

**Competências Gerenciais de Coordenadores de Cursos em Contexto de Inovação:
estudo em Centro Universitário.**

*Managerial Competencies of Course Coordinators in the Context of Innovation: study
at a University Center.*

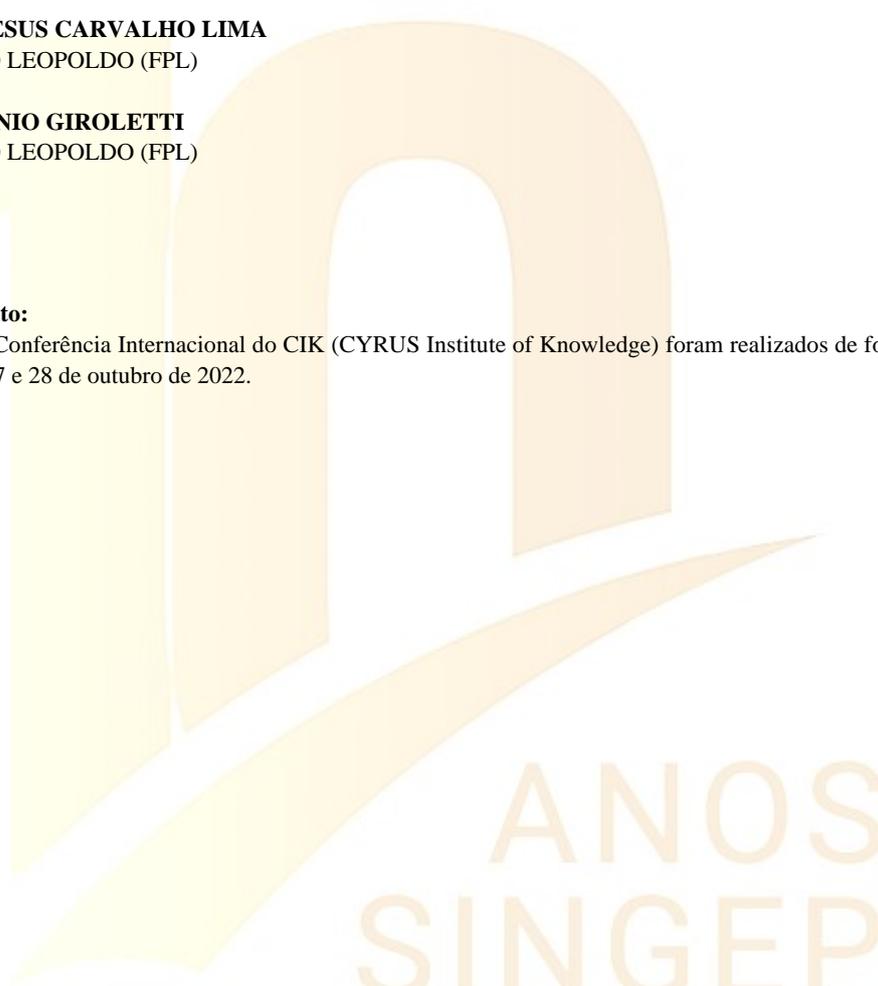
JUCIÊ ABREU DA SILVA
FUNDAÇÃO PEDRO LEOPOLDO (FPL)

REGINALDO DE JESUS CARVALHO LIMA
FUNDAÇÃO PEDRO LEOPOLDO (FPL)

DOMINGOS ANTONIO GIROLETTI
FUNDAÇÃO PEDRO LEOPOLDO (FPL)

Nota de esclarecimento:

O X SINGEP e a 10ª Conferência Internacional do CIK (CYRUS Institute of Knowledge) foram realizados de forma remota, nos dias 26, 27 e 28 de outubro de 2022.



ANOS
SINGEP

Competências Gerenciais de Coordenadores de Cursos em Contexto de Inovação: estudo em Centro Universitário.

Objetivo do estudo

O presente artigo tem por objetivo geral “averiguar como se dá o desenvolvimento de competências gerenciais requeridas de coordenadores de curso no Centro Universitário Avivar, em Minas Gerais”.

Relevância/originalidade

A relevância do estudo se fundamenta na escassez de estudos com o enfoque proposto e a possível contribuição para o debate no plano teórico, a partir da base empírica.

Metodologia/abordagem

Trata-se de estudo de caso descritivo. Os dados foram coletados por questionário, entrevistas e consulta a documentos. O tratamento de dados envolveu Análise de Conteúdo e procedimentos de estatística descritiva com cálculo de mediana e moda.

Principais resultados

Verificou-se que a instituição desempenha função relevante no campo da educação. O desenvolvimento de competências gerenciais dos Coordenadores de curso envolve um processo complexo. Múltiplas competências apresentadas no modelo teórico têm sido requeridas no contexto da instituição analisada.

Contribuições teóricas/metodológicas

A contribuição metodológica aponta a relevância da triangulação de dados a partir de diferentes técnicas de coleta. A contribuição teórica sinaliza que o modelo de Quinn et al. (2003) se revela adequado para a análise da atividade de Coordenadores de cursos.

Contribuições sociais/para a gestão

O modelo teórico adotado mostra que no âmbito de uma IES, diversas competências e referências de gestão configuram o contexto de atuação dos Coordenadores de cursos. Para além das atividades acadêmicas, esse profissional atua estrategicamente na busca de resultados para o negócio.

Palavras-chave: Competências Gerenciais, Centro Universitário, Ensino Superior, Coordenador de Curso, IES

Managerial Competencies of Course Coordinators in the Context of Innovation: study at a University Center.

Study purpose

The general objective of this article is to “find out how the development of managerial skills required of course coordinators at Centro Universitário Avivar, in Minas Gerais, takes place”.

Relevance / originality

The relevance of the study is based on the scarcity of studies with the proposed approach and the possible contribution to the theoretical debate, based on the empirical basis.

Methodology / approach

This is a descriptive case study. Data were collected by means of a questionnaire, interviews and consultation of documents. Data treatment involved Content Analysis and descriptive statistics procedures with median and mode calculations.

Main results

It was found that the institution plays a relevant role in the field of education. The development of the course coordinators' managerial competences involves a complex process. Multiple competencies presented in the theoretical model have been required in the context of the

Theoretical / methodological contributions

The methodological contribution points to the relevance of data triangulation from different collection techniques. The theoretical contribution indicates that the model by Quinn et al. (2003) proves to be adequate for the analysis of the activity of Course Coordinators.

Social / management contributions

The theoretical model adopted shows that, within the scope of an HEI, various competencies and management references configure the context of action of course coordinators. In addition to academic activities, this professional acts strategically in the search for results for the business.

Keywords: Management Competencies, University center, High education, Course Coordinator, HEI

1 Introdução

Impulsionadas por tendências da Quarta Revolução Industrial e pela necessidade de estimular inovações, as organizações têm envidado esforços para fomentar o necessário alinhamento nos diversos níveis da estrutura e aplicar de forma estratégica os recursos disponíveis.

Na contemporaneidade, verificam-se significativos avanços em áreas como Robótica, inteligência artificial (IA), *big data* e internet das coisas (IoT). Harari (2018) e Schwab (2016) têm apontado a relevância de acompanhar as profundas mudanças em curso. A lógica de gestão centrada na criação de resultados coloca tecnologias e pessoas no centro do processo de criação de valor para o negócio. Desta ótica, a abordagem da competência representa uma via para a análise da dinâmica organizacional e da aplicação dos recursos intangíveis.

Nesse quadro de transformações, o cenário da educação superior passa por mudanças. No país, as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas enfrentam desafios relacionados à redução da demanda e à necessidade de ofertar educação de qualidade (Barbosa, Mendonça & Cassundé, 2016). Nos últimos anos, a crise econômica trouxe como consequência a extinção de diversas instituições. Em face do acirramento da concorrência, mais atenção passou a ser dispensada à sustentabilidade institucional e à efetiva contribuição de seus membros para a operacionalização das diretrizes estabelecidas.

No âmbito das IES, deve-se considerar que os coordenadores de curso desempenham papel fundamental na gestão dos recursos e na interface com diversos públicos. Esses profissionais necessitam de múltiplas competências gerenciais para desempenharem com êxito as atividades que lhes são confiadas (Obata, Mocrosky & Kalinke, 2018).

Quinn, Faerman, Thompson & McGrath (2003) elaboraram um modelo conceitual para análise das competências gerenciais requeridas, dos papéis e modelos de referência que podem orientar a postura dos gestores. Apesar de não ser uma construção recente, o referido modelo continua auxiliando a análise da função gerencial nas organizações contemporâneas em face de sua pertinência.

O presente artigo tem por objetivo geral “averiguar como se dá o desenvolvimento de competências gerenciais requeridas de coordenadores de curso no Centro Universitário Avivar, em Minas Gerais”. Os objetivos específicos foram descrever a instituição, identificar as competências gerenciais ideais e reais requeridas dos coordenadores de curso e as iniciativas relacionadas ao desenvolvimento de competências.

A escolha da referida IES teve por fundamento sua representatividade no cenário educacional brasileiro. Trata-se de uma instituição de grande porte com vasta capilaridade que oferta cursos em diferentes modalidades e níveis de formação. A referida IES, por razões de confidencialidade, teve sua identidade preservada e foi denominada Centro Universitário Avivar.

Realizou-se estudo de caso descritivo (Collis & Hussey, 2005). O processo investigativo envolveu a coleta de dados primários por meio da aplicação de questionário e realização de entrevistas. Dados secundários foram obtidos em fontes documentais. O tratamento de dados contemplou procedimentos de estatística descritiva e Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Diversas razões justificam a realização do estudo. A primeira delas é de natureza acadêmica. Deve-se levar em conta a necessidade de realizar estudos sobre as competências do professor-gestor, conforme sugeriram Barbosa *et al.* (2016). Nesse sentido, identificou-se um *gap* no que se refere à realização de estudos sobre o tema considerado. Busca realizada na biblioteca eletrônica *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL, <http://www.spell.org.br/>) confirmou escassez de trabalhos como o enfoque proposto, sinalizando a relevância de estudos

nessa linha. A segunda justificativa se refere à possibilidade de suscitar reflexões e intervenções no âmbito da IES analisada.

Quanto à estrutura, este estudo abarca cinco seções. Esta introdução é a primeira delas e discorre acerca do problema de pesquisa, do objetivo e das justificativas para o estudo. A segunda seção contempla o referencial teórico e engloba aspectos centrais da abordagem da competência e da educação superior no país. A terceira apresenta os procedimentos metodológicos que foram adotados. A quarta seção expõe a análise dos resultados obtidos. Finalmente, a quinta seção expõe as considerações finais. Na sequência, têm-se as referências.

2 Referencial Teórico

2.1 Abordagem da competência: considerações gerais.

A abordagem da competência teve sua origem no campo da gestão estratégica e se relaciona à área de Economia. Trata-se de enfoque que destaca os recursos intangíveis da organização como possíveis fontes para geração de vantagem competitiva. Deste prisma, o potencial humano é valorizado com via para a consecução de resultados organizacionais (Fleury & Fleury, 2001; Ruas, 2005). A aplicabilidade do tema estimulou debates nas comunidades acadêmica e empresarial (Zanella, Antonelli & Bortoluzzi, 2017; Zwierewicz; Cruz & Garrote, 2018).

Deve-se considerar que, a abordagem da competência envolve diferentes níveis analíticos e deriva da Visão Baseada em Recursos (VBR). A ênfase pode incidir na construção das competências organizacionais ou individuais (Bitencourt, 2004; Hamel & Prahalad, 1995; Le Boterf, 2003; Retour, Picq, Defélix & Ruas, 2011; Ruas, 2005; Zarifian, 2001; 2003). O pano de fundo das mudanças observadas no mundo do trabalho consistiu nas limitações do modelo taylorista-fordista de produção. O contexto competitivo das últimas décadas do século XX demandou novos perfis profissionais e uma postura ativa por parte dos trabalhadores (Le Boterf, 2003; Zarifian, 2001). Nesse quadro, o debate sobre competências ganhou força ao enfatizar a relação entre diretrizes organizacionais e ações individuais (Fleury & Fleury, 2001), valorizando a lógica de aprendizagem (Lima, Barbosa & Cintra, 2015).

Tradicionalmente, a Área de Recursos Humanos (ARH) tem sido considerada responsável pela condução dos processos relacionados à construção de competências nas organizações (Carbone, Brandão, Leite & Vilhena, 2009; Fischer, Dutra, Nakata & Ruas, 2008; Fleury & Lacombe, 2003). Contudo, autores como Ulrich (1998), Ulrich, Allen, Brockbank, Younger e Nyman (2011) e Dutra (2004) informam que a questão da competência extrapola os limites da ARH e passa a ser um assunto essencial que deve ser discutido por todos os setores.

Sobre os desafios relacionados à operacionalização do modelo da competência, Barbosa (2003, 2007) e Kochanski (1998) já admitia a inexistência de um modelo de gestão único na medida em que as organizações passam por constantes transformações e podem ser visualizadas como processos e fluxos de transformação (Morgan, 1996).

Os estudos sobre competências na dimensão individual foram iniciados na década de 1970, a partir dos trabalhos realizados por McClelland (1973) e, posteriormente, por Boyatzis (1982) e Spencer & Spencer (1993).

Luz (2001) considerou as diferentes correntes teóricas envolvidas no debate. A escola francesa adota uma perspectiva construtivista e destaca a conjugação de ação, trabalho e educação. Le Boterf (2003) e Zarifian (2001) são expoentes dessa corrente. A linha inglesa, por outro lado, orienta-se por um viés funcionalista e trata de aspectos que afetam a *performance* e o resultado do trabalho.

O enfoque das competências gerenciais se insere no nível individual do debate (Alles, 2002; Boyatzis, 1982; Gramigna, 2002; Le Boterf, 2003; Leboyer, 1997; Katz, 1955; Mintzberg, 2004; Quinn *et al.*, 2003; Zarifian, 2001, entre outros).

Na década de 1980, Richard Boyatzis contribuiu para a discussão sobre competências gerenciais. O referido autor ganhou visibilidade no tema a partir da publicação da obra intitulada “*The competent manager: a model for effective performance*”, na qual considerou 21 competências (organizadas em seis dimensões), as quais deveriam compor o perfil ideal de um gestor: orientação eficiente; produtividade; diagnóstico e uso de conceitos; e preocupação com impactos (dimensão metas e gestão pela ação); autoconfiança; uso de apresentações orais; pensamento lógico; conceitualização (dimensão liderança); uso de poder socializado; otimismo; gestão de grupo; autoavaliação e senso crítico (dimensão recursos humanos); desenvolvimento de outras pessoas; uso de poder unilateral; espontaneidade (dimensão direção dos subordinados); autocontrole; objetividade perceptual; adaptabilidade; preocupação com relacionamentos próximos (dimensão foco em outros *clusters*); memória; e conhecimento especializado (dimensão conhecimento especializado) (Brito, Paiva & Leone, 2012)

Quinn *et al.* (2003) elaboraram um modelo analítico que leva em conta diversos papéis e modelos de referência. Esse modelo sugere modelos antagônicos, a saber: modelo das relações humanas *versus* modelos de metas racionais e modelos de sistemas abertos *versus* modelo de processos internos. A Tabela 1 indica as características dos quatro modelos mencionados.

Tabela 1
Características dos quatro modelos gerenciais

	Metas racionais	Processos internos	Relações humanas	Sistemas abertos
Critérios de eficácia	Produtividade, lucro	Estabilidade, continuidade	Compromisso, coesão, moral	Adaptabilidade, apoio externo
Teoria referente a meios e fins	Uma direção clara leva a resultados produtivos	Rotinização leva à estabilidade	Envolvimento resulta em compromisso	Adaptação e inovação contínuas levam à aquisição e manutenção de recursos externos
Ênfase	Explicitação de metas, análise racional e tomadas de iniciativas	Definição de responsabilidades, mensuração, documentação	Participação, resolução de conflitos e criação de consenso	Adaptação política, resolução criativa de problemas, inovação e gerenciamento da mudança
Atmosfera	Econômico-racional: “lucro líquido”	Hierárquico	Orientado a equipes	Inovadora flexível
Papel do gerente	Diretor e produtor	Monitor e coordenador	Mentor e facilitador	Inovador e negociador/ mediador

Fonte: Quinn, R. E., Thompson, M., Faerman, S. R., & McGrath, M. (2003). *Competências gerenciais: princípios e aplicações*. Rio de Janeiro: Elsevier (p. 25).

Segundo os referidos autores os papéis e competências-chave diferem. O papel de “Mentor” prioriza o desenvolvimento das pessoas, visualizando-as como recursos valiosos a serem aprimorados e aplicados. As competências-chave são: compreensão de si mesmo e dos outros; comunicação eficaz; e desenvolvimento dos empregados. O papel de “Facilitador” é orientado a processos e fomenta os esforços coletivos, a coesão da equipe e administra conflitos. Nest papel as competências-chave são: construção de equipes; uso do processo decisório participativo; e administração de conflitos. Já o papel de “Monitor” atua como analista, verificando o alinhamento entre as pessoas, as regras e as metas. As competências-chave são: monitoramento do desempenho individual; gerenciamento do desempenho e processos

coletivos; e análise de informações com pensamento crítico. O papel de “Coordenador” desempenha funções diversas relacionadas à organização, articulação da equipe, superação de impasses e logística. As competências-chave são: gerenciamento de projetos; planejamento do trabalho; gerenciamento multidisciplinar. O papel de “Diretor” é visualizado como um deflagrador que define problemas, seleciona alternativas, estabelece objetivos, define tarefas, regras e políticas e fornece instruções. Esse papel vincula-se a processos como planejamento e delimitação de metas. As competências-chave são: desenvolvimento e comunicação de uma visão; estabelecimento de metas e objetivos; e planejamento e organização. O papel de “Produtor” orienta-se a tarefas e à realização do trabalho com elevado grau de interesse, motivação e energia. A característica marcante desse papel é a produtividade pessoal. As competências-chave são: trabalho produtivo; fomento de um ambiente de trabalho produtivo; gerenciamento do tempo e do estresse. O papel de “Inovador” favorece a adaptação e a mudança, tendo como referência as transformações do ambiente, identifica tendências e tolera incertezas e riscos. As competências-chave são: convívio com a mudança; pensamento criativo; e gerenciamento de mudança. O papel de “Negociador” preocupa-se com sustentação da legitimidade exterior e obtenção de recursos externos. As competências-chave são: construção e manutenção de uma base de poder; negociação de acordos e compromissos; e apresentação de ideias.

A Figura 1 mostra os diversos componentes do referido modelo.

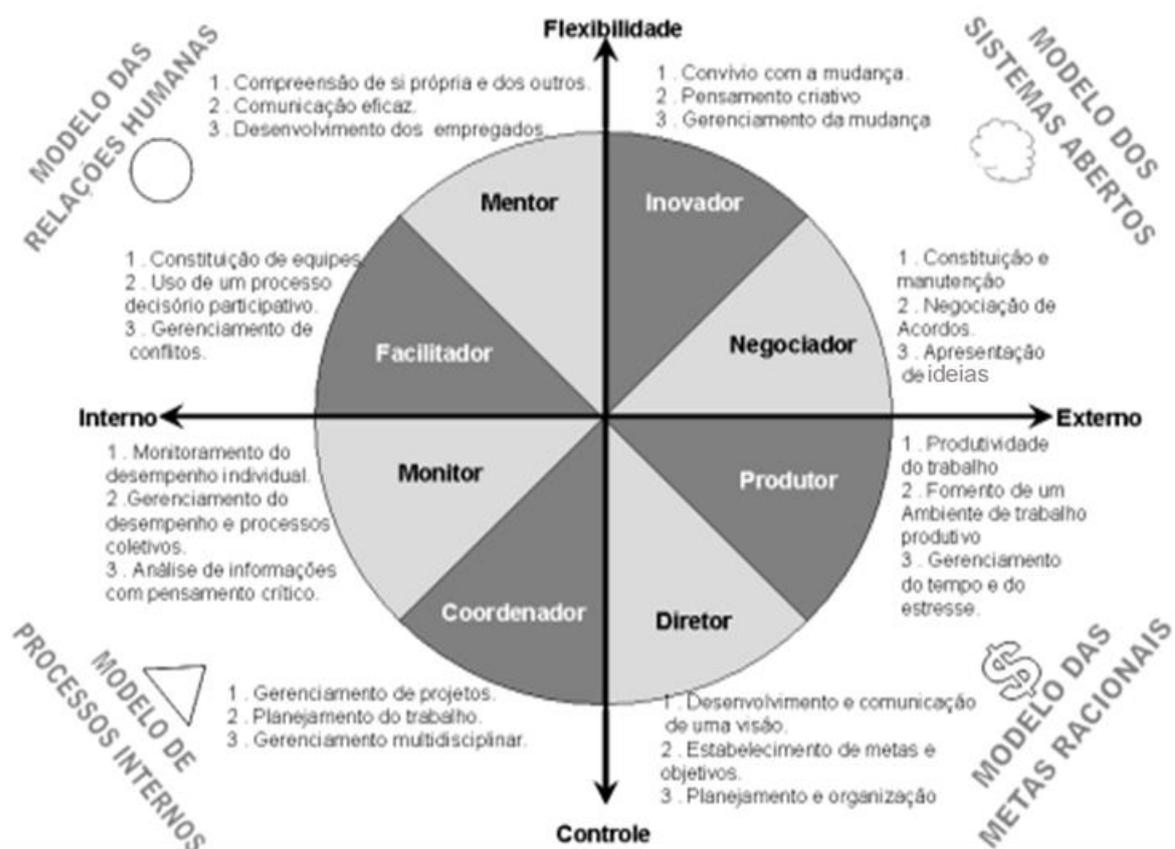


Figura 1

As competências e papéis dos líderes no quadro de valores competitivos.

Fonte: Quinn, R. E., Thompson, M., Faerman, S. R., & McGrath, M. (2003). *Competências gerenciais: princípios e aplicações*. Rio de Janeiro: Elsevier (p. 17).

Os autores explicam que, nenhum dos modelos de referência pode ser considerado de forma absoluta e excludente. Admitindo a complexidade do contexto organizacional, sugerem

a necessidade de equilíbrio entre as várias alternativas. Eles consideram os diferentes papéis, a saber: a) o modelo das metas racionais contempla os papéis de diretor e produtor; b) o modelo de processos internos abarca os papéis de monitor e coordenador; c) o modelo das relações humanas abrange os papéis de facilitador e de mentor; d) o modelo de sistemas abertos considera os papéis de inovador e negociador.

2.2 Educação superior no país: breves apontamentos

A trajetória da educação superior no país foi caracterizada por um longo e complexo processo de desenvolvimento, marcado por fatores históricos e contextuais. Martins (2002) explicou:

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao país. [...] Até a Proclamação da República, em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir prestígio social. [...] Com a independência política em 1822 não houve mudança no formato do sistema de ensino, nem sua ampliação ou diversificação [...] e depois de 1850 observou-se uma discreta expansão do número de instituições educacionais com consolidação de alguns centros científicos [...]. A ampliação do ensino superior [...] era contida pela capacidade de investimentos do governo central e dependia de sua vontade política (Martins, 2002, p. 4).

O referido autor afirmou “a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República (1891)” e destacou os seguintes acontecimentos: a) após o debate dos anos 1920 em torno da criação de uma universidade para o Brasil, o governo provisório de Getúlio Vargas, tendo instituído o Ministério da Educação e Saúde em 1930, promoveu ampla reforma educacional; b) é possível identificar, nas estatísticas oficiais referentes aos estabelecimentos de ensino superior privados no país e às suas matrículas, dois períodos claramente distintos: o primeiro, compreendido entre 1933 e 1965; o segundo, de 1965 a 1980; c) no ano de 1960, os estudantes universitários somavam 226.218; no setor privado, encontravam-se 93.968.

Sampaio (1998, p. 1) informa que, “a partir de 1980, movimentos estruturais importantes começam a ser desencadeados no setor privado do ensino superior no Brasil. Essas mudanças, em razão da dimensão do setor, atingiram a configuração do sistema do ensino superior no país”. O ensino superior brasileiro emergiu tendo como base um campo acadêmico complexo e heterogêneo (Neves & Martins, 2016). O setor público abrange instituições públicas federais, estaduais e municipais gratuitas e mantidas pelos respectivos poderes; o segmento privado é formado por IES de diferentes tipos, tais como confessionais, comunitárias, filantrópicas (sem fins lucrativos) e particulares (Sampaio, 2011). Meyer Jr., Pacucci e Mangolin (2012) afirmam que a visão tradicional da escola como espaço pedagógico e de formação levou os gestores a desenvolverem um processo de gestão escolar conservador. Esse processo tem sido alterado no sentido de conjugar necessidade do uso de ferramentas de gestão e a necessidade de unir os interesses discentes e pedagógicos. Sampaio (2011), Meyer e Lopes (2008) ressaltam a relevância da inovação e de modelos de gestão sistêmicos.

3 Metodologia

A pesquisa realizada caracteriza-se como qualitativa, tendo sido empregado o método denominado estudo de caso (Yin, 2010). Conforme Collis e Hussey (2005) e Cervo, Bervian e

Silva (2007), a pesquisa descritiva envolve a caracterização do fenômeno investigado, por meio de diferentes ações, tais como: observação, registro e análise. Nesse tipo de investigação, contudo, o pesquisador não altera ou manipula os fenômenos estudados. Na pesquisa foram apurados dados de natureza qualitativa e quantitativa. Na ótica de Collis e Hussey (2005), eles são complementares e, em estudos de casos, enriquecem a compreensão acerca do objeto investigado. Na pesquisa realizada, adotou-se essa perspectiva, admitindo-se que esses dados contribuem para a consistência do estudo.

A unidade de análise desta pesquisa foi o Centro Universitário Avivar, em Minas Gerais. A escolha da instituição se deveu à representatividade da IES no cenário educacional brasileiro. Deve-se considerar que se trata de instituição de grande porte, com ampla capilaridade no território nacional e expressiva reputação no campo educacional. A instituição oferta ampla gama de cursos em distintos níveis de formação e por diferentes modalidades de ensino.

A coleta de dados envolveu, no total, o inquérito de 21 pesquisados. Foram obtidos 20 questionários e 10 entrevistas. Faz-se necessário esclarecer que, entre os coordenadores de curso que responderam ao questionário, nove foram selecionados para participar das entrevistas. A coleta de dados envolveu sujeitos de pesquisa alocados em três unidades da IES. A obtenção de dados primários foi realizada com a aplicação de questionário eletrônico e entrevistas semiestruturadas.

O questionário foi aplicado em versão eletrônica, tendo sido empregada estrutura adaptada de Silva (2009), que, por sua vez, derivou do modelo analítico de Quinn *et al.* (2003). A estrutura do questionário envolveu diferentes blocos de questões abertas e fechadas. O primeiro deles contemplou 16 competências gerenciais relacionadas ao modelo de Quinn *et al.* (2003). Utilizou-se escala de seis pontos com as seguintes alternativas de resposta: (1) nunca; (2) muito raramente; (3) às vezes; (4) normalmente; (5) frequentemente; (6) sempre. Por meio dessa escala foram avaliadas as competências gerenciais em duas categorias: ideal e real. Essa categorização fez-se necessária para refinar a análise e favorecer a identificação daquelas competências efetivamente requeridas no contexto da IES. As competências foram apresentadas na forma de afirmações e os respondentes foram orientados a registrar sua escolha, marcando um dos seis pontos da referida escala. Conforme Silva (2009), cada alternativa está associada a determinado valor numérico e, “assim, o sujeito obtém uma pontuação para cada item, e o somatório desses valores (pontos) indica sua atitude favorável, ou desfavorável, em relação ao objeto ou representação simbólica que está sendo medida” (Silva, 2009, p.49). O segundo bloco do questionário abordou questões abertas sobre competências requeridas e seu processo de desenvolvimento. Finalmente, o terceiro bloco abrangeu questões relacionadas à caracterização do respondente. Realizou-se pré-teste com cinco especialistas para ajuste do instrumento. Foram obtidos 20 questionários devidamente respondidos.

Para ampliar o nível de compreensão acerca do objeto de estudo, foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas, tendo sido nove com coordenadores de curso e uma com o diretor. O roteiro semiestruturado, ao se fundamentar em repertório teórico, possibilita a formulação de questionamentos básicos que se ampliam na medida em que novas perspectivas emergem no processo de interação entre entrevistador e entrevistado (Richardson, 1999; Triviños, 1987).

Participaram das entrevistas nove coordenadores de cursos e o diretor geral do Centro Universitário Avivar. Esses sujeitos de pesquisa foram selecionados com base na experiência e vasto conhecimento que detêm sobre o contexto institucional. As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos e foram realizadas de forma remota pela plataforma *Microsoft-Team*. O conteúdo foi gravado e transcrito com a devida autorização dos entrevistados, que manifestaram concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os pesquisados tiveram acesso à Carta de Apresentação da pesquisa.

A obtenção de dados secundários envolveu a análise dos seguintes documentos institucionais: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); *site* institucional.

Conforme foi mencionado, a determinação das competências gerenciais fundamentou-se na estrutura adotada por Silva (2009), que, por seu turno, tomou como referência o modelo analítico elaborado por Quinn *et al.* (2003) que foi apresentado na Figura 1. Silva (2009) utilizou a estrutura indicada na Tabela 2.

Tabela 2

Determinação de competências gerenciais com base nas ações realizadas

Ações do Coordenador	Modelo	Papel
Promove claramente a unidade entre os membros.	Metas Racionais	Diretor
Esclarece objetivos e prioridades comuns.	Metas Racionais	Diretor
Conduz o setor rumo às metas estabelecidas.	Metas Racionais	Produtor
Controla os membros no cumprimento dos objetivos.	Metas Racionais	Produtor
Antecipa problemas, evitando crises.	Processo Interno	Coordenador
Traz senso de ordem ao setor.	Processo Interno	Coordenador
Mantém firme o controle logístico.	Processo Interno	Monitor
Compara dados, relatórios, informações, etc. para detectar discrepâncias.	Processo Interno	Monitor
Estimula a participação de todos nos processos grupais de tomada de decisão.	Relações Humanas	Facilitador
Alinha diferenças-chave entre os membros do grupo, trabalhando de forma participativa para resolvê-las.	Relações Humanas	Facilitador
Trata cada indivíduo de maneira sensível e cuidadosa.	Relações Humanas	Mentor
Mostra empatia e interesse em lidar com os subordinados.	Relações Humanas	Mentor
Propõe ideias criativas e inovadoras.	Sistemas Abertos	Inovador
Experimenta novos conceitos e ideias.	Sistemas Abertos	Inovador
Exerce elevada influência na organização.	Sistemas Abertos	Negociador
Influencia as tomadas de decisão em alto nível.	Sistemas Abertos	Negociador

Fonte: elaborada pelos autores a partir de Silva, J. (2009). *Competências gerenciais: um estudo de caso em uma empresa do segmento óptico mineiro*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte.

No processo investigativo foram apurados dados de natureza qualitativa e quantitativa. Considerou-se a complementaridade entre eles, em sintonia com a ótica considerada por Collis e Hussey (2005).

A análise de dados quantitativos foi realizada com a utilização do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Foram determinadas as seguintes medidas de tendência central: mediana e moda.

Os dados qualitativos foram submetidos à Análise de Conteúdo, de acordo com as recomendações de Bardin (2011), por meio das seguintes etapas: a) pré-análise; para identificação de impressões iniciais, a partir da leitura flutuante do material; b) exploração do material; e c) classificação do conteúdo com base em categorias temáticas que foram previamente estabelecidas. Essa análise envolveu a determinação de categorias *a priori* e *a posteriori*. Os diversos temas tratados no roteiro de entrevista foram analisados por meio da definição de categorias finais, intermediárias e iniciais e que foram previamente estabelecidas a partir da base teórica. A análise envolveu, ainda, a definição de elementos *a posteriori*, a saber: categorias emergentes e unidades de registros que foram extraídas do conteúdo apurado na pesquisa. Dessa forma, a análise conjugou categorias prévias e elementos que fluíram do próprio texto.

4 Análise dos Resultados

4.1 Perfil dos pesquisados

Participaram da pesquisa 20 coordenadores de cursos do Centro Universitário Avivar, além do diretor geral. Dos coordenadores de cursos, 16 (80%) são do sexo feminino e os demais (20%) do sexo masculino. Portanto, observou-se a presença significativa das mulheres em cargos de coordenação no Centro Universitário Avivar.

Em relação ao estado civil, verificou-se que 13 (65%) são casados, quatro (20%) são divorciados ou separados e três (15%) são solteiros. Os coordenadores que participaram da pesquisa atuam nos seguintes cursos: Administração, Gestão de Recursos Humanos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciência da Computação, Redes de Computadores, Sistemas de Informação, Biomedicina, Ciências Contábeis, *Design* de Moda, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Fisioterapia, Gastronomia, História, Pedagogia, Odontologia, Psicologia e Serviço Social.

Quando questionados acerca da atuação como docente, metade dos coordenadores afirmou lecionar em cursos de graduação e os demais também em cursos de pós-graduação *lato sensu*. A pesquisa indicou que os respondentes têm vasta experiência acadêmica. A maioria deles (75%) tem entre cinco e 10 anos de experiência, enquanto 55% têm, no mínimo, 10 anos de experiência. Pôde-se notar que a grande maioria (85%) dos respondentes atua há até cinco anos na coordenação de curso. Os resultados obtidos revelaram que 60% (12) dos respondentes têm até dois anos de atuação no cargo, enquanto 20% (quatro) têm entre dois e três anos na função. A pesquisa revelou que 65% (13) dos respondentes orientam trabalhos de conclusão de curso (TCC). Entre eles, cinco orientam trabalhos em nível de pós-graduação *lato-sensu*.

A pesquisa constou de 10 entrevistas com base em roteiro semiestruturado. Foram inquiridos nove coordenadores de curso e o diretor geral do Centro Universitário Avivar. Do total de coordenadores entrevistados, cinco são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Em relação à idade, um deles está na faixa etária de 31 a 35 anos; quatro têm 36 a 40 anos de idade; um está faixa de 41 a 45 anos; e três deles têm 51 anos a 55 anos. O tempo de atuação de três respondentes no Centro Universitário Avivar é de três a cinco anos; de dois deles é de sete a nove anos; enquanto de três é de 10 a 15 anos e um tem mais de 15 anos de atuação na IES.

4.2 Descrição da Instituição

O Centro Universitário Avivar é uma instituição de ensino superior localizada no estado de Minas Gerais. A IES conta com três *campi* universitários localizados na capital mineira e faz parte de um conglomerado do setor de educação, com atuação nacional em nível de graduação e de pós-graduação, presencial e a distância.

Ao longo dos anos, o Avivar ampliou a oferta de cursos e, em maio de 2014, conquistou o *status* de Centro Universitário. Após essa conquista, a IES, em sintonia com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ampliou a oferta de cursos para atender à demanda da população local.

Na ocasião da pesquisa, o Centro Universitário Avivar possuía 6.900 alunos matriculados em cursos de graduação presencial e 200 alunos matriculados na pós-graduação *lato sensu*. Dessa forma, a IES atendia a 7.100 alunos, distribuídos em 28 cursos de graduação, sendo 19 bacharelados, três licenciaturas, seis cursos superiores de Tecnologia e 20 cursos de pós-graduação *lato sensu*.

A instituição conta com aproximadamente 150 docentes. Desse total, 14% têm títulos de especialistas, enquanto 63% possuem título de mestre e 23% concluíram o doutoramento. Entre os docentes que atuam na IES, 23 ocupam o cargo de coordenador de curso. O quadro administrativo é constituído de 134 colaboradores, além da equipe que presta serviços em atividades não afins.

A IES oferta cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogos. A oferta de cursos abrange as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas. Para dar suporte à execução do projeto pedagógico de seus cursos, a instituição é detentora de área total equivalente a 24.000 m, considerando-se seus três *campi*. As estruturas físicas abrigam 97 salas de aula, 50 laboratórios específicos, 20 laboratórios de informática, três auditórios, além das áreas de atendimento, serviços e de uso comum.

A partir de 2014, com a conquista da autonomia de centro universitário, a instituição intensificou sua vocação de impactar positivamente a sociedade no seu entorno. Isso se deu a partir de atividades extensionistas que visam ao atendimento da população local com serviços diversos de assistência jurídica, saúde e bem-estar, gestão e empreendedorismo. Anualmente são realizados 8.600 atendimentos gratuitos à população local.

A instituição também monitora diversos indicadores definidos pelo Ministério da Educação para instituições de ensino superior. O Centro Universitário Avivar orienta suas ações com base na missão e visão definidas em nível estratégico. A lógica adotada, envolve as seguintes ações: a) Etapa do planejamento (*plan*); b) Etapa do fazer (*do*); c) Etapa do monitoramento (*check*); d) Etapa do agir (*action*); e) Bônus executivo; f) Salário variável por desempenho (SVD) coordenadores de curso; g) Avaliação; h) Reuniões do Comitê de Gente; i) *Feedback* e PDI; j) Monitoramento do PDI.

A pesquisa sinalizou em relação ao perfil do Coordenador de curso que, a dinâmica de trabalho envolve funções diferenciadas, a saber: relacionais e de gestão. Essas dimensões estão presentes e são absolutamente relevantes nas organizações (Boterf, 2003; Zarifian, 2001). As funções relacionais referem-se à mediação de conflitos com alunos e outros atores institucionais, bem como ao desenvolvimento de relacionamentos com os diversos públicos. Nesse sentido, as noções de comunicação e serviços referidas por Zarifian (2001) tornam-se relevantes na medida em que os coordenadores interagem com diversos atores. Portanto, faz-se necessária adotar postura de engajamento e comprometimento, para que, no atendimento das diversas demandas, possam se refletir os valores apregoados pela IES. Carroll e Wolverton (2004 como citado em Barbosa *et al.*, 2016, p. 446) já consideravam que professores-gestores desempenham papéis complexos e distintos nas instituições de ensino. A interação com atores externos foi considerada importante por todos os entrevistados. Esse dado indica que, no exercício de suas atividades, o coordenador de curso necessita desenvolver redes de relacionamento bastante abrangentes, com atores que estão no ambiente externo.

Observou-se que o cenário de atuação do coordenador de curso é influenciado por diversos fatores de natureza externa e interna. Aqueles de natureza interna podem estar relacionados ao modelo de gestão ou a aspectos relacionais. No que se refere aos fatores externos, o mercado de trabalho e a concorrência foram citados com mais frequência. Os fatores internos relacionados ao modelo de gestão incluem, com mais frequência, o volume de tarefas e os processos de trabalho. Os fatores internos de natureza relacional envolvem um conjunto diversificado que engloba mudanças de liderança, manutenção de relações, união do grupo e o processo de comunicação institucional.

Deve-se destacar que, apesar das fragilidades, de forma geral, a infraestrutura da IES foi considerada adequada pelos entrevistados. Diversos autores (Boterf, 2003; Ruas, 2005) consideram a relevância dos recursos físicos disponibilizados pela organização como potencializadores da manifestação de competências.

Em relação à carreira e aos vínculos, os resultados da pesquisa mostraram que o ingresso na carreira acadêmica foi influenciado por diversos aspectos, tais como: gosto pela docência (6), experiência na profissão (5), convite (3), curso de docência, palestras e outros professores. Le Boterf (2003) acredita que a competência resulta da interseção de três eixos, a saber: a biografia do indivíduo, os processos de socialização e a experiência profissional. Os resultados obtidos reforçam a relevância de múltiplos aspectos na escolha da carreira. Sobre a ocupação, mais especificamente no que se refere aos vínculos, a pesquisa mostrou que seis entrevistados não atuam em outra IES e que quatro têm outra ocupação. Notou-se que considerável parcela (6) exerce atividade apenas no Centro Universitário Avivar.

Os coordenadores de curso enfrentam diversos desafios. Os resultados obtidos na pesquisa revelaram que eles são de natureza distinta e podem ser classificados em geral, individual e relacionado ao ambiente da IES e à interação com os diversos públicos. O enfrentamento desses desafios por parte dos coordenadores tem envolvido o gosto pelo desafio (5), o relacionamento com alunos, o acolhimento dos questionamentos e das reivindicações e a superação do medo.

4.3 Competências gerenciais requeridas

No que se refere às competências ideais verificou-se que, de forma geral, as competências foram avaliadas positivamente. Pode-se inferir que o modelo proposto por Quinn *et al.* (2003) se adequou à IES analisada. Essa constatação pode ser comprovada pelos valores da mediana e da moda (máximo = 6,00; mínimo = 4,00). Notou-se que 87,5% (14) das competências obtiveram mediana entre 5,0 e 6,0. Em relação às competências reais, de forma geral, observou-se que as competências foram avaliadas positivamente. Todavia, em relação às competências ideais, houve variabilidade mais acentuada. Essa constatação pode ser comprovada pelos valores da mediana e da moda (máximo = 6,00; mínimo = 2,00). Notou-se que 50,0% (8) das competências obtiveram mediana entre 5,0 e 6,0.

A Tabela 3 mostra as competências consideradas ideais, os modelos e papéis.

Tabela 3

Competências, modelos e papéis gerenciais: ideais - classificação pela mediana e moda

Competências	Modelos	Papéis	Mediana	Moda
Trata cada indivíduo de maneira sensível e cuidadosa.	Relações Humanas	Mentor	6,00	6
Mostra empatia e interesse em lidar com os subordinados.	Relações Humanas	Mentor	6,00	6
Conduz o setor rumo às metas estabelecidas.	Metas Racionais	Produtor	6,00	6
Estimula a participação de todos nos processos grupais de tomada de decisão.	Relações Humanas	Facilitador	5,50	6
Alinha diferenças-chave entre os membros do grupo, trabalhando de forma participativa para resolvê-las.	Relações Humanas	Facilitador	5,50	6
Promove claramente a unidade entre os membros.	Metas Racionais	Diretor	5,00	6
Mantém firme o controle logístico.	Processo Interno	Monitor	5,00	6
Experimenta novos conceitos e ideias.	Sistemas Abertos	Inovador	5,00	6
Antecipa problemas, evitando crises.	Processo Interno	Coordenador	5,00	6
Controla os membros no cumprimento dos objetivos.	Metas Racionais	Produtor	5,00	6

Esclarece objetivos e prioridades comuns.	Metas Racionais	Diretor	5,00	6
Traz um senso de ordem ao setor.	Processo Interno	Coordenador	5,00	6
Propõe ideias criativas e inovadoras.	Sistemas Abertos	Inovador	5,00	4
Compara dados, relatórios, informações, etc. para detectar discrepâncias	Processo Interno	Monitor	5,00	4
Influencia as tomadas de decisão em alto nível.	Sistemas Abertos	Negociador	4,50	5
Exerce elevada influência na organização.	Sistemas Abertos	Negociador	4,00	4

Fonte: elaborada pelos autores com base nos resultados da pesquisa.

No grupo das competências com mediana acima de 5,00, destacaram-se pela frequência os seguintes modelos, papéis e competências:

- Modelo de relações humanas**, com os papéis de mentor (trata cada indivíduo de maneira sensível e cuidadosa, mostra empatia e interesse em lidar com os subordinados) e facilitador (estimula a participação de todos nos processos grupais de tomada de decisão, alinha diferenças-chave entre os membros do grupo, trabalhando de forma participativa para resolvê-las);
 - Modelo de metas racionais**, com o papel de produtor (conduz o setor rumo às metas estabelecidas).
- A Tabela 4 mostra as competências consideradas reais, os modelos e papéis.

Tabela 4
Competências, modelos e papéis gerenciais: reais - classificação pela mediana e moda

Competências	Modelos	Papéis	Mediana	Moda
Trata cada indivíduo de maneira sensível e cuidadosa.	Relações Humanas	Mentor	6,00	6
Mostra empatia e interesse em lidar com os subordinados.	Relações Humanas	Mentor	6,00	6
Conduz o setor rumo às metas estabelecidas.	Metas Racionais	Produtor	5,00	6
Estimula a participação de todos nos processos grupais de tomada de decisão.	Relações Humanas	Facilitador	5,00	5
Compara dados, relatórios, informações, etc. para detectar discrepâncias	Processo Interno	Monitor	5,00	5
Traz senso de ordem ao setor.	Processo Interno	Coordenador	5,00	5
Alinha diferenças-chave entre os membros do grupo, trabalhando de forma participativa para resolvê-las.	Relações Humanas	Facilitador	5,00	5
Controla os membros no cumprimento dos objetivos.	Metas Racionais	Produtor	5,00	4
Antecipa problemas, evitando crises.	Processo Interno	Coordenador	4,50	5
Promove claramente a unidade entre os membros.	Metas Racionais	Diretor	4,50	4
Esclarece objetivos e prioridades comuns.	Metas Racionais	Diretor	4,50	4
Experimenta novos conceitos e ideias.	Sistemas Abertos	Inovador	4,00	5
Propõe ideias criativas e inovadoras.	Sistemas Abertos	Inovador	4,00	4
Mantém firme o controle logístico.	Processo Interno	Monitor	4,00	4
Exerce elevada influência na organização.	Sistemas Abertos	Negociador	3,00	3

Influencia as tomadas de decisão em alto nível.	Sistemas Abertos	Negociador	2,00	2
---	------------------	------------	------	---

Fonte: elaborada pelos autores com base nos resultados da pesquisa

No grupo das competências com mediana igual ou superior a 5,00, sobressaíram pela frequência os seguintes modelos, papéis e competências:

- Modelo de relações humanas**, com os papéis de mentor (trata cada indivíduo de maneira sensível e cuidadosa, mostra empatia e interesse em lidar com os subordinados) e facilitador (estimula a participação de todos nos processos grupais de tomada de decisão, alinha diferenças-chave entre os membros do grupo, trabalhando de forma participativa para resolvê-las);
- modelo de processo interno**, com os papéis de monitor (compara dados, relatórios, informações, etc. para detectar discrepâncias) e coordenador (traz senso de ordem ao setor);
- modelo de metas racionais**, com o papel de produtor (conduz o setor rumo às metas estabelecidas, controla os membros no cumprimento dos objetivos).

Notou-se certa sintonia entre as competências que se destacaram nos dois grupos, a saber: trata cada indivíduo de maneira sensível e cuidadosa; mostra empatia e interesse em lidar com os subordinados; conduz o setor rumo às metas estabelecidas; estimula a participação de todos nos processos grupais de tomada de decisão; alinha diferenças-chave entre os membros do grupo, trabalhando de forma participativa para resolvê-las. Para o Centro Universitário Avivar, esse alinhamento se revela benéfico e sinaliza que as competências ideais se aproximam daquelas efetivamente aplicadas ao âmbito de trabalho.

4.4 Meios empregados para o desenvolvimento de competências

Os resultados indicam que o processo de desenvolvimento de competências gerenciais dos coordenadores de curso envolve iniciativas em sentido duplo. Tornam-se essenciais os esforços envidados pela IES para a construção de uma ambiência favorável à construção das competências e os esforços individuais realizados pelos próprios coordenadores. Sobre os esforços envidados pela IES, o diretor afirmou:

Acho que é um ponto para evoluir mais. Há programas institucionais que funcionam bem. A gente pode investir mais na formação desses coordenadores. Não que não seja feito, mas eles carecem de algo a mais. Às vezes, a gente demanda muito e não subsidia o desenvolvimento (Diretor).

As alternativas empregadas pela maioria dos respondentes (75%) envolvem a participação em cursos, palestras, eventos, congressos, seminários, experiência profissional. Contudo, dois respondentes mencionaram apenas a participação em cursos, enquanto três afirmaram que buscam desenvolver competências somente com base na experiência. Essa constatação mostra que há espaços para a IES aprimorar o processo de desenvolvimento de competências dos coordenadores.

Os entrevistados salientaram aspectos diferenciados relacionados ao desenvolvimento de competências: “Procuro me aperfeiçoar, lendo, ouvindo e buscando novos conhecimentos (E1)”; “Estudo e converso com outros coordenadores para obter ideias novas (E2)”; “Eu gosto muito do Avivar, eu participo muito dessas palestras, não só na área de gestão. Também procuro fazer alguns cursos *online* (E6).”

O desenvolvimento de competências envolve diversos desafios relacionados ao ambiente laboral, como elevada carga de trabalho que, inclusive, concorre para a escassez de tempo. Há também desafios inerentes ao próprio indivíduo. Para os entrevistados: “Falta de tempo é a pior barreira. Além disso, o excesso de demanda é sufocante, parece que não foi planejada (E1)”; “Há muitas barreiras, barreiras administrativas, financeiras, de equipamentos (E2)”; “Uma das barreiras é falta de tempo porque quando você fala em se desenvolver, precisa se dedicar e para se dedicar você precisa de tempo (E3)”.

Os diversos desafios identificados na pesquisa merecem atenção, tendo em vista a necessidade de potencializar a geração de resultados, conforme destacaram Sampaio (2011) e Mayer e Lopes (2008).

5 Considerações Finais

Os resultados obtidos foram apresentados em sintonia com os objetivos específicos estabelecidos na pesquisa. O primeiro deles foi descrever o Centro Universitário Avivar. Inferiu-se que se trata de instituição de grande porte e com tradição no campo do ensino. A referida IES é detentora de adequada infraestrutura, que sustenta a oferta de vasta gama de cursos em diferentes áreas do saber, em distintos níveis de formação. A instituição oferta cursos por várias modalidades, inclusive a distância. O modelo de gestão adotado envolve uma lógica de articulação que privilegia a avaliação de desempenho como alternativa para estimular a *performance*. Predomina uma cultura orientada para a obtenção de resultados. Nesse sentido, a IES tem uma robusta política de recompensas com componente de remuneração variável. Pode-se afirmar que os coordenadores de curso integram a equipe de gestão e realizam complexas funções administrativas.

O segundo objetivo específico da pesquisa foi caracterizar a figura do Coordenador de curso. A pesquisa mostrou que a dinâmica de trabalho envolve funções relacionais e de gestão. As funções relacionais referem-se à mediação de conflitos com alunos e outros atores institucionais, bem como o desenvolvimento de relacionamentos com os diversos públicos. Já as funções de gestão abarcam amplo leque de competências gerenciais, que ressaltam a complexidade inerente à atividade gerencial. Apreendeu-se que o coordenador de curso necessita desenvolver redes de relacionamento abrangentes com a participação de múltiplos atores. A atuação da IES é influenciada por fatores internos, como mudanças de liderança, manutenção de relações, união do grupo e o processo de comunicação institucional.

Os coordenadores de curso enfrentam diversos desafios. Os resultados obtidos na pesquisa revelaram que eles são de natureza distinta e podem ser classificados em geral, individual, relacionados ao ambiente da IES e à interação com os diversos públicos. O enfrentamento desses desafios por parte dos coordenadores tem envolvido o gosto pelo desafio (5), o relacionamento com alunos, o acolhimento dos questionamentos e reivindicações e a superação do medo.

O terceiro objetivo específico da pesquisa foi identificar as competências gerenciais ideais e reais requeridas aos coordenadores de curso e as iniciativas relacionadas ao seu desenvolvimento. O modelo proposto por Quinn *et al.* (2003) revelou-se adequado para a análise do âmbito da IES. Essa constatação pode ser comprovada pelos valores elevados da mediana e da moda. Pôde-se abstrair certa convergência em relação às competências ideais e reais. Destacaram-se, no geral, os modelos de relações humanas, processo interno e metas racionais, sinalizando a necessidade de os coordenadores manifestarem competências diversas relacionadas aos papéis de mentor e facilitador, monitor e coordenador, e produtor, respectivamente. Observaram-se semelhanças entre competências ideais e reais na percepção dos participantes.

Verificou-se que o desenvolvimento de competências envolve diversas iniciativas por parte da instituição e dos próprios coordenadores. Têm sido utilizadas alternativas tradicionais como participação em cursos, palestras, eventos e experiência profissional. Embora o Centro Universitário Avivar tenha envidado esforços, a pesquisa acentuou que ainda há espaços para melhoria no processo de desenvolvimento de competências gerenciais dos coordenadores de curso, que desempenham papel essencial na dinâmica institucional.

Sugerem-se futuros estudos de natureza comparativa, envolvendo outras unidades da instituição.

Referências

- Alles, M. (2002). *Dirección estratégica de recursos humanos*. Buenos Aires: Granica.
- Barbosa, A. C. Q. (2007 out-dez). Utopia com os pés no chão? A gestão de competências pela perspectiva social: experiências setoriais no Brasil. Salvador, *Revista Organização & Sociedade*, 14(43), 57-70.
- Barbosa, M. A. C., Mendonça, J. R. C., & Cassundé, F. R. S. A. (2016). Competências gerenciais (esperadas *versus* percebidas) de professores-gestores de instituições federais de ensino superior: percepções dos professores de uma universidade. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 17(3), 439-473.
- Barbosa, M. A. C., Mendonça, J. R. C., & Cassundé, F. R. de S. (2015). Competências gerenciais (esperadas *versus* percebidas) de professores-gestores de instituições federais de ensino superior: percepções dos professores de uma universidade federal. *Anais do V Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*, Salvador, BA, Brasil.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bitencourt, C. C. (2004). A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 44(1), 58-69.
- Bitencourt, C. C. (2001). *A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional*. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bitencourt, C. C. (2005). *Gestão de competências e aprendizagem nas organizações gerenciais*. São Leopoldo-RS: Unisinos.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent management: a model for effective performance*. Nova York: Wiley & Sons.
- Brito, L. M. P., Paiva, I. C. B., & Leone, N. M. C. P. G. (2012). Perfil de competências gerenciais no ensino superior tecnológico. *Revista Ciências Administrativas*, 18(1), 189-216.
- Carbone, P. P., Brandão, H. P., Leite, J. B. D., & Vilhena, R. M. P. (2009). *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. (3. ed., p. 176), Rio de Janeiro: FGV.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. (2007). *Metodologia científica*. São Paulo: Prentice Hall.
- Collis, J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. (2. ed.), Porto Alegre: Bookman.
- Crawford, R. (1994). *Na era do capital humano*. (Cap. 1, pp. 15-33). São Paulo: Atlas.
- Dutra, J. S. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.
- Fischer, A. L., Dutra, J. S., Nakata, L. E., & Ruas, R. (2008). Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In: J. S. Dutra, M. T. L., Fleury, & R. Ruas. *Competências: conceitos, métodos e experiências*. São Paulo: Atlas (p. 31-50).

- Fleury, A. L., & Fleury, M. T. L. (2001). *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. (2. ed.). São Paulo: Atlas.
- Fleury, M. T. L., & Lacombe, B. M. B. (2003). A gestão por competências e a gestão de pessoas: um balanço preliminar de resultados de pesquisa no contexto brasileiro. *Iberoamerican Academy of Management*, São Paulo.
- Gramigna, M. R. (2002). *Modelo de competências e gestão dos talentos*. São Paulo: Makron Books.
- Hamel, G., & Prahalad, C. K. (1995). *Competindo pelo futuro*. São Paulo: Campus.
- Harari, Y. (2018). *21 lições para o século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Katz, R. L. (1995, Jan-Feb.). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 33-42.
- Kochanski, J. (1998). *Mais e melhores competências*. São Paulo: HSM.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. (3. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Leboyer, C. L. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Adiciones Gestión 2000.
- Lima, R. J. C., Barbosa, A. C. Q., & Cintra, L. P. (2015). Competências e cultura organizacional. *Recursos Humanos: Contemporaneidade, Limites e Possibilidades Teóricas e Aplicadas*, Curitiba: CRV.
- Luz, T. R. (2001). *Telemar-Minas: competências que marcam a diferença*. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Recuperado de: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9BHJGA>.
- Mancebo, D. (2017). Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. *Educação & Sociedade*, 38(141), 875-892. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000400875&lng=en&nrm=iso.
- Martins, A. C. P. (2002). Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirurgica Brasileira*, 17(Suppl. 3), 04-06. <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, Washington, D. C., (p. 28).
- Meyer Jr. V., & Lopes, M. C. B. (2008 set.). Gestión escolar: desafios y alternativas gerenciales. *Visiones da La educación*, (13), 55-65.
- Meyer Jr, V., Pascucci, L., & Mangolin, L. (2012). Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. *Revista de Administração Pública*, 46(1), 49-70. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122012000100004>.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berret-Koehler.
- Morgan, G. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996.
- Neves, C. E. B., & Martins, C. B. (2016). Ensino superior no país: uma visão abrangente. In: T. Dwyer, E. L. Zen, V. Weller, J. Shuguang, & G; Kaiyuan (org.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP (311 p.).
- Obata, J. Y., Mocrosky, L. F., & Kalinke, M. A. (2018). tecnologias, educação e educação tecnológica: heranças e endereçamentos. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 7(1).

- Oderich, C. (2005). Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. In: R. Ruas, C. S. Antonello, & L. H. Boff. *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990, May-Jun.). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79-80.
- Quinn, R. E., Faerman, S. R., Thompson, M. P., & McGrath, M. (2003). *Competências gerenciais: princípios e aplicações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Retour, D., Picq, T., Defélix, C., & Ruas, R. A. (2011). *Competências coletivas: no limiar da estratégia*. Porto Alegre: Bookman.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas. (334 p.).
- Ruas, R. L. (2005). Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: R. Ruas, C. Antonello, & L. H. Boff (Orgs.). *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman.
- Sampaio, H. (1998). *O ensino superior privado: tendências da última década*. NUPES Working Paper. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.
- Sampaio, H. (2011 out.). O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior Unicamp* (4).
- Sant'Anna, A. S. (2002). *Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área da administração*. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Schwab, K. (2016). *A Quarta Revolução Industrial*. São Paulo: Edipro.
- Silva, J. (2009). *Competências gerenciais: um estudo de caso em uma empresa do segmento óptico mineiro*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte.
- Silva, J. M. (2019). *Demanda por competências gerenciais: estudo com profissionais da área de recursos humanos na região de Divinópolis-MG*. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Faculdades Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Ulrich, D., Allen, J., Brockbank, W., Younger, J., & Nyman, M. (2011). *A transformação do RH: construindo os recursos humanos de fora para dentro*. (Cap. 4, pp. 113 -136). Porto Alegre: Bookman.
- Ulrich, D. (1998). *Os campeões de recursos humanos: inovando para obter os melhores resultados*. São Paulo: Futura.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (4. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zanella, P., Antonelli, R. A., & Bortoluzzi, S. C. (2017). Avaliação das competências docentes: análise no curso de Ciências Contábeis da UTFPR. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 11(2), 150-167.
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. (Cap. 2, pp. 36 - 65). São Paulo: Atlas.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: trajetória, desafios atuais e propostas*. São Paulo: SENAC.
- Zwierewicz, M., Cruz, R. M., & Garrote, R. (2018 abr/jun). Competências docentes mapeadas em publicações do Brasil, da Espanha e Suécia na transição do século XX para o XXI. *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, 57(18), 437-461.