejada e articulada às necessidades institucionais.

5.2 Práticas de Gestão, Estratégias e Desafios no Cotidiano do Campus

Ao analisar as práticas cotidianas dos docentes gestores (categoria analítica), buscou-se compreender como, na ausência de formação prévia estruturada, se configuram as formas de condução da gestão nos Campus da UNEMAT. Com base nas respostas dos entrevistados, 80% indicam que o trabalho gerencial é marcado menos por um planejamento estratégico

formalizado e mais por uma atuação voltada à resolução contínua de demandas imediatas.

“Eu me apoio muito no que aprendi na carreira militar, principalmente nas noções de liderança e comando. Foi dali que eu trouxe essa referência para conduzir equipe e organizar decisões.”

Os dados permitem identificar três eixos que atravessam o cotidiano da gestão: a) a escassez de recursos materiais e financeiros; b) a insegurança diante das exigências burocráticas e legais; c) a centralidade das relações interpessoais e da mediação de conflitos.

Esses eixos se articulam e produzem um modo de gestão assentado, em grande medida, na experiência prática, na negociação cotidiana e no apoio ao corpo técnico administrativo, mais do que em instrumentos formais de planejamento, monitoramento e avaliação.

5.2.1 A Hipertrofia da Dimensão Relacional: O "Gestor Psicólogo"

Um dos aspectos mais destacados pelos participantes refere-se à dimensão relacional da gestão. Os docentes gestores relatam que grande parte de seu tempo é despendida em atividades de mediação de conflitos, escuta de demandas individuais e condução de situações envolvendo tensões entre servidores, estudantes e a própria comunidade acadêmica.

Em diferentes entrevistas, essa atividade foi sintetizada pela imagem do “gestor psicólogo”, expressão utilizada pelos próprios participantes para se referirem ao caráter intensivo das demandas emocionais e relacionais. O Gestor 05, ao descrever sua rotina, apresenta uma estimativa da distribuição de sua carga de trabalho:

“Hoje me vejo engenheiro, juiz de paz e, fundamentalmente, 80% do meu tempo como psicólogo, trabalhando nas relações interpessoais, administrando as relações.”

A fala ilustra a percepção de que a função gerencial, no contexto estudado, extrapola a dimensão administrativa estrito senso e envolve a gestão de relações, expectativas e conflitos. Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016) apontam a “multiatividade” como característica da atuação do professor gestor em instituições de ensino superior, o que se confirma neste estudo: os docentes precisam alternar, em um mesmo dia, tarefas pedagógicas, administrativas e de mediação humana.

Em termos analíticos, observa-se uma ampliação da dimensão relacional da função, que, em alguns momentos, tende a se sobrepor às atividades de caráter mais técnico. Ainda que Mintzberg (2009) destaque os papéis de líder e de ligação como constitutivos da atividade gerencial, os dados deste estudo sugerem que, nos Campus, esses papéis assumem peso

significativo, funcionando, muitas vezes, como estratégia para manter o fluxo cotidiano em contextos marcados por restrições materiais e incertezas normativas. Em outras palavras, a construção de vínculos e a mediação de relações tornam-se recursos centrais para sustentar a governabilidade local.

5.2.2 A "Gestão Sombra" e a Dependência do Corpo Técnico

As entrevistas permitem caracterizar o que aqui se denomina “gestão apoiada na memória institucional”. Formalmente, a responsabilidade pela decisão e assinatura de documentos recai sobre o docente gestor; entretanto, o conhecimento detalhado dos fluxos, das normas e dos procedimentos encontra-se, em grande medida, concentrado nos servidores técnico administrativos. O Gestor 07 aponta essa relação de forma clara:

“A experiência que eu tive na iniciativa privada me ajuda bastante. Eu uso muito essa base para organizar o trabalho, estruturar rotina e dar conta das demandas do dia a dia.”

Essa dinâmica confirma a coexistência de lógicas distintas na universidade acadêmica e administrativa conforme discutido por Meyer (2014). No contexto estudado, contudo, a distância entre essas lógicas é atenuada pela atuação dos técnicos, que orientam o docente gestor na realização de tarefas que exigem domínio de normas e de sistemas específicos.

Ao mesmo tempo em que essa relação garante o funcionamento cotidiano, ela evidencia um risco institucional: quando o conhecimento sobre processos está concentrado em poucos servidores, a gestão torna-se vulnerável a mudanças de equipe, afastamentos ou conflitos interpessoais.

Os achados dialogam com Scaglione (2017), ao indicar que grande parte da aprendizagem gerencial ocorre na prática e no contato cotidiano com a equipe técnica. Entretanto, evidenciam também a necessidade de políticas institucionais de formação que reduzam a assimetria entre responsabilidade formal e domínio efetivo dos processos, fortalecendo a autonomia técnica do docente gestor.

5.2.3 A Insegurança Jurídica e o "Gerir o Nada"

As práticas de gestão relatadas pelos participantes são fortemente influenciadas por dois fatores combinados: escassez de recursos e insegurança frente às exigências legais e burocráticas. No conjunto das entrevistas, 8 de 11 (73%) docentes gestores mencionaram limitações orçamentárias e materiais como condicionante permanente do trabalho gerencial,

recorrendo a formulações como “gerir o nada” e à percepção de que “o recurso do campus é limitado. E um campus pequeno, mais limitado ainda”.

Esse dado indica que a gestão se realiza sob restrição estrutural, com impacto direto sobre a capacidade de manter rotinas, executar ações e viabilizar projetos que demandam investimentos.

Em paralelo, 07 de 11 (64%) participantes relataram que a burocracia é vivida menos como instrumento de organização racional e mais como um conjunto de requisitos cuja complexidade produz receio de equívocos e de responsabilização pessoal.

Entre esses relatos, 10 de 11 (91%) mencionaram explicitamente o medo de “assinar algo errado” ou de responder individualmente por atos de gestão, especialmente em temas ligados a licitações e contratos. Um entrevistado sintetiza o sentido dessa insegurança ao afirmar que “você sempre pode tomar um processo por algo que você fez com uma boa intenção [...] mas legalmente não é assim que funciona”.

Esse temor repercute na forma de decidir e agir: 9 de 11 (91%) relataram adoção de postura mais cautelosa, com tendência a postergar decisões, ampliar checagens e, em certos casos, evitar iniciativas percebidas como juridicamente arriscadas.

Esse contexto aproxima-se da análise de Tosta (2017) sobre os riscos do amadorismo na gestão universitária quando não há formação específica para lidar com o arcabouço normativo da administração pública: sem domínio adequado das ferramentas jurídicas e dos instrumentos de planejamento, o gestor tende a atuar em lógica de manutenção do funcionamento básico, com menor margem para inovação e captação de recursos adicionais.

De modo geral, as práticas descritas pelos docentes gestores revelam um quadro em que a atuação gerencial se constrói pela combinação entre experiência prática, apoio do corpo técnico e enfrentamento cotidiano da escassez e da complexidade normativa sobre o qual a formação profissional (ou a falta dela) exerce influência direta no desenvolvimento de competências técnicas para a gestão universitária.

5.3 Percursos Formativos e Experiências Profissionais dos Docentes Gestores

A expressão “aprendi fazendo” e suas variações emergem como um refrão nos depoimentos dos gestores, configurando-se não como uma escolha metodológica, mas como a única via disponível para a aquisição de competências gerenciais.¹ Um dos entrevistados, ao refletir sobre sua preparação, é categórico:

“formação para gestão foi sendo gestora, foi estando na gestão. Não teve um curso para você se preparar para ser gestor, não. Não teve”.¹

Essa realidade é compartilhada por docentes de diferentes áreas de formação, desde as Ciências Agrárias e Zootecnia até a Matemática e Computação. A preparação, quando existe, é descrita como inespecífica ou insuficiente. Um gestor com vasta experiência anterior, inclusive em outra gestão como Diretor de Campus, afirma que “com relação a cargo de gestão, a preparação não se tem”.

Quadro 1: Sistematização dos dados qualitativos sobre formação para a gestão

Categoria Teórica	Categoria de Análise	Evidências Empíricas (Unidades de Sentido)
Gestão por competências	Formação para a gestão	“Aprendi fazendo”; “Não teve curso”; “Entrei sem saber nada dos sistemas”
Socialização organizacional	Aprendizagem situada	“Técnicos ajudaram absurdamente”; “Colegas explicaram o fluxo”; “Aprendi com resoluções”
Desenvolvimento profissional	Trajatória e preparo prévio	Experiências docentes diversas; formação técnica; ausência de formação gerencial específica

Gráfico 1: Origem da Preparação



A Universidade promove semestralmente o encontro de gestores, onde são convidados

todos os servidores que ocupam cargos de gestão. Neste evento acontecem palestras, repasse de informações e é um momento de convívio dos gestores, no entanto mesmo os encontros de gestores promovidos pela universidade, embora valorizados como espaços de troca e alinhamento, são percebidos mais como eventos informativos e de socialização do que como programas de formação robustos e sistemáticos.

Um participante descreve esses encontros como “meio geral, com todo mundo junto, muita gente, então, assim, meio generalista. É uma formação meio generalista, não é uma formação específica para atuação como um DPPF”. Outro gestor corrobora, afirmando que nesses eventos se aprende mais “nos encontros de DPPFs em si, quando a gente faz reunião de DPPFs, do que de fato nas formações”. Isso sublinha a importância da aprendizagem entre pares, mas também a ausência de um currículo formal e intencional para o desenvolvimento de competências gerenciais. A exceção a essa regra são os casos pontuais em que a própria formação de base do docente já possui um viés gerencial, como no caso do entrevistado com graduação em Engenharia de Produção, que se sentiu mais preparado para as funções administrativas. Para a vasta maioria, contudo, a jornada na gestão começa com um profundo desconhecimento técnico.

Os sentidos atribuídos pelos gestores aos encontros de formação convergem com o diagnóstico presente no referencial teórico de que a administração universitária continua sendo exercida majoritariamente por docentes “administradores amadores”, cuja aprendizagem é feita no exercício do trabalho, por tentativa e erro, e com forte componente de conhecimento tácito. Quando os participantes descrevem as formações como “meio generalistas” e pouco específicas para a função de DPPF, reforçam empiricamente o argumento de que a gestão universitária exige “habilidades multidimensionais” (técnicas, políticas e relacionais) que não têm sido contempladas de forma sistemática na trajetória formativa desses profissionais. Em termos de competências, Le Boterf (2003) sustenta que o desempenho competente depende da articulação entre saber agir, poder agir e querer agir; contudo, a ausência de um currículo intencional para gestores indica que a instituição pouco tem atuado na dimensão do poder agir, isto é, na criação de condições, dispositivos e percursos formativos que permitam mobilizar saberes de forma consistente no contexto complexo da universidade pública

Ainda os dados dialogam com Barbosa e Mendonça (2016) ao evidenciarem a dificuldade das Instituições de Educação Superior em definir políticas organizacionais de formação para a gestão universitária, justamente pela falta de consenso sobre quais dimensões devem ser priorizadas. Na UNEMAT, esse impasse se expressa de modo particular: embora

exista, em termos normativos, um Sistema de Gestão por Competências (SGPC) e um Programa de Formação de Gestores Acadêmicos e Administrativos previsto no PDI, o que chega à base são encontros episódicos, de caráter amplo e pouco orientado por um mapa de competências específicas para DPPFs. Na perspectiva de Dutra (2021), isso significa que a instituição não tem conseguido alinhar as “entregas” esperadas dos gestores, em termos de resultados acadêmico administrativos com processos formativos que as sustentem ao longo do tempo. A constatação de que a maioria inicia o mandato com “profundo desconhecimento técnico” confirma, portanto, a hipótese central da pesquisa de que a formação profissional docente, tal como hoje estruturada, influencia de forma limitada e desigual o desenvolvimento das competências gerenciais requeridas pela gestão universitária multicampi da UNEMAT.

5.3.1 Mobilização de Experiências Anteriores

Na ausência de uma formação específica para a gestão universitária, os docentes gestores recorrem a um vasto e heterogêneo repertório de experiências prévias para construir suas competências. Essas vivências, oriundas de contextos diversos, fornecem uma base inicial de habilidades, especialmente no que tange à liderança e às relações interpessoais, mas frequentemente se mostram insuficientes ou de natureza distinta da complexa realidade acadêmica.

O Gestor 2, com formação como engenheiro agrícola, cita sua experiência de 6 anos como policial militar, onde passou pela escola de sargentos e teve disciplinas como “administração pública” e “chefia e liderança”. No entanto, ele mesmo ressalva que a aplicação desse conhecimento é limitada, pois se deu “num formato totalmente diferente, muito diferente”, marcado pela rigidez hierárquica e pela ausência de diálogo, em contraste com o ambiente universitário. Outros gestores trazem para a função a experiência adquirida na iniciativa privada, seja em instituições financeiras, como microempresários, ou em grandes empresas do setor público. Essas vivências contribuem para uma compreensão de processos e de gestão de recursos, mas a transposição para o serviço público, com suas amarras legais e burocráticas, nem sempre é direta. A participação em órgãos de classe também é mencionada como uma experiência formativa valiosa, por expor o docente a uma “outra realidade” e “outra visão”, abrindo a mente para as diferenças entre a gestão pública e a privada.

Dentro da própria universidade, a trajetória acadêmica prévia à assunção de cargos de direção de campus é o principal campo de treinamento informal. A participação em conselhos superiores (CONEP, CONSUNI) é frequentemente citada como uma “grande lição” e um

espaço privilegiado onde “você aprende muito sobre como gerir a Universidade” (Gestor 4). Da mesma forma, a passagem por cargos intermediários, como a coordenação de curso ou a direção de faculdade, funciona como um estágio preparatório, permitindo ao docente “conhecer a instituição” de uma forma mais aprofundada antes de assumir responsabilidades maiores. É nesse percurso interno, gradual e não linear, que o futuro gestor começa a decodificar a cultura organizacional, as redes de poder e os trâmites burocráticos que definem o funcionamento da UNEMAT.

5.3.2 *O Paradoxo da Competência: Desequilíbrio entre o Técnico e o Relacional*

A análise dos percursos formativos, à luz do referencial teórico sobre Gestão por Competências, revela um profundo paradoxo na constituição do docente gestor da UNEMAT. A teoria propõe um modelo integrado de competências, frequentemente sintetizado no acrônimo CHA (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes), que pressupõe um desenvolvimento equilibrado dessas três dimensões para um desempenho eficaz. No entanto, os dados empíricos demonstram um desequilíbrio estrutural: a ausência de formação prévia gera um déficit crônico na dimensão dos *Conhecimentos* técnicos, que é compensado por uma hipertrofia das dimensões de *Habilidades* relacionais e *Atitudes* proativas.

O déficit em *Conhecimentos* técnicos formais é uma das constatações mais contundentes da pesquisa. Gestores relatam iniciar seus mandatos com um desconhecimento fundamental sobre processos orçamentários e financeiros. A fala de um entrevistado é emblemática: “quando a gente entra na direção, [...] a gente entra sem saber o que é um grupo 3 e um grupo 4, por exemplo. É uma coisa muito simples, mas a gente não sabe”. Essa lacuna se estende à esfera legal e administrativa, apontada por outro gestor como seu maior desafio: “Para mim, [...] o que gerou mais dor de cabeça. É a compreensão das leis para exercer a questão de gestão. [...] a parte legal é a que foi o maior desafio”. Essa carência de conhecimento técnico não apenas gera insegurança, mas também impõe ao gestor um pesado ônus de autoaprendizagem reativa, consumindo tempo e energia que poderiam ser dedicados a atividades estratégicas.

Para compensar essa fragilidade técnica, os gestores são forçados a desenvolver e mobilizar intensamente um robusto capital relacional. A dimensão das *Habilidades* de comunicação, negociação e mediação de conflitos é constantemente exaltada como a ferramenta mais essencial para a sobrevivência e o sucesso na gestão. A “interrelação pessoal” é descrita como a “maior de todas as características que um gestor tem que ter”. A capacidade de “saber ouvir” é elevada a um “ponto muito chave dentro da gestão”. Da mesma forma, a dimensão das

Atitudes como proatividade, paciência, resiliência e a capacidade de trabalhar em equipe é fundamental para navegar em um ambiente de incertezas e limitações.

A competência gerencial na UNEMAT, portanto, não se manifesta como um construto equilibrado e planejado, como idealizado pela teoria. Ela emerge como uma competência reativa, forjada na crise e na necessidade cotidiana. O modelo de formação (ou a ausência dele) não produz um gestor integral, mas sim um perfil que pode ser caracterizado como um “gestor bombeiro relacional”. Este profissional é altamente eficaz em apagar os incêndios interpessoais e em navegar as complexas redes de relacionamento da instituição, mas se encontra potencialmente despreparado para a prevenção de problemas sistêmicos e para o planejamento estratégico de longo prazo, tarefas que exigem um profundo e consolidado conhecimento técnico. Essa dinâmica, embora funcional no curto prazo graças à capacidade individual dos docentes, representa uma vulnerabilidade estratégica para a instituição.

5.4 O Cotidiano da Gestão: Desafios, Estratégias e a Prevalência do Capital Relacional

A imersão na realidade diária da gestão na UNEMAT revela um cenário de alta complexidade, no qual o trabalho do docente gestor se configura como um exercício constante de navegação em um ambiente marcado pela escassez de recursos, pela densidade burocrática e pela intensidade das relações humanas. Nesse contexto, as habilidades interpessoais e a capacidade de construir e manter redes de confiança transcendem a condição de meras ferramentas de trabalho para se tornarem o principal capital do gestor, a moeda corrente que viabiliza a ação e a resolução de problemas.

5.4.1 A Tríade de Desafios: Recursos, Burocracia e Pessoas

A análise dos depoimentos permite agrupar os desafios enfrentados pelos gestores em três grandes eixos interconectados, que formam a tríade que define o cotidiano da gestão nos campus da UNEMAT.

O primeiro e mais universalmente citado desafio é a escassez de recursos. A gestão financeira é frequentemente descrita em termos de limitação e frustração. Um gestor chega a afirmar que sua função é “gerir o nada”, enquanto outro relata a dificuldade em atender às demandas por diárias, pois “o recurso do campus é limitado. E um campus pequeno, mais limitado ainda”. Essa limitação orçamentária é agravada por uma forte dependência da administração central em Cáceres para a liberação de verbas e a autorização de processos, o que gera morosidade e um sentimento de pouca autonomia. A distância física dos campi do interior

em relação à sede intensifica essa percepção de dependência, fazendo com que os processos se tornem mais lentos e a comunicação, mais desafiadora.

O segundo eixo é a complexidade burocrática e legal. Os gestores se veem imersos em um arcabouço de leis, decretos, resoluções e instruções normativas que é denso, de difícil compreensão e está em constante mutação. A dificuldade em navegar nesse emaranhado normativo é um ponto central de estresse e, mais criticamente, de risco pessoal e institucional. Como aponta um entrevistado, “você sempre pode tomar um processo por algo que você fez com uma boa intenção, ajudando as pessoas, mas legalmente não é assim que funciona”. A constante mudança na legislação, como a recente transição para a nova Lei de Licitações, agrava o problema, exigindo uma atualização contínua para a qual os gestores nem sempre se sentem preparados.

O terceiro, e talvez o mais desgastante, eixo de desafios é a gestão de pessoas e conflitos. Este tema é consistentemente apontado como a dimensão mais consumidora de tempo e energia. Um gestor não hesita em afirmar que o maior desafio é o “RH. Não tenho dúvida nenhuma sobre isso”. Outra gestora estima que passa “80% do meu tempo enquanto gestora trabalhando nas relações interpessoais, administrando as relações”. Os gestores dedicam uma parcela substancial de seu trabalho a mediar conflitos entre servidores, gerenciar expectativas, lidar com a “política interna dentro do campus” e administrar as complexas dinâmicas de poder e relacionamento que permeiam a vida universitária.

5.4.2 O Gestor como “Psicólogo” e Mediador

A análise dos depoimentos revela uma dimensão fundamental e, ao mesmo tempo, invisível do trabalho do docente gestor: o papel de mediador de conflitos e, em muitos aspectos, de “psicólogo” institucional. A habilidade de “saber ouvir” é repetidamente citada como uma competência essencial, quase como um pré-requisito para a função. Os gestores se encontram frequentemente na posição de confidentes, tendo que acolher desabafos, frustrações e queixas de todos os segmentos da comunidade acadêmica. Uma gestora descreve essa realidade de forma contundente, afirmando que hoje se vê como “engenheira, juíza de paz, e, fundamentalmente, 80% do meu tempo psicóloga”.

Este trabalho emocional, embora central para a manutenção de um clima organizacional minimamente funcional, não consta em nenhuma descrição formal do cargo de DPPF. Não há treinamento específico para o desenvolvimento de técnicas de mediação ou comunicação não violenta, nem um reconhecimento institucional da carga psicológica que essa função acarreta.

A universidade, de fato, parece externalizar a responsabilidade pela gestão do clima organizacional e da saúde mental coletiva para os ombros dos docentes gestores, sem lhes fornecer as ferramentas adequadas ou o suporte necessário para tal.

Essa dinâmica tem implicações profundas. O não reconhecimento deste trabalho invisível contribui significativamente para o desgaste e o estresse dos gestores, que muitas vezes expressam o desejo de encerrar seus mandatos para “descansar”. Mais do que isso, essa sobrecarga mascara uma necessidade institucional profunda por mecanismos mais formais e estruturados de mediação de conflitos e de cuidado com a saúde mental da comunidade. A ausência desses mecanismos cria um ciclo vicioso: os problemas interpessoais se avolumam, recaem sobre o gestor, que se desgasta ao tentar resolvê-los de forma isolada, o que, por sua vez, pode levar à evasão de potenciais bons gestores de futuras candidaturas, que percebem o custo pessoal da função como excessivamente alto. A função de “psicólogo”, portanto, não é um mero desvio de função, mas uma competência central e não reconhecida, exigida pela própria estrutura da gestão universitária, cuja invisibilidade gera custos significativos para os indivíduos e para a instituição.

5.5 A Relação entre Formação e Competências Técnicas: O Paradoxo do Desempenho

Ao avaliar a relação entre a trajetória profissional dos gestores e o desenvolvimento de suas competências (Objetivo Específico 3), a análise dos dados revela um cenário marcado por um paradoxo estrutural. Se, por um lado, a experiência docente prévia favorece o desenvolvimento de competências relacionais e políticas ("saber ser"), por outro, a ausência de formação específica gera um déficit crítico nas competências técnicas ("saber fazer") exigidas pela burocracia estatal.

5.5.1 O Déficit Técnico e o Risco Institucional

A dimensão técnica da gestão, compreendida aqui como o domínio de orçamentos, legislação e processos administrativos, foi identificada como a maior lacuna formativa. A Categoria Empírica que emergiu das entrevistas aponta para um desconhecimento instrumental. Como ilustra o Gestor 04, a posse do cargo ocorre em um vácuo cognitivo sobre a máquina pública:

“Quando a gente assume, é como se caísse de paraquedas. Eu, por exemplo, não sabia praticamente nada sobre orçamento, nem como funcionavam os grupos de despesa. Você chega e precisa decidir, mas não entende a lógica da máquina pública.” ²

Esse dado empírico evidencia o descompasso com o conceito de competência proposto por Dutra (2017) e Brandão (2017), onde a "entrega" pressupõe o domínio dos recursos necessários para a ação. No caso dos docentes gestores da UNEMAT, a "entrega" administrativa ocorre sob risco constante. A insegurança jurídica, traduzida no medo da responsabilização pessoal (o "CPF em risco" mencionado pelos entrevistados ³), gera paralisia ou lentidão nos processos.

Diferente do modelo ideal de Le Boterf (2003), onde o profissional mobiliza saberes previamente adquiridos, o gestor da UNEMAT mobiliza a dúvida e a dependência. A competência técnica não é "possuída" pelo gestor, mas "emprestada" da equipe técnica ou adquirida de forma traumática pela tentativa e erro.

5.5.2 O Quadro Síntese das Competências e Lacunas

Para sistematizar esse desequilíbrio entre o que a função exige (Teoria) e o que os gestores trazem em sua bagagem (Empiria), apresenta-se o Quadro 2. Esta matriz sintetiza as categorias de análise e evidencia as lacunas que o Produto Técnico desta pesquisa visa resolver.

Quadro 2: Matriz de Análise das Competências e Lacunas Formativas

Categorias Teóricas (Domínio/Competência Requerida)	Categorias Analíticas (O que foi investigado)	Categorias Empíricas (O que emergiu das falas de Bardin)
Gestão Financeira e Orçamentária <i>(Conhecimento da Lei 4.320, LRF, SIGEF)</i>	Domínio de processos técnicos e uso de recursos	<i>"Entrei sem saber o que é Grupo 3"</i> Dependência total da equipe técnica Gestão baseada na escassez ("Gerir o nada")

<p>Gestão de Pessoas e Liderança <i>(Mediação, Comunicação, Clima)</i></p>	<p>Estratégias de relacionamento e conflito</p>	<p><i>"80% do tempo como psicóloga"</i> <i>"Saber ouvir"</i> como principal ferramenta Mediação de conflitos não instrumentalizada</p>
<p>Gestão Jurídico Administrativa <i>(Leis de Licitação, Processos, Normas)</i></p>	<p>Segurança na tomada de decisão</p>	<p><i>"Medo do CPF"</i> (Risco pessoal) Desconhecimento da Nova Lei de Licitações Aprendizado "na marra" pela leitura de resoluções</p>
<p>Competência Política <i>Articulação Externa e Captação)</i></p>	<p>Novos papéis do DPPF/Gestor</p>	<p><i>"Buscar emenda parlamentar"</i> Gestor como captador de recursos Ausência total de preparo prévio para essa função</p>

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

5.6 Diretrizes para um Programa de Formação Continuada

Diante das lacunas evidenciadas e atendendo ao quarto objetivo específico desta pesquisa, propõem-se diretrizes para a estruturação de um Programa de Formação Continuada. Estas diretrizes não visam apenas "treinar" o docente, mas, conforme sugere Barbosa e Mendonça (2016), institucionalizar o desenvolvimento de competências gerenciais, retirando-

o da esfera do improviso individual.

Os dados coletados indicam que as formações atuais são percebidas como "generalistas" e pouco efetivas⁴. Portanto, as diretrizes abaixo orientam a construção do Produto Técnico (apresentado no Apêndice):

1. Institucionalização do *Onboarding* (Induction): Criação de um módulo intensivo pré-possa ou imediato, focado exclusivamente nas competências instrumentais ("hard skills"): sistemas, orçamento e legislação básica. O objetivo é mitigar o "choque de realidade" relatado pelos entrevistados.
2. Formação Modular e Prática: Substituição de palestras genéricas por oficinas temáticas baseadas em estudos de caso reais da UNEMAT (ex: "Como instruir um processo de compra", "Como responder a uma diligência jurídica").
3. Formalização das Comunidades de Prática: Reconhecendo que a aprendizagem entre pares é a mais valorizada pelos gestores, propõe-se a criação de espaços formais de troca de experiências (mentoria de gestores experientes para novatos), validando o conhecimento tácito existente na instituição.
4. Desenvolvimento de Competências de Mediação: Dada a sobrecarga relacional ("gestor psicólogo"), é imperativo oferecer ferramentas técnicas de gestão de conflitos e comunicação não violenta, protegendo a saúde mental do gestor e melhorando o clima organizacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida ao longo desta dissertação permitiu compreender, em profundidade, como se configura a formação profissional e o exercício da gestão por docentes da UNEMAT, em um contexto multicampi, interiorizado e marcado por fortes exigências técnico administrativas e relacionais. A partir de uma abordagem qualitativa, ancorada no método dialético e em entrevistas semiestruturadas com docentes gestores, foi possível desvelar não apenas percursos formativos e práticas de gestão, mas também os mecanismos institucionais ou sua ausência que condicionam o desenvolvimento de competências técnicas para a gestão universitária. Nesta seção, apresentam-se as principais conclusões relativas aos objetivos específicos, a resposta à questão de pesquisa, a retomada do objetivo geral, bem como as limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas.

Inicialmente, a pesquisa buscou conhecer os percursos formativos e as experiências profissionais que compõem a trajetória de qualificação dos DPPFs dos Campus da UNEMAT. Concluiu-se que esses percursos são marcados por grande heterogeneidade de formações (licenciaturas, engenharias, ciências agrárias, direito, entre outras) e por trajetórias profissionais que combinam docência, experiências em outros setores (militar, iniciativa privada, órgãos de classe) e participação progressiva em instâncias colegiadas da própria universidade. No entanto, esse repertório diversificado não se traduz em uma formação gerencial estruturada: a entrada nos cargos de gestão ocorre, em geral, sem preparação específica, sendo a expressão “aprendi fazendo” recorrente nos depoimentos. A participação em conselhos superiores (CONEP, CONSUNI), em coordenações de curso e em diretorias intermediárias funciona como um “treinamento informal”, em que o futuro gestor começa a decodificar regras, cultura organizacional e trâmites burocráticos, mas ainda de maneira difusa, assistemática e dependente da iniciativa individual.

O segundo objetivo específico consistiu em compreender as práticas de gestão desenvolvidas por docentes em cargos de DPPF, com foco em suas estratégias, limitações e impactos na administração acadêmica. As análises evidenciaram um cotidiano de gestão atravessado pela tríade de desafios: escassez de recursos, densidade burocrática legal e alta complexidade das relações interpessoais. O trabalho do docente gestor é fortemente absorvido pela gestão de pessoas e de conflitos, a ponto de alguns entrevistados se perceberem “80% do tempo” exercendo funções de mediação e escuta, em uma espécie de “trabalho emocional” não reconhecido formalmente. Em paralelo, a sobrecarga de exigências normativas (licitações, contratos, prestações de contas) e a necessidade de articular politicamente com instâncias

internas e externas (reitoria, câmaras de vereadores, deputados) reconfiguram o papel do DPPF e de outros gestores, que passam a atuar como articuladores políticos do campus. As estratégias de enfrentamento identificadas incluem: apoio intensivo na equipe técnico administrativa (que opera como “memória institucional” e “gestão sombra”), redes de colaboração entre pares (outros DPPFs e coordenadores) e forte investimento nas competências relacionais, como escuta, negociação e construção de consensos.

O terceiro objetivo específico buscou avaliar a relação entre a trajetória de formação profissional dos docentes gestores e o desenvolvimento de competências técnicas requeridas para a gestão universitária dos Campus. Os dados demonstram que essa relação é marcada por um paradoxo. De um lado, a formação acadêmica tradicional centrada na especialização disciplinar e na carreira docente pouco contempla conteúdos de gestão pública, orçamento, legislação administrativa ou gestão de pessoas em contexto universitário, gerando um déficit crônico de conhecimentos técnicos no momento de ingresso na função. De outro lado, justamente esse vazio formativo leva os docentes a mobilizarem intensamente competências relacionais e atitudes próativas, desenvolvidas em suas trajetórias anteriores (docência, experiências profissionais extrauniversitárias, atuação em colegiados). Assim, a formação profissional influencia positivamente a dimensão relacional e atitudinal das competências gerenciais, mas se mostra insuficiente para sustentar, de forma equânime e sistemática, a dimensão técnicolegal e processual exigida pela gestão universitária contemporânea. A competência gerencial emerge, então, menos como resultado de um percurso formativo planejado e mais como um produto de aprendizagens reativas, situadas e condicionadas pelo contexto organizacional.

O quarto objetivo específico teve como foco elaborar diretrizes para a criação de um programa institucional de formação continuada voltado à qualificação técnica e ao desenvolvimento de competências gerenciais dos docentes que atuam na gestão dos Campus da UNEMAT. A partir das evidências empíricas e do diálogo com o referencial de Gestão por Competências, foram delineadas diretrizes que incluem: a institucionalização de um processo de indução/onboarding para novos gestores (antes e imediatamente após a posse), contemplando conteúdos sobre legislação, orçamento, sistemas e fluxos administrativos; a formalização de procedimentos de transição de gestão, com registro de processos críticos e repasse estruturado de informações; a oferta de formações modulares, articulando dimensões técnicas (gestão financeiro orçamentária, contratos, convênios, legislação educacional) e dimensões relacionais (mediação de conflitos, comunicação, liderança colegiada); a criação de

espaços permanentes de aprendizagem entre pares (fóruns de DPPFs, comunidades de prática) com foco em resolução de problemas concretos; e o fortalecimento da articulação com o Programa de Formação de Gestores já previsto no SGPC e no PDI da UNEMAT, de modo a torná-lo mais aderente às demandas específicas dos campi interiorizados. Tais diretrizes apontam para a necessidade de transformar práticas informais de apoio em política institucional estruturada.

À luz dessas conclusões parciais, é possível responder diretamente à questão de pesquisa: *De que forma a formação profissional de docentes gestores influencia suas competências técnicas na gestão universitária dos Campus da UNEMAT?* A pesquisa indica que essa influência se dá de maneira ambivalente. A formação profissional, tal como hoje estruturada, oferece um conjunto importante de recursos sobretudo na esfera da docência, da pesquisa e da atuação em contextos diversos que favorece o desenvolvimento de competências relacionais, de análise crítica e de compreensão do papel social da universidade. Contudo, pela ausência de políticas consistentes e continuadas de formação gerencial, a mesma formação se revela limitada para o desenvolvimento de competências técnicas específicas exigidas pela gestão universitária: conhecimento de normas, procedimentos, sistemas e instrumentos de planejamento e controle. Em outras palavras, a formação profissional dos docentes gestores influencia positivamente sua capacidade de “saber agir” em termos pedagógicos e relacionais, mas contribui de forma fragmentada e desigual para o “poder agir” e o “saber fazer” em termos técnico administrativos, obrigando a instituição a depender de aprendizagens empíricas, do suporte da equipe técnica e do esforço individual para suprir lacunas estruturais.

Conclui se, portanto, que a formação dos docentes gestores, tal como configurada no contexto investigado, influencia de modo parcial, assimétrico e contingente o desenvolvimento de suas competências técnicas na gestão universitária, o que confirma o objetivo geral desta pesquisa de analisar essa influência nos Campus. A análise evidenciou que a universidade opera com um modelo de gestão que combina: (a) docentes gestores politicamente legitimados, porém tecnicamente pouco preparados ao assumir a função; (b) equipes técnico administrativas que garantem a continuidade dos processos e funcionam como eixo de sustentação da governança cotidiana; e (c) dispositivos institucionais de formação ainda incipientes ou pouco articulados às necessidades concretas dos campi interiorizados. Nesse cenário, a formação profissional dos docentes, em vez de ser um eixo estruturante de uma política de desenvolvimento gerencial, funciona como um ponto de partida incompleto, que precisa ser complementado por ações sistemáticas de capacitação, mapeamento e gestão de competências alinhadas ao PDI e ao

SGPC da instituição.

Como todo estudo de natureza qualitativa, esta pesquisa apresenta limitações que precisam ser explicitadas. Em primeiro lugar, o recorte empírico restringe-se a um único cargo (DPPF), o que impede generalizações estatísticas para todas as instâncias da gestão da UNEMAT ou para outras universidades públicas; trata-se de um estudo de caso aprofundado, cujo potencial está na compreensão densa de um contexto específico. Em segundo lugar, os dados foram produzidos por meio de entrevistas com número delimitado de docentes gestores, selecionados por critérios de relevância e saturação teórica, o que significa que outras vozes (por exemplo, de técnicos, discentes ou gestores de outras instâncias) não foram diretamente incluídas no corpus. Em terceiro lugar, a análise baseia-se em narrativas e autoavaliações, sujeitas a memórias seletivas, interpretações pessoais e possíveis vieses de desejabilidade social. Por fim, as diretrizes propostas, embora alicerçadas teoricamente e empiricamente, ainda não foram testadas em processos de implementação real, o que limita, neste momento, a avaliação de sua viabilidade político-institucional e de seus efeitos práticos.

Essas limitações abrem espaço para sugestões de futuras pesquisas. Estudos posteriores podem, por exemplo, ampliar o recorte empírico para outros cargos e instâncias da UNEMAT, permitindo uma análise comparativa entre diferentes realidades territoriais e organizacionais da mesma universidade. Investigações em instituições federais e estaduais de outras regiões poderiam explorar semelhanças e diferenças no modo como docentes assumem e exercem funções de gestão, contribuindo para a construção de um quadro mais abrangente da formação de gestores na educação superior pública brasileira.

Pesquisas de natureza quanti-qualitativa poderiam mapear, em maior escala, competências percebidas, lacunas formativas e impactos de programas de capacitação já implementados. Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de estudos avaliativos sobre a implementação de programas de formação continuada em gestão universitária, inclusive com desenho longitudinal, de modo a acompanhar trajetórias de gestores antes, durante e após a participação em ações formativas. Por fim, investigações específicas sobre o papel da equipe técnico-administrativa na “gestão sombra” das universidades e sobre a saúde mental e o bem-estar dos docentes gestores podem aprofundar dimensões que emergiram com força nesta pesquisa, mas que extrapolam seu escopo direto.

Nesse sentido, esta dissertação contribui para o debate sobre a formação de docentes gestores ao evidenciar que a profissionalização da gestão universitária não pode continuar a ser

produto exclusivo do improviso, da boa vontade individual e do conhecimento tácito acumulado “fazendo gestão”. Torna-se importante que a universidade assuma, de forma planejada e institucionalizada, a responsabilidade de criar condições para que seus gestores possam mobilizar, em contexto, os saberes e competências de que necessitam, de modo a qualificar a governança acadêmica e cumprir, com maior potência, a função social que lhe é atribuída.

REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia da Silva. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 5, n. 3, p. 291-298, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/QjjjT53cFhNJJdxw8LyhgDL/>. Acesso em: 5 maio 2025.

ALARCÓN, Daniela; FACHIN, Roberto; TRISTÃO, Marília. Competências gerenciais: um estudo em pequenas empresas de base tecnológica. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/jTvRwt8FL3mgyjqsgwwwLz/>. Acesso em: 5 maio 2025.

ALVES, Karina de Amorim. **Tecnologia em processos gerenciais**. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Tecnólogo em Processos Gerenciais) – Instituto Federal de São Paulo, Caraguatatuba, 2017.

AMARAL, Luiz Carlos do. **Gestão estratégica de pessoas: um enfoque por competências**. São Paulo: Atlas, 2006.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

AYRES, José Ricardo de C. M. Vulnerabilidade e prevenção em tempos de AIDS. *In*: BARBOSA, Regina Maria; PARKER, Richard G. (org.). **Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e poder**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. p. 49-72.

BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa de; CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo. Competências gerenciais (esperadas versus percebidas) de professores gestores de instituições federais de ensino superior: percepções dos professores de uma universidade federal. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 3, p. 457-476, 2016. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/344>. Acesso em: 5 maio 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

BERGUE, Sandro Trescastro. **Gestão de pessoas em organizações públicas**. 3. ed. rev. e atual. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

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

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. **Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências**. Brasília, DF: ENAP, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987.** Dispõe sobre o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2025.

CAMPOS, D. C. *et al.* Competências gerenciais necessárias aos professores gerentes que atuam em pró-reitorias: o caso de uma instituição federal de ensino superior de Minas Gerais. *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

CAPUANO, Francisco. **Competências gerenciais: um estudo em pequenas empresas de base tecnológica.** São Paulo: Atlas, 2015.

CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo. **Competências gerenciais em ação: o caso do Banco do Brasil.** 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, 2016.

CAVALCANTE, Patrícia Silva et al. Indicadores de qualidade utilizados no gerenciamento da assistência de enfermagem: a opinião de enfermeiros. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 787-793, nov./dez. 2015.

DURAND, Thomas. Gestão por competências: um modelo de gestão estratégica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 20-30, 2000.

FINGER, Matthias. **Organizações e competências: uma abordagem sistêmica.** São Paulo: Atlas, 1979.

GIUDICE, Patrícia. **Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos.** 2008. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2008.

GOLDCHLEGER, Nelson. **Gestão de competências: estratégias para o sucesso organizacional.** São Paulo: Atlas, 2004.

GONÇALVES, Eliane Cristina Grecchi. **A formação de docentes para o exercício de cargos de gestão na universidade.** 2009. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2009.

GONCZI, Andrew. **Competency-based assessment in the professions in Australia.** Canberra: Australian Government Publishing Service, 1999.

HOFFMAN, Thomas. The meanings of competency. **Journal of European Industrial Training**, [s. n.], v. 23, n. 6, p. 275-286, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LE BOTERF, Guy. **Construir as competências individuais e coletivas: o saber agir com pertinência**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCH, James G. **Decisões e organizações**. São Paulo: Atlas, 1974.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINTZBERG, Henry. **The nature of managerial work**. New York: Harper & Row, 1973.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation**. New York: Oxford University Press, 1995.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

PERSEGUINO, Maria Aparecida. **Gestão por competências: um estudo de caso em uma organização pública**. 2009. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PRUSAK, Laurence. **Gestão do conhecimento**. São Paulo: Campus, 1998.

RUAS, Roberto. **Gestão de competências: uma proposta para o setor público**. São Paulo: Atlas, 2005.

SCAGLIONE, Maria. **Competências gerenciais: estudo de caso em uma organização pública**. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SCHEIN, Edgar H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

SIMON, Herbert A. **Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organizations**. 3. ed. New York: Free Press, 1976.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Disponível em:
<https://www.unemat.br>. Acesso em: 5 maio 2025.

7 APÊNDICE A - PRODUTO TÉCNICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL
EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR -
POLEDUC

Programa institucional de formação continuada (atividade de capacitação) para docentes gestores – UNEMAT/Campus Alta Floresta.

Assunto: Produto técnico oriundo dos resultados da dissertação “A FORMAÇÃO DE DOCENTES GESTORES NOS CAMPUS DA UNEMAT” pertencente ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e gestão da Educação Superior

CLADES ZIMMERMANN

CONCEICAO DE MARIA PINHEIRO BARROS

FORTALEZA, 2026

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	83
2. PÚBLICO-ALVO DA PROPOSTA	83
3. OBJETIVOS.....	84
4.DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DA SITUAÇÃO-PROBLEMA	84
5.PROPOSTA DE ATIVIDADES	85
6. CONCLUSÃO	91
7. REFERÊNCIAS	91

RESUMO

A presente proposta técnica deriva da dissertação de Zimmermann, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC/UFC), e toma como ponto de partida o desafio recorrente da gestão universitária em contextos interioranos: a ampliação das atribuições docentes sem a correspondente institucionalização de políticas de formação gerencial. Nos Campus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a pesquisa analisa como a formação profissional dos docentes que assumem funções de gestão influencia o desenvolvimento de competências técnicas necessárias ao desempenho administrativo. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa orientada pelo método dialético, articulando entrevistas semiestruturadas com docentes-gestores, análise documental e levantamento bibliográfico, com vistas a identificar percursos formativos, práticas de gestão e dificuldades enfrentadas no cotidiano institucional. Os resultados evidenciam que a ausência de formação específica em gestão repercute negativamente no desempenho administrativo e no desenvolvimento institucional, levando os gestores a aprenderem predominantemente de forma empírica, sob sobrecarga e com obstáculos à tomada de decisões estratégicas. Como contribuição aplicada, o estudo propõe diretrizes para implementação de programas de formação continuada, alinhados ao Plano de Desenvolvimento Institucional, visando fortalecer a atuação dos docentes-gestores e qualificar a gestão universitária, com maior eficiência, participação e aderência às demandas sociais.

Palavras-chave: formação de gestores; competências técnicas; gestão universitária; UNEMAT; ensino superior público.

1. INTRODUÇÃO

Após a consolidação das evidências empíricas e do exame do contexto institucional investigado, a dissertação indica um problema de natureza estrutural: a ampliação das responsabilidades gerenciais atribuídas aos docentes não foi acompanhada por políticas institucionais consistentes de formação para a gestão, mantendo-se percursos fragmentados, cursos generalistas e aprendizagens predominantemente empíricas.

Em campus interiorizados, a lacuna tende a produzir efeitos mais intensos, em razão das limitações de recursos, da distância dos centros decisórios e do papel social estratégico da universidade no território.

A pesquisa parte do pressuposto de que a insuficiência de formação específica em gestão universitária limita o desenvolvimento de competências técnicas essenciais; diante desse “vazio formativo”, a gestão tende a apoiar-se no empirismo e na intuição, gerando sobrecarga, insegurança decisória e dependência excessiva do corpo técnico-administrativo para condução de processos.

É nesse cenário que se justifica a elaboração de um Programa de Formação Continuada para Docentes Gestores, concebido como produto técnico orientado à institucionalização do desenvolvimento de competências, deslocando-o do improvisado individual e aproximando-o de uma política estruturada.

No âmbito da tipologia de produção técnica, a proposta se alinha ao eixo “Formação”, particularmente à criação/organização de atividade de capacitação com público-alvo interno à instituição, compatível com a natureza de um mestrado profissional.

2. PÚBLICO-ALVO DA PROPOSTA

O público-alvo direto compreende docentes que exercem (ou estão em vias de assumir) funções de gestão acadêmico-administrativa nos Campus da UNEMAT, a exemplo de coordenações, direções e demais cargos que acumulam responsabilidades relacionadas a orçamento, legislação, processos licitatórios, gestão de pessoas e articulação política-institucional. Considera-se, ainda, como público-alvo estratégico os docentes que participam de instâncias colegiadas e que, na prática, integram a “linha de sucessão” informal para cargos de chefia e direção, uma vez que o estudo evidencia que a entrada na gestão ocorre, em geral, sem preparação específica, com aprendizagem “fazendo”.

3. OBJETIVOS

O objetivo geral do produto técnico é institucionalizar um percurso formativo continuado, prático e contextualizado, capaz de qualificar tecnicamente docentes gestores e fortalecer competências gerenciais necessárias à gestão universitária em contexto interiorizado.

4. DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

O diagnóstico evidencia que a gestão universitária, sobretudo em instituições públicas e multicampi, impõe ao docente gestor uma multiatividade que tende a elevar a carga de trabalho e, frequentemente, a deslocar energia de pesquisa e extensão, com impactos inclusive sobre progressão e prestígio acadêmico.

Além disso, estudos citados na dissertação assinalam que a falta de conhecimentos teóricos e técnicos da função administrativa submete a gestão a empirismos e eleva riscos institucionais. No caso investigado, os depoimentos reiteram a ausência de um curso preparatório institucional: “aprendi fazendo”, “não teve curso”, “entrei sem saber nada dos sistemas”.

O vazio formativo, longe de ser neutro, reconfigura a governança cotidiana: gestores passam a depender intensivamente da equipe técnico-administrativa, descrita como “memória institucional” e, por vezes, “gestão sombra”, ao mesmo tempo em que operam com insegurança diante de exigências burocráticas e legais.

A análise também revela uma dimensão frequentemente invisibilizada do trabalho gerencial docente: a mediação permanente de conflitos e o “trabalho emocional” associado à escuta e acolhimento de demandas, sem treinamento específico para comunicação não violenta e técnicas de mediação.

Essa sobrecarga relacional tende a produzir desgaste, desestímulo à continuidade na gestão e perda de potenciais quadros para futuras candidaturas, instaurando um ciclo institucionalmente disfuncional.

Diante desse quadro, a dissertação conclui que a formação profissional influencia positivamente competências relacionais e analíticas, mas permanece limitada e desigual para sustentar competências técnico-administrativas exigidas pela gestão contemporânea, o que reforça a necessidade de ações sistemáticas de capacitação alinhadas ao planejamento institucional.

5. PROPOSTA DE ATIVIDADES

A proposta se materializa como um Programa Institucional de Formação Continuada organizado em ciclos formativos, com desenho modular e forte ancoragem em problemas reais da UNEMAT, de modo a superar a percepção de que as formações existentes são “generalistas” e pouco efetivas. O programa deve operar com uma arquitetura que combine indução inicial, oficinas temáticas e aprendizagem entre pares, entendidas não como ações isoladas, mas como um percurso coerente de desenvolvimento de competências.

O primeiro eixo consiste na institucionalização do onboarding (indução) para novos gestores, preferencialmente em formato intensivo pré-posse ou imediatamente após a posse, concentrado em competências instrumentais: sistemas utilizados na instituição, fundamentos de orçamento, rotinas administrativas e noções de legislação básica aplicável à gestão universitária.

A lógica é mitigar o “choque de realidade” e reduzir a dependência inicial exclusivamente informal de terceiros, sem, contudo, eliminar a necessária articulação com as equipes técnicas.

O segundo eixo prevê formação modular e prática, substituindo palestras genéricas por oficinas baseadas em estudos de caso reais e em fluxos administrativos efetivamente vivenciados no campus, como instrução de processos de compra, encaminhamentos a instâncias jurídicas e rotinas de resposta a diligências, de modo a integrar conteúdo e operação institucional.

Essa modularidade permite atender gestores com diferentes trajetórias e tempos de experiência, além de facilitar atualização periódica conforme mudanças normativas.

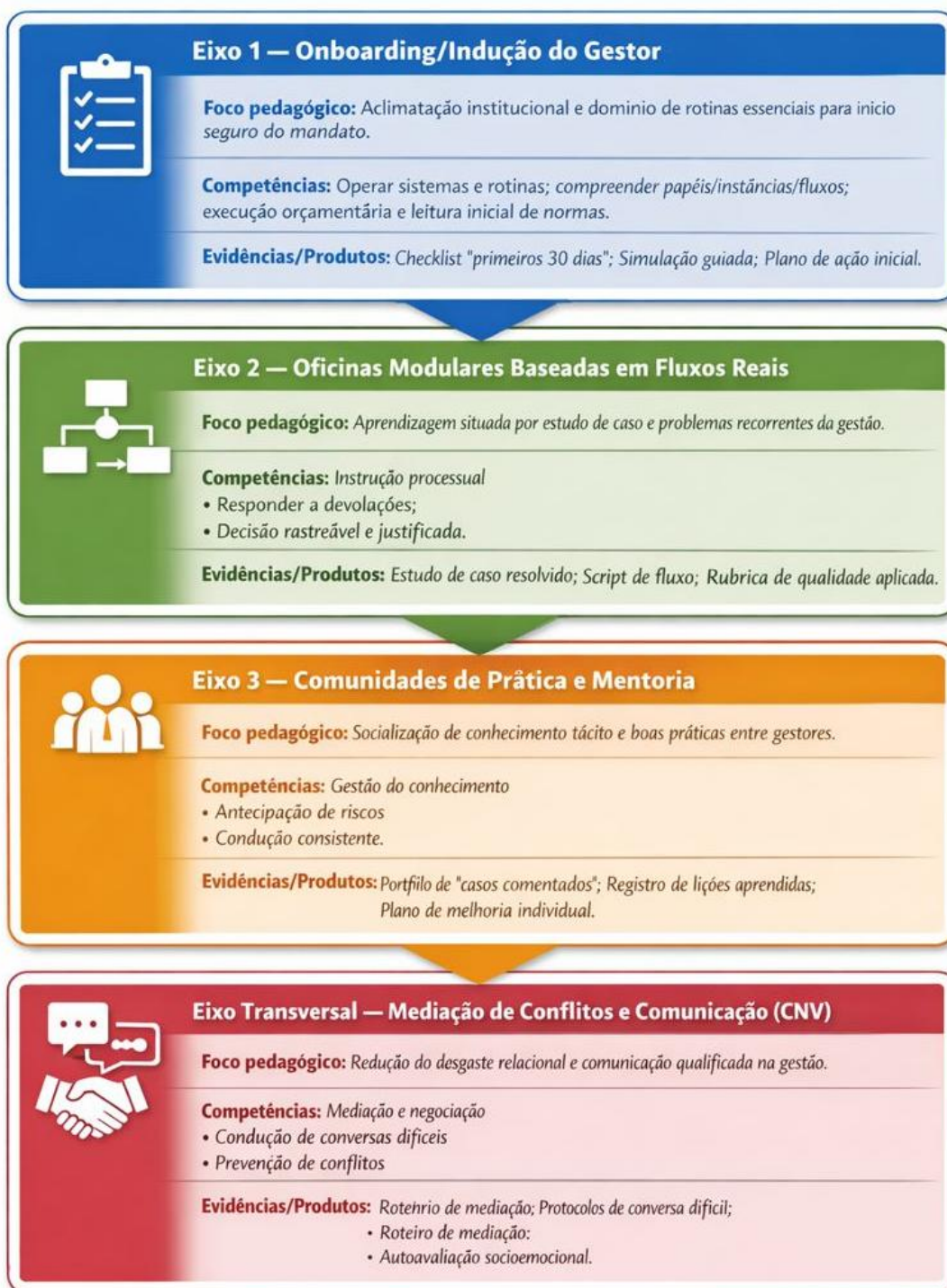
Para assegurar coerência pedagógica e dar maior ênfase técnico-didática à proposta, recomenda-se explicitar, imediatamente após a descrição dos eixos, uma matriz de competências que relacione cada eixo formativo às capacidades técnico-administrativas e gerenciais que se pretende desenvolver, bem como às evidências esperadas de aprendizagem e aplicação no trabalho. Essa matriz cumpre uma função metodológica: evita que os eixos sejam lidos como um conjunto de ações justapostas e demonstra que cada componente do programa possui finalidade formativa específica, articulada aos problemas diagnosticados (aprendizagem empírica, insegurança procedimental, dependência de correções posteriores e sobrecarga relacional). Ao tornar visível a conexão entre “eixo → competência → evidência”, o produto técnico ganha clareza operativa e facilita tanto a adesão dos participantes quanto a avaliação

institucional de resultados.

Nessa perspectiva, o Eixo 1 (Onboarding/Indução) concentra competências ligadas à ambientação institucional e ao domínio mínimo de rotinas essenciais, incluindo familiarização com sistemas, compreensão de papéis e instâncias decisórias, e noções aplicadas de conformidade administrativa e execução orçamentária. O Eixo 2 (Oficinas Modulares por Fluxos Reais) enfatiza competências de instrução processual, completude documental e tomada de decisão rastreável, por meio de estudos de caso e roteiros de tramitação alinhados aos processos críticos do campus (como compras e encaminhamentos jurídicos).

O Eixo 3 (Comunidades de Prática e Mentoria) desenvolve competências relacionadas à gestão do conhecimento, aprendizagem situada e antecipação de riscos, ao transformar a troca entre pares em dispositivo institucional de suporte, preservando conhecimento tácito e reduzindo perdas na transição de mandatos. Por fim, o Eixo Transversal de Mediação e Comunicação consolida competências de gestão de conflitos e comunicação não violenta como parte do repertório técnico do gestor, com expectativa de repercussões sobre a qualidade das relações de trabalho, o clima organizacional e a saúde mental, ao reconhecer que a dimensão relacional é constitutiva da função e não pode permanecer entregue à improvisação.

Estabelecida essa matriz de competências como “ponte” entre o desenho formativo e o desenvolvimento profissional esperado, torna-se possível avançar para a etapa seguinte do produto técnico: a definição de métricas de sucesso e avaliação de efetividade. A lógica é direta: uma vez que o programa declara quais competências pretende desenvolver em cada eixo, a universidade passa a dispor de critérios mais objetivos para monitorar se houve aprendizagem e, sobretudo, se essa aprendizagem se converteu em melhoria observável na gestão acadêmico-administrativa. Assim, as métricas não se restringem a medir participação, mas buscam captar mudanças de qualidade na instrução de processos, na redução de retrabalho (devoluções e diligências) e na eficiência de tramitação, combinando indicadores de implementação, aprendizagem e resultados institucionais.



A institucionalização do programa envolve definir seu estatuto dentro das rotinas de gestão da universidade, especialmente no que se refere à adesão dos docentes que assumem funções gerenciais. Embora seja possível propor a formação como requisito para candidatura a cargos de gestão, tal formulação é politicamente sensível e pode produzir resistência e questionamentos, sobretudo quando interpretada como restrição de direitos de participação. Para reduzir esse risco e, ao mesmo tempo, garantir efetividade, recomenda-se enquadrar o programa como política institucional de desenvolvimento de pessoal, vinculada ao exercício da

função e à qualificação do trabalho, e não como barreira prévia à participação.

Do ponto de vista normativo-teleológico, há convergência entre o propósito do produto e fundamentos legais e institucionais. A LDB prevê, como dimensão da valorização profissional, o aperfeiçoamento profissional continuado dos profissionais da educação (art. 67, inciso II), o que sustenta a pertinência de políticas permanentes de formação em serviço como componente de qualificação do trabalho e não como evento eventual. No âmbito interno, o Estatuto da UNEMAT explicita, entre os fins institucionais, a promoção de políticas de desenvolvimento de pessoal, oferecendo lastro para que a universidade regulamente programas estruturados de capacitação vinculados às suas necessidades organizacionais.

Com base nesse enquadramento, a proposta mais defensável é instituir a formação como requisito para o exercício (e não para a candidatura), por meio de ato normativo aprovado nas instâncias competentes (por exemplo, resolução dos conselhos superiores e/ou normatização interna do campus/da administração central, conforme o arranjo institucional). Em termos operacionais, isso pode assumir ao menos duas modalidades, ambas com menor potencial de contestação: (i) tornar o onboarding e os módulos essenciais obrigatórios nos primeiros 60 a 90 dias de exercício do mandato, condicionando a plena regularidade da função ao cumprimento do percurso mínimo; e/ou (ii) atribuir pontuação ou critério de qualificação ao certificado de formação em processos de escolha, sem impedir candidaturas, mas incentivando a participação e valorizando trajetórias com preparo técnico. Apenas caso se opte por manter a ideia de “requisito para candidatura”, recomenda-se justificar expressamente a medida em norma interna específica e demonstrar sua proporcionalidade e finalidade pública, de modo a evitar interpretações de restrição indevida.

7. MÉTRICAS

A avaliação de efetividade do Programa Institucional de Formação Continuada para docentes gestores deve ser concebida como um componente estruturante do próprio produto técnico, pois é ela que transforma a proposta formativa em política institucional verificável, e não apenas em uma boa intenção. Considerando que o diagnóstico do campus aponta uma gestão aprendida majoritariamente “na prática”, sob pressão de múltiplas demandas, com insegurança diante de exigências burocráticas e legais e com sobrecarga relacional na mediação de conflitos, a avaliação precisa ir além do registro de participação. Em termos metodológicos, isso implica medir, de maneira articulada, aquilo que se executa (implementação), aquilo que se aprende (desenvolvimento de competências) e aquilo que melhora na organização (resultados institucionais).

Nesse sentido, propõe-se uma lógica avaliativa em três camadas. A primeira é a

avaliação de implementação, que verifica se a formação ocorreu com a qualidade e a abrangência previstas: quantos gestores aderiram ao programa, quantos concluíram o percurso essencial (especialmente o onboarding e os módulos críticos), qual foi o nível de engajamento nas oficinas e nas comunidades de prática/mentoria, e se houve regularidade na oferta dos módulos. Essa camada é fundamental porque, em qualquer política formativa, a ausência de adesão ou a descontinuidade da oferta pode produzir uma falsa leitura de “inefetividade”, quando na verdade o programa não foi plenamente implementado. Além disso, a própria proposta do produto já prevê componentes integrados de indução, oficinas práticas e mentoria, de modo que a implementação precisa capturar se esses elementos funcionaram como um sistema coerente, e não como ações isoladas.

A segunda camada é a avaliação de aprendizagem e desenvolvimento de competências. Aqui, o objetivo é demonstrar que o gestor, ao final de um ciclo formativo, domina de forma mais consistente conhecimentos e habilidades diretamente associados aos eixos do programa: compreensão de rotinas e sistemas, noções aplicadas de orçamento e execução, capacidade de instruir processos e preparar documentos com conformidade, e maior repertório para comunicação e mediação, dado que o diagnóstico explicita que a dimensão relacional da função tem peso significativo e não é acompanhada de formação específica.

A mensuração será operacionalizada por instrumentos simples, porém tecnicamente defensáveis, como pré-teste e pós-teste por eixo (com itens situacionais e de tomada de decisão), microavaliações ao final de módulos assíncronos, e rubricas de qualidade aplicadas a uma amostra de processos reais instruídos após a formação, avaliando critérios objetivos como completude documental, coerência da instrução, rastreabilidade e aderência a fluxos. Complementarmente, um instrumento de autoeficácia (curto, padronizado e repetível) permite captar a percepção de segurança técnica do gestor para realizar tarefas críticas; isso é relevante porque parte do problema relatado é exatamente a insegurança e o imprevisto diante de exigências administrativas e legais.

A terceira camada é a avaliação de resultados institucionais, que responde à pergunta central da banca e da gestão: como a UNEMAT saberá que o programa foi efetivo, no sentido de produzir efeitos mensuráveis no funcionamento administrativo? Nessa camada, o foco recai sobre indicadores diretamente vinculados aos gargalos descritos no diagnóstico e aos conteúdos do programa. Um indicador prioritário é a redução de diligências jurídicas e retornos por inconsistência processual, porque diligências são, ao mesmo tempo, sinal de risco, de fragilidade de instrução e de aumento de tempo de tramitação. Outro indicador-chave é o tempo

médio de tramitação de processos críticos previamente definidos (por exemplo, aquisições, contratos ou outros fluxos sensíveis na realidade do campus), já que o produto propõe justamente oficinas baseadas em fluxos reais, com orientação para padronização e execução mais segura. Também se recomenda mensurar a taxa de devolução por instrução incompleta e o retrabalho administrativo (quantidade média de correções, reenvios ou complementações antes da aprovação), pois esses elementos costumam expressar, de forma objetiva, a “aprendizagem empírica” e a dependência de correções ex post. Por fim, indicadores de satisfação do docente-gestor com a formação e com o suporte institucional percebido ajudam a avaliar dimensões que os dados administrativos não capturam diretamente, especialmente quando se considera a sobrecarga de mediação e desgaste relacional reportada.

Para que essas métricas sejam cientificamente defensáveis, é necessário explicitar três condições operacionais. A primeira é a construção de uma linha de base: antes de atribuir melhorias ao programa, a instituição deve estabelecer um “ponto zero” usando dados administrativos de um período anterior à implantação (idealmente um semestre ou um ano, conforme a disponibilidade). A segunda é definir periodicidade e governança de coleta: indicadores processuais e de tramitação tendem a ser mensais, instrumentos de aprendizagem podem ser aplicados ao final dos módulos e ao término de cada ciclo, e satisfação/autoeficácia podem ser semestrais, para capturar tendências e reduzir ruído pontual. A terceira é pactuar responsabilidades institucionais para extração e consolidação dos dados, garantindo que as informações venham de sistemas e registros oficiais, e que os resultados retornem à coordenação do programa para ajustes, reforçando a natureza contínua e institucional da proposta, em consonância com o próprio objetivo de institucionalizar o percurso e superar ações episódicas.

Finalmente, é recomendável explicitar critérios de interpretação, de modo que “efetividade” não seja um rótulo subjetivo. Um critério razoável é considerar o programa bem-sucedido quando, ao final de um ciclo anual, houver simultaneamente: adesão e conclusão elevadas do percurso essencial; evidência de ganho de aprendizagem (melhora entre pré e pós-teste e melhor desempenho na rubrica de qualidade); e melhora consistente em pelo menos dois indicadores institucionais centrais, com prioridade para a redução de diligências/devoluções e a diminuição do tempo médio de tramitação em processos críticos. Esse conjunto de critérios equilibra rigor e viabilidade: evita que o programa seja avaliado apenas por presença, mas também não exige um aparato avaliativo inviável, mantendo coerência com a situação-problema diagnosticada e com o desenho prático das atividades propostas.

6. CONCLUSÃO

O produto técnico proposto responde diretamente ao problema evidenciado: a universidade exige competências técnico-administrativas complexas de docentes gestores, mas não assegura, na mesma proporção, uma política de formação gerencial consistente, o que desloca a aprendizagem para o improvisado e para trajetórias individuais marcadas por empirismo.

Ao instituir modularidade prática, comunidades de aprendizagem e formação em mediação, o programa busca reduzir riscos decisórios, racionalizar a transição entre gestões e qualificar a atuação gerencial, sem desconsiderar a especificidade da gestão universitária pública, colegiada e territorialmente situada.

Além de qualificar a gestão interna, a proposta assume relevância pública: no contexto da universidade, a administração dos campus incide diretamente sobre oportunidades educacionais e desenvolvimento regional, razão pela qual fortalecer a competência gerencial não é apenas um ganho organizacional, mas também uma estratégia de ampliação da relevância social da universidade.

7. REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

BERGUE, Sandro Trescastro. Gestão de pessoas em organizações públicas. 3. ed. rev. e atual. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

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

DURAND, Thomas. Gestão por competências: um modelo de gestão estratégica. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 20–30, 2000.

LE BOTERF, Guy. Construir as competências individuais e coletivas: o saber agir com pertinência. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINTZBERG, Henry. The nature of managerial work. New York: Harper & Row, 1973.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press, 1995.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

SCHEIN, Edgar H. Organizational culture and leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 1992. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Plano de Trabalho Anual (PTA) 2022–2028. 2021.

VAN BELLEN, H. M. Indicadores de sustentabilidade: uma abordagem analítica. São Paulo: SHS/EESC/USP, 2008.

ANEXO A — Guia de Boas-vindas do Docente-Gestor (Manual Operacional)

Finalidade. Este guia integra o Produto Técnico como material estruturante do **onboarding**. Seu objetivo é reduzir o “choque de realidade” do início do mandato, padronizar rotinas críticas e diminuir a dependência de orientações exclusivamente informais, preservando a articulação necessária com as equipes técnicas.

Público-alvo. Docentes que assumem funções de gestão acadêmico-administrativa (direções, coordenações, chefias e funções equivalentes).

1. Mapa rápido do papel do gestor

1.1. O que é decisão do gestor (em termos práticos)

- Priorizar demandas e distribuir tarefas no âmbito da unidade.
- Validar solicitações e instruções processuais (quando aplicável).
- Responder a diligências/devoluções com orientação e correção de rumo.
- Representar a unidade perante instâncias internas e externas, conforme norma.

1.2. O que é atribuição técnica (e por que isso importa)

- Instrução documental e tramitação operacional, conforme setor responsável.
- Execução de procedimentos nos sistemas institucionais (por perfis e permissões).
- Pareceres técnicos/jurídicos e validações formais.

1.3. Princípio operacional (para evitar retrabalho)

O gestor não precisa “fazer tudo”, mas precisa saber **o suficiente para exigir completude**, reconhecer pontos de risco e decidir com rastreabilidade.

2. Checklist dos primeiros 30 dias (onboarding do gestor)

Semana 1 — Instalação e alinhamentos essenciais

- Receber portaria/ato de designação e conferir vigência.
- Obter acessos/perfis aos sistemas necessários (listar abaixo).
- Reunião de alinhamento com equipe técnico-administrativa (fluxos, gargalos, calendário).
- Reunião com a gestão anterior (se possível) para transferência de pendências e histórico.
- Montar “Mapa de pendências” (processos em tramitação, prazos, riscos).
- Definir agenda fixa: reuniões de rotina, atendimento, prazos.

Semana 2 — Rotinas, orçamento e documentos-chave

- Identificar principais rubricas/limites orçamentários da unidade (noções aplicadas).
- Ler os normativos operacionais básicos utilizados pela unidade (lista abaixo).
- Identificar processos críticos recorrentes (compras/contratos/diárias/patrimônio/pessoal).
- Estabelecer padrão de instrução mínima (checklist documental por processo).

Semana 3 — Padronização e prevenção de gargalos

- Definir “padrão de despacho/encaminhamento” (modelo).
- Definir rotina de verificação semanal de processos pendentes.
- Mapear pontos que geram devolução/diligência (histórico recente).
- Inserir-se na comunidade de prática/mentoria (agenda e canal de registro de casos).

Semana 4 — Consolidação e plano de ação do mandato

- Elaborar plano de ação de 90 dias (prioridades, riscos, entregas).
- Definir indicadores locais (ex.: devoluções, diligências, tempo de tramitação).

- Validar com equipe: o que melhorou, o que ainda trava, o que precisa de apoio institucional.

Campos para preencher (adaptar ao campus/unidade):

- Sistemas principais: _____
- Setores-chave e contatos: _____
- Normativos básicos (links/documentos): _____
- Processos críticos selecionados para acompanhamento: ___

ANEXO B — Script de Fluxo Processual

Finalidade: Os scripts são instrumentos de padronização e aprendizagem situada. Cada roteiro descreve entrada → passos → checkpoints → saída, incluindo erros típicos que geram devoluções/diligências.

Como usar: Sempre que um processo for iniciado, selecione o script correspondente e siga os checkpoints antes de encaminhar. Se houver devolução, volte ao checkpoint indicado no roteiro.

Observação: os nomes de setores/sistemas devem ser ajustados à realidade do campus e às normas vigentes.

Instrução de Processo de Compra/Aquisição (visão do gestor)

Objetivo do processo: instruir corretamente uma demanda de compra para reduzir devoluções e acelerar tramitação.

Entrada (gatilho): necessidade identificada (bem/serviço) + justificativa de demanda.

Documentos mínimos (checklist de entrada):

- Solicitação formal (unidade demandante)
- Justificativa (necessidade, impacto, urgência)
- Especificação do item/serviço (descrição objetiva)
- Quantidade e unidade de medida
- Estimativa de custo (quando aplicável)
- Fonte de recurso/centro de custo (quando aplicável)
- Evidência de pesquisa de preços ou referência (conforme regra interna)

Passo a passo (fluxo):

1. Definir o objeto (o que será comprado, com especificação clara).

2. Checar aderência orçamentária (há recurso? é compatível? há limite?).
3. Montar justificativa técnica (por que é necessário; risco de não comprar).
4. Consolidar documentação (anexos obrigatórios).
5. Revisão de completude (checklist final).
6. Encaminhar ao setor responsável (compras/administrativo) com despacho padronizado.
7. Acompanhar prazos e registrar pendências/dúvidas para mentoria.

APÊNDICE B INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Antes de iniciar, agradecer pela disponibilidade, garantir anonimato, solicitar autorização para gravação e lembrar que as respostas serão usadas exclusivamente para fins acadêmicos.

- 1) Como ocorreu sua formação profissional até aqui, especialmente no que diz respeito à preparação para assumir cargos de gestão na universidade?
- 2) Você considera que a formação recebida foi suficiente para lidar com as demandas da gestão? O que foi mais útil e o que faltou?
- 3) Quais conhecimentos, habilidades ou experiências você mais utiliza no cotidiano da gestão universitária?
- 4) Esses saberes foram adquiridos em sua formação acadêmica, na prática docente ou em outras experiências? Pode comentar?
- 5) Quais são os principais desafios que você enfrenta (ou enfrentou) no exercício da gestão aqui na UNEMAT?
- 6) Como você lida com essas dificuldades? Existe algum apoio institucional?
- 7) Como você avalia sua trajetória como gestor(a) até o momento?
- 8) Que sugestões daria à universidade para melhorar a formação de docentes que assumem funções de gestão?

APÊNDICE C TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Estamos realizando uma pesquisa intitulada: A FORMAÇÃO DE DOCENTES GESTORES NOS CAMPUS DA UNEMAT. Analisar a formação profissional dos docentes que atuam como DPPFs nos Campus da UNEMAT, identificando os principais desafios enfrentados nessa transição e propondo ações institucionais para fortalecer a gestão universitária.

A coleta de dados será realizada, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos previamente definidos. Esta fase caracteriza-se como um momento central da investigação empírica, uma vez que visa à produção de dados qualitativos que reflitam a experiência vivida pelos docentes que exercem funções de gestão no âmbito da universidade pública.

As entrevistas serão conduzidas de forma individual, em encontros previamente agendados, com duração estimada entre 40 e 60 minutos. A realização poderá ocorrer de modo presencial ou remoto, conforme a disponibilidade dos participantes e as condições institucionais vigentes. Em todos os casos, será assegurado um ambiente ético e respeitoso, que favoreça a escuta atenta, a liberdade de expressão e a confiança entre pesquisador e participante.

Pelo presente termo venho formalmente convidá-lo a participar da pesquisa, sendo-lhe apresentados os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos e as garantias de sigilo e anonimato, conforme disposto na Resolução nº 50/206, do Conselho Nacional de Saúde. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será entregue, lido e assinado antes do início das entrevistas, assegurando a voluntariedade da participação.

Caso aceite, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora e a outra com as pesquisadoras.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 33668344.

Alta Floresta, ____ de _____ de 2026.

Nome da professora: _____

Assinatura da professora: _____