



**INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - IFG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA - PROFEPT**

**ALAN PEREIRA DOS SANTOS**

**ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS PARA A DIRETORIA-GERAL  
DOS CAMPI DO IFG: PERCEPÇÕES E NECESSIDADES**

**Anápolis - GO  
2025**



INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - IFG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA - PROFEPT  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA  
*CAMPUS ANÁPOLIS*

ALAN PEREIRA DOS SANTOS

ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS PARA A DIRETORIA-GERAL  
DOS *CAMPUS* DO IFG: PERCEPÇÕES E NECESSIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Goiás – IFG, sob a orientação da Profa. Dra. Gizele Geralda Parreira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Anápolis - GO  
2025

### Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

S237a

SANTOS, Alan Pereira dos.

Análise das competências gerenciais para a Diretoria-Geral dos campi do IFG: percepções e necessidades. / Alan Pereira dos Santos. – 2025.

160 f.; il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Gizele Geralda Parreira.

Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

1. Administração. 2. Diretoria-Geral. 3. Competências gerenciais.

I. PARREIRA, Gizele Geralda (orient.).

II. Título.

CDD 658.4

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **Análise das competências gerenciais para a Diretoria-Geral dos campus do IFG: percepções e necessidades.**, sob orientação de Gizele Geralda Parreira, apresentada pelo aluno **Alan Pereira dos Santos (20231060150060)** do Curso **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Câmpus Anápolis)**. Os trabalhos foram iniciados às **14:30** do dia **09/09/2025** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Gizele Geralda Parreira** (Presidente)
- **Timoteo Madaleno Vieira** (Examinador Interno)
- **Maria de Lourdes Alves** (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

Aprovado

Reprovado

Nota :

**Observação / Apreciações:**

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Gizele Geralda Parreira** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Maria de Lourdes Alves** (518.089.191-49), em **19/09/2025 23:49:04** com chave **5f05ecdc95cc11f08bbd005056a537a4**.
- **Timoteo Madaleno Vieira** (845.844.321-04), em **10/09/2025 08:04:27** com chave **eb215dc68e3511f098a2005056a537a4**.
- **Gizele Geralda Parreira** (431.981.121-68), em **10/09/2025 21:37:42** com chave **872413828ea711f0a295005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse [https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar\\_documento/](https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/) e informe os dados a seguir.

**Tipo de Documento:** Ata de Projeto Final

**Data da Emissão:** 19/09/2025

**Código de Autenticação:** f9903c



### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

#### **Identificação da Produção Técnico-Científica**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese  | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação                      | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização                 | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação                             | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ |   |

Nome Completo do Autor: Alan Pereira dos Santos

Matrícula: 20231060150060

Título do Trabalho: Análise das competências gerenciais para a Diretoria-Geral dos *campi* do IFG: percepções e necessidades.

#### **Autorização - Marque uma das opções**

1.  Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2.  Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data \_\_/\_\_/\_\_\_\_ (Embargo);
3.  Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.  
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.  
 Outra justificativa: \_\_\_\_\_

### **DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA**

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 02/05/2026.  
Local                      Data



Documento assinado digitalmente

ALAN PEREIRA DOS SANTOS

Data: 02/05/2026 11:42:30-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de concretizar este sonho que, até pouco tempo, parecia tão distante. A finalização deste curso representa não apenas a obtenção de um título, mas a realização de uma conquista inimaginável para o menino simples do interior da Bahia.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Gizele Geralda Parreira, por sua orientação, pelo tempo dedicado, pela paciência, por compartilhar seu conhecimento, por me tranquilizar ao longo de toda a trajetória e pela parceria. Levarei para sempre sua postura em defesa dos alunos.

Aos meus colegas do Câmpus Formosa, em especial à professora Ma. Karen Nascimento, à Dra. Marina Conceição dos Santos Moreira e ao Robson Mendes Soares. Vocês são pessoas maravilhosas, com quem eu tive o prazer de conviver. Sem sua amizade e parceria, não teria sido possível iniciar este curso. Expresso aqui minha mais sincera gratidão.

Agradeço ao professor Dr. Éder Silva de Brito, ser humano generoso, pela disposição, desprendimento e pelos valiosos conselhos estatísticos, fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos meus amigos do mestrado, em especial Diego, Eliane, Heliany, Indira, Letícia, Liliane, Lorrainy, Marciella, Pedro, Renata, Silvânia e Tatielle. Nossos trabalhos em conjunto, momentos de convivência, desabafos e apoio mútuo fizeram toda a diferença nessa jornada.

A todos os servidores Técnico-Administrativos em Educação e Professores do Instituto Federal de Goiás, meus colegas de trabalho que contribuíram com a pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível. Meu muito obrigado.

Ao excelente corpo docente do ProfEPT Anápolis, por todo o conhecimento compartilhado, apoio, inspiração e direcionamento, expressei minha profunda admiração e apreço.

À Dra. Ana Cristina Pinheiro Machado, agradeço profundamente pela empatia e generosa disposição em colaborar com o produto educacional. Sua participação brilhou em nosso *podcast* e enriqueceu o debate proposto.

À diretora da Diretoria de Educação a Distância do IFG, professora Helen Betane Ferreira Pereira, e aos colegas Murilo Gabriel Berardo Bueno, Aldo Silva, Wesley Gusthavo Tavares Dias Lage, bem como a toda a equipe técnica envolvida, registro meu sincero agradecimento pela presteza, dedicação e valiosa contribuição para a concretização do produto educacional.

Aos meus companheiros da Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, ao assessor Luciano de Paula Pereira Perilo e à Ma. Lais Garcez Dias Torres. Muito mais que colegas de trabalho, vocês foram verdadeiros amigos. Sempre presentes, estiveram ao meu lado nos momentos de dúvida, oferecendo conselhos, apoio e compreensão. Com sua parceria, pude organizar melhor minha rotina e responsabilidades, o que foi fundamental para que eu me dedicasse ao curso. Sou profundamente grato pela empatia, pelo companheirismo e por todo o suporte ao longo desse caminho.

E agradeço especialmente à minha família, meus pais e irmãos, por sempre estarem ao meu lado. Vencemos.

Coisa sagrada o trabalho do homem.  
A dignidade de um profissional.  
A seriedade de um operário, sua competência.

Cora Coralina

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as competências gerenciais necessárias ao exercício do cargo de Diretor(a)-Geral no Instituto Federal de Goiás (IFG). Em um cenário cada vez mais complexo, o aprimoramento do conhecimento, das habilidades e das atitudes torna-se fundamental para a busca da excelência nas práticas de gestão institucional. A metodologia utilizada para a análise dos dados foi de natureza quali-quantitativa e encontra-se respaldada por referencial bibliográfico pertinente ao tema. A pesquisa comparou as percepções de atuais e ex-Diretores(as)-Gerais com as de servidores dos *campi*, destacando convergências e divergências em relação às competências consideradas necessárias à posição. Os resultados indicaram significativa valorização das competências gerenciais propostas por Quinn *et al.* (2003). Em uma análise equilibrada dos papéis gerenciais, evidenciou-se a predominância do papel de Inovador na visão dos servidores, enquanto o papel de Facilitador destacou-se entre os participantes com experiência na Diretoria-Geral. Além disso, identificou-se a necessidade de competências não diretamente vinculadas ao modelo teórico de Quinn *et al.* (2003), bem como maior ênfase em Responsabilidade Social e Governança. A pesquisa também revelou um possível desalinhamento entre as percepções dos gestores e as expectativas das equipes, sinalizando a importância de uma gestão mais integrada às demandas locais. Como produto educacional, o estudo resultou na elaboração de um *podcast*, que apresenta conteúdos e reflexões voltados à ampliação do conhecimento sobre o tema e ao aprimoramento da gestão. O material dialoga estrategicamente sobre as competências gerenciais e evidencia sua relevância para a gestão de instituições públicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Administração. Diretoria-Geral. Competências gerenciais.

## **ABSTRACT**

The present study aims to analyze the managerial competencies required for the position of Director-General at the Federal Institute of Goiás (IFG). In an increasingly complex scenario, the development of knowledge, skills, and attitudes becomes essential for achieving excellence in institutional management practices. The methodology used for data analysis was of a qualitative-quantitative nature and is supported by relevant bibliographic references on the subject. The research compared the perceptions of current and former General Directors with those of campus staff, highlighting convergences and divergences regarding the competencies considered necessary for the position. The results indicated a significant appreciation of the managerial competencies proposed by Quinn *et al.* (2003). In a balanced analysis of managerial roles, the Innovator role predominated in the view of staff, while the Facilitator role stood out among participants with experience in the General Directorate. Additionally, the study identified the need for competencies not directly linked to Quinn *et al.*'s (2003) theoretical model, as well as a greater emphasis on Social Responsibility and Governance. The research also revealed a possible misalignment between managers' perceptions and team expectations, indicating the importance of management being more integrated with local demands. As an educational product, the study resulted in the development of a podcast that presents content and reflections aimed at expanding knowledge on the topic and improving management practices. The material strategically addresses managerial competencies and highlights their relevance to the management of public institutions.

**KEYWORDS:** Management. General Directorate. Managerial competencies.

## Lista de Quadros

Quadro 1 – Recorte de abordagens da Administração .....	10
Quadro 2 – Competências gerenciais mapeadas no IFC .....	52
Quadro 3 – Competências requeridas para gestão na UFCA .....	55
Quadro 4 – Composição do modelo de dimensionamento de cargos e funções .....	76
Quadro 5 – Nível de escolaridade dos respondentes.....	84
Quadro 6 – Descrição dos papéis e siglas das competências pesquisadas .....	84
Quadro 7 – Resumo das competências gerenciais do modelo de valores competitivos .....	86
Quadro 8 – Competências ESG apontadas pelo grupo Sg .....	106
Quadro 9 – Competências ESG apontadas pelo grupo Dg .....	109
Quadro 10 – Demais competências consolidadas .....	109
Quadro 11 – Síntese do produto educacional .....	121
Quadro 12 – Detalhamento dos critérios e níveis de concordância obtidos .....	127

## Lista de Figuras

Figura 1 – As funções da Administração Clássica .....	17
Figura 2 – Os 14 princípios de Fayol.....	18
Figura 3 – Exemplo de organização como sistema aberto.....	33
Figura 4 – Relação ambiente-estratégia-estrutura .....	39
Figura 5 – Equilíbrio entre diferenciação e integração para sucesso da organização .....	41
Figura 6 – Transformação de competência em resultado .....	44
Figura 7 – Competência como processo de intersecção de CHA .....	46
Figura 8 – Subdivisão das competências humanas e organizacionais .....	48
Figura 9 – Cascata de competências .....	49
Figura 10 – As dez competências gerenciais mais mencionadas de 2005 a 2015 ...	54
Figura 11 – Competências gerenciais indicadas para gestão na UFRN .....	57
Figura 12 – Valores competitivos .....	63
Figura 13 – Pensamento paradoxal nos modelos de gestão .....	64
Figura 14 – Valores competitivos para o setor público.....	68
Figura 15 – Distribuição dos <i>campi</i> do IFG .....	70
Figura 16 – Produto educacional proposto.....	120

## Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Relação padrão TAE nível E / professor EBTT.....	77
Gráfico 2 – Tempo de exercício dos respondentes no IFG .....	83
Gráfico 3 – Experiência como Diretor(a)-Geral de <i>campus</i> .....	83
Gráfico 4 – Competências relacionadas ao perfil de Produtor .....	87
Gráfico 5 – Competências relacionadas ao perfil de Diretor .....	88
Gráfico 6 – Competências relacionadas ao perfil de Coordenador .....	90
Gráfico 7 – Competências relacionadas ao perfil de Monitor .....	91
Gráfico 8 – Competências relacionadas ao perfil de Facilitador.....	92
Gráfico 9 – Competências relacionadas ao perfil de Mentor .....	93
Gráfico 10 – Competências relacionadas ao perfil de Inovador .....	94
Gráfico 11 – Competências relacionadas ao perfil de Negociador.....	96
Gráfico 12 – Competências relacionadas ao perfil ESG .....	98
Gráfico 13 – Comparativo das competências para os grupos pesquisados.....	99
Gráfico 14 – Comparativo dos papéis gerenciais para os grupos pesquisados .....	100
Gráfico 15 – Avaliação do produto educacional por critérios .....	129

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1 FUNDAMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO</b> .....	<b>10</b>
1.1 Abordagem Clássica da Administração .....	11
1.1.1 <i>Administração Científica</i> .....	11
1.1.1.1 Fordismo.....	13
1.1.2 <i>Teoria Clássica da Administração</i> .....	15
1.2 Modelo Burocrático .....	19
1.3 Modelo Humanístico da Administração.....	24
1.3.1 <i>A experiência de Hawthorne</i> .....	24
1.4 Teoria Geral dos Sistemas.....	30
1.5 Teoria Contingencial .....	35
1.5.1 <i>Organizações mecanicistas x orgânicas</i> .....	36
1.5.2 <i>A tecnologia influencia a estrutura organizacional</i> .....	37
1.5.3 <i>A estratégia determina a estrutura</i> .....	38
1.5.4 <i>Diferenciação e integração</i> .....	40
<b>2 COMPETÊNCIAS E GESTÃO</b> .....	<b>43</b>
2.1 Do desenvolvimento de competências.....	43
2.2 Competências gerenciais .....	50
2.3 Valores competitivos .....	58
2.3.1 <i>Modelo das Metas Racionais</i> .....	60
2.3.2 <i>Modelo dos Processos Internos</i> .....	60
2.3.3 <i>Modelo das Relações Humanas</i> .....	61
2.3.4 <i>Modelo de Sistemas Abertos</i> .....	61
2.4 Dimensão ESG .....	65
2.5 Sobre o IFG .....	68
2.5.1 <i>Da Diretoria-Geral de campus</i> .....	73
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>78</b>
3.1 Sujeitos da pesquisa .....	80
3.1.1 <i>Critérios de Inclusão</i> .....	80
3.1.2 <i>Critérios de Exclusão</i> .....	81
3.1.3 <i>Cálculo da amostragem</i> .....	81
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>82</b>

4.1 Análise dos dados.....	85
4.1.1 Perguntas fechadas.....	86
4.1.1.1 Dimensão ESG.....	96
4.1.1.2 Análise da predominância de papéis gerenciais.....	98
4.1.2 Pergunta aberta.....	101
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>112</b>
5.1 Sobre <i>podcast</i> .....	113
5.1.1 <i>Podcast na educação</i> .....	115
5.1.2 <i>Tecnologia, educação e reflexão</i> .....	117
5.2 Desenvolvimento do produto educacional.....	119
5.2.1 <i>Etapas do projeto</i> .....	122
5.2.2 <i>Elaboração do roteiro</i> .....	123
5.2.3 <i>Recursos utilizados</i> .....	125
5.2.4 <i>Aplicação e validação</i> .....	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro do <i>podcast</i>.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE C – Formulário de avaliação do produto educacional.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE D – Produto educacional Amplificando.....</b>	<b>154</b>

## INTRODUÇÃO

A criação do Instituto Federal de Goiás foi, certamente, um marco significativo para a comunidade. A instituição se destaca por oferecer formação e qualificação profissional em diferentes modalidades de ensino, abrangendo desde o ensino médio até a pós-graduação, atuando na educação básica, profissional e superior, além de oferecer especializações *lato* e *stricto sensu*. Suas atividades incluem, ainda, ações de pesquisa, extensão e Formação Inicial e Continuada. Por seu turno, toda essa diversidade de atuação revela-se em um grande desafio de gestão.

A lei de instituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, concedeu a essas instituições, na condição de autarquias, autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Se, por um lado, isso evidencia que essas instituições possuem capacidade de autogestão, por outro, implica a necessidade de desenvolverem competências para exercê-la.

Seu quadro de pessoas é plural, composto por técnicos administrativos e professores das mais diferentes áreas do conhecimento. Em instituições tão diversas, em muitos momentos, servidores de variadas especialidades podem ser alçados a cargos e funções de chefia, desde designações de livre nomeação e exoneração até posições eletivas, como o cargo de Diretor(a)-Geral de *campus*. O cenário se torna ainda mais problemático considerando que, quando o ocupante de cargo de professor é quem assume o cargo diretivo, frequentemente continua com suas atividades em sala de aula, pesquisa, extensão, entre outras, mesmo que de forma reduzida.

Como aponta Mendes (2023, p. 16), por vezes, a atuação no cargo revela-se como um novo universo, expondo a possível falta das competências gerenciais necessárias para tal. Ademais, raramente é oferecida capacitação gerencial prévia para o cargo, fazendo com que o servidor só se dê conta da “[...] complexidade da gestão quando já está imerso na atividade gerencial [...]”. Dentro desse contexto, é imprescindível que haja uma compreensão assertiva das competências gerenciais requeridas para a atuação na função.

Em ambientes cada vez mais dinâmicos e complexos, a análise de competências para a gestão institucional revela-se como um caminho eficaz para a melhoria da instituição através da sistematização de conhecimentos produzidos pela ciência da Administração. Como destacado por Woodward (1977, p. 242):

Os problemas administrativos podem ser técnicos, psicológicos, sociológicos ou econômicos, mas, naturalmente, algumas vezes, são de caráter misto. Portanto, o administrador precisa não apenas compreender como ele pode usar estas disciplinas [...] como também precisa reunir elementos diversos em um todo integrado, para encontrar uma solução para seu problema.

A sistematização do conhecimento é essencial para o desenvolvimento de profissionais e líderes eficazes na área de gestão. Isso significa que, mesmo que os indivíduos possam ter habilidades inatas ou experiência prática em gestão, o conhecimento científico e sistematizado fornece uma estrutura que pode melhorar significativamente seu desenvolvimento.

Em 2006, foi promulgado o decreto que instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, reconhecendo a gestão por competências como instrumento estratégico para alinhar o desenvolvimento dos servidores aos objetivos institucionais nas instituições públicas brasileiras (Brasil, 2006). Não obstante o tempo transcorrido desde sua publicação, o tema continua relevante, a exemplo de pesquisas como Freitas e Odélius (2018), Machado (2019), Reisch e Dalmau (2021), Feitosa (2021), Mendes (2023) e tantas outras.

O problema da pesquisa é o ponto de partida da investigação científica rigorosa e de relevância. É a interrogação que move a pesquisa, sendo ponto fundamental para elaboração de objetivos. De acordo com Gil (2002, p. 21), a elaboração de uma pesquisa exige rigorosamente que haja “[...] o problema claramente formulado, os objetivos bem determinados, assim como o plano de coleta e análise dos dados”. Isso posto, tem-se que o problema da presente pesquisa foi o de desvelar quais as competências gerenciais requeridas para a atuação dos(as) Diretores(as)-Gerais dos *campi* do IFG.

A fim de se alcançar o macro objetivo de analisar as competências gerenciais necessárias para o desempenho da gestão na Diretoria-Geral, a pesquisa teve como objetivos específicos: evidenciar as competências gerenciais requeridas para o exercício no cargo; comparar as percepções sobre essas competências entre os ocupantes atuais e anteriores do cargo e servidores geridos; e desenvolver um produto educacional que apresentasse conteúdos e reflexões voltados à ampliação do conhecimento sobre o tema, ao aprimoramento da gestão e à valorização das competências gerenciais nas instituições públicas.

Os dados foram tratados de forma descritiva, comparando as visões dos dois grupos pesquisados, e identificando que o papel de Diretor(a)-Geral de *campi* exige uma atuação complexa e multifacetada, evidenciando a necessidade dos papéis gerenciais propostos por Quinn *et al.* (2003) de forma ampla, além de alinhamentos com perspectivas do setor público, aqui denominadas como Dimensão ESG.

Como resultado, observou-se grande convergência quanto à importância do desenvolvimento abrangente de competências para ambos os grupos, com ênfase maior para o grupo de servidores com experiência no cargo diretivo. O grupo de servidores geridos demonstrou uma maior inclinação para competências voltadas ao papel de Inovador, enquanto o grupo de gestores e ex-gestores apresentou maior ênfase pelas competências associadas ao papel de Facilitador.

Além disso, foi apontada a necessidade de competências gerenciais não diretamente relacionadas ao modelo de Quinn *et al.* (2003), além de competências ESG, com ênfase naquelas voltadas à Promoção de Ambiente Institucional Inclusivo e de Qualidade e à Condução Ética e Transparente da Gestão Pública. Os resultados evidenciam a importância de uma gestão integrada às demandas locais, reforçando, assim, a necessidade do desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias ao desempenho eficaz no cargo além do alinhamento das perspectivas dos diferentes grupos envolvidos.

## 1 FUNDAMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO

A sistematização científica dos conhecimentos sobre gestão, fundamental para o crescimento de diversas instituições e a melhoria das práticas administrativas, ocorreu no contexto da Administração, uma ciência jovem estabelecida a partir do início do século XX (Chiavenato, 2014; Maximiano, 2000). Antes disso, o conhecimento sobre bons gestores baseava-se principalmente em características inatas e no desenvolvimento de habilidades específicas de maneira empírica. Muitos pensadores de diversas áreas do conhecimento contribuíram para consolidar esse arcabouço teórico.

Quadro 1 – Recorte de abordagens da Administração

Abordagem	Principais Exponentes e suas Origens Acadêmicas	Enfoque
Escola Clássica da Administração	Frederick Winslow Taylor (Engenheiro Mecânico), Jules Henri Fayol (Engenheiro de Minas)	Ênfase na eficiência e racionalização do trabalho, redução de desperdícios e definição de princípios gerais da administração.
Modelo Burocrático	Max Weber (Sociólogo)	Organização racional-legal. Ênfase nas normas, procedimentos formais.
Escola das Relações Humanas	Elton Mayo (Psicólogo e Sociólogo)	Valorização das relações humanas no ambiente de trabalho, considerando o impacto na produtividade e bem-estar dos trabalhadores.
Teoria Geral dos Sistemas	Ludwig von Bertalanffy (Biólogo)	Abordagem sistêmica que considera as organizações como sistemas interdependentes e interconectados.
Abordagem Contingencial ou Situacional	Joan Woodward (Socióloga), Fred Fiedler (Psicólogo), Alfred D. Chandler (Historiador)	Reconhecimento de que não há uma única forma correta de administrar, sendo necessário adaptar a gestão às contingências e situações específicas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Araújo (2014), Chiavenato (2014), Jacobsen e Neto (2015), Maximiano (2000), Motta e Vasconcelos (2021) e demais literaturas.

A gestão de uma instituição é uma tarefa desafiadora, que exige do gestor preparo para lidar com uma variedade de questões complexas e em constante evolução. Os valores da sociedade mudam ao longo do tempo, o contexto em que a instituição está inserida também se transforma, e as exigências atuais impõem a necessidade de aperfeiçoamento e desenvolvimento de novos modelos de gestão.

Ao longo da história recente, houve o surgimento de diversos modelos de gestão, cada um visando, ao seu modo, contribuir para a superação dos desafios apresentados em sua época. O referencial teórico permite que o gestor possa,

frequentemente, utilizar o conhecimento em seu dia a dia, aproveitando-se das várias correntes de pensamento produzidas, interagindo e integrando com diversos fatores.

Nesse contexto, o estudo considera os fundamentos históricos da administração, visando compreender melhor a evolução da gestão ao longo do tempo, bem como sua posterior contextualização e interligação com a abordagem das competências gerenciais propostas por Quinn *et al.* (2003), a saber, os modelos Clássico, Burocrático, das Relações Humanas, de Sistemas e Contingencial.

## **1.1 Abordagem Clássica da Administração**

No final do século XIX e início do século XX, o mundo vivenciava um período de rápido crescimento industrial, impulsionado pela Segunda Revolução Industrial. Avanços tecnológicos, como o uso do aço, a eletricidade e a mecanização da produção, transformaram a economia, ampliando e complexificando as operações industriais. Esse contexto de expansão acelerada evidenciou a necessidade de métodos mais eficientes de gestão (Chiavenato, 2014).

Foi nesse cenário que surgiram a Administração Científica, proposta por Frederick Taylor, e a Teoria Clássica, desenvolvida por Henri Fayol, que passaram a constituir os pilares da Abordagem Clássica da Administração. Os princípios desta abordagem buscavam racionalizar os processos industriais por meio da divisão do trabalho, da hierarquia organizacional e da aplicação de métodos sistemáticos de gestão, visando aumentar a eficiência e a produtividade das organizações.

### **1.1.1 Administração Científica**

A Administração Científica teve origem nos Estados Unidos da América por meio dos estudos conduzidos por Frederick Winslow Taylor em meados de 1880, enquanto trabalhava na fábrica de aço Bethlehem Steel. Nascido em Germantown, um subúrbio da Filadélfia, Pensilvânia, em 20 de março de 1856, Taylor foi pioneiro na sistematização da eficiência organizacional. Ao longo de mais de 30 anos, dedicou-se ao desenvolvimento dos princípios da Administração Científica, sendo amplamente reconhecido como seu fundador, embora outros estudiosos também tenham

contribuído para o aprimoramento dessa abordagem. Conforme explicado por Taylor (1990), a Administração Científica possui quatro princípios básicos:

- Desenvolvimento de uma verdadeira ciência: Para Taylor (1990, p. 23), “[...] a melhor administração é uma verdadeira ciência, regida por normas, princípios e leis claramente definidos, tal como uma instituição”. A Administração Científica buscava desenvolver um método sistemático, aplicando princípios científicos para otimizar o desempenho e a eficiência nos processos industriais, em substituição às práticas tradicionalmente utilizadas;
- Seleção e treinamento científico do trabalhador: Consistia em selecionar cientificamente os trabalhadores de acordo com suas “[...] aptidões próprias e contraindicações especiais [...]”, visando “[...] aumentar individualmente a eficiência e dar a cada um a maior prosperidade” (Taylor, 1990, p. 44). Não bastava selecionar os trabalhadores, era necessário treiná-los na função, garantindo, ainda, que fossem acompanhados, supervisionados e devidamente orientados para a execução das tarefas, conforme os estudos e planejamento proposto;
- Cooperação íntima e cordial entre a direção e os trabalhadores: Em contraste com as práticas predominantes da época, a Administração Científica propôs que a relação entre superiores e subordinados deveria ser cordial, colaborando para que as atividades ocorressem conforme os princípios desta ciência;
- Divisão do trabalho e das responsabilidades entre administração e trabalhadores. Cada departamento deveria atuar naquilo que fosse melhor preparado. Segundo Taylor (1990, p. 17), antes disso, “[...] quase todo trabalho e a maior parte da responsabilidade recaíam sobre [...]” os trabalhadores.

Além desses princípios, a Administração Científica se destacou pela busca em identificar e sistematizar a melhor forma de realização do trabalho. Taylor acreditava que existia, para cada atividade específica, *“the best way”*, ou seja, a melhor maneira de organizar e executar cada tarefa (Chiavenato, 2014). Para tanto, cada movimento era analisado meticulosamente por meio de estudos de tempos e movimentos, sendo cronometrado e testado inúmeras vezes e de diferentes formas, a fim de se alcançar o método ideal que maximizasse a produtividade.

Tamanha era a relevância desse processo que Taylor (1990, p. 42) desenvolveu também o estudo da fadiga dos trabalhadores, estabelecendo intervalos

de trabalho e descanso que possibilitassem otimizar o rendimento da produção, de modo que o empregado pudesse “[...] trabalhar durante muitos anos, feliz e próspero, sem sentir os prejuízos da fadiga”.

Na abordagem da administração científica, destaca-se uma clara distinção entre os formuladores das estratégias de trabalho e aqueles responsáveis por executá-las. Uma vez definida a maneira “científica” de se realizar a tarefa, era estabelecido um tempo-padrão, resultado de uma análise minuciosa que permitia determinar o tempo necessário para a execução do trabalho. Os estudos para essa definição consideravam uma variedade de fatores, tais como o material utilizado, a natureza da atividade, os movimentos requeridos, a seleção adequada de ferramentas, entre outros. O controle do tempo de produção estava intimamente ligado à relação custo/lucro.

[...] o custo do tempo era uma ferramenta usada para aumentar a eficiência global da fábrica, tornando possível o pagamento de maiores salários para a mão-de-obra e preços mais baixos para o consumidor de produtos acabados (Taylor, 1990, p. 15).

Na Abordagem Científica, era responsabilidade das empresas proporcionar aos trabalhadores uma oportunidade justa para alcançarem uma remuneração máxima em contrapartida ao aumento da entrega de trabalho ao patrão. Para Taylor (1990, p. 24), o principal objetivo da administração deveria “[...] ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado”. Nesse prisma, os operários selecionados para participarem dos estudos ou trabalho sob o enfoque da Administração Científica deveriam receber uma remuneração condizente com seu esforço e comprometimento excepcionais, o que se traduziria em ganhos muito superiores aos praticados à época.

#### **1.1.1.1 Fordismo**

A Administração Científica representou um marco significativo na maximização dos processos produtivos em massa, influenciando diretamente práticas industriais posteriores, como as de Henry Ford (Chiavenato, 2014; Motta e Vasconcelos, 2021). Os estudos conduzidos por essa abordagem foram base fundamental para a indústria automobilística da época. Enquanto o Taylorismo

buscava a maximização da eficiência por meio da sistematização e organização científica do trabalho, o Fordismo, de forma evolutiva, destacou-se como um modo de produção com forte padronização de produtos, realizada em linha de produção em massa.

Em 1903, Henry Ford fundou a Ford Motor Company, marcando o início de uma era revolucionária na indústria automotiva. Ford adotou e aperfeiçoou os princípios fundamentais do taylorismo, sendo o grande responsável pela concepção da produção em massa.

A linha de montagem fordista revolucionou a produção de carros ao organizar postos de trabalho especializados, com forte ênfase na mecanização e na organização linear do processo produtivo. “Seu sistema baseava-se em plataformas volantes (vagões) que transportavam as peças de um lugar a outro na linha de montagem”, o que permitia a redução dos movimentos desnecessários e maximização do tempo (Motta e Vasconcelos, 2021, p. 31). Destacou-se pela padronização, alto volume de produção e baixo custo do produto final. Esse modo de produção consolidou-se como referência e foi largamente adotado por vários tipos de indústrias em todo o mundo.

A produção em série proposta pelo modelo fordista exigia rigidez nos processos produtivos e na padronização dos insumos, o que levou a empresa à verticalização para assegurar esse controle. Nessa lógica, o trabalhador também passou a ser concebido como uma peça na engrenagem desse sistema. Como bem resumido por Chiavenato (2014, p. 69):

A racionalização da produção proporcionou a linha de montagem que permite a produção em série. Na produção em série ou em massa, o produto é padronizado, bem como o maquinário, o material, a mão de obra e o desenho do produto, o que proporciona um custo mínimo. Daí a produção em grandes quantidades, cuja condição precedente é a capacidade de consumo em massa, real ou potencial, na outra ponta.

Maximiano (2000) afirma que numa realidade onde há um grande e potencial mercado ávido por produtos, a produção artesanal é desvantajosa, sendo necessária uma produção em larga escala, cujos princípios básicos seriam:

- Divisão do trabalho: este é um pressuposto básico para alcance da produção em massa e princípio fundamental advindo do taylorismo. Com o foco em uma

atividade, o trabalhador se tornaria especialista no seu trabalho, podendo realizá-lo mais eficientemente e melhor;

- Padronização: A produção em massa necessita que os produtos sejam padronizados, obedecendo a padrões específicos de dimensões, materiais, processos de fabricação, procedimentos operacionais, entre outros;

Com a produção em massa, os custos fixos podem ser diluídos para um maior número de produtos, obtendo-se, assim, ganho de escala, barateando o produto final e colaborando para que este se torne mais acessível a um maior número de pessoas. Assim como postulado por Taylor, Ford acreditava que era necessário pagar um salário mais alto aos trabalhadores.

Fizemos a mudança não apenas porque queríamos pagar salários mais altos e pensávamos que poderíamos pagá-los. Queríamos pagar esses salários para que o negócio tivesse bases duradouras. Nós não estávamos distribuindo nada – nós estávamos construindo para o futuro. Um negócio de salários baixos é sempre inseguro (Ford e Crowther, 1922, p. 127, tradução nossa).

### **1.1.2 Teoria Clássica da Administração**

Enquanto os Estados Unidos da América desenvolviam a Administração Científica de Taylor, surgia na Europa a Teoria Clássica de Fayol. Henri Fayol, nascido em Constantinopla em 1841, graduou-se em Engenharia de Minas pela Escola de Minas de *Saint-Étienne* aos 19 anos de idade. Foi diretor da empresa *Commentry-Fourchambault-Decazeville*, uma mineradora de carvão que enfrentava sérias dificuldades financeiras em 1888, local de onde extraiu grande parte de sua “doutrina administrativa”, fruto de sua vivência, reflexão e anotações (Fayol, 1989; Chiavenato, 2014).

Assim como o taylorismo, o fayolismo direcionava sua atenção para o aprimoramento da eficiência organizacional. No entanto, ao contrário do primeiro, que concentrava grande atenção no nível operacional da organização, numa visão de baixo para cima (*bottom-up*), a Teoria Clássica enxergava a empresa como uma entidade abstrata, partindo de uma visão do topo para baixo (*top-down*).

Para a doutrina fayolista, não se deve atribuir importância excessiva à dimensão técnica da empresa em detrimento de outras capacidades igualmente necessárias ao seu desenvolvimento e à sua prosperidade, uma vez que as funções

essenciais da organização mantêm estreita interdependência e não podem subsistir isoladamente.

Entretanto, a função técnica nem sempre é a mais importante de todas. Mesmo nas empresas industriais, há circunstâncias em que qualquer das outras funções pode ter influência muito maior no desenvolvimento da empresa do que a função técnica (Fayol, 1989, p. 24).

As operações ou grupo de ações departamentais são essenciais para as organizações. Para Fayol (1989), toda organização possuiria seis grupos interdependentes de operações:

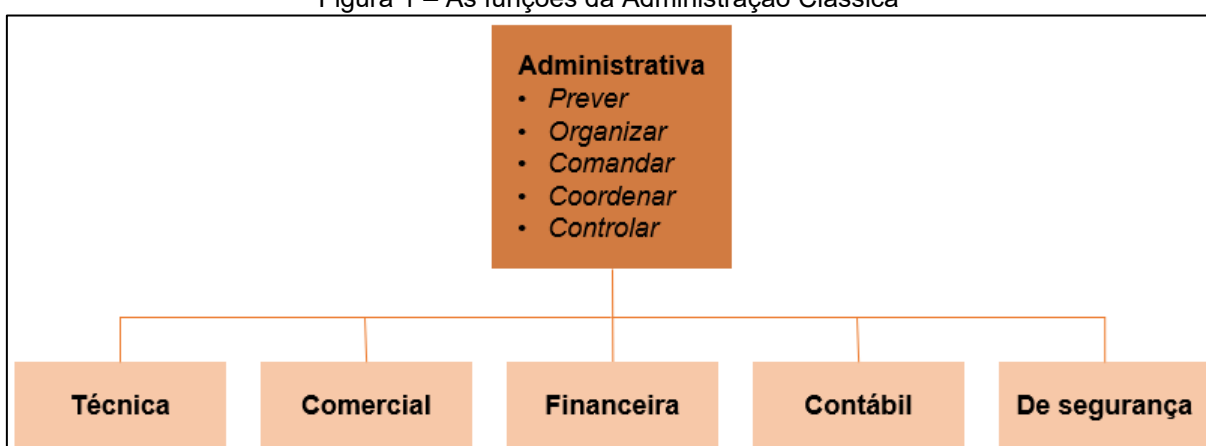
- a) Técnicas: relacionadas às atividades produtivas da instituição;
- b) Comerciais: relacionadas à comercialização dos bens e serviços;
- c) Financeiras: vinculadas à obtenção de recursos, investimentos e capital em geral;
- d) De segurança: voltadas à segurança da instituição, abrangendo seus bens, membros e a regularidade de suas atividades;
- e) Contábeis: voltadas ao acompanhamento e informação da situação econômica da instituição;
- f) Administrativas: Seriam as mais importantes, visto seu papel gestor das demais operações.

Fayol (1989, p. 19) reconhecia a importância da administração para as mais diversas organizações, “[...] de todos os negócios, grandes ou pequenos, industriais, comerciais, políticos, religiosos ou de outra qualquer índole”. Diante de tamanha relevância, a administração englobaria as atividades de previsão, organização, comando, coordenação e controle (POCCC), abaixo elencadas:

- a) Prever o futuro e determinar possíveis ações;
- b) Organizar os materiais e recursos humanos necessários;
- c) Comandar, fornecendo o direcionamento às ações das pessoas;
- d) Coordenar, integrando e equilibrando as atividades e recursos;
- e) Controlar a execução das ações conforme o que foi proposto pelas regras dadas.

As funções da administração, inicialmente propostas por Fayol, foram revisitadas pelos teóricos neoclássicos. Embora tenham mantido a essência do pensamento clássico, conferiram maior ênfase à aplicabilidade prática desses princípios no contexto organizacional. Na perspectiva contemporânea, as funções são amplamente reconhecidas como Planejamento, Organização, Direção e Controle (PODC), constituindo o chamado processo administrativo, essencial para o funcionamento das organizações (Chiavenato, 2014).

Figura 1 – As funções da Administração Clássica



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Fayol (1989) e Chiavenato (2014).

Na abordagem fayolista, a administração não se limitava apenas às chefias superiores, mas permeava toda a instituição, ganhando maior necessidade conforme se ascendia na hierarquia organizacional.

Em toda classe de empresa, a capacidade principal dos agentes inferiores é a capacidade profissional característica da empresa, e a capacidade principal dos grandes chefes é a capacidade administrativa. A necessidade de noções administrativas é geral (Fayol, 1989, p. 36).

Conforme Chiavenato (2014), apesar de sua complementaridade, as Teorias Científica e Clássica diferenciam-se quanto à forma de estruturar o trabalho e à hierarquização do comando. Enquanto o taylorismo propunha uma estrutura funcional, na qual especialistas podiam acumular posições de mando, o fayolismo defendia uma estrutura linear, enfatizando a unidade de comando, em que cada subordinado respondia a apenas uma chefia.

Segundo o próprio Taylor, muitos adeptos do princípio da unidade de comando não quiseram renunciar a esse sistema, apesar de suas instâncias. No que a mim se refere, não creio que uma oficina possa funcionar bem no estado de violação flagrante desse princípio. E, no entanto, Taylor dirigiu com sucesso grandes empresas. Como explicar essa contradição? (Fayol, 1989, p. 95).

Como parte do seu caráter prescritivo e universalista, a Teoria Clássica propõe, ainda, 14 princípios destacados como fundamentais para a administração, sendo:

Figura 2 – Os 14 princípios de Fayol

<p>① Divisão do trabalho</p> <p>Especialização na função</p>	<p>⑧ Centralização</p> <p>Concentração do poder decisório. Autoridade ascendente</p>
<p>② Autoridade e responsabilidade</p> <p>Capacidade de dar ordens e exigir seu cumprimento, e, dever de cumpri-las, respectivamente</p>	<p>⑨ Hierarquia</p> <p>Estrutura de autoridade</p>
<p>③ Disciplina</p> <p>Obediência, responsabilidade, assiduidade, atividade, sinais de respeito</p>	<p>⑩ Ordem</p> <p>Coisas e pessoas em seu devido lugar</p>
<p>④ Unidade de comando</p> <p>Cada subordinado recebe ordens diretas de apenas um chefe</p>	<p>⑪ Equidade</p> <p>Combinação de benevolência com justiça</p>
<p>⑤ Unidade de direção</p> <p>Um só chefe, um só programa, uma mesma direção. Convergência de esforços para um mesmo objetivo</p>	<p>⑫ Estabilidade do pessoal</p> <p>Combate à rotatividade para evitar perdas de produtividade e melhorar a eficiência</p>
<p>⑥ Subordinação do interesse particular ao interesse geral</p> <p>Se houver conflito ente estes, prevalecerá sempre o geral (organizacional)</p>	<p>⑬ Iniciativa</p> <p>Capacidade de concepção e execução de planos</p>
<p>⑦ Remuneração do Pessoal</p> <p>Deverá ser justa, equitativa. Possui grande relevância, uma vez que pode alterar o rumo do negócio</p>	<p>⑭ União do pessoal</p> <p>Quando a equipe trabalha em harmonia e união, a organização se torna mais forte</p>

Fonte: Elaboração do próprio autor com base em Fayol (1989), Chiavenato (2014) e Maximiano (2000).

Apesar do seu pioneirismo em tentar sistematizar a administração, a Abordagem Clássica da Administração é criticada por sua falta de embasamento em evidências científicas robustas. Seus pressupostos foram fundamentados, em grande medida, em percepções empíricas (Chiavenato, 2014). Negligenciaram o ambiente externo, bem como a organização informal, estimulando, ainda, fortemente o individualismo. Dessa forma, apresentam uma visão extremamente limitada e incompleta da organização, tanto externa como internamente.

A Abordagem Clássica foi fortemente baseada no reducionismo, no pensamento analítico e no mecanicismo (Chiavenato, 2014, p. 402). Embora seus

pressupostos possam ter se mostrado eficazes na maximização da eficiência produtiva em termos quantitativos, seja pelo foco nas tarefas ou na estrutura, a Abordagem Clássica da Administração é frequentemente criticada por sua propensão à alienação e mecanização dos trabalhadores. Tal mecanismo restringe a sua esfera de conhecimento a um conjunto limitado de tarefas, subtraindo-lhes a perspectiva integrada do todo organizacional.

## 1.2 Modelo Burocrático

A palavra burocracia tem suas raízes no francês *bureaucratie*, sendo uma combinação de *bureau* (mesa, escritório) com *cratie*, derivado do grego *kratos* (poder, lei, norma, governo). Isso reforça que o poder e autoridade estão concentrados no ambiente de trabalho burocrático, no poder do escritório onde decisões são tomadas e processos administrativos são gerenciados.

A burocracia caracteriza-se como um sistema administrativo de organização dos meios ao alcance dos objetivos. Possui suas raízes na antiguidade humana. Escribas egípcios, mandarins chineses, clero russo, dentre outros, exemplificam sua origem longínqua (Motta, 2000). Entretanto, surgiu formalmente e estruturada a partir do período vitoriano como uma reação às práticas administrativas injustas e desumanas do início da Revolução Industrial, onde imperavam tratamentos desiguais, nepotismo, clientelismo, falta de regras claras, além da necessidade de melhorar a eficiência das organizações cada vez mais complexas (Chiavenato, 2014).

O senso comum que se tem da burocracia é de excesso de papéis, carimbos e formulários, sinônimo de morosidade e descaso no atendimento das demandas da população. No entanto, essa concepção difere sobremaneira do entendimento da burocracia na perspectiva weberiana. Segundo Weber (2004, p. 233), a burocracia representaria o paradigma de eficiência organizacional racional-legal por excelência, regida estritamente pela razão, sustentada por normas formais. Seria, portanto, superior aos modelos anteriores.

A burocracia é de caráter “racional”: regra, finalidade, meios, impessoalidade “objetiva” dominam suas atitudes. Por isso, seu surgimento e sua divulgação tiveram por toda parte efeito “revolucionário” naquele mesmo sentido especial, ainda a ser exposto, que caracteriza o avanço do racionalismo, em geral, em todas as áreas. Neste processo, a estrutura burocrática aniquilou

formas estruturais da dominação que não tinham caráter racional, neste sentido especial. Perguntamos, portanto: quais eram essas formas?

Como desdobramento da indagação de Weber (2004), para correta elucidação da burocracia em comento, é necessária a compreensão dos tipos de dominação descritas pelo autor. Primeiramente, cabe tecer que a dominação mencionada se refere ao poder que é exercido por um grupo da sociedade que, destacando-se desta, impõe sua vontade sobre a coletividade (Motta, 2000). Em contrapartida, para que a dominação de um grupo seja estável, é fundamental que haja legitimidade, entendida como os princípios e crenças que fundamentam o exercício do poder. A legitimação dessa dominação pode ser obtida por meio de diversos mecanismos, como tradição, crenças e normas, conferindo ao grupo dominante autoridade sobre os governados. Entendida a relação dominação/legitimação, Weber (2004) define três tipos de dominação: tradicional, carismática e burocrática.

A dominação tradicional é aquela de natureza patriarcal e patrimonial, ou seja, “[...] é a submissão pessoal ao senhor que garante a legitimidade das regras por este estatuídas [...]” (Weber, 2004, p. 234). Nesse prisma, Maximiano (2000) explica que a base da dominação tradicional está nos usos e costumes estabelecidos ao longo do tempo, sendo transmitidos entre as gerações. Nesse contexto, a autoridade é sustentada pela crença na santidade e legitimidade dos hábitos arraigados na cultura e na tradição. Esses valores são percebidos como intrinsecamente ligados à ordem social e ao funcionamento da comunidade, conferindo legitimidade e poder aos líderes que são vistos como guardiões dessas tradições.

Chiavenato (2014) adiciona que esse tipo de dominação pode adotar duas formas administrativas, uma como estrutura patrimonial, onde os dominados atuam como servidores pessoais do governante, podendo ser parentes, beneficiários ou empregados que estão economicamente dependentes dele; e outra como estrutura feudal, onde os vassalos e suseranos juram fidelidade ao senhor em troca de maiores domínios administrativos, gozando, assim, de maior autonomia e independência que o aparato administrativo patrimonial. Ou, ainda, como explicado por Weber (2004, p. 255), não se trata de uma fidelidade objetiva, mas de cunho pessoal:

A posição global do funcionário patrimonial é, portanto, em oposição à burocracia, produto de sua relação puramente pessoal de submissão ao senhor, e sua posição diante dos súditos nada mais é que o lado exterior

desta relação. Mesmo ali onde o funcionário político não é pessoalmente um dependente da corte, o senhor exige sua obediência ilimitada no cargo. Pois a fidelidade ao cargo do funcionário patrimonial não é uma fidelidade objetiva do servidor perante tarefas objetivas, cuja extensão e conteúdo estão delimitados por determinadas regras, mas, sim, uma fidelidade de criado que se refere de forma rigorosamente pessoal ao senhor e constitui uma parte integrante de seu dever de princípio universal de piedade e fidelidade.

A dominação carismática se baseia nas qualidades pessoais do líder, na crença da sua excepcionalidade, a quem são atribuídos dons ou qualidades especiais, como um “[...] dom gratuito de Deus” (Chiavenato, 2014, p. 260).

Weber (2004) descreve que a legitimidade do governo carismático não se baseia numa base racional ou legal, mas em qualidades extraordinárias e carismáticas do líder, tais como santidade, heroísmo, liderança superior. Essas qualidades conferem ao líder uma aura de autoridade, que gera identificação para os liderados, inspirando confiança e devoção quase irrestrita.

Ao contrário da dominação tradicional em que a autoridade pode ser herdada ou transmitida através de laços sanguíneos, familiares, de tradição ou patrimônio, a dominação carismática não pode ser herdada ou transmitida. Está indissociavelmente ligada à figura carismática do líder, e sua legitimidade depende da continuidade do carisma demonstrado por ele. Dessa forma, “[...] é instável e facilmente adquire características revolucionárias” (Chiavenato, 2014, p. 260).

Weber (2004) destaca que o domínio carismático autêntico não está sujeito aos códigos jurídicos abstratos ou estatutos formais, pois sua legitimidade provém diretamente da experiência pessoal da graça celestial e da força divina do líder carismático.

Seu direito “objetivo” é o resultado concreto da vivência extremamente pessoal de graça celestial e força heroica semelhante àquela dos deuses e significa renúncia ao compromisso com toda ordem externa em favor da glorificação exclusiva do autêntico espírito profético e heroico. Por isso, comporta-se de maneira revolucionária, invertendo todos os valores e rompendo soberanamente com todas as normas tradicionais ou racionais: “está escrito, mas eu vos digo” (Weber, 2004, p. 326-327).

Dessa forma, a resolução de conflitos não acontece pelas vias racionais, mas pelo desígnio superior ou mesmo “divino” do líder carismático tal qual provida pela revelação profética. Dadas as características principais das duas formas de dominação acima, cabe destacar o tipo de dominação que seria a base para a excelência da organização: a dominação racional-legal.

A dominação burocrática, também conhecida como racional-legal, constitui-se em um modelo de organização social que se fundamenta estritamente em normas, leis e procedimentos detalhados. Conforme Weber (2004, p. 234), “Na dominação burocrática é a norma estatuída que cria a legitimação do detentor concreto do poder para dar ordens concretas”. Chiavenato (2014) adiciona que a legitimidade do poder na dominação burocrática advém da crença na clareza e justiça dos preceitos legais, normativos e regulamentares.

Nesse contexto, as diretrizes propostas servem como garantias da eficiência da estrutura organizacional, estabelecendo uma relação direta entre meios e fins. Trata-se de um tipo de controle *a priori*, no qual a autoridade deixa de ser baseada na figura ou vontade individual de um líder, seja patriarcal ou carismático, e passa a ser determinada pelo cargo ocupado e determinado pelo conjunto de regras e regulamentos previamente estabelecidos.

A burocracia, como modelo de organização social, apresenta características que a distinguem das outras formas de dominação anteriores. Suas principais características seriam<sup>1</sup>:

- a) Clara delimitação da hierarquia, da autoridade e responsabilidade dos cargos, com a distribuição das atividades e deveres de cada funcionário;
- b) Regrimentos, normas e procedimentos a serem seguidos pelos funcionários registrados de forma escrita;
- c) Comunicação formal, clara e documentada;
- d) Impessoalidade das relações e redução de atrito entre os funcionários. Dado que as ações seriam definidas por regras claras, não haveria favoritismos ou clientelismos;
- e) Profissionalização do corpo burocrático com especialização e treinamento, desenvolvimento de conhecimento técnico e das regras e delimitações dos cargos e atribuições;

O funcionário moderno, como convém à técnica racional da vida moderna, está cada vez mais sujeito, constante e inevitavelmente, a um treinamento específico e cada vez mais especializado. Todas as burocracias do mundo tomam este caminho (Weber, 2004, p. 541).

---

<sup>1</sup> Baseado em Weber (2004), Maximiano (2000), Motta (2000), Chiavenato (2014), e Jacobsen e Neto (2015).

- f) Competência técnica e meritocracia visando garantir que tanto a seleção quanto a promoção dos funcionários se deem por critérios racionais claramente definidos;
- g) Separação da vida pessoal e laboral do funcionário evitando que problemas externos afetem o desempenho no trabalho;
- h) Padronização das atividades, rotinas e procedimentos;
- i) Confiabilidade das ações, resultado da previsibilidade do seguimento das regras instituídas e procedimentos padronizados;
- j) Previsibilidade das ações conferidas pelo estrito seguimento das regras e procedimentos estabelecidos, garantindo a constância da organização;
- k) Controle *a priori*, ou seja, antes da execução das atividades, visando que nada fuja à execução delimitada nas normas e nos procedimentos estabelecidos.
- l) Organização racional. Isso é expresso em todos os itens mencionados anteriormente. “Assim, a burocracia é uma estrutura social racionalmente organizada” (Chiavenato, 2014, p. 263).

A despeito das características apontadas, a burocracia apresenta uma série de limitações, especialmente por negligenciar a dimensão social e comportamental do ser humano em seu bojo. Desconsidera sobremaneira a organização informal inerente a qualquer agrupamento social. Para a perfeita burocracia, o comportamento humano deveria ser completamente padronizado e rigidamente controlado. Entretanto, como não é possível uma instituição completamente racional com a presença do elemento humano, surgem as disfunções da burocracia.

A disciplina, prontamente interpretada como conformidade com regulamentos, qualquer que seja a situação, não é vista como uma medida destinada a fins específicos, mas torna-se um valor imediato na vida do burocrata. Essa ênfase, resultante do deslocamento dos objetivos originais, evolui para rigidez e incapacidade de ajuste imediato. O formalismo, mesmo o ritualismo, segue-se com uma insistência incontestada na adesão pontual aos procedimentos formalizados (Merton, 1968, p. 253, tradução nossa).

Dessa forma, como aponta Merton (1968), a burocracia pode desviar-se do interesse organizacional, fazendo com que as regras deixem de ser o meio para alcance dos objetivos da organização e passem ser fim em si mesmas, além de diversas outras complicações, como a resistência às mudanças, a perda de foco aos

interesses dos clientes, dificuldades de relacionamento interpessoal, defesa exagerada dos interesses internos, dentre outras.

### **1.3 Modelo Humanístico da Administração**

Como demonstrado acima, torna-se evidente que os teóricos que buscavam enfrentar os desafios organizacionais focalizaram basicamente em dois fatores: tarefas e estrutura. Nesse contexto, o fator humano nas organizações era concebido como um componente dentro da engrenagem industrial. Os especialistas se encarregavam do planejamento das atividades, da definição da estrutura organizacional, das normas e da cadeia de autoridade necessária para seu funcionamento, enquanto os trabalhadores eram encarregados de executar as tarefas conforme o planejamento. É crucial destacar que, dentro desse cenário, as características sociocomportamentais, assim como a organização informal, eram claramente negligenciadas pelas abordagens administrativas anteriores.

#### **1.3.1 A experiência de Hawthorne**

Esse cenário passou a se transformar com a Abordagem Humanística da Administração, iniciada a partir dos estudos realizados na fábrica da Western Electric Company, localizada no bairro de Hawthorne, em Chicago, no período de 1924 a meados de 1932. Os estudos foram conduzidos pela Western Electric Company, em cooperação com o National Research Council (Conselho Nacional de Pesquisa), com o objetivo de analisar o impacto da iluminação sobre a produtividade dos trabalhadores (Chiavenato, 2014).

Foram segregados dois grupos de trabalhadores em salas semelhantes sobre o mesmo nível de iluminação. Os pesquisadores realizaram a modulação controlada da iluminação, entretanto, em três anos de pesquisa não se notou nenhuma diferença significativa no nível de produção dos dois grupos. Robbins (2005) explica que o estudo em questão teve início com a análise da relação entre o ambiente físico e a produtividade, focando especificamente na iluminação e em outras condições de trabalho. Entretanto, as primeiras descobertas não confirmaram as hipóteses iniciais.

Chiavenato (2014, p. 106) destaca que, apesar do desapontamento inicial dos pesquisadores e da evidência da presença de variável psicológica difícil de ser

trabalhada, ficou assente haver “[...] a preponderância do fator psicológico sobre o fisiológico [...]”.

Em 1927, o professor de Harvard, Elton Mayo, passou a comandar o estudo, acompanhado por uma equipe de pesquisadores. Cabe destacar, primeiramente, que, anteriormente, de 1923 a 1925, Mayo e outros pesquisadores haviam desenvolvido um estudo em uma fábrica têxtil da Filadélfia, no departamento de fiação<sup>2</sup>, que enfrentava um índice altíssimo de rotatividade, cerca de 250% (Mayo, 1933). O objetivo inicial do trabalho era analisar tais condições de trabalho e propor melhorias.

Ao final do trabalho, Mayo (1933) destacou que houve uma redução de rotatividade para 5%, além da melhoria das condições de trabalho e moral dos funcionários. Isso foi alcançado, entre outros fatores, por meio da melhoria das condições salariais e da natureza das tarefas, que antes pareciam intermináveis e monótonas. Além disso, a introdução de períodos regulares de descanso e o fortalecimento das relações interpessoais no grupo desempenharam um papel fundamental nesse processo.

Já à frente dos estudos na Western Electric Company, em abril de 1927, Mayo e sua equipe deram início à segunda fase da pesquisa. Para esta etapa, foi escolhida a sala de montagem de relês, que “[...] consistia em juntar uma bobina, carcaça, molas de contato e isoladores em um dispositivo e fixar as peças na posição por meio de quatro parafusos” (Mayo, 1933, p. 55, tradução nossa). Seis operárias experientes foram escolhidas para a sala experimental. Cinco na montagem dos relês e uma na distribuição das peças. Havia também uma sala de controle com a mesma configuração para comparação dos resultados. Além disso, havia um supervisor que acompanhava, media o trabalho e registrava demais situações que ocorriam. Ao todo, os experimentos nessa sala duraram pouco mais de cinco anos, de 1927 a 1932, até o início da grande depressão econômica.

Durante o estudo desta fase, os pesquisadores realizaram uma série de experimentos. Mayo (1933) destacou que os pesquisadores tiveram a preocupação neste segundo momento em não analisar variáveis isoladas, dando atenção ao efeito combinado dos fatores que alteravam a dinâmica do grupo. Dentre as experimentações, destacam-se:

---

<sup>2</sup> “[...] *inquiry into working conditions in the mule-spinning department of a textile mill near Philadelphia* [...]” (Mayo, 1933, p. 41).

- a) Variação na forma de pagamento: primeiramente como uma taxa de peça por grupo de cem trabalhadores, segundo como pagamento de grupo unitário das cinco trabalhadoras da montagem;
- b) Pausas para descanso: testaram vários períodos de diversas formas;
- c) Inserção de lanche: antes do almoço e no meio da tarde (notaram que as trabalhadoras chegavam frequentemente sem tomar café da manhã);
- d) Redução da jornada de trabalho: inicialmente passaram a sair meia hora mais cedo. Seguiu-se com a redução de uma hora de trabalho. Ampliaram com a remoção do trabalho no sábado.

Vale ressaltar que isso não foi estático. Os pesquisadores modificavam os benefícios concedidos para analisar seus impactos na produção. No experimento doze desta etapa, por exemplo, foram eliminadas as pausas para descanso, os lanches, a semana de trabalho reduzida, “[...] e outras concessões foram retiradas por cerca de três meses” (Mayo, 1933, p. 62, tradução nossa). Nesse período, ao contrário do que poderia se imaginar, a produção atingiu o patamar mais alto registrado até aquele momento. Após doze semanas, os benefícios foram restaurados, conforme acordado com as trabalhadoras, e a produção elevou-se ainda mais.

Além do aumento da produção, os pesquisadores levantaram que os afastamentos por doença e questões particulares foi cerca de um terço menor (Robbins, 2005). Chiavenato (2014) adiciona que, tal qual na fase anterior, os experimentos haviam evidenciado que havia um fator psicológico agindo sobre o grupo. Para Robbins (2005, p. 192), as trabalhadoras preferiam trabalhar na sala de testes, uma vez que:

[...] sentiam-se como uma espécie de elite e acreditavam que os dirigentes da empresa estavam preocupados com seus interesses por realizar tal tipo de experimentação. Em resumo, os trabalhadores envolvidos nas experiências com a iluminação e na linha de montagem reagiram à crescente atenção que estavam recebendo.

Mayo (1933) destacou que as mulheres demonstraram melhor saúde mental e alegria com o trabalho, sentindo-se mais confortáveis com uma supervisão mais branda e amistosa, o que lhes conferia maior liberdade, menor intimidação e aumento da moral do grupo. Mayo (1933, p. 75, tradução nossa) relatou, ainda, que “[...] na opinião do grupo, toda a supervisão foi removida”, o que na verdade estava

equivocado, uma vez que a supervisão estava mais próxima do que nunca. O que mudou de fato foi a forma como era feita, sua qualidade.

Dessa forma, as trabalhadoras da sala de teste podiam variar seu ritmo de trabalho, conversar com as colegas e interagir durante o trabalho, sentir que trabalhavam em um ambiente mais agradável. De acordo com Chiavenato (2014), foi evidenciado um desenvolvimento no grupo experimental, onde não apenas se fortaleceu a amizade entre os membros, mas se tornaram uma verdadeira equipe.

Tendo em vista que os dados levantados levaram os pesquisadores a questionar a qualidade da supervisão nos demais ambientes da organização, bem como sobre o ambiente de trabalho do ponto de vista do trabalhador, foi iniciada a terceira fase da pesquisa. Dessa forma, em agosto de 1928 foi proposto o estudo na sala de mica<sup>3</sup>. O trabalho consistia basicamente na seleção das folhas de mica. Mayo (1933, p. 76) explica que essa etapa da pesquisa foi proposta visando verificar se os resultados encontrados na sala de montagem dos relês se repetiriam. O estudo na sala de mica foi abandonado em maio de 1930 devido à grande depressão econômica, mas seus dados até esse ponto confirmavam os resultados alcançados na sala de montagem dos relês.

Ainda em 1928, no mês de setembro, foi iniciado o programa de entrevistas visando compreender as preferências e preocupações dos trabalhadores com relação ao ambiente de trabalho, ao passo que aprofundava o estudo e conferiria bases para a formação de supervisores e melhoria do controle e da eficiência organizacional. Nesse sentido, Mayo (1933) colocou que, muito se aprendeu sobre os sentimentos e atitudes dos trabalhadores com o programa de entrevistas, servindo ainda como objeto de discussão e treinamento de supervisores. Ademais, observou-se uma melhoria na qualidade da supervisão logo após o início das entrevistas.

Com o entusiasmo dos resultados iniciais, o programa de entrevistas foi ampliado para outras áreas. De um total de aproximadamente 40 mil trabalhadores, o programa realizou cerca de 21.126 entrevistas em pouco mais de dois anos. Jacobsen e Neto (2015) apontam que as entrevistas evidenciaram que havia grupos informais

---

<sup>3</sup> Mica é um termo genérico que se refere a um conjunto de minerais amplamente empregados na indústria eletroeletrônica devido à sua resistência dielétrica e resistividade. Possui baixa perda de potência, capacidade de suportar elevadas temperaturas e maleabilidade para moldagem em diversos formatos. (CAVALCANTE, P. M. T.; BALTAR, C. A. M.; SAMPAIO, J. A. Mica. *In*: LUZ, A. B.; LINS, F. (eds.). **Rochas e minerais industriais**: usos e especificações. 1. ed. Rio de Janeiro: CETEM/MCT, 2005. cap. 25, p. 531-543).

que atuavam na estrutura formal com características variadas e interações entre os funcionários. Como resume Mayo (1933, p. 94, tradução nossa):

O programa de entrevistas revelou que a grande dificuldade não era apenas um simples erro de supervisão, nem um conjunto de condições de trabalho facilmente modificáveis; era algo mais profundamente humano, mais complexo. “Supervisão”, na verdade, mostrou-se outra palavra que abarcava tantos significados que acabava não significando nada. Em cada departamento, havia uma situação humana, essas situações nunca eram idênticas - e em cada situação diferente, o supervisor desempenhava um papel diferente.

Mayo (1933) revela, ainda, que as entrevistas demonstraram haver conflitos de lealdade envolvendo a empresa, os supervisores e os grupos informais. Dessa forma, adentraram na quarta fase do estudo para melhor compreensão desse fenômeno.

Nesta última fase do estudo de Hawthorne, foram designados um ou dois entrevistadores para acompanhar diariamente a sala de testes, além de se desenvolver uma observação direta do trabalho, das atitudes e das inter-relações do grupo. Com base nos resultados positivos do programa de entrevistas, os colaboradores aderiram rapidamente ao teste, inclusive os supervisores.

Conforme aponta Robbins (2005), nesta etapa do estudo, a remuneração seria feita com base em um sistema sofisticado de pagamento. Esperava-se que os trabalhadores aumentassem a produção para obter maiores salários. Chiavenato (2014) adiciona que o sistema de remuneração proposto levava em conta a produção total do grupo, de modo que o aumento individual do salário estava vinculado ao aumento da produção total. No entanto, os trabalhadores não compreenderam o sistema de pagamento e não aumentaram a produção.

Nesta etapa, Mayo (1933) observou que, diante dessa situação, o grupo desenvolveu mecanismos de defesa, como o controle da quantidade produzida. Segundo Robbins (2005), os funcionários passaram a regular a produção para se proteger, determinando a quantidade ideal a ser produzida diariamente, inclusive com divergências nos relatórios de produção. O medo dos trabalhadores era de que o aumento da produção levasse à redução do valor pago por unidade, resultando em menor remuneração, maior carga de trabalho e demissões.

Como apontado por Chiavenato (2015, p. 109), esta fase da pesquisa “[...] permitiu o estudo das relações entre a organização informal dos empregados e a

organização formal da fábrica”. Tornou-se evidente que havia conflitos de interesses entre o grupo formal e o grupo informal, e que, independentemente das normas formais da empresa, os grupos possuem uma determinação coletiva que deve ser considerada. Assim, o Modelo Humanístico da Administração revelou-se como a primeira iniciativa em visualizar as interações grupais e suas influências nos processos organizacionais, além de demonstrar “[...] que os trabalhadores têm muitas necessidades, além das puramente econômicas [...]” (Etzioni, 1964, p. 37).

Apesar de ser considerada a primeira tentativa de incorporar os grupos informais no planejamento e nas ações organizacionais, o Modelo Humanístico foi alvo de críticas contundentes devido à sua visão romântica e limitada do trabalhador, chegando a descrever frequentemente a equipe de trabalhadores como uma família. Como aponta Etzioni (1964, p. 66):

Existem muitas páginas quase líricas nas obras de *Relações Humanas* que descrevem o trabalhador como ansioso por não perder um dia na fábrica, ou por chegar muito tarde, temendo perder algum tempo de convívio com seus amigos, e mesmo ansioso por não desapontar seu mestre, que para ele é como um pai afetuoso e compreensivo.

Em primeiro lugar, é crucial ressaltar que o foco de estudo e aplicação dessa teoria, ao contrário da Escola Clássica, estava restrito ao ambiente produtivo das fábricas. Não havia, de fato, uma preocupação com a melhoria e ampliação do conteúdo do cargo. A monotonia ou falta de motivação eram compensadas exclusivamente com fatores externos. Desenvolveu-se assim, uma preocupação com que os supervisores criassem um ambiente amigável, pausas para descanso e lazer para elevação da moral do grupo (Chiavenato, 2014b).

Além disso, a abordagem não visava primordialmente a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, mas sim a maximização dos benefícios para a fábrica. Enquanto a Administração Clássica baseava seus pressupostos no conceito do homem econômico, onde as motivações estavam centradas principalmente no ganho financeiro, o Modelo Humanístico revelava uma visão míope das motivações humanas. Ao conceder retribuições simbólicas, na prática, ela acabava por ampliar a exploração do trabalhador.

No decorrer dos anos, outras pesquisas voltaram-se para compreender aspectos fundamentais da gestão de pessoas, ampliando o escopo do conhecimento nessa área, como os estudos sobre Dinâmica de Grupo de Kurt Lewin; investigações

sobre liderança, comunicação, fatores motivacionais; pesquisas sobre inteligência emocional, dentre outros (Maximiano, 2000; Chiavenato, 2014).

#### 1.4 Teoria Geral dos Sistemas

Torna-se evidente a evolução das teorias administrativas, desde suas primeiras tentativas de estudo, sistematização e disseminação. Apesar de suas diferenças, as teorias Clássica, Burocrática e Humanística apresentam elementos em comum: são normativas e prescritivas, focam predominantemente em seu ambiente interno e tendem a relegar as influências do ambiente externo, apresentando-se, em essência, como sistemas fechados.

Na década de 1920, Ludwig von Bertalanffy, biólogo e filósofo austríaco, questionava a abordagem mecanicista e compartimentada predominante na ciência. Essa abordagem revelava-se inadequada para abordar as lacunas evidentes nas pesquisas das ciências biológicas. Na década de 50, Bertalanffy publicou o artigo "*The theory of open systems in physics and biology*" e posteriormente o livro "*General system theory*" (Araújo, 2014).

Assim, a Teoria Geral dos Sistemas (TGS) emergiu como uma resposta para superar a visão fragmentada e isolada dos fenômenos e problemas, considerando a totalidade ou sistema e suas inter-relações na análise, revelando-se como uma teoria "[...] capaz de fornecer modelos a serem usados em diferentes campos e transferidos de uns para outros, salvaguardando ao mesmo tempo do perigo das analogias vagas, que muitas vezes prejudicaram o progresso nesses campos" (Bertalanffy, 2010, p. 58-59).

De maneira sucinta, "um sistema pode ser definido como um complexo de elementos em interação" (Bertalanffy, 2010, p. 84), ou ainda como "[...] um conjunto de elementos em inter-relação mútua e com o meio ambiente" (*Ibid*, p. 315). Dessa forma, quando o conjunto de elementos se inter-relacionam como sistema, a alteração ou interferência em qualquer um dos componentes do complexo afetaria de alguma maneira o funcionamento do todo. Chiavenato (2014, p. 402) reforça que não é possível compreender a totalidade dos sistemas pela análise segregada das partes que o compõem, dessa forma, a Teoria Geral dos Sistemas busca compreender a "[...] dependência recíproca de todas as disciplinas e da necessidade de sua integração".

Essa teoria não se restringiu apenas ao campo da biologia, mas constitui uma abordagem interdisciplinar destinada a analisar e compreender os sistemas complexos presentes tanto na natureza quanto na sociedade. Por conseguinte, essa perspectiva foi devidamente apropriada no estudo e na melhoria das organizações. A Teoria Geral dos Sistemas faz parte do chamado Enfoque Sistêmico. Para Maximiano (2000), além das contribuições da TGS, o enfoque sistêmico foi formado com a participação de conceitos da Cibernética e da Teoria da Forma.

Cibernética é a teoria que estuda o controle e comunicação tanto nas máquinas quanto nos seres vivos. “A teoria cibernética baseia-se na retroação e na informação” (Bertalanffy, 2010, p. 196). Maximiano (2000) adiciona que a Cibernética se centra no autocontrole do desempenho em direção aos objetivos. O termo foi cunhado por Norbert Wiener<sup>4</sup>, do grego “*kubernetes*”, que significa “piloto”. Chiavenato (2014, p. 406) amplia essa explicação demonstrando seu uso em escritos ao longo da história, como, “pilotos do mar”, “arte de dirigir um navio”, “arte de dirigir homens” ou governar.

Assim como a teoria de Bertalanffy, o campo de estudo da Cibernética são os sistemas. Dessa forma, o desenvolvimento da Cibernética ampliou a TGS (Chiavenato, 2014). Maximiano (2000) resume as contribuições da Cibernética para o pensamento sistêmico destacando que o sistema opera com um objetivo definido, canalizando seus esforços em direção a esse alvo e mantendo uma constante vigilância sobre sua posição para ajustar sua trajetória conforme necessário. Isso implica em uma organização eficiente do sistema para processar as informações de forma precisa e oportuna, permitindo a adaptação ou correção de seu comportamento em relação aos objetivos estabelecidos. Esse processo cíclico de retroalimentação do sistema, fundamental para o seu ajuste, é o que a teoria define como *feedback*.

Outra grande contribuição para o Enfoque Sistêmico adveio da Teoria da Forma, ou Gestalt. Surgida no início do século XX, tem como seus principais expoentes Wertheimer, Köhler e Koffka, psicólogos da Universidade de Frankfurt (Holanda, 2009; Bergamini, 1992). A Teoria da Gestalt busca compreender o comportamento humano considerando a totalidade do ambiente ou situação em que um fenômeno ocorre. Nesse contexto, os atos psíquicos e os conteúdos vivenciados

---

<sup>4</sup> WIENER, Norbert. **Cybernetics or control and communication in the animal and the machine**. Second edition. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1961. Reimpr. 1985.

ou pensados formam uma entidade organizada, na qual suas partes, a despeito de suas características individuais, são indistinguíveis.

Na teoria da forma, o todo apresenta características próprias que não podem ser visualizadas em suas partes isoladas, não se configurando, assim, como a simples junção de suas partes constituintes. Ao contrário das perspectivas estruturalista e comportamental, a Teoria da Gestalt não interpreta o comportamento humano em termos de estímulos ou elementos isolados, mas sim como um processo global.

Enquanto a psicologia clássica associacionista intentava resolver os fenômenos mentais em unidades elementares — átomos psicológicos, por assim dizer — tais como as sensações elementares e coisas semelhantes, a psicologia da Gestalt mostrava a existência e a primazia das totalidades psicológicas, que não são uma soma de unidades elementares, sendo governadas por leis dinâmicas (Bertalanffy, 1970, p. 55).

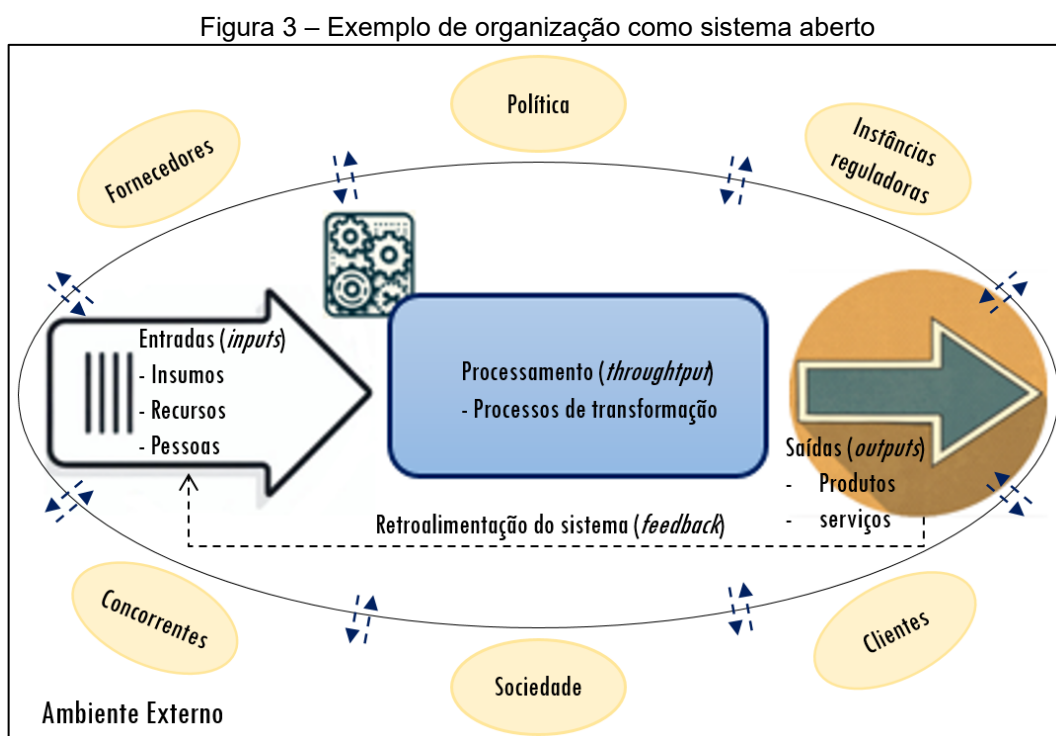
O Gestaltismo foi incorporado pela administração na gestão organizacional e continua a ser amplamente aplicado, tanto por suas contribuições para a abordagem sistêmica quanto em outras áreas, como Marketing, Propaganda, Design, dentre outros, a exemplo de projetos para o desenvolvimento de “[...] um novo produto, tanto quanto à sua melhor apresentação como também em propaganda, principalmente no campo visual” (Bergamini, 1992, p. 44).

Para Chiavenato (2014, p. 481) “os campos da Cibernética e da Teoria de Sistemas praticamente se fundiram [...]”, uma vez que sua aplicação teórica seria os sistemas. Entretanto, o autor da Teoria Geral dos Sistemas faz questão de distinguir sua teoria da Cibernética.

A teoria dos sistemas é também frequentemente identificada com a cibernética e a teoria do controle. Também isto é incorreto. A cibernética enquanto teoria dos mecanismos de controle na tecnologia e na natureza, fundada nos conceitos de informação e retroação, é apenas uma parte da teoria geral dos sistemas. Os sistemas cibernéticos são um caso especial, embora importantes, dos sistemas que apresentam autor-regulação (Bertalanffy, 2010, p. 37-38).

As organizações operam em ambientes dinâmicos, competindo e/ou se relacionando com demais organizações. Dessa forma, não devem ser vistas de forma isolada ou deslocada do ambiente que as permeia (Araújo, 2014). Em seu funcionamento, ocorre o processamento de insumos em produtos ou serviços. Como

ilustrado abaixo<sup>5</sup>, as entradas são transformadas em saídas. Seu funcionamento é influenciado pela retroalimentação do sistema, tanto de forma positiva (reforçando seu funcionamento) ou negativa (corrigindo ou desestimulando). Dessa forma, a organização não se encontra no vácuo, mas está integrada ao seu ambiente externo, com o qual se relaciona.



Fonte: Elaboração do autor com base em Bertalanffy (2010), Araújo (2014) e Chiavenato (2014).

A Abordagem Sistêmica introduziu e consolidou diversos termos<sup>6</sup>, especialmente oriundos das ciências naturais, para explicar seus princípios e características, os quais foram incorporados ao campo da Administração e são essenciais de serem mencionados.

- a) Sistema fechado: Tipo de sistema rígido que não interage com seu ambiente, seja por desconhecimento ou decisão deliberada (Araújo, 2014). Possui foco

<sup>5</sup> Na abordagem contingencial há a subdivisão do ambiente externo em ambiente de tarefa, mais próximo à organização, onde se localizariam os clientes, fornecedores, concorrentes, entidades reguladoras; e ambiente geral ou macro ambiente, genérico a todas as organizações, com a influência de fatores como política, etnografia, cultura, legislação, economia, condições tecnológicas, etc. (Chiavenato, 2014).

<sup>6</sup> Baseados em Bertalanffy (2010), Araújo (2014) e Chiavenato (2014).

- voltado apenas para o interior da organização. É caracteristicamente mecanicista, determinístico e rígido.
- b) Sistema aberto: Tipo de sistema que interage com o seu ambiente externo, tanto importando quanto exportando matéria. Apresenta então, interação dinâmica, sendo influenciado pelo ambiente e simultaneamente exercendo influência sobre ele. Demonstra uma capacidade mais eficaz de responder às demandas do ambiente, maior flexibilidade e capacidade de adaptação às mudanças.
  - c) Subsistemas: Pode haver vários outros sistemas dentro de um sistema.
  - d) Microsistema: Os sistemas compõem outro sistema maior.
  - e) Teleologia: O comportamento do sistema é dirigido para metas, possui propósito e finalidade, indo além da visão mecanicista de causa e efeito.
  - f) Equifinalidade: Define que haveria vários meios para o alcance do mesmo fim. “O mesmo estado final pode ser atingido equifinalmente partindo de diferentes condições iniciais e depois de perturbações do processo” (Bertalanffy, 2010, p. 187).
  - g) Sinergia: fenômeno onde a combinação integrada de elementos produz um resultado maior do que a simples soma dos resultados individuais. Essa interação entre as partes resulta em um efeito multiplicador.
  - h) Isomorfismo: refere-se às semelhanças estruturais, aspectos, princípios compartilhados entre os mais variados sistemas, corroborando para a aplicação de abstrações e modelos conceituais gerais.
  - i) Morfogênese: Capacidade do sistema de alterar sua estrutura. Ao se verificar resultados insatisfatórios, uma organização implementa as mudanças necessárias para correção dos problemas.
  - j) Sistemas como ciclos de eventos: seu funcionamento ocorre em ciclos de “[...] importação-transformação-exportação” (Chiavenato, 2014, p. 473).
  - k) Entropia: Tendência dos sistemas se desordenarem, dispersar energia e conseqüentemente, entrar em colapso. Os sistemas abertos buscam retardar esse processo importando mais energia para o sistema, gerando entropia negativa ou negentropia.
  - l) Homeostase: mecanismo de retroação dinâmica em que o sistema busca sua autorregulação e estabilidade após alguma alteração (equilíbrio dinâmico, estado firme).

Na abordagem sistêmica, surge a concepção do homem funcional. Enquanto nas teorias anteriores a percepção do trabalhador era limitada, na Teoria dos Sistemas, ele passa a compreender de forma mais ampla o contexto em que está inserido, a importância do papel que desempenha e dos demais para a consecução o resultado final. São esperados comportamentos e ações de cada papel, dessa forma, o papel que desempenha influencia e é mutuamente influenciado pelos demais. “As organizações são sistemas de papéis, nas quais as pessoas desempenham papéis” Chiavenato (2014, p. 482).

Embora não tenha sido alvo de muitas críticas, a Teoria Geral dos Sistemas é demasiadamente abstrata, carecendo de maiores pesquisas em diversos detalhes. Não obstante, a premissa de constante equilíbrio dinâmico dos sistemas contrasta com a percepção moderna de que a realidade das organizações é caracterizada por uma coexistência conjunta de ordem e desordem, regularidade e inquietação, previsão e incerteza, estabilidade e mudança (Chiavenato, 2014).

### **1.5 Teoria Contingencial**

A Teoria Sistêmica proporcionou grandes contribuições aos estudos da Administração, especialmente no que tange às reflexões sobre o ambiente organizacional, entretanto, possui carácter excessivamente teórico, não desenvolvendo, assim “[...] técnicas ou novos procedimentos para a execução de transformações internas no intuito de atender às demandas do mercado” (Araújo, 2014, p. 47).

Entre as décadas de 1950 e 1970, multiplicaram-se pesquisas dedicadas a compreender quais seriam as melhores práticas e estruturas organizacionais mais eficazes para as indústrias da época. Entre elas, destacam-se as publicações de Joan Woodward; Tom Burns e G. M. Stalker; Alfred D. Chandler Jr.; e Paul Roger Lawrence, em parceria com Jay William Lorsch, entre outros, cujos trabalhos constituíram a base da Teoria da Contingência.

Ao invés de se confirmarem os princípios da escola clássica como fórmula cabal de sobrevivência e sucesso das organizações, o que as diversas pesquisas concluíram é que tudo é contingente. Contingências referem-se a circunstâncias e

eventos imprevistos que podem ou não ocorrer, mas em caso de se concretizarem, poderão causar distúrbios na organização.

Dessa forma, não há fórmula pronta ou relação causa-efeito. Cada situação específica demanda um tipo de abordagem a depender da imposição ambiental e da tecnologia requerida (Chiavenato, 2014; Motta e Vasconcelos, 2021). Trata-se de uma abordagem que concebe as organizações pelo prisma dos sistemas abertos, ou seja, a organização possui natureza sistêmica, apresentando constante interação com seu meio.

Se enquanto nas teorias apresentadas anteriormente a perenidade das organizações estava associada a encontrar o melhor jeito de se produzir (*the best way*), ou à estruturação de regras, procedimentos e normas, por exemplo, para a teoria contingencial, a sobrevivência das organizações está muito mais relacionada à sua capacidade de adaptação às mudanças tecnológicas e ambientais.

### **1.5.1 Organizações mecanicistas x orgânicas**

A estrutura e funcionamento das organizações podem ser de dois tipos básicos a dependem das exigências do ambiente: mecanicistas ou orgânicas. As organizações mecanicistas funcionam com base nos preceitos da administração clássica, sendo mais requeridos em ambientes mais estáveis (Chiavenato, 2014). Possui amplitude de comando estreita, com muitos níveis hierárquicos, de forma que cada chefe possui um menor número de subordinados diretos. A estrutura hierárquica é extremamente rígida, apoiada por um conjunto de regras e procedimentos, com um sistema de autoridade do topo para a base e também sistema de comunicação predominantemente vertical. Os papéis são delimitados, com atuação restrita e especializada. A organização mecanicista foca no controle dos meios e adota predominantemente a estrutura linear, funcional ou linha-assessoria (*linha-staff*) (Woodward, 1977).

De outro lado, as organizações orgânicas são mais dinâmicas e como tal, mais requeridas onde fatores tecnológicos e ambientes são instáveis, mudam com rapidez. Possui larga amplitude de comando, com menos níveis hierárquicos e relacionamento mais humanístico. As decisões são participativas e descentralizadas. A comunicação flui predominantemente de forma horizontalizada. Os cargos não são fixos, possuem atuação ampliada (*empowerment*) e são criados para uma finalidade específica.

Nesse sentido, Chiavenato (2014) trata que as organizações orgânicas são direcionadas para a atuação adhocrática. A adhocracia é uma forma de organização contrária à burocracia, caracterizando-se por seu carácter temporário (“*ad hoc*”, “*para isto*”, “*aqui e agora*”), como a criação de equipes de trabalho especializadas para realização de projetos ou tarefas, sendo assim, “[...] uma estrutura flexível capaz de amoldar-se contínua e rapidamente às condições ambientais em mutação” (Chiavenato, 2014, p. 519). A organização orgânica é voltada para resultados, adotando estruturas mais flexíveis, como a o desenho matricial (por projeto ou produto), por equipes, em rede, entre outros.

### **1.5.2 A tecnologia influencia a estrutura organizacional**

Na pesquisa conduzida por Joan Woodward, iniciada em 1953 em uma centena de indústrias britânicas, foi analisada “[...] a maneira como as empresas eram organizadas e operadas com o contexto técnico” (Woodward, 1977, p. 58), visando estabelecer uma correlação entre a aplicação dos princípios de administração e o sucesso dessas organizações (Andrade e Amboni, 2011).

Com base na tecnologia empregada na produção, Woodward (1977) classificou as empresas estudadas em três grupos: Unidades e pequenos lotes; Grandes lotes e em massa; Processamento. De maneira sucinta, as principais características apontadas foram:

- a) Na produção unitária ou em pequenas quantidades, os trabalhadores diretos tendem a executar trabalhos altamente qualificados. O controle administrativo é mais próximo e direto dos trabalhadores. Dessa forma, a estrutura hierárquica é extremamente achatada e com poucos níveis de autoridade.
- b) Na produção em massa ou mecanizada, a estrutura hierárquica é reforçada, com uma elevada quantidade de trabalhadores diretos e com menor especialização comparada à produção unitária ou por processo. Além disso, apresenta um menor número de administrativos e supervisores. Nesse caso a parte administrativa conta com órgãos especializados de assessoramento e controle.
- c) Por fim, a produção por processo ou automatizada apresenta estruturas planas e achatadas, menos verticalizadas, com poucos trabalhadores diretos, contudo

altamente especializados. Apresenta um maior número de pessoal administrativo, alto controle sobre as etapas do processo e maior complexidade (Woodward, 1977; Andrade e Amboni, 2011; Chiavenato, 2014; Motta e Vasconcelos, 2021).

Motta e Vasconcelos (2021) frisam que a pesquisa em questão não indica que a tecnologia seria a única variável a influenciar na estrutura da organização, tampouco excluiria a importância da participação dos administradores, entretanto, a tecnologia estaria na primeira ordem de fatores que influenciam a organização.

### **1.5.3 A estratégia determina a estrutura**

Chandler (1962) estudou a história da indústria americana, em específico das empresas Du Pont, General Motors, Standard Oil (Nova Jersey) e Sears Roebuck. Para o pesquisador, o processo de desenvolvimento e atuação dessas empresas foi acompanhado de estratégias de adaptação às exigências do seu meio mercadológico, o que por sua vez exigiu o desencadeamento de novos *designs* das organizações. De forma sucinta, Chandler (1962) divide esse processo histórico em quatro etapas:

- a) Acumulação de recursos (*Accumulating Resources*) - Nesta primeira fase, as empresas buscaram acumular recursos suficientes para atender as demandas de mercado. A indústria se expandia rapidamente. Como decorrência disto, houve a verticalização das organizações visando superar, assim, os problemas com a distribuição e com o fornecimento de matéria-prima.
- b) Racionalização do uso dos recursos (*Rationalizing the Use of Resources*) - Com o crescimento e a verticalização das empresas, houve maior acumulação de recursos financeiros, materiais e humanos. Nesse cenário, passaram a sofrer dupla pressão: racionalizar as várias atividades funcionais da empresa para redução dos custos unitários, e integrar atividades às flutuações de mercado. Para o enfrentamento deste desafio, as organizações trabalharam linhas de autoridade e comunicação departamental e estabeleceram uma estrutura para a empresa como um todo com foco no planejamento, organização e coordenação.

- c) Crescimento contínuo (*Continued Growth*) - Nas duas primeiras etapas da história, as empresas acumularam e cresceram enormemente, entretanto, sua concorrência aumentou e suas margens de lucro diminuíram. conforme o mercado foi tornando-se saturado e mais difícil reduzir os custos, para manter o crescimento contínuo, as organizações adotaram a estratégia de diversificação de seus produtos e negócios, apoiados em pesquisa e desenvolvimento.

Então, à medida que outras empresas seguiram as inovadoras no desenvolvimento de métodos mais eficientes de compra, produção, distribuição e, acima de tudo, de gestão, os diferenciais de custo entre as empresas diminuíram e as margens de lucro caíram! (Chandler, 1962, p. 391, tradução nossa).

- d) Racionalização do uso de recursos em expansão (*Rationalizing the Use of Expanding Resources*) - A estrutura funcional já não dava conta do crescimento e diversificação de mercados e produtos. Era necessário um novo desenho que conseguisse lidar com a complexidade de coordenação para aplicação de forma eficiente dos recursos nos mercados em mudança, o que fez com que grandes empresas desenvolvessem a estrutura multidivisional. A nova estrutura foi requisitada em função da nova estratégia. Como aponta Chandler (1962, p. 394, tradução nossa), “o advento dessa nova estratégia e com ela a nova estrutura é de suma importância para a saúde presente e o crescimento futuro da economia americana”.

Figura 4 – Relação ambiente-estratégia-estrutura



Fonte: Elaboração do próprio autor com base em Chandler (1962).

Dessa forma, a estrutura organizacional é configurada em função das decisões estratégicas adotadas pela organização, com o objetivo de responder de maneira eficaz às demandas do ambiente externo.

#### **1.5.4 Diferenciação e integração**

A pesquisa de Lawrence e Lorsch concluiu que, à medida que as demandas ambientais e tecnológicas se intensificam, as empresas enfrentam desafios de diferenciação e integração. Em seu estudo, os pesquisadores buscaram identificar as características necessárias para que as empresas possam lidar eficazmente com uma variedade de “[...] condições externas, tecnológicas e de mercado” (Chiavenato, 2014, p. 496). Embora não sejam os precursores da abordagem contingencial, a partir da sua pesquisa é que tais princípios passaram a ser tratados com essa nomenclatura.

A diferenciação é o processo pelo qual a organização especializa papéis, cargos, funções, tarefas para atender às demandas exigidas pela interação com o ambiente. Quanto mais instável o ambiente, maior é a necessidade de diferenciação. Dessa forma, uma organização diferencia suas ações em diversos órgãos e departamentos, ou seja, subsistemas dentro do sistema maior, que interagem de forma dinâmica com o ambiente.

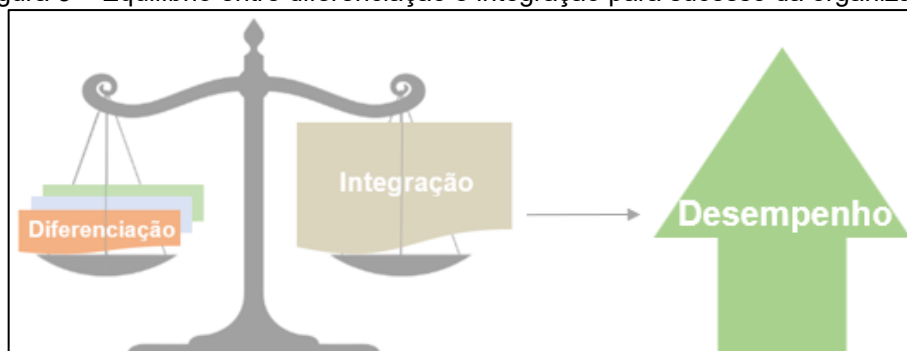
Cada subsistema reage de forma individual conforme afetação do ambiente para seu desempenho ou tarefa (Chiavenato, 2014). Ou ainda como explica Andrade e Amboni (2011, p. 190), “a diferenciação foi verificada por meio das respostas dadas pelos subsistemas da empresa em relação ao que acontecia nos ambientes interno e externo”, motivo pelo qual os autores atribuíram esse nome ao fenômeno. A diferenciação simplifica a realização das tarefas, entretanto, dificulta o processo de integração e coordenação dos esforços.

Em movimento oposto, a integração trata da convergência dos esforços dos subsistemas em direção ao objetivo comum da organização, ou seja, da coordenação e cooperação eficaz dos esforços dos departamentos, cargos, funções, tarefas. Araújo (2014, p. 47) ressalta que as principais ferramentas propostas para a integração seriam por meio dos seguintes aspectos:

1. sistema formal de coordenação;
2. relacionamento administrativo direto entre unidades (subsistemas);
3. hierarquia administrativa;
4. utilização de grupos funcionais; e
5. unidades de integração e provisão para relações especiais entre indivíduos.

Tanto a diferenciação quanto a integração são respostas funcionais às demandas ambientais. Nesse sentido, os níveis de diferenciação e integração variam conforme as exigências do ambiente, fazendo com que a organização se adapte para atender a essas demandas, ademais, seu desempenho “[...] crescerá à medida que suas estruturas e procedimentos internos levem em conta o equilíbrio entre diferenciação e integração” (Motta e Vasconcelos, 2021, p. 221).

Figura 5 – Equilíbrio entre diferenciação e integração para sucesso da organização



Fonte: Elaboração do próprio autor com base em Andrade e Amboni (2011) e Motta e Vasconcelos (2021).

Lawrence e Lorsh comprovaram sua hipótese de que as organizações inseridas em ambientes mais instáveis possuíam maior grau de diferenciação do que organizações em ambientes estáveis. Além disso, que as organizações com melhor desempenho apresentariam maior nível de integração do que organizações com menor integração. Dessa forma, postularam que as organizações atuam de forma contingente, ou seja, “não existe uma única maneira melhor de organizar; ao contrário, as organizações precisam ser sistematicamente ajustadas às condições ambientais” (Chiavenato, 2014, p. 497).

Com a Teoria Contingencial o foco míope e interno das organizações deu lugar ao atendimento das demandas ambientais de forma funcional, indo além da Teoria Sistêmica, compilando ferramentas para análise e adaptação das organizações a cada situação específica dentro cenários complexos e variáveis. Apesar disso, esta abordagem recebeu críticas, sendo considerada relativista demais, com foco exacerbado no ambiente ou mesmo que não se constituiria especificamente em uma nova teoria, mas apenas um novo ponto de vista sobre as teorias já postas (Chiavenato, 2014).

Através da teoria contingencial tem-se a figura do homem complexo. Seus valores, percepções, motivações não se dão apenas de ordem econômica, ou

relacional, ou qualquer outra característica isolada dos conceitos de homem das teorias anteriores, mas sim um apanhado de necessidades múltiplas e complexas que varia de indivíduo para indivíduo e que também pode se alterar com o tempo (Motta e Vasconcelos, 2021).

Sua motivação depende de fatores internos e externos. O próprio homem é concebido enquanto um sistema aberto e um ser ativo e transacional que dirige seus comportamentos em direção a objetivos. Seu comportamento é, portanto, variável e particular. Enquanto em abordagens anteriores as pessoas tinham seu comportamento fortemente padronizado pela organização, no âmbito da Teoria Contingencial, “[...] passou-se a realçar as diferenças individuais e a respeitar a personalidade das pessoas, aproveitando e canalizando as suas diferentes habilidades e capacidades” (Chiavenato, 2014, p. 526).

## 2 COMPETÊNCIAS E GESTÃO

O debate sobre competências provavelmente nunca esteve tão em voga. Sua importância é inegável, tanto no setor privado quanto no público. Esse debate abrange decisões estratégicas para o cumprimento da missão da organização e o alcance de sua visão de futuro. Trata-se da compreensão das competências atuais da organização e a identificação da necessidade de aquisição ou desenvolvimento de novas competências. Dependendo do cenário e da estratégia, serão tomadas decisões sobre implementação de programas de treinamento e desenvolvimento, contratação ou realização de concursos, por exemplo.

### 2.1 Do desenvolvimento de competências

No início da década de 70, McClelland (1973) emergiu como um dos precursores do debate sobre competências ao questionar a supervalorização dos testes de QI (Quociente de Inteligência) à época, amplamente utilizados nos mais diversos setores: escolas; faculdades; processos de seleção por empregadores; como critério para ascensão profissional. O autor via com grande ceticismo a relação da pontuação dos testes de inteligência com o sucesso no mundo do trabalho (McClelland, 1973; Fleury e Fleury, 2001). Em seu artigo *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*, o professor propõe uma mudança do paradigma, fundado até então nos testes de inteligência, para a avaliação das competências necessárias ao contexto. Nesse sentido, McClelland (1973, p. 8, tradução nossa) assevera que:

Parece mais sensato abandonar a busca por fatores de habilidade pura e, em vez disso, selecionar testes que sejam válidos no sentido de que suas pontuações mudam à medida que a pessoa ganha experiência, sabedoria e capacidade de desempenhar de forma eficaz as várias tarefas que a vida lhe apresenta.

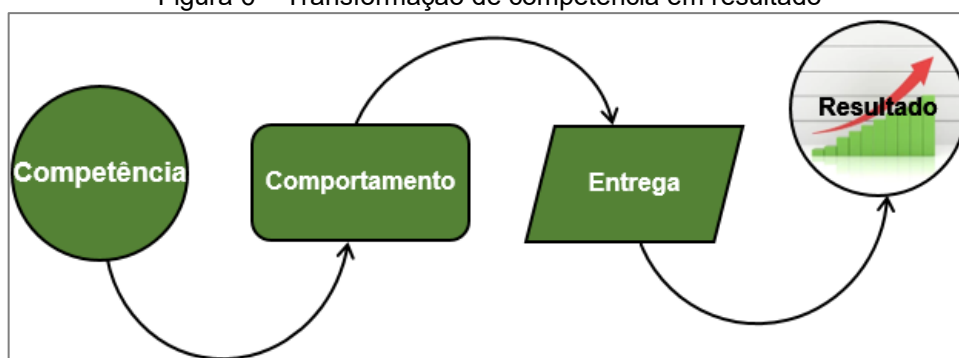
Dessa forma, para McClelland (1973), os testes deveriam avaliar não apenas a inteligência, mas a competência envolvida na atividade. Indo adiante, Parry (1996) propõe que é mais importante para as organizações o foco no desenvolvimento de competências do que das características inatas ou traços de personalidade do sujeito,

uma vez que as primeiras podem ser aprendidas, desenvolvidas e ampliadas, ao passo que aquelas não seguem a mesma lógica.

Com base nas contribuições de diversos especialistas em desenvolvimento de recursos humanos que participaram de uma conferência sobre o tema em Joanesburgo, em 1995, Parry (1996) conceituou competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que se inter-relacionam e impactam significativamente o trabalho, papel ou responsabilidade. Além disso, para o autor, as competências se correlacionam com o desempenho profissional, podendo ser medidas e aprimoradas por meio de treinamento e desenvolvimento.

O conceito de competências parte de duas vertentes principais, uma americana e outra europeia (Parry, 1996). Na primeira, a competência é concebida como uma entrada. São *inputs*, insumos, estoques de conhecimentos, habilidades e atitudes para determinada tarefa. Já na vertente europeia, com destaque para a francesa, as competências são concebidas como um conjunto de saídas do comportamento, *outputs* que se referem às entregas que os funcionários atendem ou excedem aos padrões esperados para determinadas tarefas. Para Fleury e Fleury (2001), enquanto a perspectiva americana se voltava mais à questão da qualificação, a europeia buscava alinhar as competências à necessidade do mundo do trabalho. A sinergia desses conceitos torna o estudo das competências como um valioso ativo para alinhamento à estratégia organizacional.

Figura 6 – Transformação de competência em resultado



Fonte: Tradução e adaptação do próprio autor com base em Parry (1996, p. 52).

Segundo Maximiano (2000), competências são qualificações necessárias para o pleno desempenho do cargo ocupado. Suas especificações serão requeridas a depender de vários outros fatores internos e externos, como ambiente, cultura organizacional, hierarquia ocupada, etc. Já para Chiavenato (2014b, p. 126),

competência seria formada pela agregação sistêmica de conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo três dimensões importantíssimas que associam “[...] os aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos vinculados ao trabalho”. Por sua vez, Fleury e Fleury (2001, p. 189) apresentam um conceito mais amplo e integrador, definindo competência como “[...] um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Segundo Le Boterf (2010), é necessário repensar a definição de competência. Considerar apenas a soma de conhecimentos, habilidades e atitudes é uma abordagem simplista para lidar com o tema. Para o autor, competência deve ser entendida como um processo. Para ser competente, não basta possuir recursos como conhecimento, saber fazer, possuir aptidões físicas e comportamentais. É essencial saber requisitar esses recursos e aplicá-los na prática profissional de maneira a produzir resultados de qualidade. Assim, a competência não seria uma simples adição de recursos, mas algo novo que emerge do processo de combinação e da interação dinâmica entre eles.

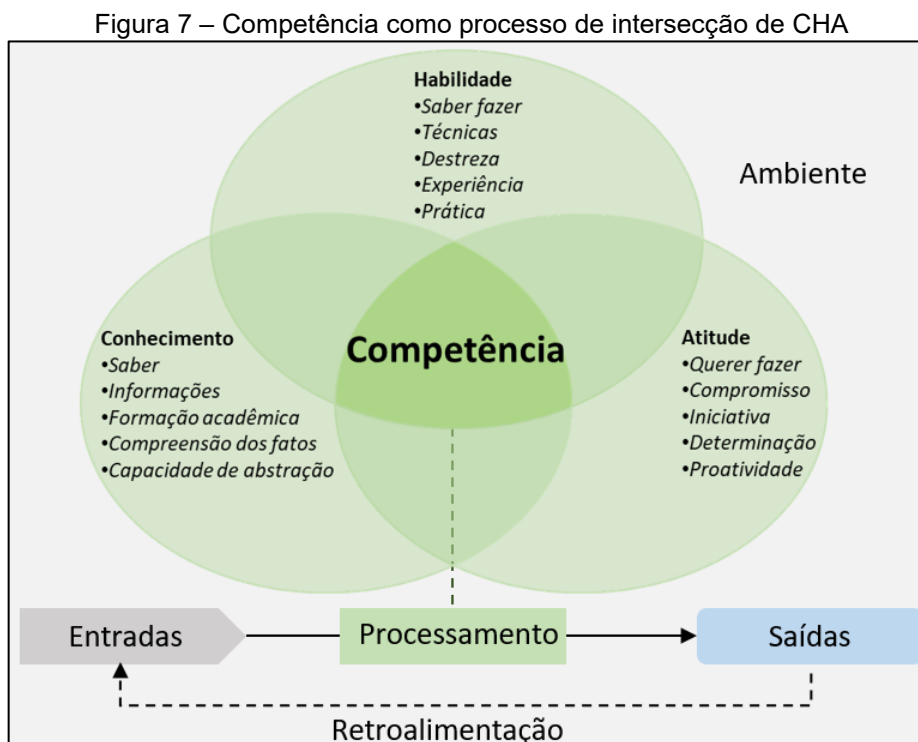
Trata-se, portanto, de raciocinar em termos:

- processos, e não apenas em termos de posse de recursos;
- portador de competências, e não em termos de competências abstratas;
- combinações, e não em termos de adição;
- comportamentos em situações, e não de qualidades ou traços de personalidade (Le Boterf, 2010, p. 21, tradução nossa).

De forma ilustrativa, Le Boterf (2010) explica que existe uma dinâmica interativa entre os saberes e habilidades individuais que se inter-relacionam para produzir uma competência. Propõe, como exemplo prático, a competência “andar de bicicleta na estrada”. Segundo o autor, obviamente é necessário saber pedalar, frear, conhecer as regras explícitas e implícitas de comportamento no trânsito, ter a habilidade de se equilibrar enquanto pedala, dentre outras, entretanto, por mais que a competência “andar de bicicleta na estrada” possa ser decomposta nos seus diversos elementos constituintes, fica claro que a competência em si é algo maior que a simples junção destes elementos. A competência se apresenta como um processo que se inter-relaciona de maneira sinérgica.

Nesse sentido, conhecimentos, habilidades e atitudes, não se configurariam em competências pela adição, tampouco isoladamente. Em vez disso, considerando

a integração dinâmica e sinérgica desses elementos e sua interação com o ambiente na formação das competências, é possível sugerir que as competências sejam representadas como o processo de intersecção sinérgica desses componentes.



Fonte: Elaboração do próprio autor com base em Le Boterf (2010), Parry (1996), Fleury e Fleury (2001), Chiavenato (2014b).

A concepção de competências enquanto processos em um sistema aberto, demonstra que estas e o ambiente se influenciam mutuamente. Expandindo o exemplo anterior proposto por Le Boterf (2010), percebe-se que a competência necessária para “andar de bicicleta na estrada” diferiria daquela necessária para “andar de bicicleta na areia”, “na grama”, “na montanha”, “na chuva”, por exemplo. Esse pequeno raciocínio ilustra que as características do ambiente interagem com as competências requeridas para realização da tarefa, demonstrando que as competências não são fixas, mas processos dinâmicos.

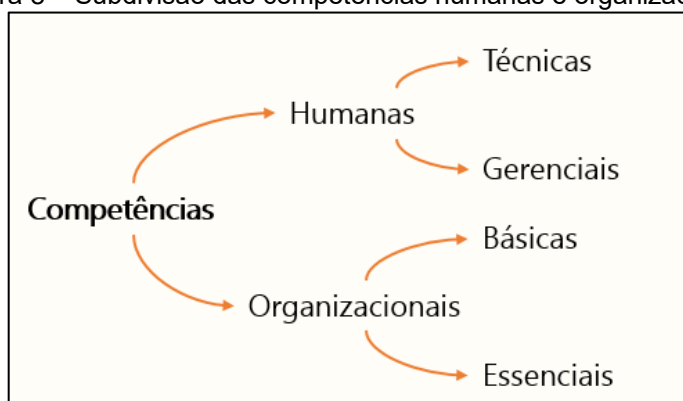
Por seu turno, Reisch e Dalmau (2021) recomendam que os gestores institucionais evitem a confusão ou simplificação do conceito de competência, comumente utilizada no serviço público para indicar atribuições ou responsabilidades de servidores, cargos, funções, entidades. É essencial que os gestores compreendam que esse conceito vai além de seu significado jurídico tradicional na Administração Pública, enfatizando a necessidade de uma visão mais ampla e clara sobre o tema.

Para Chiavenato (2014b, p. 74), “o desafio está em diagnosticar as competências necessárias a cada organização para então identificar e avaliar sua presença”. O mapeamento de competências é uma etapa fundamental que consiste em identificar, descrever e avaliar as competências necessárias para o desempenho eficaz de um cargo, função ou da própria organização. Com base na missão, visão, objetivos e metas organizacionais, realiza-se o mapeamento ou diagnóstico das competências necessárias para seu alcance, bem como a identificação de eventuais lacunas (Carbone *et al.*, 2009; Machado, 2019).

Carbone *et al.* (2009) classificam as competências em dois grandes grupos: humanas e organizacionais. As competências humanas referem-se ao nível individual ou profissional, podendo ser subdivididas, conforme o papel desempenhado, em competências técnicas e gerenciais. Por outro lado, as competências organizacionais referem-se aos atributos ou capacidades das unidades ou totalidade da instituição. Estas podem ser ainda classificadas como básicas, que são aquelas comuns e fundamentais para o funcionamento da organização; e essenciais, que são competências diferenciadoras que geram vantagem competitiva. Podem, ainda, apresentar diferentes níveis de importância ao longo do tempo, podendo ser classificadas também em transitórias, quando são necessárias apenas em momentos específicos; emergentes, quando apresentam crescente importância; ou declinantes, quando perdem relevância com o tempo.

Segundo Carbone *et al.* (2009), há uma influência mútua entre as competências humanas e organizacionais. Brandão (2017) aprofunda esse ponto ao afirmar que as competências individuais influenciam e são influenciadas pelas competências coletivas da equipe, as quais, por sua vez, também mantêm uma relação de influência recíproca com as competências organizacionais. Nesse contexto, a gestão por competências tem como objetivo “[...] alinhar esforços para que as competências humanas possam gerar e sustentar as competências organizacionais necessárias à consecução dos objetivos estratégicos da organização” (Carbone *et al.*, 2009, p.50).

Figura 8 – Subdivisão das competências humanas e organizacionais



Fonte: Elaboração do próprio autor com base Carbone *et al.* (2009, p. 49).

Chiavenato (2014b) subdivide as competências em quatro categorias: essenciais, funcionais, gerenciais e individuais. As competências essenciais organizacionais ou *core competences* são aquelas que distinguem a organização e lhe garantem vantagem competitiva. Montgomery e Porter (1998, p. 298-299) declaram que essas competências “[...] são o aprendizado coletivo na organização [...]”, associadas “[...] à organização do trabalho e à entrega de valor”.

Fleury e Fleury (2001) corroboram essa definição ao afirmar que as competências essenciais são desenvolvidas por meio dos processos de aprendizado organizacional, com o objetivo de alcançar as estratégias do negócio. Nesse contexto, as competências essenciais possuem caráter organizacional e estão intrinsecamente ligadas a um contexto profissional específico, direcionadas pela estratégia da instituição.

[...] se por um lado, agrega valor econômico à organização, por outro não menos relevante deve agregar valor social ao indivíduo, ou seja, as pessoas, ao desenvolverem **competências essenciais** para o sucesso da organização, estão também investindo em si mesmas, não só como cidadãos organizacionais, mas como cidadãos do próprio país e do mundo (Fleury e Fleury, 2001, p. 194, grifo nosso).

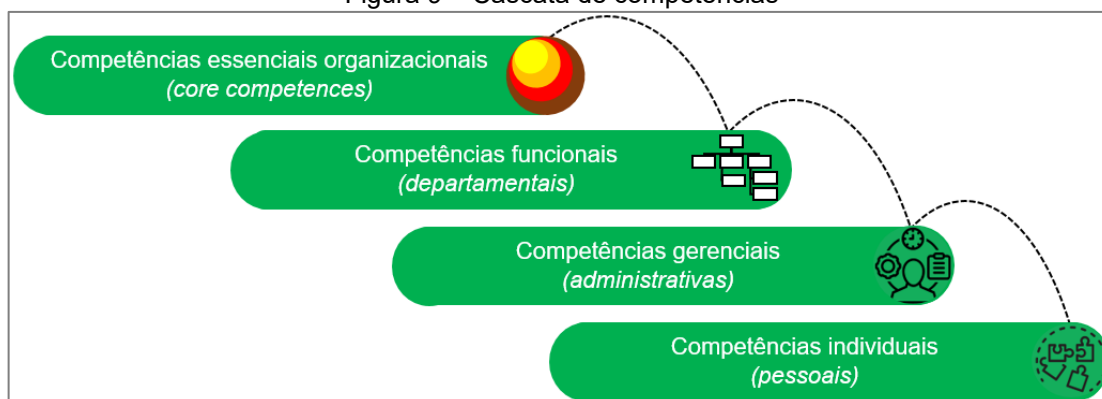
As competências funcionais servem às competências essenciais da organização na medida em que se referem ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que cada área desempenha. São as competências específicas características da divisão dos diversos setores e departamentos. Cada área funcional se especializa em competências próprias para contribuir para o atingimento das *core competences*.

As competências gerenciais, também chamadas de competências administrativas, referem-se àquelas necessárias para a plena atuação nos cargos de gestão. Para Reisch e Dalmau (2021, p. 117), as competências gerenciais “[...] podem ser desenvolvidas por meio de experiência profissional, educação formal e informal e convivência familiar e social”.

As competências individuais são as que cada pessoa traz e desenvolve para o desempenho de suas funções profissionais em sua unidade de trabalho. De acordo com Chiavenato (2014b), são competências diretamente ligadas às tarefas, podendo envolver sua execução, a interdependência com outras tarefas e pessoas, além da integração com a unidade organizacional e a própria organização. Essas competências variam conforme a formação, a experiência profissional e a personalidade do indivíduo, entre outros fatores.

As competências essenciais representam a integração sistêmica de dimensões fundamentais para a vantagem competitiva e sucesso da instituição. A classificação proposta por Chiavenato (2014b) se dá como um desdobramento das competências essenciais em setoriais, administrativas e individuais. Ademais, há uma série de outras classificações e subclassificações de competências na literatura, como gerenciais interacionais, de resolução de conflitos, de liderança; funcionais de apoio, técnicas, de processos, entre outras<sup>7</sup>. Portanto, não há intenção de esgotar o assunto.

Figura 9 – Cascata de competências



Fonte: Adaptado de Chiavenato (2014b, p. 73).

Chiavenato (2014, p. 148) ressalta que os gestores da atualidade devem saber constituir e gerir equipes com dinamicidade e, além disso, apresentar competências tidas como básicas, como “[...] relacionamento interpessoal,

<sup>7</sup> Baseado em Chiavenato (2014b); Quinn *et al.* (2003); Fleury e Fleury (2001) e demais literaturas.

comunicação, liderança, motivação e resolução de conflitos”. Dada a importância do tema, Parry (1996) destaca que muitas empresas têm se empenhando em mapear as competências exigidas para seus cargos. Para isso, realizam estudos, desenvolvem metodologias e diferentes pontos de partida visando identificar as competências necessárias para cada posição de trabalho, reconhecendo, dessa forma, o grande desafio que é a determinação de um rol qualificado de competências.

## 2.2 Competências gerenciais

O estudo das competências gerenciais ganhou destaque a partir do trabalho de Boyatzis na década de 1980 (Fleury e Fleury, 2001; Freitas, 2019). Boyatzis (1982) define competências<sup>8</sup> como características intrínsecas ao indivíduo que sustentam de maneira positiva sua performance no ambiente profissional. Esses atributos abrangem desde a maneira como o sujeito reage a estímulos e direciona seu comportamento (traços, motivos, atitudes) até suas habilidades, autoimagem, papel social, além do conjunto de conhecimentos que ele dispõe, podendo se apresentar de forma consciente ou não.

Em sua pesquisa, Boyatzis (1982) buscou determinar, dentre uma amostra de 2000 gestores de 12 organizações em 41 cargos de gestão (públicos e privados), quais competências gerenciais<sup>9</sup> estariam relacionadas ao alcance de resultados eficazes requeridos pelo trabalho em diversos cargos de gestão. Como resultado, listou 12 competências gerenciais:

- Orientação para a eficiência: capacidade de produzir mais e com maior qualidade.
- Proatividade: disposição para agir de forma preventiva em relação a problemas e aproveitar oportunidades.
- Uso diagnóstico de conceitos: habilidade de pensar de forma dedutiva.

---

<sup>8</sup> Definição redigida com base em Boyatzis (1982, p. 21-39, tradução nossa).

<sup>9</sup> O autor menciona que as competências “conceituação” e “gestão de processos de grupo” seriam “apenas para gerentes de nível médio e executivo” e as competências de “autocontrole” e “resistência e adaptabilidade” seriam “apenas no nível de traço”.

- Preocupação com o impacto: uso de símbolos de poder, objetos de prestígio e status para influenciar interações sociais e organizacionais, além da necessidade de persuasão.
- Autoconfiança: crença na própria competência de suas ações. Postura assertiva e decidida.
- Uso de apresentações orais: habilidade de se comunicar verbalmente de maneira eficaz, com o objetivo de engajar e informar a audiência.
- Conceituação: capacidade de articular ideias e identificar padrões em um conjunto de informações.
- Uso de poder socializado: habilidade para formar parcerias, alianças e equipes, além de resolver conflitos por meio de coalizões.
- Gestão de processos de grupo: atuação colaborativa e integradora para promover compromisso, cooperação e eficiência coletiva.
- Objetividade perceptiva: capacidade de manter distanciamento emocional e enxergar diferentes perspectivas ao mesmo tempo, agindo sem ser influenciado por preconceitos ou emoções.
- Autocontrole: gestão dos próprios impulsos e emoções. Capacidade de agir de forma equilibrada e calma, mesmo em situações de estresse.
- Resistência e adaptabilidade: energia para o trabalho, mas com flexibilidade para adaptação a mudanças ou adversidades.

Tendo em vista a complexidade intrínseca das atividades gerenciais, da necessidade de ações e decisões eficientes em uma variedade de contextos, além da imperativa necessidade dos gestores em alcançarem seus objetivos, diversos estudos acadêmicos têm sido desenvolvidos sobre o tema, como se exemplifica a seguir.

Em estudo conduzido em 2019, Reisch e Dalmau (2021) mapearam as competências requeridas aos gestores intermediários da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense – IFC. Segundo os autores, foram validadas 15 competências intelectuais, 24 interpessoais, 08 técnicas e 10 intrapessoais. Os autores partiram da classificação apontada por Maximiano (2011), categorizando as competências gerenciais em quatro grupos: Intelectuais, Interpessoais, Técnicas e Intrapessoais.

Quadro 2 – Competências gerenciais mapeadas no IFC

<b>Competências Intelectuais</b>
Ser objetivo no desenvolvimento e execução de projetos e processos
Ter credibilidade no desenvolvimento e execução de projetos e processos
Demonstrar transparência no desenvolvimento e execução de projetos e processos
Pensar estrategicamente
Saber traduzir a estratégia da organização em ações
Entender o papel de cada nível hierárquico (operacional, tático e estratégico)
Saber planejar e ter a noção de estimativa e cronograma
Entender o contexto que cerca a instituição
Entender a instituição na sua totalidade
Compreender o todo a partir de suas partes e funcionamento de cada uma (Visão sistêmica)
Resolver problemas no âmbito da diretoria
Ser ágil nas tomadas de decisão
Ser criativo no desenvolvimento do trabalho
Visualizar os reflexos das ações da diretoria na instituição como um todo
Saber buscar soluções
<b>Competências Interpessoais</b>
Conhecer técnicas de gerenciamento de pessoas para saber conduzir sua equipe
Saber lidar com pessoas
Saber trabalhar em equipe
Saber motivar a equipe
Envolver as equipes nos processos e nas decisões
Saber controlar a equipe
Amenizar ruídos e facilitar a comunicação entre os níveis organizacionais
Saber negociar, conhecer técnicas de negociação
Ter capacidade de articulação entre câmpus e Reitoria
Ter capacidade de articulação com diferentes setores da Reitoria
Ter capacidade de articulação com os respectivos Fóruns no âmbito do CONIF
Manter contato com pessoas internamente e externamente à organização
Saber ouvir (respeitar a opinião do outro, sem impor a sua)
Saber se expressar para ser entendido corretamente
Respeitar as diversidades das pessoas e saber lidar com as diferenças
Gerir conflitos, conhecer técnicas de gestão de conflitos
Buscar ver o outro com empatia
Ter transparência nos seus posicionamentos
Ser ético em suas ações
Conhecer o trabalho desenvolvido pelos servidores lotados em sua Direção
Habilidade de resolver problemas no âmbito da diretoria
Saber os efeitos que as ações da sua diretoria têm sobre os demais setores do IFC
Saber filtrar as informações
Ser perspicaz no desenvolvimento das suas funções
<b>Competências Técnicas</b>
Conhecer as técnicas de gestão (planejamento, organização, direção, controle e avaliação)
Conhecer os documentos orientadores da instituição (PDI, Planejamento Estratégico, Estatuto, dentre outros.)
Ter conhecimento técnico referente às áreas da diretoria e setores subordinados
Conhecer os sistemas operacionais ligados à sua diretoria

Quadro 2 – Competências gerenciais mapeadas no IFC

<p>Conhecer a legislação educacional</p> <p>Conhecer as legislações, normas, regulamentações e trâmites legais pertinentes a sua área de atuação</p> <p>Conhecer a legislação que trata de gerenciamento de pessoas no Serviço Público Federal</p> <p>Conhecer e utilizar ferramentas de gestão</p>
<p><b>Competências Intrapessoais</b></p> <p>Conhecer suas próprias limitações</p> <p>Ser racional nos momentos de pressão</p> <p>Ser responsável em suas atitudes e decisões</p> <p>Ter comprometimento com os princípios da instituição</p> <p>Aprender com os erros</p> <p>Ter credibilidade perante a equipe e seus pares</p> <p>Saber ouvir uma crítica, e saber transformá-la em alguma melhoria</p> <p>Ser humilde na sua relação com os subordinados</p> <p>Ter disposição para aprender</p> <p>Procurar desenvolver-se continuamente</p>

Fonte: Elaboração do próprio autor com base em Reisch e Dalmau (2021).

Por outro lado, Freitas e Odellius (2018) realizaram um estudo de revisão de literatura buscando identificar a classificação mais recorrente de competências gerenciais em estudos empíricos produzidos de 2005 a 2015. Os autores elencaram as 10 maiores incidências de competências gerenciais mencionadas em 34 trabalhos.

As competências classificadas abarcam uma ampla gama de vertentes da gestão. Não obstante, embora se reconheça que as MC<sup>10</sup> (*managerial competencies*) estão vinculadas a ambientes específicos, o trabalho se mostra relevante ao trazer um conjunto de MC que pode representar parte de um rol básico de competências, fornecendo subsídios para novas pesquisas além do aprimoramento das práticas de gestão.

Dentro desse recorte, os autores apontaram que 12 estudos se pautaram no Modelo de Quinn (1988). Os papéis de gestão e suas competências são abordadas por Quinn *et al.* (2003) numa perspectiva abrangente para o desenvolvimento de competências gerenciais integrativas, fundamentado nas principais vertentes da Administração: Administração Clássica, Burocrática, das Relações Humanas e Sistemas Abertos. O modelo de valores competitivos será discutido no tópico seguinte (2.3).

<sup>10</sup> Termo utilizado pelos autores.

Figura 10 – As dez competências gerenciais mais mencionadas de 2005 a 2015

- ① **orientação para resultados**  
clientes, processos, custos, mercado, produtos, projetos etc.
- ② **habilidade com pessoas e equipes**  
relacionamento interpessoal, cooperação etc.
- ③ **liderança, coordenação e motivação**  
coordenação de esforços; direcionamento; incentivar a equipe
- ④ **habilidade com mudanças**  
inovações e capacidade de adaptação situacional
- ⑤ **comunicação**  
saber ouvir, dialogar, comunicar
- ⑥ **planejamento**  
planejamento estratégico, planos de ação, gestão do tempo
- ⑦ **atitudes e valores**  
ética, iniciativa, comprometimento
- ⑧ **gestão do conhecimento**  
criação e compartilhamento do conhecimento; busca, registro, avaliação e disseminação de informações etc.
- ⑨ **conhecimentos e habilidades técnicas**  
especialização técnica no trabalho; domínio técnico
- ⑩ **organização e controle**  
alocação e mobilização de recursos e monitoramento

Fonte: Elaborado e adaptado pelo autor a partir de Freitas e Odelius (2018, p. 46).

Conforme os próprios autores apontaram, há uma clara confusão com relação à categoria “conhecimentos e habilidades técnicas”<sup>11</sup>, uma vez que, a despeito da necessidade de que cada gestor possua o mínimo de destreza técnica para desempenho do seu trabalho, esta competência está muito mais vinculada às competências individuais ou técnicas vinculadas a uma profissão ou área funcional e não às gerenciais (Freitas e Odelius, 2018, p. 45-46).

Por meio da aplicação de questionário semiestruturado *online*, com perguntas fechadas e abertas, Feitosa (2021) elencou 26 competências gerenciais requeridas para atuação na gestão da Universidade Federal do Cariri, Ceará. O intento do trabalho foi de analisar a influência das modalidades de aprendizagem para o desenvolvimento das competências gerenciais na percepção dos gestores da universidade. Dessa forma, Feitosa (2021, p. 77) se baseou em estudos de Brito-de-Jesus (2016) visando

[...] o desenvolvimento de competências gerenciais aplicadas especificamente em gestores públicos de Instituições Federais de Educação Superior, ao confrontar as possibilidades de aprendizagem ocorridas na organização por modalidades relacionadas a processos cognitivos, que privilegiam o conhecimento explícito (abordagem individual-cognitivista); e a interações sociais, que abordam o conhecimento explícito e tácito (abordagem socioprática).

<sup>11</sup> Os autores retomam no texto explicativo como “competências e habilidades técnicas” (Freitas e Odelius, 2018, p. 45).

Feitosa (2021) ressaltou, assim, o alto grau de concordância entre os gestores pesquisados em relação à escala de competências apresentada abaixo, destacando de forma sobressalente as competências políticas e comportamentais, adicionando também as cognitivas e funcionais. Ademais, o resultado da pesquisa demonstrou que são requeridas especialmente as competências políticas e funcionais para os Cargos de Direção (CD) e Funções Gratificadas (FG). A autora apontou ainda a relevância de competências políticas e cognitivas para a atuação na gestão de Funções de Coordenação de Curso (FCC).

Quadro 3 – Competências requeridas para gestão na UFCA

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Competência Gerencial</b>
<b>Cognitiva/Funcional</b>	Conhecimento do ambiente institucional	Identificar aspectos sociais, econômicos e políticos do ambiente institucional na tomada de decisão.
	Conhecimentos operacionais	Realizar atividades vinculadas ao ambiente de atuação profissional que proporcionem qualidade e agilidade aos serviços prestados à comunidade.
	Conhecimentos técnicos	Executar as atividades profissionais utilizando um conjunto de procedimentos técnicos e legais para o aprimoramento do trabalho na instituição.
	Desenvolvimento do servidor	Elaborar, em parceria com o servidor, ações que proporcionem o seu desenvolvimento profissional alinhado às estratégias institucionais.
	Gestão	Executar as atividades profissionais utilizando um conjunto de procedimentos técnicos e legais para o aprimoramento do trabalho na instituição.
	Orientação estratégica	Elaborar estratégias valendo-se da análise do contexto institucional, vinculando-as às diretrizes da Instituição Federal de Ensino em que o gestor trabalha.
	Processos de trabalho	Assumir a responsabilidade pelas decisões relacionadas aos processos de trabalho, avaliando as suas consequências.
<b>Comportamental/Política</b>	Adaptabilidade	Relacionado ao ajuste aos ambientes e situações, para abertura do indivíduo às mudanças.
	Atitudes e valores	Relacionado às atitudes e valores que se manifestam no trabalho, como: assiduidade, pontualidade, igualdade, autonomia, honestidade, cooperação, humildade, solidariedade, humanização e comprometimento.
	Comunicação	Utilizar a comunicação de forma compreensível, por meio da linguagem oral e escrita, como facilitadora de trabalho em equipe.
	Criatividade e inovação	Relacionado à inteligência e talento para promover a inovação.
	Delegação	Relacionado à descentralização de tarefas, conferindo responsabilidades e autoridade ao indivíduo adequado.
	Empatia	Reconhecer com clareza os sentimentos e valores presentes na equipe de trabalho, demonstrando interesse e respeito pelo outro.
	Equilíbrio emocional	Manter o equilíbrio emocional diante das pressões do ambiente de trabalho durante a realização das atividades.
	Ética	Praticar os valores e princípios presentes no código de ética do servidor público.
	Gerenciamento de conflitos	Gerenciar as dificuldades interpessoais e conflitos vivenciados na equipe.

Quadro 3 – Competências requeridas para gestão na UFCA

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Competência Gerencial</b>
	Inteligência emocional	Relacionado ao gerenciamento e controle das emoções, com flexibilidade e resiliência para enfrentar as situações adversas que surgem.
	Interação social	Estabelecer relações de trabalho com a equipe pautadas em valores como igualdade, reciprocidade e imparcialidade.
	Interesse público	Estimular a defesa dos interesses institucionais, utilizando os bens públicos em benefício da sociedade.
	Liderança	Promover ações que influenciem positivamente o comportamento das pessoas na geração de ideias e no estabelecimento de diretrizes no contexto da ação profissional.
	Parcerias cooperativas	Estabelecer parcerias cooperativas com setores internos, órgãos externos e outras instituições federais de ensino, visando à construção coletiva de soluções para as dificuldades institucionais.
	Pensamento Crítico	Relaciona-se aos tópicos sobre o ato de refletir e ponderar racionalmente para posterior posicionamento.
	Proatividade	Relacionado ao comportamento de prever situações e se responsabilizar pelas escolhas feitas.
	Saber ouvir	Estimular os integrantes da equipe a contribuir com sugestões e críticas relacionadas aos processos de trabalho.
	Senso de responsabilidade	Mobilizar atitudes como responsabilidade e autonomia no gerenciamento das mudanças ocorridas no ambiente de trabalho.
	Trabalho em equipe	Relacionado ao esforço coletivo para a realização do trabalho, observado o bom relacionamento com a equipe.

Fonte: Adaptado de Feitosa (2021, p. 122-125).

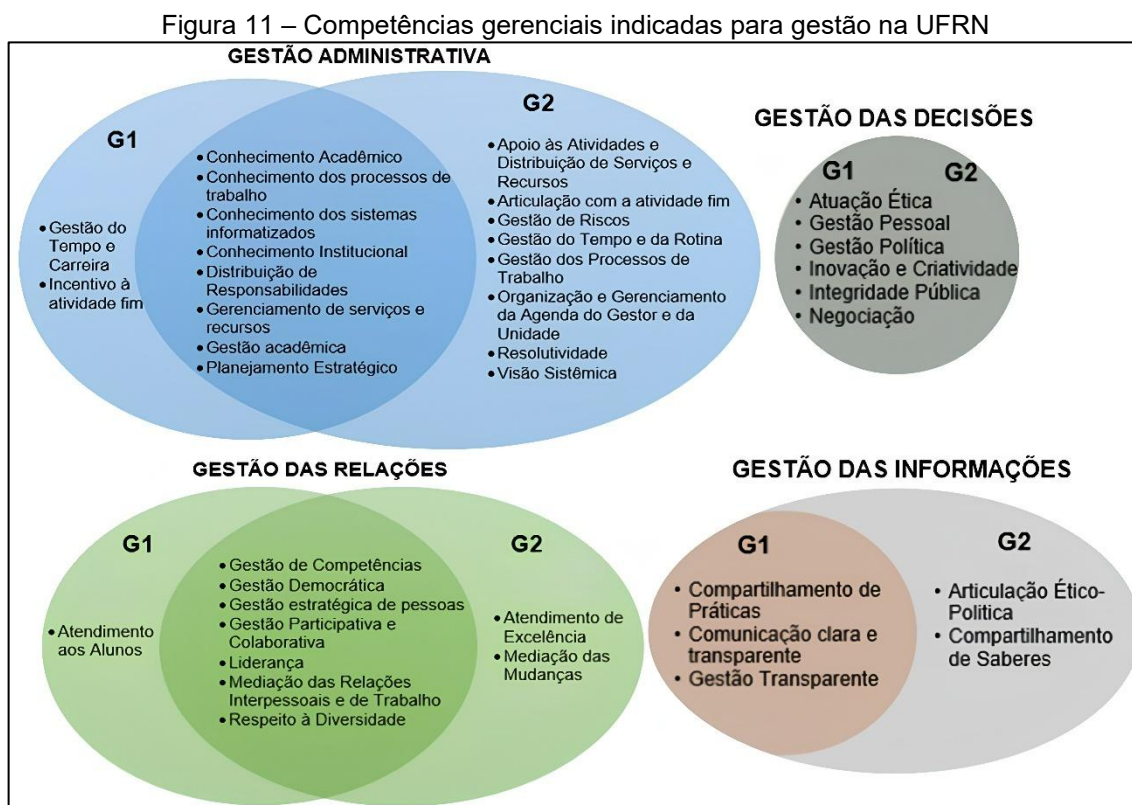
Como apontado por Freitas (2019, p. 148) sobre Brito-de-Jesus (2016), não foi informado em seu trabalho “[...] nem as cargas fatorias e nem a variância total explicada foram explicitadas”. Freitas (2019) também critica a escala produzida discorrendo que há uma aparente mistura de conceitos entre aprendizado e competência ao se descrever as competências gerenciais como colocado na escala de competências ECG: “O gestor público aprende os procedimentos operacionais necessários à sua atuação”, Brito-de-Jesus (2016, p. 49). Dessa forma, podemos notar neste e em outros trabalhos que, por vezes, parece haver uma confusão entre competências gerenciais e de demais níveis, como técnicas ou individuais.

Já Mendes (2023), através de pesquisa quali-quantitativa buscou compreender a percepção do professor-gestor, entendido como o profissional que exerce função gratificada na gestão acadêmica ou gestão administrativa, sobre capacitação e desenvolvimento de competências gerenciais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com enfoque na relevância da capacitação e desenvolvimento dessas competências para o trabalho na gestão.

Além da análise sobre o Modelo de Gestão por Competências adotado na UFRN, realizada em documentos como o Plano de Gestão, Plano de Desenvolvimento

de Pessoas, Plano de Desenvolvimento Institucional, Levantamento das Necessidades de Capacitação, Portarias de Regulamentação do Programa, Projeto de Implementação do modelo de GPC, Mendes (2023) valeu-se da aplicação de grupo focal e de questionário eletrônico para sua pesquisa.

Mendes (2023) elencou as competências mapeadas em quatro grandes categorias: competências para Gestão Administrativa; para Gestão das Relações; Gestão das Decisões e Gestão das Informações. Os atores envolvidos foram divididos em dois grupos, os quais registramos na figura a seguir como **G1: gestores acadêmicos**, compostos de diretor de centro; chefe de departamento; coordenador de curso de graduação e pós-graduação; e **G2: gestores administrativos**, compostos de pró-reitores; superintendentes e secretários; diretores, coordenadores; chefes de setor; assessor técnico e secretários administrativos.



Fonte: Elaboração do próprio autor com base em Mendes (2023, p. 68).

Como demonstrado com os diagramas de intersecção acima, há uma clara confluência entre as competências gerenciais dos dois grupos de gestores, acadêmicos e administrativos, distinguindo estes últimos pela atuação mais abrangente, vinculada assim a uma função mais holística.

O estudo apontou que a instituição carecia de um programa de capacitação para a gestão que ocorresse desde o primeiro momento na universidade, assim como para o ensino, a pesquisa e a extensão, considerando que grande parte das funções e cargos de gestão será ocupada por docentes em algum momento de sua trajetória profissional. Ademais, a maioria dos pesquisados apontou que suas competências gerenciais têm sido desenvolvidas na prática diária de trabalho, resultando em uma atuação de tentativa e erro, acompanhada da observação e adoção de práticas dos colegas, em detrimento de capacitações para tal. Salienta-se que os pesquisados indicaram que as capacitações seriam mais efetivas para o desenvolvimento de competências técnicas e gerenciais.

Ressalta-se que os cálculos do trabalho demonstraram a necessidade de uma amostra de 118 professores-gestores, com uma margem de erro de 5% e confiança de 90%, todavia foram coletadas respostas de 64 profissionais.

### **2.3 Valores competitivos**

Dentre as abordagens sobre as competências gerenciais, destaca-se o modelo de Quinn (1988). Como abordado por Freitas (2019), o modelo de valores competitivos proposto por Quinn foi e ainda é muito utilizado em pesquisas sobre o tema. Esse feito deve-se provavelmente ao fato de Quinn (1988) apresentar um modelo amplo, calcado nas principais teorias da administração, apresentando quatro dimensões da gestão, onde o fazer do gestor é visto de distintas vertentes, “[...] às vezes, antagônicas, às vezes, complementares, e, por isso, pode ser considerado um modelo formado por modelo” (Freitas 2019, p. 185).

Quinn *et al.* (2003) ensinam de forma acessível que os modelos escolhidos na atuação gerencial realizam grande influência sobre a eficácia no trabalho. A revolução proposta por eles está justamente na apresentação de um modelo aparente paradoxal, que agrega as principais vertentes sistematizadas da gestão de forma complementar. As dimensões propostas são: o Modelo de Metas Racionais; de Processos Internos; de Relações Humanas e de Sistemas Abertos.

Para Quinn *et al.* (2003), todos nós temos em nosso íntimo premissas e valores que moldam nossa forma de fazer algo. De semelhante modo, desenvolvemos o imaginário e percepções sobre a forma como os gestores devem desempenhar suas funções, uma idealização de como um bom gestor deve atuar. Certamente essa

reflexão é importante, uma vez que a atuação inadequada de um gestor poderá afetar o trabalho da organização, seus resultados, bem como a vida de subordinados, superiores e comunidade que interage com a instituição. Também nas palavras de Boyatzis (1982, p. 2, tradução nossa):

Todo gestor possui um modelo ou uma teoria de gestão. É usado para tomar muitos tipos diferentes de decisões e é fundamental para o funcionamento organizacional. As abordagens a um modelo de gestão neste século têm variado desde a “administração científica” de Frederick Winslow Taylor, que tentou descobrir como operar a máquina humana de forma eficiente, até à “gestão humanística”, na qual foram feitas tentativas para estimular o potencial humano e a autoestima.

Essas crenças, premissas e arquétipo são frequentemente estudados pela Administração enquanto modelos (Quinn *et al.*, 2003). Os modelos auxiliam na representação, compreensão e simplificação da realidade que é complexa e plural. Ao analisar a abordagem de modelos competitivos proposta por Quinn *et al.* (2003), percebe-se a intenção de construir uma abordagem de gestão ampla e consciente da complexidade de sua atuação, atenta aos movimentos necessários para situações específicas a depender da necessidade e realidade organizacional. Isso fica claro quando percebemos nossas próprias “contradições” no trabalho, com metas e objetivos aparentemente excludentes.

Desejamos que nossas organizações sejam adaptáveis e flexíveis, mas também queremos que sejam estáveis e controladas. Almejamos ao crescimento, à aquisição de recursos e ao apoio externo, mas também aspiramos a um gerenciamento estrito de informações e à comunicação formal. Pretendemos enfatizar o valor dos recursos humanos, mas também focar o planejamento e o estabelecimento de metas. Em qualquer organização, concreta, todos esses fatores, em alguma medida, fazem-se necessários (Quinn *et al.*, 2003, p. 14-15).

Quinn *et al.* (2003) advogam que, ao invés de tratar os modelos como mutuamente excludentes por seus opostos, é aconselhável um desempenho concomitante desses modelos. As quatro dimensões propostas por esta abordagem são descritas a seguir.

### **2.3.1 Modelo das Metas Racionais**

O período de 1900-1925 foi marcado pela segunda Revolução Industrial, período de grandes inovações na indústria, marcada pelo Darwinismo Social, onde a sobrevivência era determinada pela aptidão. Predomina neste modelo as características gerenciais da Administração Científica, especialmente as vinculadas aos princípios Tayloristas e Fordistas. Estão presentes nele, portanto, rigoroso controle e supervisão das atividades; padronização dos processos com divisão e especialização dos trabalhadores nas respectivas atividades; racionalização e previsão das decisões; hierarquia altamente centralizada com linha de comando e comunicação diretas do topo para a base.

Nesse modelo, o gestor assume os papéis de Diretor e Produtor, o que implica em um forte senso de orientação, definição de metas e objetivos, comunicação clara da visão organizacional, planejamento e produtividade. A liderança é altamente centralizada, com ordens e direção claras do que se espera de cada subordinado. O gestor toma decisões rápidas, racionais e centralizadas, com foco na produtividade e lucro.

### **2.3.2 Modelo dos Processos Internos**

Este modelo apoia-se na burocracia profissional para o estabelecimento de normas e regras, dessa forma, agrega rotinas, processos e procedimentos altamente delimitados. Quinn *et al.* (2003) destacam os escritos de Max Weber e de Henri Fayol<sup>12</sup> como pilares estruturantes desta abordagem. Nesse paradigma, a estabilidade e a continuidade constituem os critérios de eficácia deste modelo. “A ênfase é em processos como a definição de responsabilidades, mensuração, documentação e manutenção de registros” (Quinn *et al.*, 2003, p. 4).

O papel do gestor consiste em atuar como Coordenador e Monitor. Sua responsabilidade é garantir o fluxo de trabalho e o cumprimento das ações planejadas. Trata-se de uma atuação altamente hierarquizada, com definição clara de

---

<sup>12</sup> Fayol é o precursor da Teoria Clássica da Administração, também conhecida como Teoria Administrativa, uma das vertentes da Abordagem Clássica da Administração, que inclui ainda a Teoria Científica de Taylor. A despeito disso, Quinn *et al.* (2003) o situam dentro do Modelo dos Processos Internos, o que sugere sua contribuição para a estrutura e os processos organizacionais.

responsabilidades e níveis de autoridade. O Modelo de Processo Internos é um esquema complementar ao de Metas Racionais, buscando melhorar a eficiência e o controle dos processos internos da organização.

### **2.3.3 Modelo das Relações Humanas**

No período de 1926 a 1950, marcado por transformações mundiais significativas, os modelos anteriores, como o Modelo de Metas Racionais e o Modelo de Processos Internos, ainda estavam em evolução. No entanto, ficou evidente suas limitações diante das demandas emergentes da época. O mundo não era mais o mesmo. Os trabalhadores passaram a demandar não apenas melhores salários, mas também maior tempo de descanso, lazer e condições mais humanas de trabalho. Esse cenário foi acompanhado pelo fortalecimento dos sindicatos e pela ascensão de estudos que destacavam as relações informais, como evidenciado pelo estudo de Hawthorne.

A compreensão e gestão eficaz dessa nova dinâmica organizacional tornam-se cruciais para os gestores. Durante esse período, surgiram diversos estudos que contribuíram para a compreensão dos processos complexos de motivação e liderança. Nesse contexto, o Modelo das Relações Humanas enfatiza o comprometimento, coesão e moral dos trabalhadores, sendo essenciais a construção de consenso e o fortalecimento das equipes para otimizar a produção. O gestor atua como Mentor e Facilitador.

### **2.3.4 Modelo de Sistemas Abertos**

Como visto, cada modelo de gestão foi desenvolvido em períodos de grandes transformações sociais, econômicas e/ou geopolíticas. Não foi diferente com o Modelo de Sistemas Abertos. No período de 1951 a 1975, o mundo presenciou desde a ascensão dos Estados Unidos como potência econômica até a reconstrução do Japão pós-guerra; a corrida espacial, a Guerra do Vietnã e a Guerra Fria.

Esse período também foi marcado por um profundo desenvolvimento tecnológico, que impactou a economia global e as estruturas sociais e organizacionais. Diante dessas mudanças, as abordagens da administração racional e humanística mostravam-se insuficientes para lidar com a complexidade emergente.

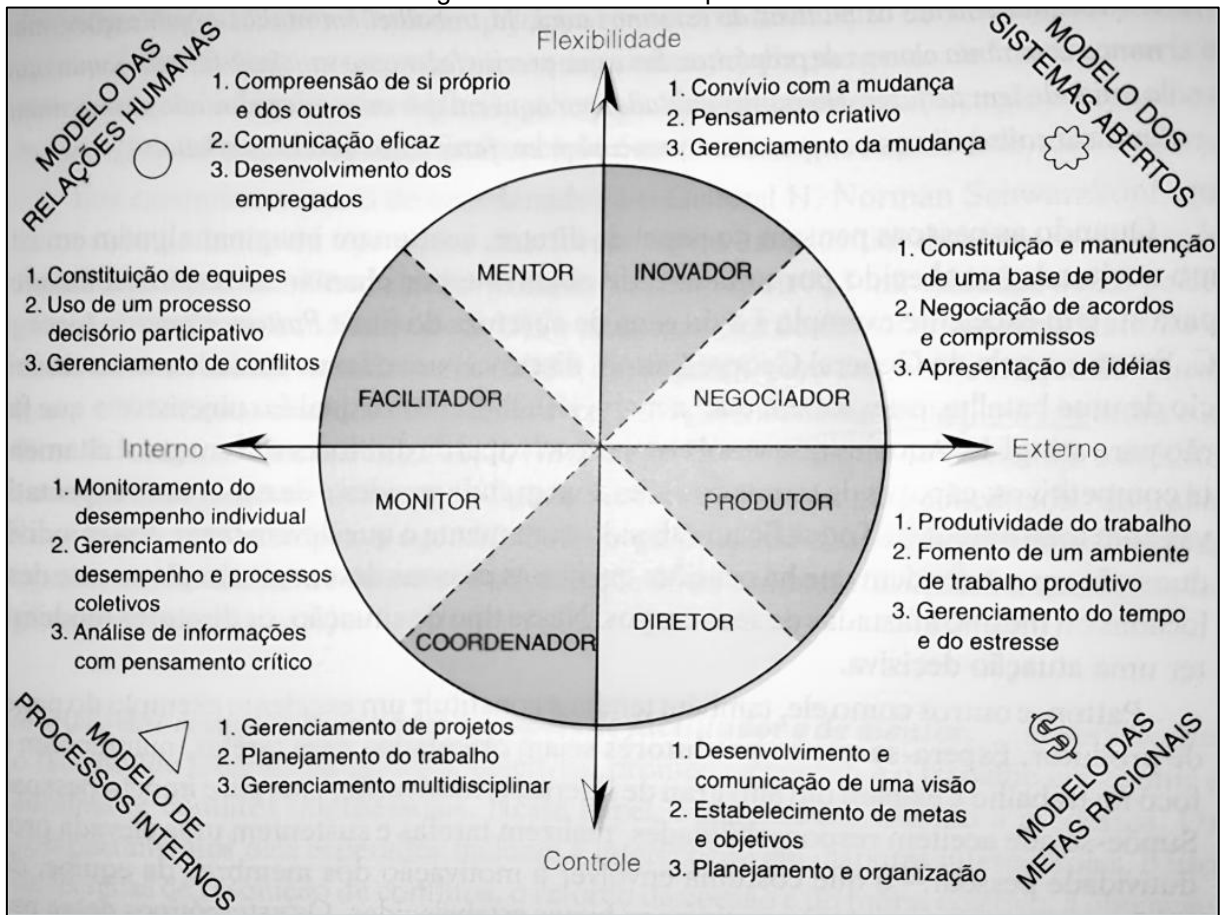
O Modelo de Sistemas Abertos surge como uma abordagem que considera uma organização não apenas como um sistema interno, mas também como parte de um sistema mais amplo, considerando suas interações e trocas com o ambiente externo. A análise das ameaças e oportunidades fazem parte do processo estratégico e decisório da organização. Nesses cenários, a adaptação e inovação contínuas promovem a aquisição e manutenção de recursos externos. “Os processos fundamentais são a adaptação política, a resolução criativa de problemas, a inovação e o gerenciamento da mudança” (Quinn *et al.*, 2003, p. 9-10). Sob tal perspectiva, o gestor atua de forma inovadora e flexível, negociando e mediando situações.

A Teoria Contingencial já abordava a ideia de que a atuação dos gestores variaria de acordo com a realidade, levando em consideração elementos como o tamanho da organização, a tecnologia empregada, o ambiente, as pessoas, a estratégia, dentre outros. Esta abordagem compreende a organização enquanto algo complexo e multifacetado, buscando sistemas e desenhos organizacionais capazes de responder eficazmente a situações específicas. Não haveria mais um único melhor jeito de se gerenciar. Na Teoria Contingencial tudo depende das circunstâncias. Como explica Chiavenato (2014, p. 489):

A Teoria da Contingência representa um passo além da Teoria de Sistemas em Administração. A visão contingencial da organização e da administração sugere que a organização é um sistema composto de subsistemas e definido por limites que o identificam em relação ao suprassistema ambiental. A visão contingencial procura analisar as relações dentro e entre os subsistemas, bem como entre a organização e seu ambiente e definir padrões de relações ou configuração de variáveis.

Tendo em vista o disposto acima, ainda assim, Quinn *et al.* (2003) se destaca especialmente por sistematizar as principais correntes teóricas da administração trabalhadas na perspectiva da eficácia gerencial na adoção de valores competitivos concorrentes. A defesa do autor é de que é possível e recomendável a integração e adoção das quatro perspectivas simultaneamente.

Figura 12 – Valores competitivos



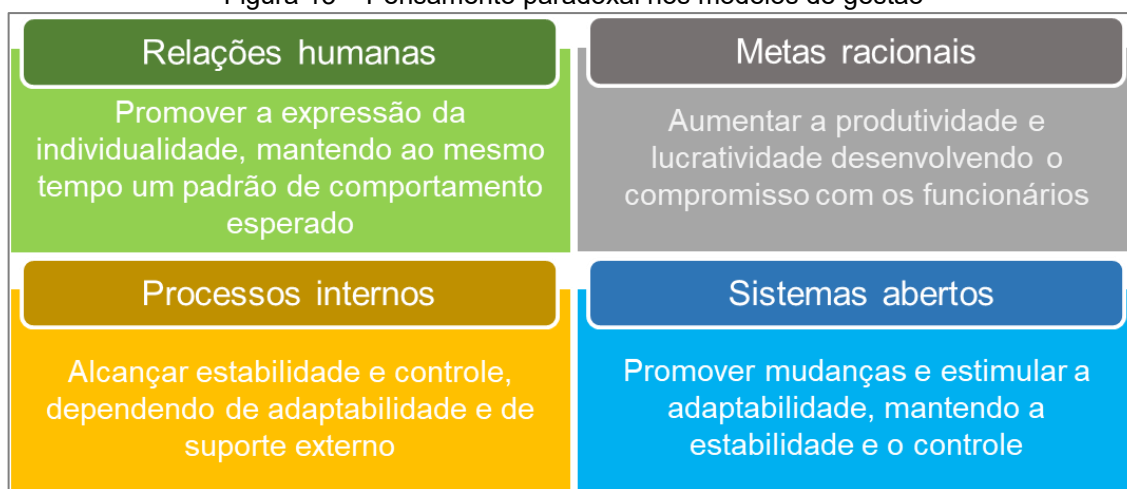
Fonte: Quinn *et al.* (2003, p. 17).

A teoria dos valores competitivos ou concorrentes é formada tendo por fundamento a coexistência de paradoxos. Este modelo demonstra a importância do desenvolvimento de um pensamento que supere as aparentes contradições do processo de gestão e compreenda que duas realidades paradoxais podem coexistir simultaneamente como verdadeiras. Exemplificando conforme Quinn *et al.* (2003):

- Um gestor que atua como Negociador fortalece seu poder ao conferir autonomia aos subordinados;
- No papel de Produtor, melhora a gestão do tempo ao valorizar as pausas;
- Como Diretor, amplia a flexibilidade por meio de um planejamento eficaz;
- Como Facilitador, promove cooperação para o desempenho de diferentes funções pelos membros da equipe ao assegurar que todos compreendam os papéis uns dos outros, etc.

Percebe-se que a eficiência organizacional é alcançada através da integração de abordagens aparentemente contraditórias. O modelo propõe, portanto, uma dinamicidade de equilíbrio e adaptação às necessidades complexas da organização. Estabilidade e adaptabilidade; flexibilidade e controle; foco interno e externo, são exemplos da aparente ambiguidade que as organizações que buscam a eficiência precisam equilibrar (Quinn *et al.*, 2012, p. 396).

Figura 13 – Pensamento paradoxal nos modelos de gestão



Fonte: Elaboração do próprio autor com base em Quinn *et al.* (2012)

Quinn *et al.* (2003) é uma obra didática destinada a desenvolver gestores que buscam autoconhecimento e desenvolvimento em liderança e gestão empresarial. A obra traz desde o arcabouço teórico até exemplos práticos e oportunidades de aplicação. O objetivo principal é estimular os gestores a dominarem os oito papéis propostos, adotando uma visão integradora.

Além do ambiente empresarial e acadêmico, Quinn *et al.* (2003) destacam que sua obra tem sido trabalhada em programas de desenvolvimento de gestores de entidades do setor público. Cabe ressaltar, contudo, que o Modelo de Valores Competitivos de Quinn *et al.* (2003) não trata especificamente de competências gerenciais voltadas ao setor público, conforme também observou Freitas (2019) em relação a Quinn (1988).

Freitas (2019) advogou pela inclusão de uma quinta dimensão, a qual denominou de Interesse Público. Para Freitas (2019, p. 104), a dimensão Interesse Público não se limitaria “[...] às dicotomias flexibilidade-controle e ao ambiente interno-externo[...]”, pressupondo uma figura mais ampla de gestão que fosse “[...] orientada

para diversidade e inclusão social, ética e integridade, imagem institucional, legalidade, sustentabilidade e transparência”.

Considerando a necessidade de adequação às particularidades do setor público, a inclusão da dimensão de Interesse Público proposta por Freitas (2019) é plenamente justificada. Não obstante, como bem discorre este autor, as competências não são imutáveis ou estáticas, sendo necessário, portanto, sua atualização às novas necessidades. Nesse sentido, entende-se que as competências voltadas ao setor público devam incluir, além de valores e requisitos legais, a preocupação com a Governança e a gestão alinhadas com a Sustentabilidade Ambiental e a Responsabilidade Social.

## **2.4 Dimensão ESG**

Desde 2012, o Tribunal de Contas da União (TCU) acompanha a governança e a gestão das instituições públicas brasileiras. No Acórdão Nº 588/2018 – TCU – Plenário, foi analisado o resultado do questionário integrado do Índice Integrado de Governança e Gestão (iGG). Tendo os princípios de governança e gestão perpassando em todas as funções organizacionais, o iGG abrangeu os temas de governança pública, governança e gestão de pessoas, governança e gestão de TI, governança e gestão de contratações, e resultados (Brasil, 2018).

Até 2017, as informações eram coletadas de forma segregada em vários índices. Dessa forma, percebe-se que houve uma modernização do processo desde a captação até a consolidação das informações sob um único índice, o iGG. O questionário foi aplicado a 581 órgãos e entidades da Administração Pública Federal e obteve cerca de 84% de adesão. Além da otimização da coleta através deste processo, o tribunal pretendeu sistematizar as informações sobre os temas mencionados. É importante destacar que, dentre tantos pontos relevantes acompanhados pelo índice, já se fazia evidente também a preocupação do órgão com o desenvolvimento de competências no setor público, como se depreende da análise do Acórdão Nº 588/2018 – TCU – Plenário:

209. Outro ponto relevante é que mais da metade das organizações informaram que suas lacunas de competência não são identificadas e documentadas. Essa situação, em conjunto com as deficiências apontadas

no processo de planejamento da força de trabalho (prática 4120)<sup>13</sup>, aumenta o risco de que competências necessárias para a consecução da estratégia organizacional não sejam desenvolvidas tempestivamente. Ressalte-se que o planejamento de ações educacionais não deve considerar apenas as necessidades atuais da força de trabalho. Deve considerar também as necessidades futuras da organização, de modo que ela não seja constantemente surpreendida com necessidades de um conjunto de novas competências ainda a serem desenvolvidas e em curtos períodos de tempo (Brasil, 2018, p. 23-24).

Ainda nesse âmbito evolutivo, em 2023, ocorreu uma importante modernização do acompanhamento realizado pelo TCU, incorporando ao monitoramento das instituições públicas federais as dimensões *Environmental, Social and Governance* (ESG). Nesta abordagem, a Governança (G) deve estar alinhada com a Sustentabilidade Ambiental (E) e Responsabilidade Social (S). Com esta reformulação do iGG, foi criado, então, o novo índice de avaliação organizacional denominado iESGo (Brasil, 2023). O novo monitoramento avaliou, em 2024, os temas: governança organizacional pública, gestão de pessoas, gestão de tecnologia da informação e da segurança da informação, gestão de contratações, gestão orçamentária e financeira, sustentabilidade ambiental, e sustentabilidade social (Brasil, 2024).

A abordagem voltada às dimensões ESG acompanha a tendência internacional e se mostra, dessa forma, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse sentido, o relator do Acórdão N° 1205/2023 – TCU – Plenário destacou que a nova abordagem seria fundamental para:

- i) assegurar a responsabilidade ambiental na atuação de forma sustentável;
- ii) aumento da eficiência operacional, com a otimização da utilização dos recursos e a diminuição de desperdícios;
- iii) melhoria da reputação das organizações públicas frente à sociedade e acesso a recursos e investimentos externos (Brasil, 2023, p. 3).

A discussão sobre as práticas ESG ganhou destaque mundial a partir do ano de 2004, impulsionada pela iniciativa conjunta do Banco Mundial, do Pacto Global da Organização das Nações Unidas (ONU) e do governo da Suíça, denominada *Who Cares Wins*. Esse esforço objetivou integrar as questões ambientais, sociais e de governança ao crescimento dos fluxos de capital sustentáveis e decisões de

---

<sup>13</sup> A prática 4120 refere-se a “Definir adequadamente, em termos qualitativos e quantitativos, a demanda por colaboradores e gestores” (Brasil, 2018, p. 15).

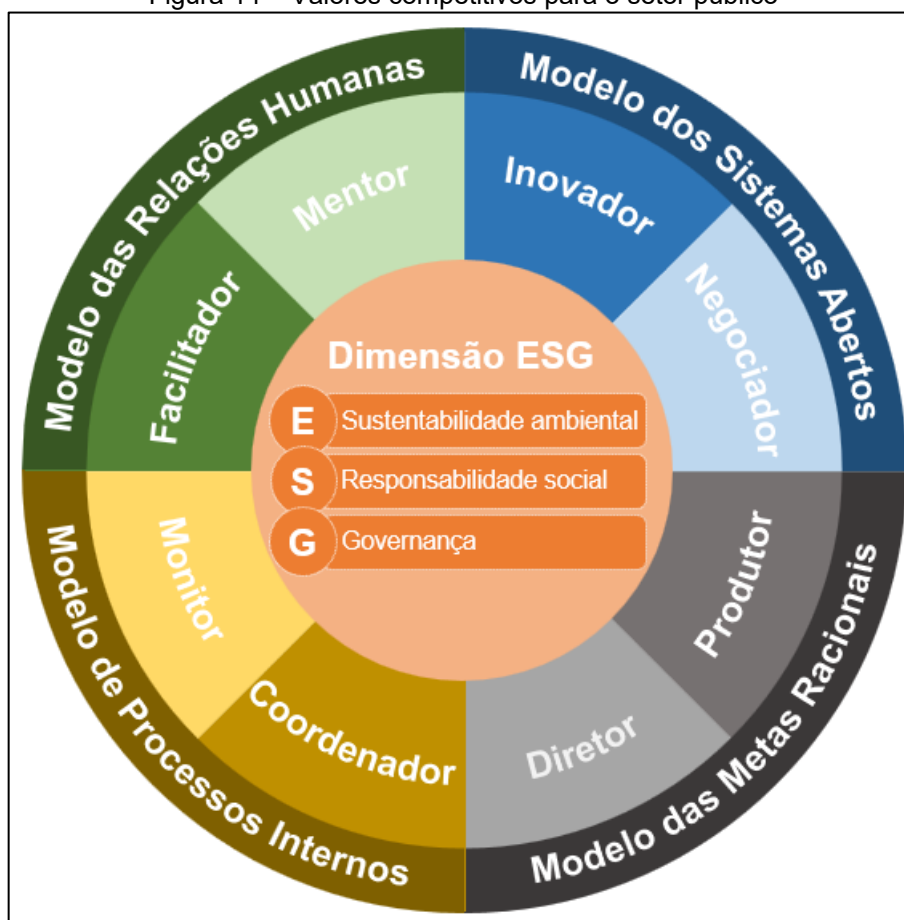
investimento. No ano de seu lançamento, o projeto já contava com o apoio de 20 instituições financeiras e resultou na publicação de cinco relatórios entre os anos de 2004 e 2008 (Knoepfel e Hagart, 2009).

O conceito de ESG se constitui como um elemento de grande relevância para as organizações, sendo um tema em constante evolução que não deve ser negligenciado. Como destacam Correa e Szatkoski (2024, p. 30), trata-se de um indicador altamente relevante para as empresas, pois o desenvolvimento de cada uma de suas dimensões permite que as organizações possam “[...] garantir que estão abordando de forma abrangente todas as suas responsabilidades em relação aos seus envolvidos”.

Com o tempo, esse conceito foi ampliado e se expandiu para outros setores da economia, incluindo o serviço público. O que inicialmente poderia ser considerado como um diferencial competitivo, logo se transformou em um novo padrão de excelência. Correa e Szatkoski (2024, p. 30) ressaltam a importância da inclusão da ESG na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) visando “[...] formar profissionais conscientes das consequências ambientais e sociais de suas atividades e capacitá-los a aplicar práticas sustentáveis em suas áreas de atuação”, além de promover a aproximação entre a instituição de ensino e o mundo do trabalho.

Considerando a importância da incorporação das práticas ESG na organização pública, a importância de que a Governança perpassasse todas as funções da atuação do gestor público e, ainda, a readequação da dimensão Interesse Público proposta por Freitas (2019), o presente trabalho adotou a Dimensão ESG como quinto modelo.

Figura 14 – Valores competitivos para o setor público



Fonte: Adaptado de Quinn *et al.* (2003, p. 17), com incorporação da Dimensão ESG.

Não se trata, portanto, de uma substituição da dimensão proposta por Freitas (2019), mas propriamente de uma atualização e aprimoramento da dimensão Interesse Público. Essa revisão é essencial, não só por refletir uma tendência global ao alinhar a governança com responsabilidade social e sustentabilidade ambiental, mas também por refletir excelência à gestão pública.

## 2.5 Sobre o IFG

O surgimento do ensino técnico no Brasil remonta ao início do século 20, quando o então Presidente Interino Nilo Peçanha promulgou a criação das 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, distribuídas nas capitais de dezenove estados (PI, RN, GO, MT, PB, MA, PR, AL, RJ, PE, ES, CE, BA, SP, PA, SC, MG, AM, SE), com o intuito de preparar os jovens desprovidos de condições financeiras e posses para o trabalho e subsistência.

Considerando:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia:

que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codadões uteis à Nação:

Decreta:

Art. 1º. Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario gratuito (Brasil, 1909, p. 01)<sup>14</sup>.

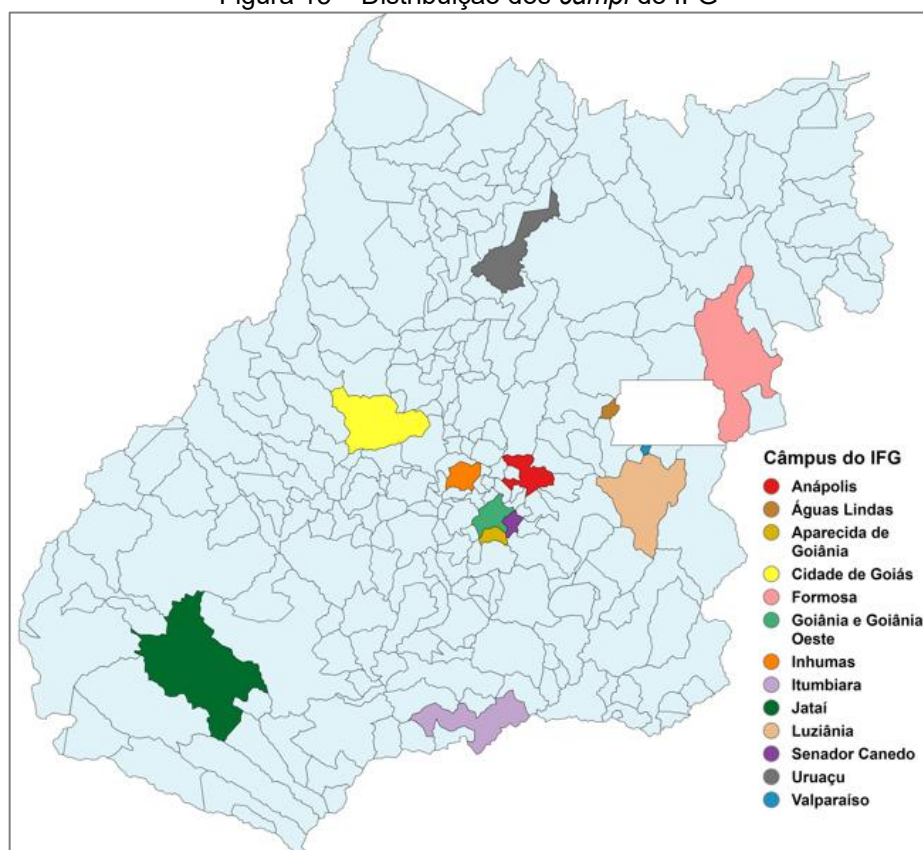
Esta Instituição centenária passou, em 2008, por uma mudança gigantesca com a promulgação da Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, instrumento que Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Não foi só a instituição que se modernizou e se expandiu em rede pelo Brasil. Toda a complexidade de sua estrutura aumentou exponencialmente. Soma-se ao crescimento da instituição a necessidade de uma gestão mais qualificada, precisa e profissionalizada. Além disso, existe também a pressão gerada pelo cenário macroeconômico e político enfrentado pelo Brasil nos últimos anos.

O Instituto Federal de Goiás está distribuído em 14 *campi*, localizados nas cidades de Águas Lindas de Goiás, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia (dois *campi* distintos: Goiânia e Goiânia Oeste), Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso de Goiás, além da Reitoria, sediada na capital do estado.

---

<sup>14</sup> Redação própria do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

Figura 15 – Distribuição dos *campi* do IFG

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Em março de 2024, o Governo Federal anunciou a construção de mais 100 novos *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia distribuídos em todas as unidades federativas, com previsão de ampliação no atendimento para 140 mil novos alunos<sup>15</sup>. Deste total, o IFG foi contemplado com dois novos *campi* a serem instalados nas cidades de Cavalcante e Quirinópolis. Com essa previsão de expansão, a instituição contará com um total de 16 *campi* nos próximos anos, proporcionando um acréscimo estimado de 2.800 novas vagas<sup>16</sup>.

Na Administração Pública Federal, o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, instituiu as bases da Política e Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal. O intuito do documento era de proporcionar:

- I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
- II - desenvolvimento permanente do servidor público;

<sup>15</sup> <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais>.

<sup>16</sup> <https://ifg.edu.br/ead/130-ifg/campus/cidade-de-goias/noticias-campus-cidade-de-goias/38551-ifg-recebe-26-7-milhoes-do-mec-para-obras-de-infraestrutura>.

III - adequação das **competências** requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;  
IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e  
V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação. (Brasil, 2006, art. 1º, grifo nosso).

A normativa foi revogada em 2019 e substituída pelo Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, promovendo uma atualização na política de capacitação de servidores públicos. A nova regulamentação ampliou o foco sobre o desenvolvimento de pessoas baseado em competências voltadas para a melhoria da atuação dos servidores e o alinhamento com a gestão estratégica de pessoas. Seu principal objetivo expressa-se na promoção do “[...] desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (Brasil, 2019, art. 1º).

Como observou Machado (2019), o Decreto nº 5.707/2006 previa a formação gerencial e a capacitação de servidores para o exercício de cargos de direção e assessoramento. Posteriormente, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) de 2019 atribuiu à Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) a responsabilidade pela promoção, elaboração e execução de ações voltadas ao desenvolvimento de servidores para o desempenho de cargos e funções de confiança, bem como pela coordenação e supervisão de

“[...] programas de desenvolvimento de competências de direção, chefia, de coordenação e supervisão executados pelas escolas de governo, pelos órgãos e pelas entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional [...]” (Brasil, 2019, art. 13, inciso V).

No entanto, assim como na política anterior, segue ausente a exigência de formação específica para o exercício de funções diretivas na esfera federal.

A Política de Gestão de Pessoas do IFG, orientada e regulada pela Resolução CONSUP/IFG nº 26, de 8 de julho de 2019, corrobora com os decretos do Governo Federal sobre o tema, demonstrando sua preocupação com o desenvolvimento dos servidores da instituição, alinhando as competências adquiridas com as necessárias para o desenvolvimento do trabalho e do próprio IFG.

Art. 2º Para efeito da Política de Gestão de Pessoas do IFG aplicam-se os seguintes conceitos:

VII - capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais;

[...]

XI - competências: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que, contando com o devido suporte organizacional, são colocados em prática nas situações de trabalho, produzindo resultados que agregam valor à organização e ao indivíduo (Instituto Federal de Goiás, 2019, p. 02-03).

A instituição afirma nortear suas ações de aperfeiçoamento, de designação e alocação de seu pessoal pela gestão por competências. Esta abordagem reconhece a importância da capacitação e das habilidades específicas em todos os níveis hierárquicos. A preocupação no desenvolvimento de pessoal pautada nessa abordagem deve avaliar e desenvolver os servidores com base em suas competências, alinhando as estratégias de gestão de pessoas com os objetivos organizacionais da instituição.

Art. 11. São objetivos do Eixo Dimensionamento de Pessoal e Institucional:

III - pautar-se na gestão por competências;

XXI - definir e aplicar metodologia para estudo e análise dos ambientes organizacionais, dos cargos, das atribuições e das competências em conformidade com o Estatuto, o Regimento Interno e o Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI em cada unidade do IFG;

[...]

XX<sup>17</sup> - estabelecer critérios que valorizem as competências para designação de cargos e funções gratificadas (Instituto Federal de Goiás, 2019, p. 05-06).

A necessidade de autogestão, alinhada a cenários de dificuldade e complexidade, exige que os gestores estejam cada vez mais capacitados e atualizados. Dessa forma, torna-se necessário questionar quais competências são requeridas para uma atuação exitosa na gestão dos *campi*. Essa é uma pergunta que pode assumir respostas variadas dependendo de diversos fatores, como a localidade, a realidade socioeconômica, o ambiente institucional, a cultura organizacional, etc. Nesse sentido, a literatura oferece pressupostos que podem orientar a definição das competências gerenciais requeridas para a Diretoria-Geral, alinhadas às informações obtidas por meio da pesquisa realizada junto aos atuais e ex-gestores, bem como aos demais servidores subordinados a esses cargos nos *campi* do IFG.

---

<sup>17</sup> Há erro na numeração sequencial dos incisos da Resolução CONSUP/IFG nº 26, de 8 de julho de 2019. A transcrição foi realizada conforme o documento original.

### 2.5.1 Da Diretoria-Geral de campus

O Instituto Federal de Goiás é uma entidade acadêmica que conta com uma equipe multidisciplinar, estruturada essencialmente por duas categorias de servidores efetivos<sup>18</sup>: Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e Técnicos Administrativos da Educação (TAE). Ambas categorias apresentam formações e especializações em áreas diversas, de acordo com a necessidade da instituição. Por conseguinte, são esses profissionais que assumem cargos e funções de chefia nos diversos departamentos da instituição.

Os professores da carreira do magistério EBTT ingressam como Classe D. Já os cargos de Técnico-Administrativos em Educação (TAE), são organizados em cinco níveis, de acordo com a escolaridade exigida e as atribuições de cada cargo: A, B, C, D e E. A escolaridade mínima varia do ensino fundamental (incompleto e completo) para os níveis A, B e C, passando pelo ensino médio (e/ou profissionalizante/técnico) para o nível D, até o ensino superior para o nível E. Além disso, podem ser exigidas qualificações adicionais, como habilitações específicas, experiência profissional ou cursos complementares<sup>19</sup>. Ademais, cabe ressaltar que vários cargos efetivos já foram extintos ao longo dos anos ou tiveram seu provimento vedado para novos concursos públicos<sup>20</sup>.

Cada *campus* conta com um dirigente, denominado de Diretor-Geral de *campus* do IFG, Código CD-02, nomeado por meio de eleições diretas realizadas ordinariamente a cada quatro anos<sup>21</sup>. Podem votar nestas eleições todo do Quadro de Pessoal Ativo Permanente da Instituição, incluindo também os estudantes regularmente matriculados nos diversos cursos ofertados, independentemente de serem de nível médio, técnico, graduação ou pós-graduação, seja em modalidades presenciais ou a distância.

Conforme estabelecido no Decreto nº 6.986, de 20 de outubro de 2009, os servidores efetivos Docentes e Técnicos Administrativos que cumpram os requisitos

---

<sup>18</sup> O IFG conta também com professores substitutos temporários, servidores recebidos de outras carreiras por processos diversos, terceirizados e estagiários, entretanto, para ocupação de Cargos de Direção (CD) e Funções Gratificadas (FG), são considerados apenas os servidores efetivos das carreiras de Professor EBTT e TAE.

<sup>19</sup> Vide Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

<sup>20</sup> Vide Decretos nº 9.262/2018 e 10.185/2019, por exemplo.

<sup>21</sup> Em situações emergências transitórias é possível ainda a nomeação de Diretor-Geral *pro tempore*. Vide Decreto nº 4.877/ 2003 e Lei nº 11.892/2008.

delineados no artigo 13, § 1º, da Lei nº 11.892/2008, têm a possibilidade de candidatar-se ao cargo de Diretor(a)-Geral.

Art. 13. Os *campi* serão dirigidos por Diretores-gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo câmpus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do câmpus os **servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos** do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2º O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispondo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1º deste artigo (Brasil, 2009, grifo nosso).

Os critérios de elegibilidade para a candidatura ao cargo de Reitor mencionados no artigo 13, § 1º, inciso I, que também podem subsidiar a candidatura para Diretor-Geral de *campus*, encontram-se descritos no artigo 12, § 1º, incisos I e II. De forma sucinta, são os seguintes: ser docente efetivo em atividade em qualquer um dos *campi* do Instituto Federal e comprovar um mínimo de cinco anos de exercício efetivo em instituição federal de educação profissional e tecnológica. Além desses requisitos, é necessário possuir a titulação de doutor ou estar enquadrado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério EBTT, ou ainda na de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

A Diretoria-Geral de *campus* é abordada pelo Regimento Geral do IFG como a instância responsável pela gestão e condução do *campus*, em consonância com as diretrizes e política institucional das instâncias superiores. O escopo de atuação do cargo é amplo, indo além do descrito do rol de atribuições disposto no regimento, abrangendo desde atividades de gestão administrativa, de pessoal, patrimonial, financeira e orçamentária, até a realização de tarefas técnicas, operacionais e observâncias legais.

São atribuições de gestão do cargo, por exemplo, a participação em instâncias de representação, consulta e deliberação, como Conselho de *Campus* (CONCAMPUS), Colégio de Dirigentes (CODIR), instâncias colegiadas, etc.; a elaboração de documentos norteadores importantes como o Relatório Anual de Gestão, a contribuição com o desenvolvimento e implementação do Plano de Desenvolvimento Institucional, dentre outros.

Cabe à Diretoria-Geral, ainda, o planejamento da gestão das pessoas, dos espaços e das atividades administrativas e acadêmicas. Além de ser a responsável máxima pela gestão patrimonial, financeira e orçamentária do *campus*, a Diretoria-Geral representa o *campus* junto às instâncias da comunidade local, cabendo-lhe a promoção e incentivo de programas de desenvolvimento social, cultural, de ensino, pesquisa e extensão que promovam a instituição, interajam e dialoguem com a sociedade.

Além disso, a Diretoria-Geral desempenha rotineiramente uma série de atividades burocráticas, técnicas e operacionais. Estas incluem a elaboração de pareceres em processos variados; a observância de leis, regulamentos, objetivos, políticas e programas; a execução da ordenação de despesas; o uso de diversos sistemas informatizados; o cumprimento de demandas judiciais e o fornecimento de informações para diferentes solicitações administrativas, entre outras.

O quantitativo e distribuição padrão de cargos do IFG é definido conforme descrito na Portaria nº 713, de 8 de setembro de 2021, do Ministério da Educação. Este documento organiza e dimensiona o número de professores efetivos da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), Técnicos Administrativos em Educação (TAE), Cargos de Direção (CD) e Funções Gratificadas (FG)<sup>22</sup> em diferentes níveis, categorizando tanto as reitorias quanto os *campi*. De acordo com essa normativa, a estrutura básica do IFG inclui a Reitoria, tipificada com base no padrão 10 a 16 *campi*; o *Campus* Goiânia, de tipologia padrão de 350 docentes e 200 técnicos administrativos; o *Campus* Jataí, de tipologia 90/60 e os demais doze *campi* de tipologia 70/45.

---

<sup>22</sup> Os Cargos de Direção e as Funções Gratificadas são formas de investidura em posições de liderança e coordenação dentro da instituição. No âmbito dos *campi*, os CDs são ocupados por Direções, Gerências e Chefes de Departamento de Áreas acadêmicas, enquanto as FGs são designadas às coordenações setoriais.

Quadro 4 – Composição do modelo de dimensionamento de cargos e funções

Tipologia	TAE C	TAE D	TAE E	EBTT	CD1	CD2	CD3	CD4	FG1	FG2
Reitorias de 10 a 16 campi	0	90	90	0	1	5	11	10	18	2
IF Campus - 350/200	35	95	<b>70</b>	<b>350</b>	0	1	5	10	10	20
IF Campus - 90/60	10	29	<b>21</b>	<b>90</b>	0	1	2	4	4	8
IF Campus - 70/45	8	22	<b>15</b>	<b>70</b>	0	1	0	2	4	8

Fonte: Extraído do Anexo I da Portaria MEC nº 713/2021. Adaptado. Grifo nosso.

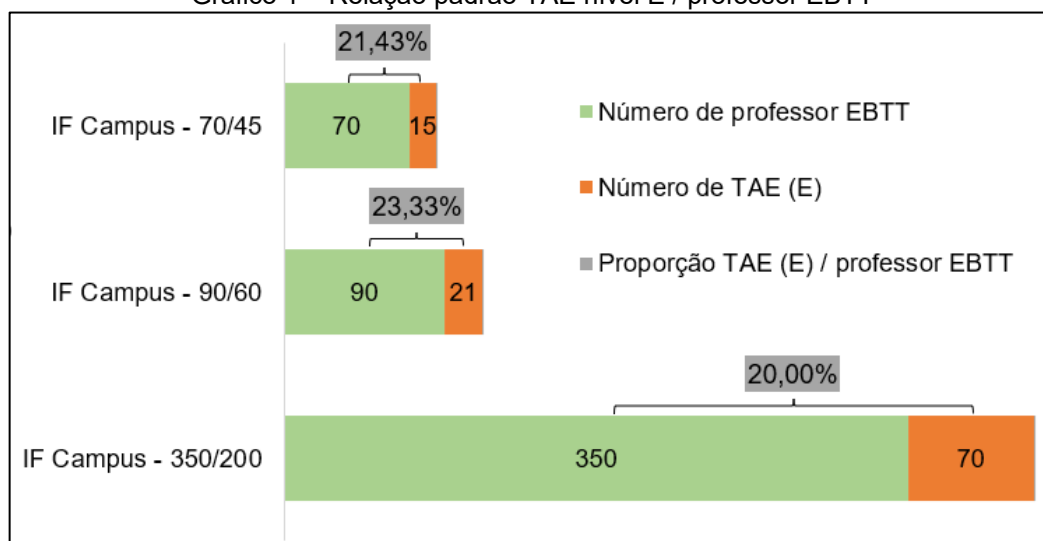
Conforme exposto acima, há uma predominância do quantitativo de professores em relação ao de técnicos administrativos nos *campi* dos Institutos Federais. Considerando que apenas os Técnicos Administrativos em Educação de nível superior do Plano de Carreira TAE (nível E) podem concorrer ao cargo de Diretor(a)-Geral de *campus*, essa relação torna-se ainda mais evidente. De acordo com a estrutura padrão estabelecida pela Portaria 713/2021, o número máximo de servidores TAE de nível superior não atingiria 24% do total de professores do *campus*.

O cargo de Diretor(a)-Geral de *campus* do IFG tem sido preponderantemente ocupado por docentes, havendo até então o registro de apenas uma servidora da carreira TAE eleita para o cargo, a qual exerceu a função por dois mandatos consecutivos<sup>23</sup>. Entretanto, durante a realização desta pesquisa, ocorreu o processo eleitoral para a escolha de Reitor(a) e Diretores(as)-Gerais dos *campi* do IFG, referente ao quadriênio 2025-2029. Servidores técnico-administrativos candidataram-se ao cargo de direção nos *campi* Inhumas, Luziânia e Valparaíso, sendo todos eleitos, o que indica uma ampliação da participação dos servidores TAE na diretoria dos *campi* do IFG<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> Portarias de nomeação consultadas em <https://boletins.ifg.edu.br/search> e <https://sippag-web.ifg.edu.br/>.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/eleicoesgerais2025>.

Gráfico 1 – Relação padrão TAE nível E / professor EBTT



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Anexo I da Portaria MEC nº 713/2021.

Ressalta-se que não há qualquer imposição de pré-requisitos legais em relação à formação acadêmica específica como condição para assumir o cargo de Diretor(a)-Geral de *campus*. Além disso, não é intento deste trabalho o debate sobre a distribuição ou estrutura de escolha entre as categorias. Trata-se, antes, da exposição geral do panorama sobre o cargo e de ressaltar a relevância das competências gerenciais para seu desempenho, independentemente da carreira de origem do ocupante.

Dessa forma, de acordo com os requisitos delineados e considerando os desafios específicos da realidade distinta do trabalho desempenhado na diretoria de *campus*, ressalta-se a importância de que o titular do cargo desenvolva uma gama abrangente de competências, com ênfase nas competências gerenciais, a fim de desempenhar suas funções de maneira eficaz na instituição de ensino.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia proposta contou com revisão da literatura sobre o problema e objeto de estudo, acompanhada de levantamento bibliográfico; desenho da pesquisa; definição dos instrumentos de coleta e de análise dos dados; e análise, interpretação e considerações sobre os dados, compreendidos através da hermenêutica (Gadamer, 1999). Como explicam Sidi e Conte (2017, p. 1945),

A hermenêutica pode ser compreendida como a maneira pela qual interpretamos algo no movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se. A interpretação decorre de um texto, um gesto, uma atitude, uma palavra de abertura e relação com o outro, que é capaz de se comunicar, de interagir. A hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências.

Quanto aos objetivos, o trabalho tem carácter de pesquisa descritiva, uma vez que pretende descrever as percepções dos servidores sobre as competências gerenciais para o cargo de Diretor(a)-Geral de *campus*. Como aponta Gil (2002, p. 43) é o tipo de pesquisa que se preocupa com a atuação prática e se revela como uma das “[...] mais solicitadas por organizações como instituições educacionais”.

Quanto à sua natureza, a pesquisa trabalhou com aspectos qualitativos e quantitativos, considerando a utilização de dados que foram tabulados para análises, como números e percentuais de ocorrência. Os dados coletados foram submetidos à interpretação descritiva, permitindo uma compreensão mais aprofundada da realidade estudada.

[...] a pesquisa qualitativa em educação pode ser vista como de abordagem eminentemente hermenêutica, pois utiliza o diálogo na construção e interpretação da cultura, como forma de educar e educar-se, sendo que a compreensão hermenêutica do processo de educar se realiza por meio da linguagem que pressupõe abertura ao outro (Sidi e Conte, 2017, p. 1948).

Quanto ao delineamento da investigação, foi realizado um levantamento dos documentos, normas, portarias e regimentos disponíveis no sítio da instituição para melhor compreensão e estruturação da sua concepção. Paralelamente, desenvolveu-se um levantamento bibliográfico abrangente sobre a questão investigada, a fim de complementar e enriquecer a fundamentação teórica do estudo. Foi consultado um amplo conjunto de fontes científicas, incluindo teses, dissertações, artigos e periódicos

publicados sobre a temática, com o objetivo de fornecer um embasamento sólido acerca das competências gerenciais para a gestão.

Para o levantamento de dados, foi aplicado um questionário eletrônico aos *campi* do IFG, contendo perguntas fechadas com escala de avaliação do tipo Likert<sup>25</sup>. Além disso, incluiu-se uma pergunta aberta para possibilitar a indicação de informações relevantes que possam não ter sido abarcadas pelo questionário. Os sujeitos pesquisados foram os atuais e anteriores ocupantes do cargo de Diretor(a)-Geral e servidores efetivos em exercício geridos dos *campi*.

Essa abordagem visou coletar as respostas desses dois grupos. Dessa forma, foi possível analisar as perspectivas sobre as competências destacadas por cada um deles, bem como comparar suas visões a respeito das competências gerenciais necessárias para o desempenho na Diretoria-Geral de *campus*. Conforme Gil (2002, p. 51), este tipo de levantamento demonstra-se conveniente e vantajoso por proporcionar:

- a) Conhecimento direto da realidade: à medida que as próprias pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo dos pesquisadores;
- b) Economia e rapidez: desde que se tenha uma equipe de entrevistadores, codificadores e tabuladores devidamente treinados, torna-se possível a obtenção de grande quantidade de dados em curto espaço de tempo. Quando os dados são obtidos mediante questionários, os custos tornam-se relativamente baixos.
- c) Quantificação: os dados obtidos mediante levantamento podem ser agrupados em tabelas, possibilitando sua análise estatística.

Assim, a proposta apresentada teve como objetivo obter, de maneira célere, base para a análise das competências gerenciais necessárias e percebidas para o exercício no cargo de Diretor(a)-Geral dos *campi* do IFG, além de permitir a comparação entre as percepções dos atuais e antigos ocupantes do cargo e as dos servidores sob sua gestão.

Ao final, os dados foram debatidos e apresentados, juntamente com as considerações finais sobre o entendimento construído, além da proposição de um produto educacional, visando colaborar significativamente para o aprimoramento do contexto investigado.

---

<sup>25</sup> Esta escala foi criada em 1932 por Rensis Likert com a finalidade de medir atitudes de maneira científica (Likert, 1932).

### 3.1 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa se deu nos 14 *campi* do Instituto Federal de Goiás, a saber: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso.

Conforme dados da Coordenação de Gestão de Pessoas do IFG<sup>26</sup>, os *campi* pesquisados contavam com 1839 servidores ativos efetivos, entre professores e técnico-administrativos da Educação.

Tabela 1 - Servidores ativos em exercício nos *campi* do IFG em fevereiro de 2024

<b>Cargo</b>	<b>Quantidade</b>
Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - Efetivo	1142
Cargos Técnico-Administrativos em Educação	697
<b>Total Geral</b>	<b>1839</b>

Fonte: Instituto Federal de Goiás (2024). Tabulado pelo autor.

A fim de abordar de maneira célere e eficiente a problemática subjacente à pesquisa, a seleção dos participantes foi conduzida de forma objetiva. Para tanto, a aplicação do questionário aos servidores lotados nos *campi* do Instituto Federal de Goiás (IFG), seguiu os critérios de inclusão e exclusão abaixo:

#### 3.1.1 Critérios de Inclusão

- *Campi* que tenham manifestado interesse em participar da pesquisa através do Termo de Anuência da Instituição Coparticipante;
- Servidores ocupantes de cargo efetivo, pertencentes ao quadro próprio de pessoal do IFG, que se encontrem em exercício em *campus*;
- Servidores que tenham manifestado voluntariamente seu interesse em participar da pesquisa, mediante a aceitação obrigatória do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

<sup>26</sup> Instituto Federal de Goiás (2024).

### 3.1.2 Critérios de Exclusão

- *Campi* que não tenham manifestado interesse em participar da pesquisa ou que não disponibilizaram o Termo de Anuência da Instituição Coparticipante;
- Servidores que não sejam ocupantes de cargo efetivo, pertencentes ao quadro próprio de pessoal do IFG;
- Servidores que não estejam em atividade em *campus* devido a afastamentos, aposentadoria, licenças ou situações similares;
- Servidores que não tenham concordado com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A escolha dos participantes foi norteadada por esses critérios, visando a coleta de dados válidos e relevantes para a investigação em questão. A delimitação desses requisitos contribuiu para a pertinência e representatividade da amostra na pesquisa.

### 3.1.3 Cálculo da amostragem

O questionário eletrônico foi direcionado aos servidores ativos dos *campi* do IFG, com o intuito de alcançar Diretores-Gerais (incluindo ex-diretores) e servidores geridos, abrangendo técnicos administrativos e docentes.

Dessa forma, o cálculo da amostra, considerando um nível de confiança de 90% e uma margem de erro de 5% para a população total de 1839 servidores ativos nos *campi*, resultou em 236 pessoas.

$$n = N Z^2 p (1-p) / (N-1) E^2 + Z^2 p (1-p)$$

Onde:

N = tamanho da população (1839)

Z = nível de confiança desejado (1,645 para 90% de confiança)

p = proporção esperada (50%)

E = margem de erro (5%)

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados das perguntas fechadas foram processados por meio de ferramentas eletrônicas para agrupamento e tabulação das respostas. As análises foram realizadas com base em técnicas estatísticas descritivas. Os gráficos do tipo Likert foram criados com o *software* RStudio<sup>27</sup> e demais gráficos e tabelas com o pacote *Microsoft Office*. Já as respostas referentes à pergunta aberta foram agrupadas e categorizadas de maneira a facilitar a análise de citações recorrentes, sugestões, a compreensão dos participantes sobre o tema, dentre outros aspectos pertinentes e relevantes.

A análise e a discussão/interpretação dos dados foram realizadas tendo como base fundamental os princípios da hermenêutica, de modo a trazer à tona uma compreensão interpretativa dos significados subjacentes às respostas obtidas dos sujeitos participantes da pesquisa, não se limitando apenas ao que se mostrava próximo, mas buscando enxergar além. Conforme Gadamer (1999, 452), a construção hermenêutica “[...] significa então a obtenção do horizonte de questionamento correto para as questões que se colocam frente à tradição”. Esta metodologia permite apreender de forma interpretativa as percepções e opiniões dos Diretores-Gerais e dos servidores subordinados sobre as competências gerenciais necessárias para o exercício na Diretoria-Geral de *campus*.

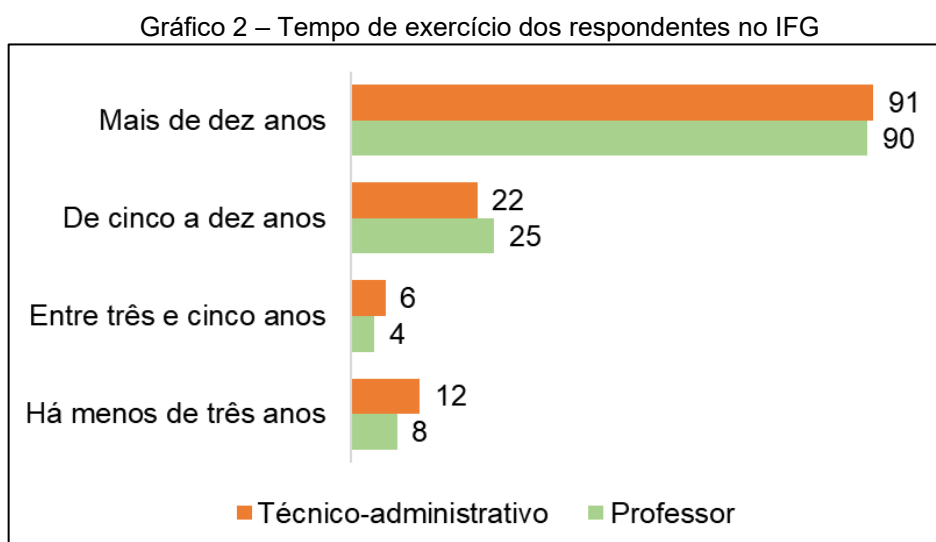
O formulário eletrônico foi enviado aos servidores em 17 de março de 2025, reenviado em 1º de abril de 2025 e encerrado no dia seguinte. Foram recebidas 264 respostas, das quais três manifestaram desinteresse em participar da pesquisa e duas eram de professores substitutos. Adicionalmente, uma resposta partiu de um(a) servidor(a) técnico-administrativo(a) que declarou estar há menos de três anos em serviço na instituição e, ainda assim, ter atuado como Diretor(a)-Geral *pro tempore* por menos de um ano. Não se identificou nenhuma nomeação desse tipo para técnico-administrativo nos últimos três anos<sup>28</sup>, sugerindo uma possível inconsistência nessa resposta, a qual foi descartada da análise. Após esses ajustes, 258 respostas foram consideradas válidas, sendo 131 de técnicos-administrativos e 127 de professores, as quais são discutidas a seguir.

---

<sup>27</sup> RStudio 2024.12.1+563. Disponível em: <https://posit.co>.

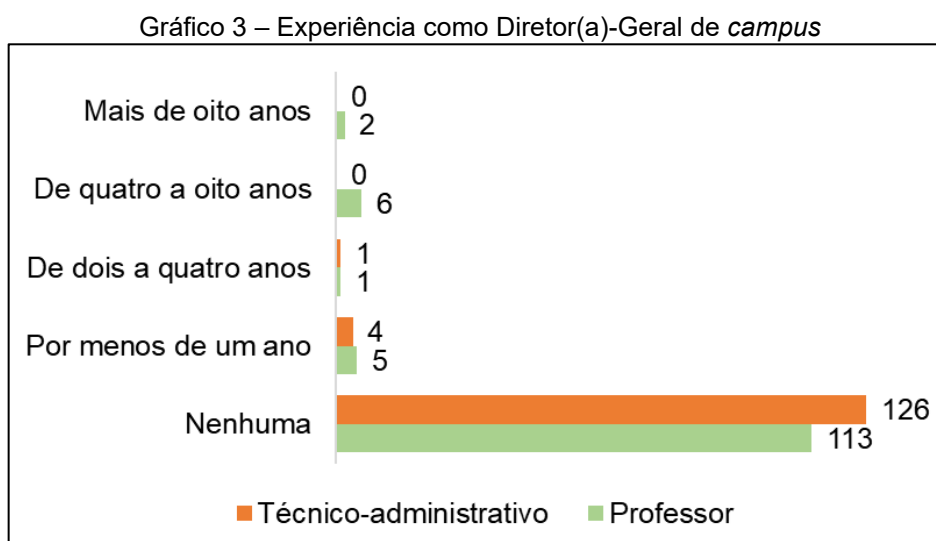
<sup>28</sup> <https://sippag-web.ifg.edu.br/>; <https://boletins.ifg.edu.br/>.

A amostra demonstrou significativa experiência na instituição, sendo que 18,22% possuem entre cinco e dez anos de exercício e 70,16% têm mais de dez anos de atuação no IFG.



Fonte: O próprio autor.

Com relação à experiência de atuação como Diretor(a)-Geral de *campus*, apenas 19 servidores responderam positivamente, sendo a maioria docentes (14 respostas). Desses servidores, 31,58% possuem entre quatro e oito anos de atuação no cargo de Diretor(a)-Geral de *campi* e 10,53% têm mais oito anos de experiência.



Fonte: O próprio autor.

O nível de escolaridade dos respondentes revelou-se notavelmente elevado, especialmente entre os professores, dos quais 99,21% se declaram mestres, doutores

ou pós-doutores. No grupo dos técnicos-administrativos, mais da metade (53,44%) também apresentou alta qualificação, com títulos de mestrado ou doutorado.

Quadro 5 – Nível de escolaridade dos respondentes

Cargo	Nível de escolaridade	Quantidade
Professor	Pós-doutorado	15
	Doutorado	66
	Mestrado	45
	Ensino Superior	1
Técnico-administrativo	Doutorado	9
	Mestrado	61
	Especialização/MBA	55
	Ensino Superior	5
	Ensino Médio	1
<b>Total</b>		<b>258</b>

Fonte: O próprio autor.

As perguntas aplicadas aos participantes estão analisadas e comparadas entre dois grupos: Servidores geridos (**Sg**), composto por professores e técnicos-administrativos sem atuação no cargo de Diretor(a)-Geral de *campus* do IFG; e servidores com experiência como Diretor(a)-Geral (**Dg**).

As respostas estão agrupadas conforme os papéis de gestão propostos por Quinn *et al.* (2003), a saber: Produtor e Diretor (Modelo de Metas Racionais); Coordenador e Monitor (Modelo de Processos Internos); Facilitador e Mentor (Modelo de Relações Humanas); Inovador e Negociador (Modelo de Sistemas Abertos). Foi incluído, ainda, um perfil adicional voltado às práticas ESG (ambiental, social e de governança), considerando sua relevância no contexto atual da gestão pública.

Quadro 6 – Descrição dos papéis e siglas das competências pesquisadas

Papel	Sigla	Afirmação
Produtor	P1	Trabalhar de forma produtiva, motivada, autônoma, comprometida, orientada para a entrega de resultados e desempenho pessoal superior.
	P2	Fomentar um ambiente produtivo, com motivação, autonomia e condições organizacionais que estimulem resultados de alto desempenho.
	P3	Capacidade de administrar a produtividade pessoal e da equipe, priorizar ações conforme sua urgência e importância e equilibrar o estresse diante de pressões.
Diretor	D1	Desenvolver e comunicar uma visão clara do futuro desejado de forma que inspire e engaje a equipe no alcance dos resultados.
	D2	Formular planos organizacionais, metas e objetivos específicos com vistas à consecução da visão estratégica.
	D3	Planejar, organizar, alocar e coordenar os recursos da instituição de forma eficiente para alcançar os resultados esperados.

Quadro 6 – Descrição dos papéis e siglas das competências pesquisadas

<b>Papel</b>	<b>Sigla</b>	<b>Afirmação</b>
Coordenador	C1	Gerenciar projetos, envolvendo planejamento, organização, monitoramento de prazos, custos e resultados.
	C2	Planejar o trabalho, estruturar fluxos operacionais e distribuir tarefas conforme as competências dos servidores.
	C3	Gerenciar equipes constituídas por especialistas de diferentes áreas funcionais para execução mais eficaz e enxuta de determinada atividade.
Monitor	Mo1	Utilizar o pensamento crítico para analisar e administrar informações, embasar decisões e responder rapidamente a argumentos e questionamentos.
	Mo2	Administrar a sobrecarga de informações, filtrar, organizar e estabelecer prioridade para facilitar a tomada de decisões.
	Mo3	Administrar os processos essenciais do câmpus, monitorar a cadeia de valor, identificar o que funciona bem e o que pode ser melhorado.
Facilitador	F1	Atuar como facilitador na formação de equipes, definir papéis, incentivar a comunicação e colaboração para alcance de metas comuns.
	F2	Promover a participação dos servidores nos processos decisórios da instituição, valorizar suas contribuições, perspectivas, e estimular a corresponsabilidade pelos resultados.
	F3	Gerenciar conflitos e buscar soluções que atendam aos interesses divergentes e à instituição.
Mentor	Me1	Compreender a si mesmo e aos outros, reconhecer competências, características emocionais e profissionais, virtudes e limitações.
	Me2	Comunicar de forma eficaz, com clareza, empatia, estilo adequado ao contexto e com estratégias que minimizem os ruídos e assegurem assertividade na comunicação.
	Me3	Estimular o desenvolvimento dos servidores, promover oportunidades de aprendizado, crescimento profissional e fornecimento de <i>feedback</i> .
Inovador	I1	Adaptar-se a mudanças imprevistas, mesmo que sejam inicialmente indesejadas, e ajudar a equipe a superar resistências, aceitar novas ideias e adaptar-se a novas situações.
	I2	Pensar de forma criativa, gerar ideias e estimular a equipe a propor soluções inovadoras para os desafios da instituição.
	I3	Capacidade de planejar e implementar mudanças, bem como administrar a resistência das pessoas e setores envolvidos.
Negociador	N1	Constituir e manter redes estratégicas de relacionamento e influência para alcance de metas e objetivos.
	N2	Negociar acordos e compromissos que compatibilizem as necessidades dos servidores com as da instituição.
	N3	Expor ideias com clareza e persuasão, com comunicação de acordo com público-alvo e apresentações orais que influenciem decisões e alinhem propostas aos objetivos do câmpus.
ESG	ESG1	Promover práticas sustentáveis que incentivem a conscientização ambiental, otimizem o uso de recursos naturais e reduzam desperdícios e impactos ambientais.
	ESG2	Promover a responsabilidade social com ações que assegurem a diversidade, a equidade, a inclusão e fortaleçam o vínculo com a comunidade.
	ESG3	Promover a governança no câmpus com transparência, ética, conformidade legal, integridade, prestação de contas e gestão participativa da comunidade acadêmica.

Fonte: O próprio autor.

#### 4.1 Análise dos dados

De maneira geral, todas as competências do modelo de Quinn *et al.* (2003) mostraram-se de grande relevância para os pesquisados, demonstrando a importância do desenvolvimento multifacetado das competências gerenciais para atuação na Diretoria-Geral de *campus* do IFG.

Quadro 7 – Resumo das competências gerenciais do modelo de valores competitivos

Papel gerencial	Competências
Produtor	Trabalho produtivo
	Fomento a um ambiente de trabalho produtivo
	Administração do tempo e do estresse / Equilíbrio de demandas concorrentes
Diretor	Desenvolvimento e comunicação de uma visão
	Estabelecimento de metas e objetivos
	Planejamento e organização
Coordenador	Gerenciamento de projetos
	Planejamento do trabalho
	Gerenciamento multifuncional
Monitor	Administração de informações por meio do pensamento crítico
	Administração da sobrecarga de informações
	Administração dos processos essenciais
Facilitador	Construção de equipes
	Uso da tomada participativa de decisões
	Administração de conflitos
Mentor	Compreensão de si mesmo e dos outros
	Comunicação eficaz
	Desenvolvimento dos empregados
Inovador	Aceitação da mudança
	Pensamento criativo
	Gestão da mudança
Negociador	Construção e manutenção de uma base de poder
	Negociação de acordos e compromissos
	Apresentação de ideias: Apresentações orais eficazes

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

A seguir, são detalhados os resultados de cada pergunta para melhor compreensão e comparação da percepção de necessidade dos servidores geridos e dos servidores com experiência na Diretoria-Geral de *campus*.

#### 4.1.1 Perguntas fechadas

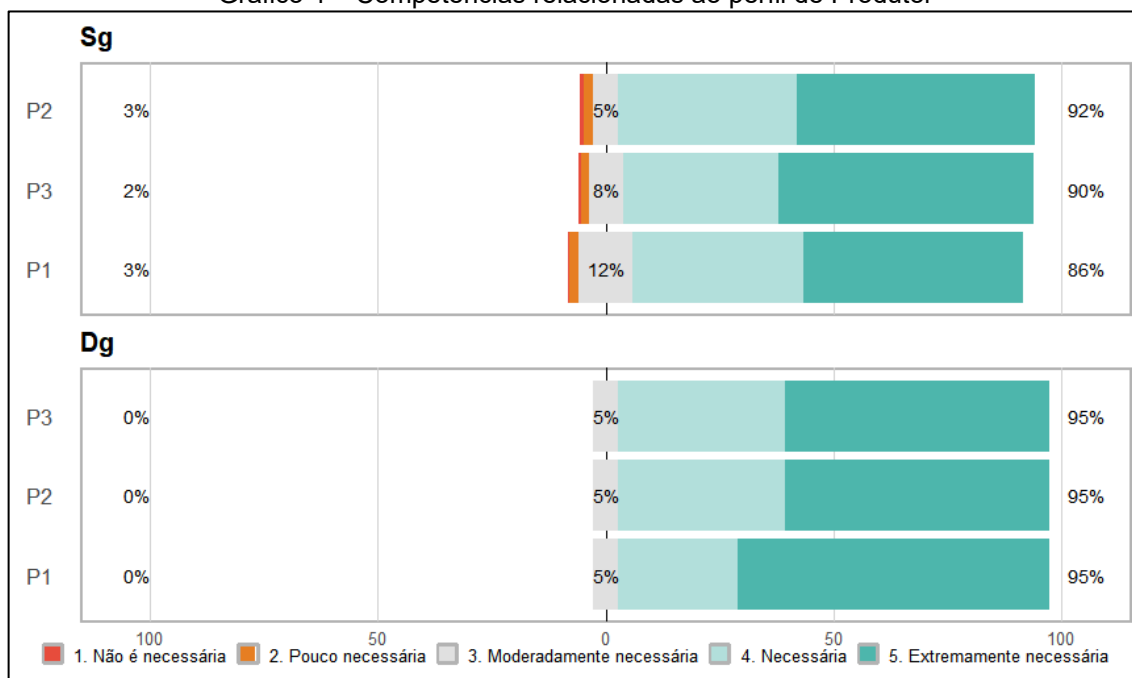
Considerando as competências relacionadas ao papel de **Produtor**, no grupo Sg, a que mais se destacou foi a de fomentar um ambiente favorável à produtividade (P2: 52% consideraram extremamente necessário; 39%, necessário). De acordo com Quinn *et al.* (2003), essa competência envolve a compreensão dos fatores que influenciam o ambiente de trabalho, levando em conta o contexto e os indivíduos

envolvidos, bem como a identificação e o aproveitamento de elementos que promovam a motivação intrínseca, o empoderamento e a produtividade.

Já para o grupo Dg, espera-se que o(a) Diretor(a)-Geral apresente não apenas a capacidade de fomentar um ambiente produtivo (P2: 58% consideram extremamente necessário; 37%, necessário), mas também demonstre habilidade para gerir a própria produtividade e a da equipe, saiba priorizar ações e equilibrar o estresse diante de pressões (58% extremamente necessário; 37%, necessário). Segundo Quinn *et al.* (2003), o desenvolvimento dessa competência envolve a gestão do tempo e do estresse, o equilíbrio entre demandas concorrentes, o gerenciamento eficiente das tarefas sem perder a visão estratégica, além da adoção de práticas que reduzam ou eliminem fontes potenciais de estresse e desperdício de tempo, de modo a alinhar os esforços com as metas e os resultados esperados.

Ambos os grupos demonstraram valorizar competências relacionadas ao papel de produtor, mas com maior ênfase para o grupo Dg. A maior convergência se deu com relação ao fomento um ambiente produtivo (P2) e a maior divergência referente à competência relacionada à produtividade e comprometimento individual (P1), sendo os diretores (Dg) muito mais exigentes quanto a essa característica.

Gráfico 4 – Competências relacionadas ao perfil de Produtor

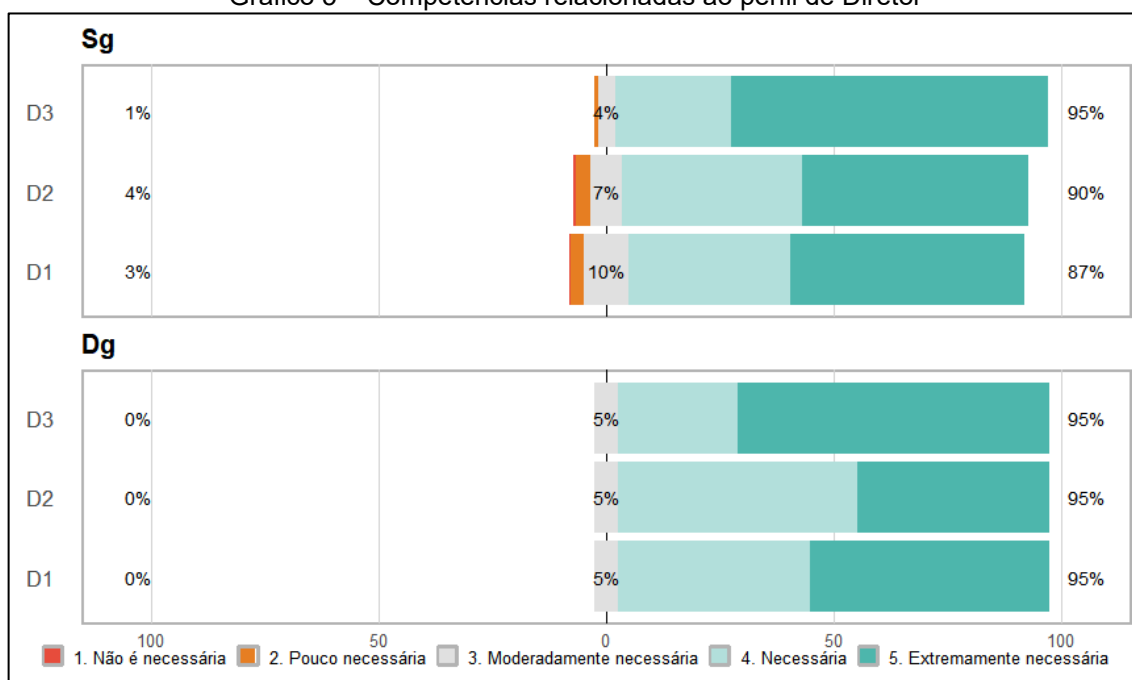


Fonte: O próprio autor.

Com relação ao papel de **Diretor**, a maior concordância entre os dois grupos foi observada na gestão dos recursos da organização (competência D3). No grupo Sg, cerca de 70% consideraram essa competência extremamente necessária e 26% a classificaram como necessária; no grupo Dg, os percentuais foram semelhantes: 68% e 26%, respectivamente. Segundo Quinn *et al.* (2003), trata-se de uma competência gerencial fortemente fundamentada no planejamento e na organização, que considera a estratégia e a cultura organizacional. Envolve definir com clareza o que, quando, onde, quem e como as ações serão executadas, com o objetivo de promover a eficácia, elevar o desempenho organizacional e otimizar os recursos disponíveis.

Apesar de também haver concordância geral em relação às outras duas competências associadas ao papel de Diretor, observa-se que 13% do grupo Sg (uma pessoa considerou não ser necessária, sete a classificaram como pouco necessária e 23 como moderadamente necessária) foram indiferentes ou contrários à importância da competência desenvolvimento e comunicação de uma visão (D1), sendo esta a maior divergência entre os dois grupos. De forma semelhante, aproximadamente 11% do grupo manifestaram a mesma postura em relação à competência de estabelecimento de metas e objetivos (D2).

Gráfico 5 – Competências relacionadas ao perfil de Diretor



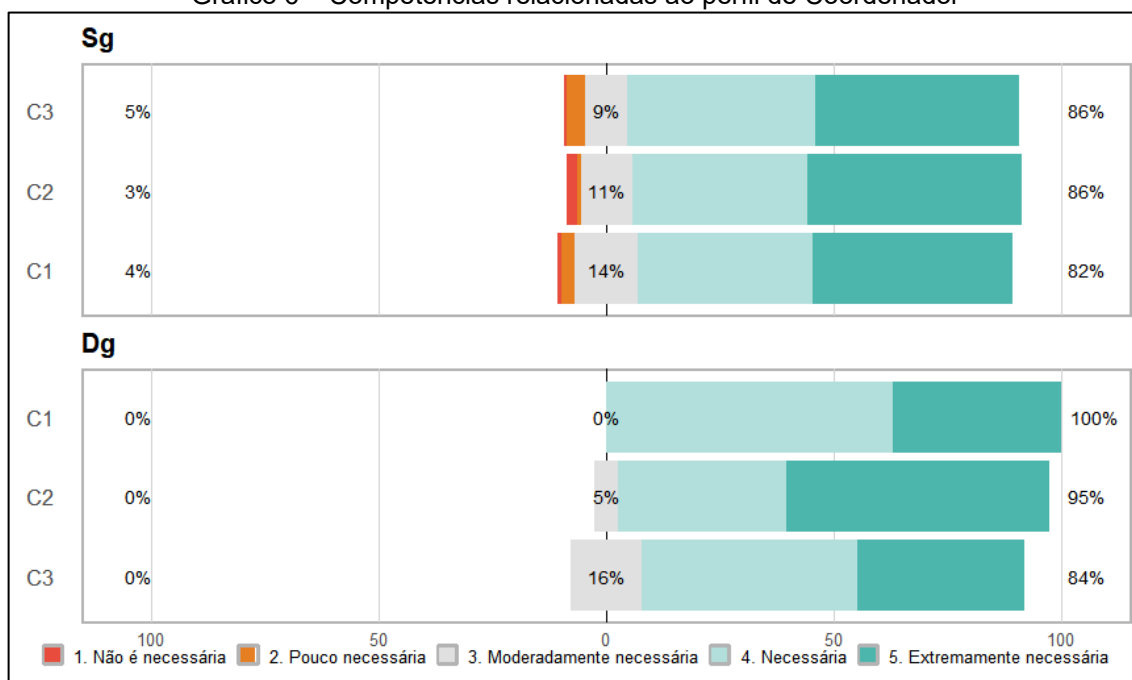
Fonte: O próprio autor.

Referente ao papel de **Coordenador**, o grupo Sg atribuiu importância de forma equilibrada às três competências analisadas para o cargo de Diretor(a)-Geral: gerenciamento multifuncional (C3: 45% consideraram extremamente necessária; 41%, necessária), planejamento do trabalho (C2: 47% extremamente necessária; 38%, necessária) e gerenciamento de projetos (C1: 44% extremamente necessária; 38%, necessária).

Para o grupo Dg, apesar dos índices altos para as três competências, há claro destaque para o gerenciamento de projetos (C1) com a totalidade das respostas apontando para a importância desta competência para a gestão de *campus* (63% das respostas consideraram como necessária e 37% como extremamente necessária). Essa competência envolve o desenvolvimento de atividades de planejamento, como a definição de pré-requisitos, estrutura detalhada do trabalho, metas e objetivos, alocação de recursos e elaboração de cronograma; além de atividades de monitoramento, como o acompanhamento das ações, controle de custos e avaliação de indicadores e resultados (Quinn *et al.*, 2003).

Entre os servidores do grupo Sg, 18% se mostraram indiferentes ou contrários à necessidade da competência de gerenciamento de projetos para o cargo de Diretor(a)-Geral. Além disso, 14% expressaram posição semelhante em relação às outras duas competências. No grupo Dg, 16% demonstraram neutralidade em relação à competência de gerenciamento multifuncional (C3).

Gráfico 6 – Competências relacionadas ao perfil de Coordenador



Fonte: O próprio autor.

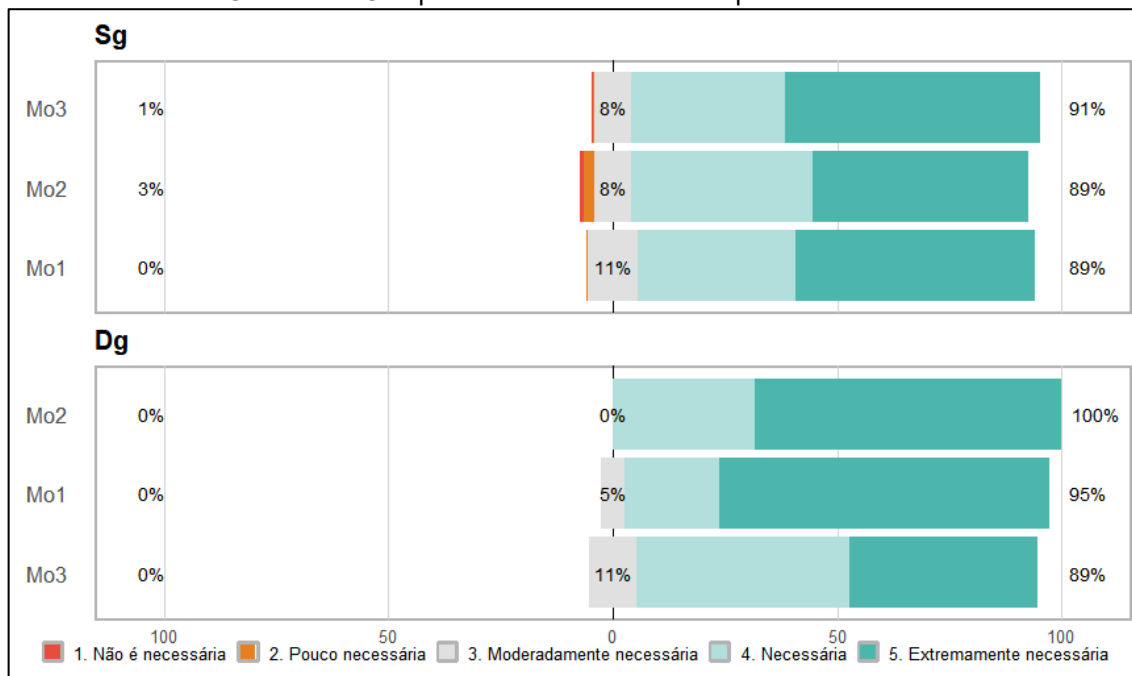
As competências relacionadas ao papel de **Monitor** também apresentaram uma distribuição equilibrada no grupo Sg, conforme demonstram os dados: administração dos processos essenciais (Mo3: 57% consideraram extremamente necessária; 34%, necessária), administração da sobrecarga de informações (Mo2: 48% extremamente necessária; 41%, necessária) e administração de informações por meio do pensamento crítico (Mo1: 54% extremamente necessária; 35%, necessária). Ainda assim, a competência Mo3 obteve maior destaque. Essa competência envolve o acompanhamento dos processos essenciais e da cadeia de valor, com foco em sua eficácia, no cumprimento de prazos e exigências estabelecidas, bem como no alcance das metas organizacionais (Quinn *et al.*, 2003).

O grupo Dg também atribuiu alta relevância às competências associadas a esse papel gerencial. Dentre elas, a administração da sobrecarga de informações destacou-se ser a de maior preocupação, com 100% dos respondentes reconhecendo sua importância (68% a classificaram como extremamente necessária; 32%, como necessária). Quinn *et al.* (2003) enfatizam a importância do pensamento crítico nesse processo, essencial para a tomada de decisões embasadas, mediante organização de dados, fluxo informacional eficiente e gestão otimizada da informação.

Por outro lado, cerca de 11% do grupo Sg não atribuíram importância às competências de administração da informação (Mo1 e Mo2). Já no grupo Dg, 11%

demonstraram neutralidade em relação à competência gerencial mais bem avaliada pelos servidores geridos, a administração dos processos essenciais (Mo3).

Gráfico 7 – Competências relacionadas ao perfil de Monitor



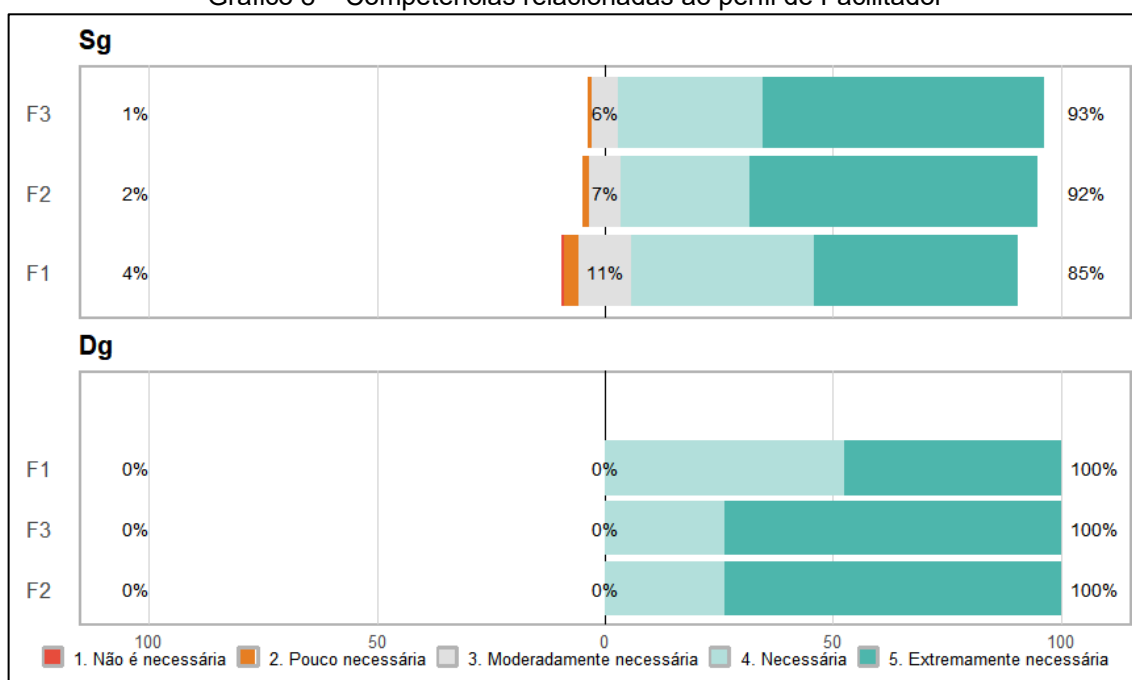
Fonte: O próprio autor.

O grupo Sg atribuiu maior importância às competências gerenciais do papel de **Facilitador** relacionadas à administração de conflitos (F3: 62% avaliaram como extremamente necessária e 32% como necessária) e à tomada de decisões participativas (F2: 63% extremamente necessária e 28% necessária). Enquanto a administração de conflitos envolve a busca por estratégias que promovam abordagens colaborativas entre as equipes, contemplando interesses conflitantes e ideias divergentes com o objetivo de alcançar soluções benéficas para todas as partes, a tomada participativa de decisões promove o engajamento dos servidores nos processos decisórios da instituição, assegurando espaços que valorizem suas contribuições e perspectivas, fortalecendo o comprometimento com a implementação das decisões (Quinn *et al.*, 2003).

No grupo Dg, observou-se maior consenso quanto à relevância das competências associadas a esse papel gerencial, sendo todas avaliadas como necessárias ou extremamente necessárias. Em comparação com o grupo Sg, os servidores com experiência no cargo (Dg) atribuíram maior valorização à competência relacionada à construção de equipes (F1). Enquanto 15% dos servidores do grupo Sg

demonstraram neutralidade ou baixa percepção de necessidade dessa competência para o cargo, o grupo Dg apontou forte importância para ela. Nesse sentido, conforme Quinn *et al.* (2003), o gestor atua como facilitador na formação de equipes, estimulando o comprometimento, identificando competências individuais, definindo papéis e responsabilidades, estabelecendo uma estrutura de comunicação aberta a perspectivas divergentes e promovendo o senso de corresponsabilidade de prestação mútua de contas para o alcance de metas e objetivos comuns.

Gráfico 8 – Competências relacionadas ao perfil de Facilitador



Fonte: O próprio autor.

Dentre as competências associadas ao papel de **Mentor**, o grupo Sg atribuiu maior relevância à comunicação eficaz (Me2) para o cargo de Diretor(a)-Geral. Essa competência envolve a articulação clara de ideias, a adequação do estilo comunicativo ao contexto, e o desenvolvimento de estratégias para minimizar ruídos e assegurar a assertividade na comunicação, por meio de práticas como a escuta reflexiva e o fornecimento de *feedback* (Quinn *et al.*, 2003).

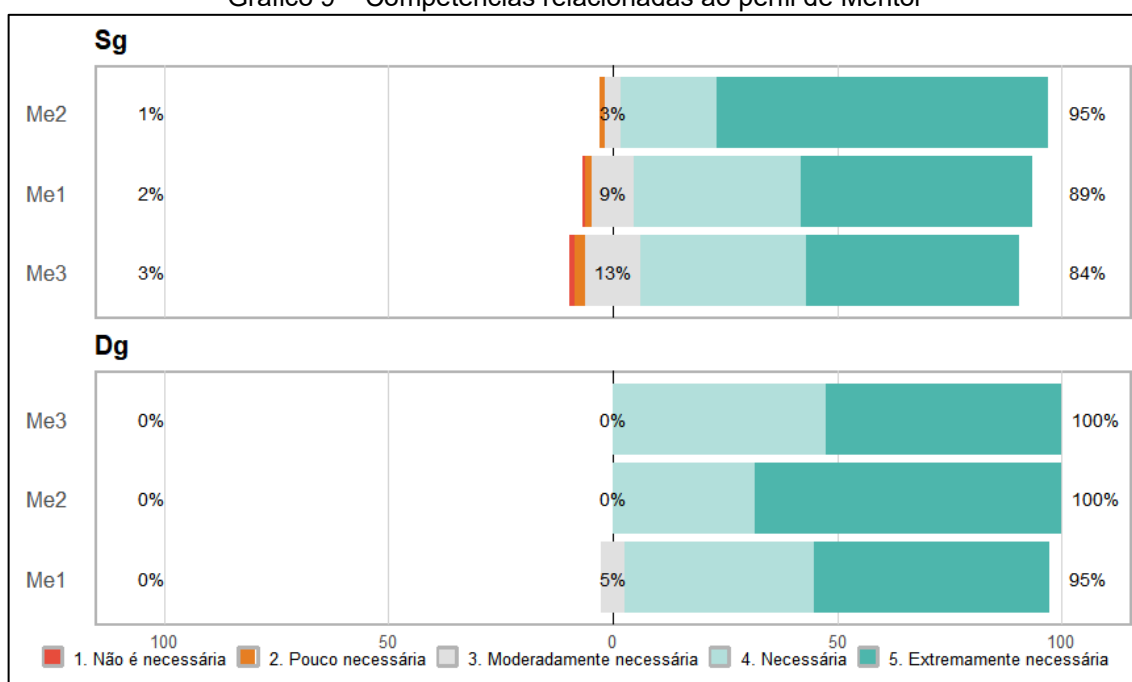
No grupo Dg, a distribuição dos resultados foi mais equilibrada, com destaque tanto para a competência de comunicação eficaz (Me2) quanto para o desenvolvimento dos servidores (Me3). Esse resultado está alinhado à proposta de Quinn *et al.* (2003), segundo a qual o gestor deve orientar e apoiar o desenvolvimento de membros da equipe, incentivando a aprendizagem e o compartilhamento de

conhecimento entre os servidores, guiando e orientando de forma compreensiva, fornecendo *feedback*, ajudando-os a alcançar seu máximo potencial.

Enquanto o grupo de diretores indicou unanimemente a importância da competência voltada ao desenvolvimento dos servidores (Me3), com 100% das respostas entre “necessária” e “extremamente necessária”, os servidores geridos apresentaram uma percepção ligeiramente inferior, com 84% atribuindo alta relevância. Além disso, cerca de 13% dos servidores avaliaram essa competência como moderadamente necessária, e 3% não a consideraram importante (2% pouco necessária; 1% desnecessária).

Por fim, vale destacar que 5% do grupo Dg não atribuiu relevância à competência relacionada à compreensão de si e dos outros (Me1), o que pode representar um comprometimento da capacidade do gestor de reconhecer tanto as próprias habilidades quanto as contribuições individuais de cada colaborador para a instituição.

Gráfico 9 – Competências relacionadas ao perfil de Mentor



Fonte: O próprio autor.

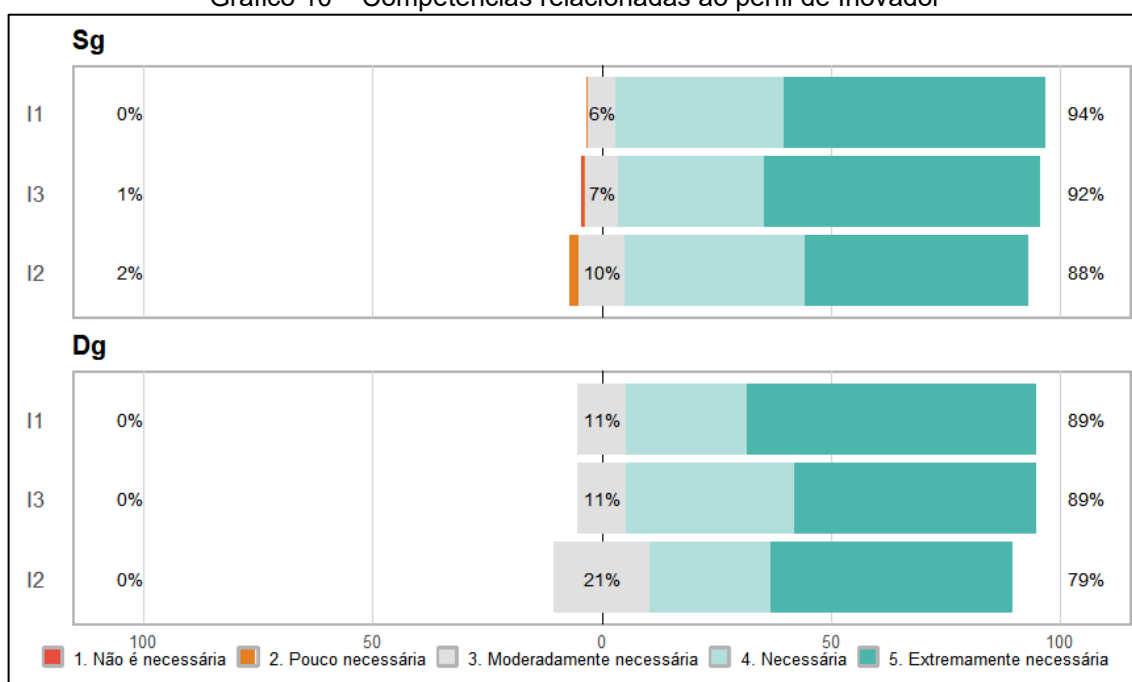
O grupo Sg avaliou todas as competências do papel de **Inovador** com elevado grau de importância. A competência com maior destaque foi a de convivência com a mudança (I1). Segundo Quinn *et al.* (2003), o desenvolvimento dessa competência permite que o gestor aceite e lide de forma positiva com transformações no ambiente

de trabalho, reconhecendo a constante evolução da realidade e promovendo o engajamento organizacional com clareza de propósitos e integridade, facilitando a adaptação e a aceitação das mudanças. As competências relacionadas ao desenvolvimento do pensamento criativo (I2) e à gestão da mudança (I3) também foram bem avaliadas, embora tenham apresentado percentuais mais elevados de neutralidade e discordância (I2: 10% e 2%; I3: 7% e 1%).

Diferentemente das competências analisadas até o momento, o grupo Dg atribuiu menor grau de importância às competências gerenciais associadas ao papel de Inovador, em comparação ao grupo Sg. Enquanto este registrou 94% de concordância quanto à relevância da competência convívio com a mudança (I1) para a gestão do *campus*, o grupo Dg apresentou 89%. As demais competências desse papel seguiram a mesma tendência, com avaliações inferiores às do grupo Sg.

Cabe ainda ressaltar que houve maior neutralidade no grupo de Dg do que no Sg, sendo de 11% para as competências I1 e I3 e de 21% para a I2. Conforme aponta Quinn *et al.* (2003), não basta a aceitação da mudança, é preciso promover o pensamento criativo, estimulando um ambiente organizacional que valorize o potencial dos indivíduos, incentive a inovação, a geração de ideias, a ampliação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades criativas.

Gráfico 10 – Competências relacionadas ao perfil de Inovador



Fonte: O próprio autor.

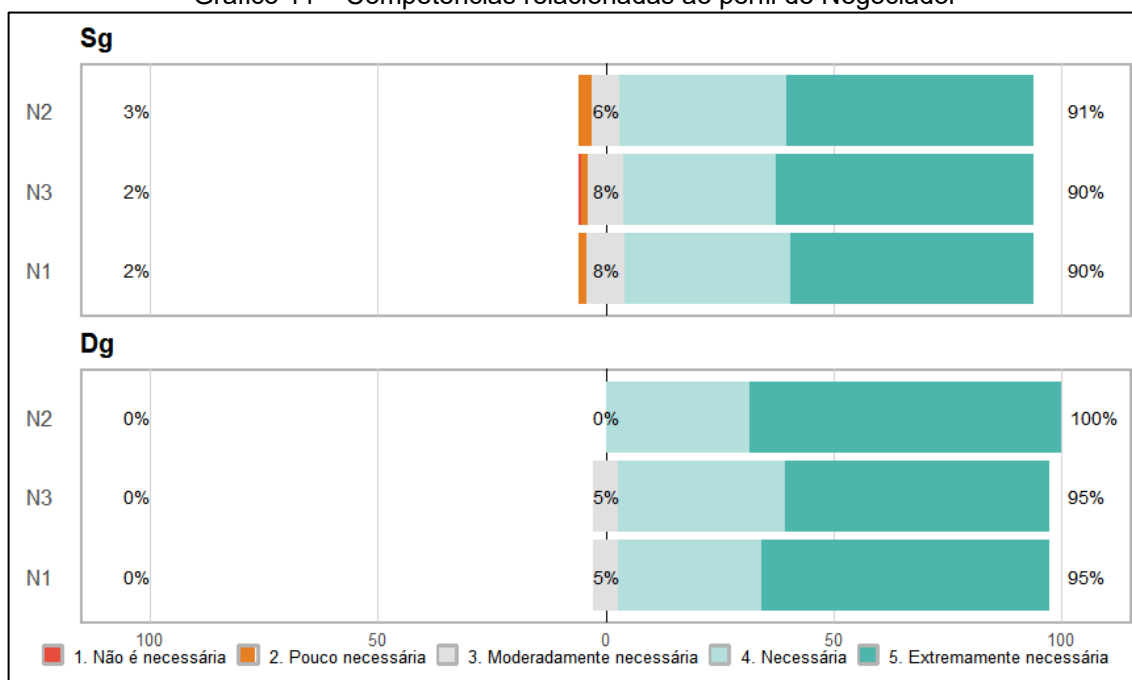
Ambos os grupos concordam que as competências gerenciais voltadas ao papel de **Negociador** são importantes para o exercício do cargo diretivo. O grupo Sg avaliou as três competências de forma bastante semelhante, com uma ligeira vantagem para a capacidade de negociação de acordos e compromissos (N2: 91%). Essa competência refere-se à habilidade de compatibilizar as necessidades dos servidores com as da organização, buscando soluções que atendam aos interesses de todas as partes envolvidas. Isso implica garantir que os acordos sejam baseados em critérios objetivos e mutuamente benéficos, com respeito mútuo e compreensão na resolução de conflitos.

As competências relacionadas à construção e manutenção de uma base de poder (N1) e à apresentação eficaz de ideias (N3) também foram altamente valorizadas, ambas com 90% de avaliações entre “necessária” e “extremamente necessária”. Os níveis de neutralidade e discordância foram semelhantes: para a competência N1, 8% consideraram-na “moderadamente necessária” e 2% “pouco necessária”; para a N3, 8% a avaliaram como “moderadamente necessária”, 1% como “pouco necessária” e 1% como “desnecessária”. Já a competência N2 apresentou 6% de neutralidade e 3% de avaliação como “pouco necessária”.

O grupo Dg atribuiu ainda maior relevância às competências desse papel, apontando a N2 como a mais significativa (100%). Esse grupo apresentou uma visão mais integradora, conforme descrito por Quinn *et al.* (2003), valorizando especialmente a construção e manutenção de uma base de poder por meio de estratégias éticas e adequadas que influenciem subordinados, pares e superiores. Isso envolve negociar interesses e consolidar uma rede de apoio estratégica, adaptando-se a diferentes contextos.

Da mesma forma, destacou-se a importância da apresentação eficaz de ideias, considerando o público-alvo, a linguagem, o estilo e os objetivos. Essa competência inclui desenvolver apresentações orais bem estruturadas, acessíveis e credíveis, com atenção à preparação, definição de objetivos, ambiente adequado e uso apropriado de recursos para garantir compreensão e engajamento.

Gráfico 11 – Competências relacionadas ao perfil de Negociador



Fonte: O próprio autor.

#### 4.1.1.1 Dimensão ESG

O último conjunto de competências abordado refere-se às práticas de Sustentabilidade Ambiental, Responsabilidade Social e Governança (ESG). Nesse eixo, o grupo Sg destacou fortemente a competência relacionada à governança (ESG3), com 98% de concordância, sendo 82% das respostas classificando-a como “extremamente necessária” e apenas 2% de neutralidade. Essa posição evidencia o valor atribuído à governança nos *campi*, compreendida como a adoção de ações transparentes, éticas e íntegras; processos decisórios alinhados aos valores institucionais, objetivos estratégicos, preceitos legais e princípios de responsabilidade e prestação de contas. Também ressalta a importância da participação ativa de servidores, estudantes, famílias e comunidade local, fortalecendo a gestão participativa e a confiança interna e externa à instituição.

As outras duas competências avaliadas, sustentabilidade ambiental (ESG1) e responsabilidade social (ESG2), receberam percentuais um pouco menores de concordância: 79% e 86%, respectivamente.

Já o grupo Dg também considerou a governança (ESG3) como essencial à gestão dos *campi*, com 100% de concordância, sendo 84% das respostas como “extremamente necessária”. Além disso, esse grupo demonstrou uma valorização

mais equilibrada do tripé ESG, com 100% de concordância para a responsabilidade social (ESG2) e 95% para a sustentabilidade ambiental (ESG1).

De acordo Correa e Szatkoski (2024, p. 30), a dimensão ESG é um dos principais indicadores para empresas. Como discutido pelas autoras, “[...] as instituições de ensino precisam adaptar-se às mudanças no mundo de trabalho”. Este é um movimento que também ingressou no setor público, como reforçado pela inclusão desses critérios no acompanhamento do desempenho das instituições públicas realizado pelo TCU (Brasil, 2023).

O grupo Dg evidenciou a importância do desenvolvimento não apenas da governança, mas também das demais práticas ESG. Isso inclui promover ações sustentáveis no *campus*, incentivando a conscientização ambiental entre servidores e alunos, otimizando o uso de recursos naturais, reduzindo desperdícios e impactos ambientais, com medidas como reciclagem, descarte adequado, uso de materiais ecológicos, eficiência energética e projetos educativos voltados à sustentabilidade. Também envolve fortalecer a responsabilidade social, promovendo um ambiente institucional inclusivo, diverso e colaborativo, com compromisso com o bem-estar, saúde, segurança, respeito, diálogo e qualidade de vida de todos, além de ações de impacto social positivo alinhadas às demandas da comunidade local.

Como também apontado por Corrêa e Szatkoski (2024, p. 30), ao desenvolver práticas ESG, “[...] para cada uma dessas áreas, as organizações podem garantir que estão abordando de forma abrangente todas as suas responsabilidades em relação aos seus envolvidos”.

Gráfico 12 – Competências relacionadas ao perfil ESG



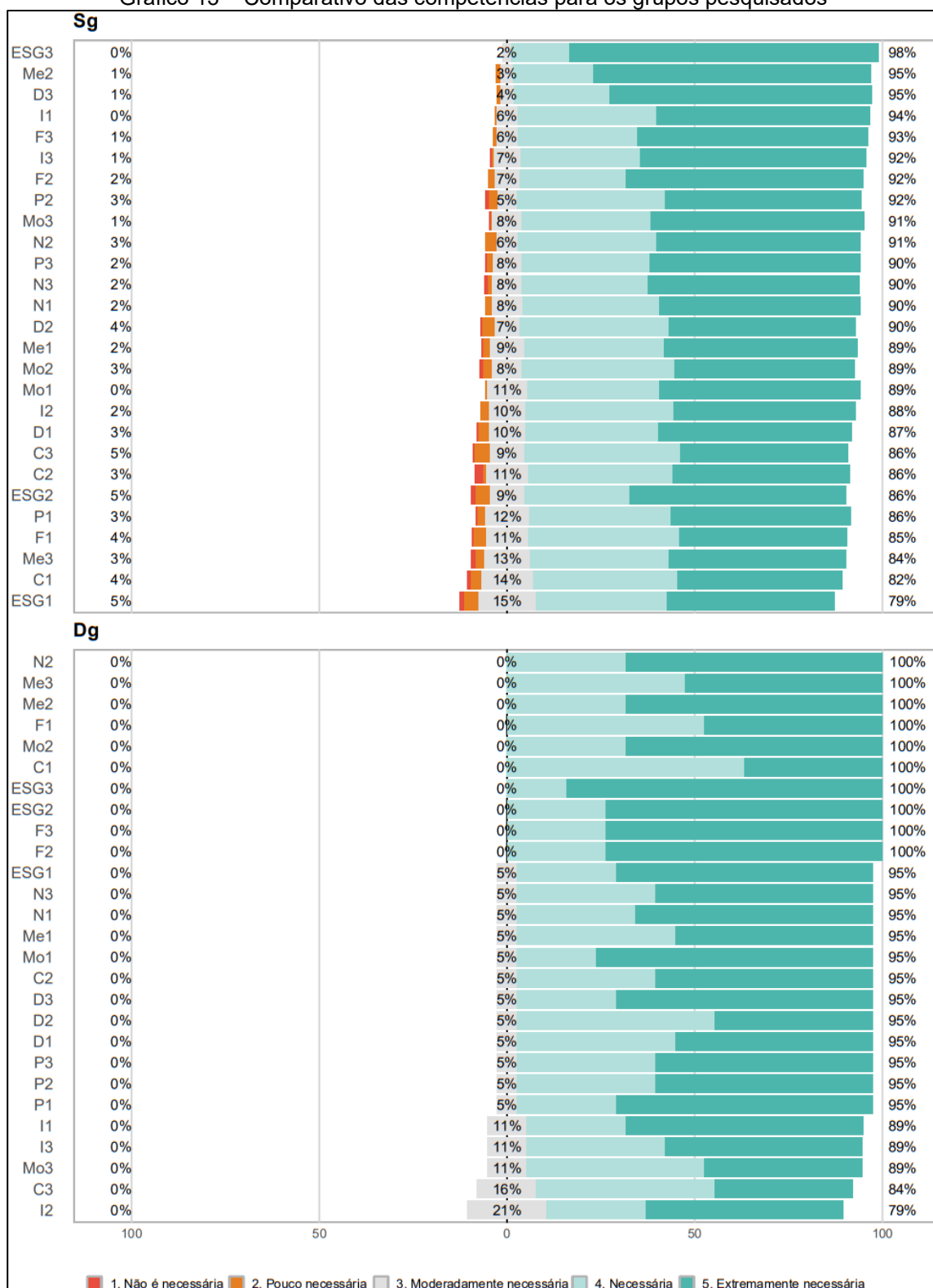
Fonte: O próprio autor.

#### 4.1.1.2 Análise da predominância de papéis gerenciais

Ao ranquear as porcentagens de avaliação positiva de todas as competências individuais avaliadas nos dois grupos, observa-se que as competências mais bem posicionadas pelo grupo Sg foram ESG3, Me2, D3, I1, F3, I3, F2, P2, referente aos papéis ESG, Mentor, Diretor, Inovador, Facilitador e Produtor, competências com porcentagens pertencentes ao quartil superior. Destaca-se, nesse grupo, a presença de competências relacionadas aos papéis de **Inovador** (I1, I3) e **Facilitador** (F3, F2).

No grupo Dg, houve unanimidade quanto à importância das competências N2, Me3, Me2, F1, Mo2, C1, ESG3, ESG2, F3, F2 para o exercício do cargo de Diretor(a)-Geral de *campus*, referente aos papéis de Negociador, Mentor, Facilitador, Monitor, Coordenador e ESG. Observa-se, nesse conjunto, uma forte presença de competências associadas aos papéis de **Facilitador** (F1, F3, F2), **Mentor** (Me3, Me2) e **ESG** (ESG3, ESG2).

Gráfico 13 – Comparativo das competências para os grupos pesquisados



Fonte: O próprio autor.

Ao se calcular a soma das proporções de concordância das competências de cada papel nas categorias “Necessária” e “Extremamente necessária”, observa-se que os grupos Sg e Dg apresentaram percepções distintas quanto à relevância das

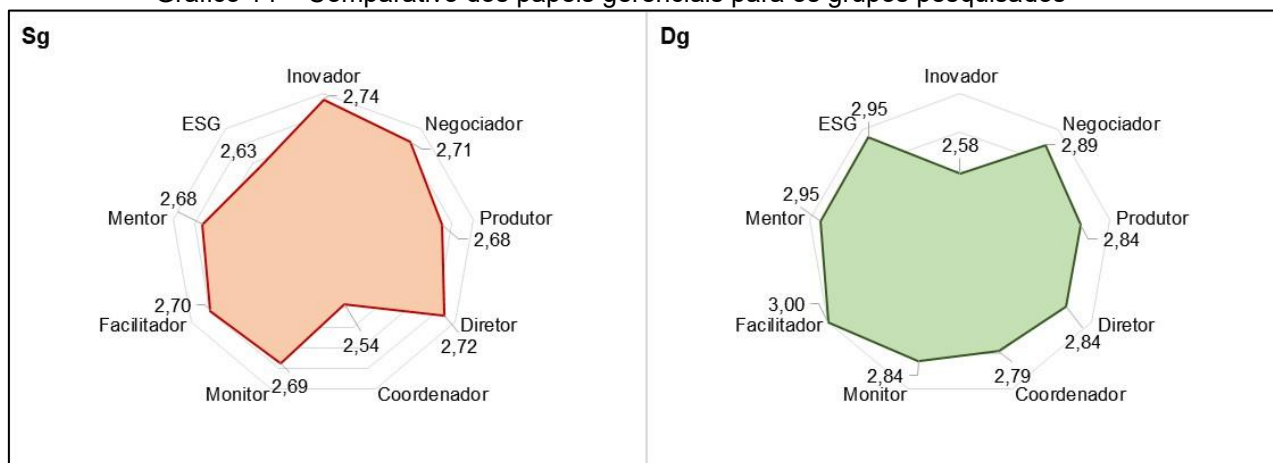
competências avaliadas para o cargo de Diretor(a)-Geral, especialmente em relação aos papéis de Inovador, Coordenador e ESG.

No grupo Sg, houve maior percepção de necessidade para as competências voltadas aos papéis gerenciais de **Inovador**, Diretor e Negociador, com destaque para o primeiro. As competências relacionadas à atuação como Inovador, indicam que os servidores esperam que os Diretores(as)-Gerais apresentem competências voltadas ao pensamento criativo e à capacidade de lidar com transformações institucionais. Em contrapartida, os papéis relacionados à ESG e, sobretudo, ao de Coordenador, foram os menos valorizados.

O grupo Dg apresentou uma percepção ainda mais uniforme, com relevância para os papéis de Facilitador, Mentor e ESG, indicando que a atuação no cargo exige o desenvolvimento de um conjunto abrangente de competências gerenciais. Destacou-se, entretanto, o papel de **Facilitador** como o mais relevante. Conforme Quinn *et al.* (2003), esse enfoque está relacionado à promoção da coesão nas equipes, ao fortalecimento da colaboração e à mediação de conflitos interpessoais.

Enquanto no grupo Sg o papel de Inovador foi o mais bem avaliado, no grupo Dg foi o que obteve o menor grau de importância. Além disso, observou-se uma discrepância nos papéis de Coordenador e ESG, que foram mais valorizados pelos gestores em comparação aos servidores. Esses resultados sugerem um possível desalinhamento entre a percepção dos Diretores(as)-Gerais e as expectativas dos servidores por eles geridos. O gráfico abaixo demonstra a distribuição de concordância das competências de cada papel gerencial.

Gráfico 14 – Comparativo dos papéis gerenciais para os grupos pesquisados



Fonte: O próprio autor.

#### 4.1.2 Pergunta aberta

Além das perguntas fechadas, foi incluída uma pergunta aberta, permitindo que os participantes indicassem outras competências gerenciais consideradas necessárias para o exercício do cargo que não estivessem contempladas no inventário apresentado.

As respostas foram analisadas com base na hermenêutica. Conforme os ensinamentos de Gadamer (1999), esta abordagem parte do princípio de que cada contribuição traz consigo pré-compreensões enraizadas nas experiências individuais e contextos sociais dos sujeitos, constituindo um horizonte de sentido singular. Na análise, buscou-se articular esses horizontes por meio do diálogo hermenêutico, identificando as convergências e divergências de cada excerto para composição de um panorama ampliado das competências requeridas para o cargo.

No grupo Sg, 126 servidores indicaram não saber ou preferiram não responder à pergunta aberta; três afirmaram que o questionário já contemplava as competências necessárias ao cargo; um participante fez uma crítica e dois não apresentaram resposta inteligível. Com isso, restaram 106 servidores que descreveram contribuições adicionais sobre competências gerenciais consideradas relevantes para o cargo.

Os trechos das respostas foram identificados por códigos alfanuméricos (R1, R2, etc.), de modo a preservar o anonimato dos respondentes e permitir a correta referência às falas analisadas. Após agrupamento das respostas, identificou-se que os servidores do grupo Sg confirmaram na pergunta aberta a relevância das competências gerenciais listadas por Quinn *et al.* (2003). Dentre as competências mencionadas como requeridas para a atuação no cargo, destacam-se temas como:

**Gestão institucional e estratégica:** Gestão da cultura organizacional; Planejamento estratégico; Visão estratégica; Visão sistêmica; Conhecimento sistêmico da instituição; Avaliação da própria gestão; Gestão pública e articulação política; Atuação política institucional estratégica; Implementação de políticas institucionais; Alinhamento com gestores de setor; Gestão integrada com demais gerências; Planejamento estratégico alinhado à missão institucional.

[...] Gestão da Cultura Institucional – Criar um ambiente organizacional alinhado aos valores e missão do IFG (R1).  
 Visão sistêmica, comprometimento, tomada de decisão (R113).  
 [...] o gestor deve ter visão estratégica para alinhar ações aos objetivos institucionais e garantir uma administração eficiente (R80).  
 enxergar o campus como parte de um todo maior [...] (R93).  
 [...] abrangendo habilidades gerenciais, visão estratégica e compromisso com a educação democrática e de qualidade (R5).  
 É essencial ter habilidade em planejamento estratégico [...] (R3).

**Inovação, transformação e uso de dados:** Gestão da inovação educacional; Transformação digital e inovação; Estímulo à inovação por descentralização; Gestão baseada em dados, ética e imparcialidade; Uso de indicadores e metas institucionais; Monitoramento de indicadores de desempenho; Otimização de recursos e ações concretas.

“[...] planejamento estratégico, gestão orçamentária e tomada de decisão baseada em dados [...]” (R3).  
 Tomar decisões baseadas em dados da realidade local (R70).  
 Adaptabilidade e inovação são essenciais para enfrentar desafios [...]” (R80).

**Liderança e gestão de pessoas:** Liderança visível e acessível; Liderança participativa, estratégica, facilitadora e meritocrática; Presença ativa no *campus*; Apoio aos servidores; Delegação e incentivo à autonomia; Gestão de pessoas com empatia; Gestão de pessoal com imparcialidade; Empatia e compartilhamento de decisões; Respeito à diversidade de opiniões; Respeito ao trabalho dos servidores; Habilidades administrativas e decisória; Autonomia e resiliência; Flexibilidade e bom senso; Empatia, valorização das pessoas e equidade; Trabalho em equipe e democracia.

A direção não deve ficar restrita ao seu gabinete ou sala de reuniões (R8).  
 O diretor precisa ser uma pessoa presente no campus, que acompanhe as atividades [...] (R76).  
 Estar presente quando solicitado, dentro das competências do cargo (R51).  
 Ter empatia, agir com equidade, Valorizar as pessoas (R105).  
 Ter empatia e respeito pelas pessoas com as quais trabalha [...] (R42).  
 [...] Saber reconhecer o mérito do trabalho complexo dos servidores [...] (R36).  
 Valorizar os servidores [...] é ponto importante para ampliar o vínculo entre as equipes e o compromisso com a instituição (R44).

**Gestão de conflitos e mediação:** Gerenciamento de conflitos; Resolução rápida de conflitos; Mediação política em prol do coletivo; Gestão de servidores sem comprometimento; Gestão de conflitos e recursos.

A liderança participativa e a gestão de conflitos são fundamentais para promover um ambiente colaborativo [...] (R3).

[...] equilibrar demandas administrativas, acadêmicas e comunitárias [...] (R10).

A pessoa a assumir a direção não pode demorar a mediar as situações que exigem ações rápidas [...] (R11).

Lidar com situações conflitantes que podem prejudicar o funcionamento da instituição [...] (R75).

**Comunicação institucional e interpessoal:** Comunicação eficaz, assertiva, estratégica e não violenta; Comunicação objetiva e respeitosa; Comunicação institucional interna e externa transparente; Escuta ativa e sensibilidade institucional; Abertura ao diálogo; Diálogo, respeito e foco institucional.

Diálogo entre os pares, gerenciamento de conflitos, respeito [...] (R49).

Estar aberto ao diálogo individual e coletivamente com os servidores (R56).

O desenvolvimento de uma comunicação assertiva, não violenta e não arbitrária (R74).

Aberto ao diálogo, [...] comunicação respeitosa, escutar e tentar atender as demandas de todos os setores [...] (R12).

**Gestão de recursos e orçamento:** Gestão orçamentária eficiente; Gestão financeira com escuta e colaboração; Capacidade de gestão de grandes valores de recursos financeiros.

[...] gestão eficiente de recursos financeiros e humanos [...] (R5).

[...] experiência em tratar com grandes valores, muita gente não tem esse discernimento (R19).

Empatia, conhecimentos administrativos e financeiros, pulso firme para decisões difíceis [...] (R52).

Saber fazer gestão das verbas públicas para garantir que serão feitas aquisições realmente necessárias ao campus. [...] Saber dialogar com os docentes, escutando as demandas apresentadas antes de tomar decisões cruciais (como aquisições, [...]) (R93).

**Relações institucionais e articulações externas:** Articulação institucional; Articulação externa e parcerias; Estabelecimento de parcerias; Relação com parceiros institucionais; Busca de parcerias público-privadas; Interlocução com a comunidade; Captação de recursos externos.

Maior proximidade com políticos e ampliar a divulgação da instituição [...] (R50).  
 Capacidade de diálogo e articulação com outros atores e setores públicos [...] (R73).  
 [...] bom relacionamento político para ir atrás de emendas parlamentares [...] (R103).  
 Estabelecer diálogo com a comunidade interna (estudantes, servidores) e comunidade externa [...] (R31).  
 Buscar parcerias junto a outros órgãos, como por exemplo prefeituras (R28).  
 Acho necessário ressaltar o caráter político do ocupante do cargo, não só na política institucional como um todo, relacionamento com a reitoria e suas instâncias [...] (R13).

**Outros aspectos valorizados:** Tomada de decisão sem coleguismo; Integração pedagógico-administrativa; Coordenação de equipes e trabalho pedagógico; Atuação técnica.

Para atuar como DIRETOR GERAL não pode haver decisões baseadas em "coleguismo" (R79).  
 Promover a integração entre o trabalho desenvolvido pelos docentes e técnicos administrativos [...] (R86).  
 [...] gestão democrática e organização do trabalho pedagógico [...] (R82).  
 Uma atuação mais técnica, e menos política (R111).  
 [...] a comunicação eficaz facilita o diálogo com os diferentes segmentos da comunidade acadêmica, promovendo um ambiente de confiança e cooperação (R5).  
 Equilíbrio emocional e Perfil Técnico [...] (R57).  
 [...]ser uma pessoa com inteligência emocional [...] (R4).

Dessa forma, o grupo Sg também indicou competências consideradas necessárias ao exercício do cargo de Diretor(a)-Geral que não estão diretamente associadas às macrocompetências do modelo dos Valores Competitivos proposto por Quinn *et al.* (2003), abrangendo conhecimentos, habilidades e atitudes de naturezas distintas — técnicas, relacionais, individuais, entre outros.

De maneira geral, algumas competências mencionadas na pergunta aberta reforçam as macrocompetências do modelo de Quinn *et al.* (2003), como a comunicação, as habilidades interpessoais e a inteligência emocional, que permeiam os diferentes papéis gerenciais. No entanto, o fato de terem sido mencionadas de forma espontânea evidencia a relevância atribuída a elas pelos respondentes e justifica sua exposição específica. Entre os aspectos destacados, incluem-se:

- Formação e conhecimento técnico para a gestão pública e pedagógica;
- Conhecimento normativo e legal;

- Compreensão do contexto histórico da instituição e da comunidade local;
- Experiência prévia, tanto profissional quanto institucional;
- Habilidades relacionais e interpessoais;
- Inteligência emocional e equilíbrio pessoal;
- Atualização crítica e contextualizada sobre os desafios educacionais contemporâneos;
- Promoção de um clima organizacional positivo, colaborativo e acolhedor;
- Postura gestora proativa.

Além disso, é imprescindível destacar a relevância das competências associadas à dimensão ESG. Como abordado, esse conjunto de práticas tem se tornado cada vez mais exigido também no setor público, evidenciando a necessidade de integrar a atuação na gestão pública com princípios de Sustentabilidade Ambiental, Responsabilidade Social e Governança.

Correa e Szatkoski (2024, p. 31) destacam que a incorporação da ESG à EPT contribui para a formação de profissionais mais preparados para enfrentar os desafios contemporâneos, que exigem a conciliação entre crescimento econômico e sustentabilidade. No entanto, caberia primeiramente às instituições de ensino adaptarem-se a essas transformações.

[...] afinal, os gestores educacionais passaram a ser compelidos a ter uma base considerável de conhecimento a respeito do que é o ESG, pela compreensão dos riscos ambientais, sociais e de governança, sendo primordial a construção de uma metodologia e estratégias de atuação para todas as áreas de uma instituição de ensino.

Sob essa perspectiva, o grupo Sg atribuiu destaque na pergunta aberta às competências relacionadas à Responsabilidade Social e à Governança, conforme sintetizado no quadro seguinte.

Quadro 8 – Competências ESG apontadas pelo grupo Sg

Dimensão ESG	Descrição	Excerto
Responsabilidade Social	Defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, equidade, acesso e compromisso com os princípios da escola pública.	Ter uma visão ancorada nos princípios da educação pública, gratuita e de qualidade [...] (R108).
	Promoção de um ambiente institucional inclusivo, respeito à diversidade, escuta ativa, empatia e ações voltadas à saúde mental e ao bem-estar coletivo.	Ter empatia, agir com equidade, Valorizar as pessoas (R105). [...] Promover um ambiente de respeito mútuo e inclusão [...] (R42).
	Capacidade de mediar conflitos identitários e promover diálogo com a sociedade civil.	Permeabilidade às demandas, reivindicações e debates inovadores da sociedade civil organizada, envolvente aos territórios de nossa instituição (R84).
Governança	Condução da gestão pública com base em princípios democráticos, participação coletiva e compromisso ético com o interesse institucional, estímulo ao diálogo e à construção de soluções inovadoras.	[...] Ter como princípio a ética na gestão da instituição pública [...] (R36). Transparência, integridade e empatia (R110). [...] dar autonomia para os demais gestores gerirem a respectivas pastas. É importante que ele encoraje os demais colegas para que entendam que são responsáveis pelo resultado da instituição e, por essa razão, tem autonomia naquela matéria de sua competência. Isso faz com que surjam ideias inovadoras (R16).
	Garantia de transparência, ética e neutralidade política e ideológica nos processos decisórios, com justiça, impessoalidade, integridade e rigor técnico.	[...] Se comprometer com a transparência e a <i>accountability</i> na governança da instituição pública (R36). Autonomia, Resiliência, neutralidade política [...] (R25). [...] compartilhar as tomadas de decisão com o coletivo. Transparência na gestão também é fundamental (R14). Uma atuação mais técnica, e menos política (R111).

Fonte: O próprio autor.

Em relação à pergunta aberta respondida pelo grupo Dg, sete participantes indicaram não saber ou preferiram não responder, e uma pessoa apontou que o questionário já contemplava as competências necessárias, restando, assim, onze respostas para análise.

As contribuições apresentadas pelos respondentes também coadunam, em sua maioria, com as competências do modelo de Quinn *et al.* (2003). Ademais, as contribuições evidenciam um conjunto diversificado de competências que ampliam o escopo do inventário original com dimensões gerenciais multifacetadas da prática gestora, como relacionais, estratégicas, comunicacionais, técnico-gerenciais, como destacado:

**Gestão institucional e estratégica:** Planejamento estratégico alinhado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI; Visão de rede institucional; Sabedoria institucional e compreensão das ações; Perfil multifacetado; Tomada de decisão em cenários complexos.

[...] saber definir estratégias alinhadas ao PDI, bem como mobilizando a equipe para alcançá-las [...] (R10).

[...] papel estratégico e multifacetado, exigindo uma combinação de competências técnicas, gerenciais e interpessoais. (R9).

[...] compreender o campus como membro de um corpo maior, de uma rede maior [...] (R4).

[...] tomar decisões em situações complexas com avaliação criteriosa e assertiva [...] (R10).

**Gestão de conflitos e mediação:** Administração de conflitos e interesses; Mediação justa e razoável; Mediação de conflitos e motivação.

[...] administração de conflitos e interesses, que envolvem os servidores públicos [...] (R1).

Capacidade de tomar distância dos fatos (conflitos) e atuar como juiz razoável, proporcional, propositivo, pedagógico (R4).

[...] mediar conflitos e manter um bom relacionamento interpessoal, motivando e valorizando os servidores [...] (R10).

**Comunicação institucional e interpessoal:** Clareza na comunicação; Comunicação institucional eficaz; Escuta ativa e gestão de problemas cotidianos; Escuta ativa para bem-estar institucional.

[...] clareza na comunicação e nos princípios da administração pública [...] (R1).

[...] ouvir aos servidores e conduzir os problemas e dificuldades com sabedoria [...] (R3).

[...] desenvolver e aprimorar a comunicação interna e externa [...] (R10).

**Gestão de recursos e orçamento:** Gestão orçamentária, patrimonial e contratual; Gestão orçamentária participativa.

Entender sobre [...] gestão orçamentária, financeira e patrimonial, [...] de contratos e processos administrativos (R6).

[...] gerir o orçamento de forma transparente e participativa [...] (R10).

Capacidade de defesa dos princípios institucionais nas ações concretas, como, [...] no uso dos recursos [...] (R4).

**Relações institucionais e articulações externas:** Articulação política com a comunidade; Relações institucionais externas; Relações públicas institucionais.

[...] desenvolver e aprimorar a comunicação interna e externa, permitindo a articulação entre as diferentes articulações sociais [...] (R10).  
 Articulador político com a comunidade local e regional. Facilitador do contato externo com outras instituições (R2).  
 Capacidade de compreender o campus como membro de um corpo maior, de uma rede maior, [...] agir como rede (R4).  
 Habilidades em relações públicas, principalmente com outras instituições (R8).

**Outros aspectos valorizados:** Conhecimentos institucionais e compreensão das demandas educacionais.

Ter conhecimento da instituição (R11).  
 Entender sobre Administração Pública [...] (R6).  
 Capacidade de se aproximar e compreender as demandas pedagógicas e específicas dos estudantes (R2).

Da mesma forma, o grupo Dg apontou, na pergunta discursiva, a relevância de outras competências que extrapolam o escopo das categorias tradicionais de gestão, voltando-se para aspectos técnicos, institucionais e pedagógicos fundamentais à atuação no contexto da educação pública. Entre elas, destacam-se:

- Compreensão das demandas pedagógicas dos estudantes
- Interpretação da legislação com razoabilidade
- Conhecimento em Administração Pública
- Conhecimento em projetos de ensino, pesquisa e extensão
- Conhecimento da legislação educacional
- Conhecimento da instituição

Também houve destaque para a relevância da questão ESG nessas respostas, evidenciam a necessidade de um perfil gestor que integre competências gerenciais, domínio técnico, sensibilidade institucional e entendimento aprofundado da realidade educacional, reforçando a complexidade e especificidade do cargo de Diretor(a)-Geral no contexto do Instituto Federal.

Quadro 9 – Competências ESG apontadas pelo grupo Dg

Dimensão ESG	Descrição	Excerto
Responsabilidade Social	Promoção de um ambiente institucional seguro, acolhedor e livre de preconceitos, com ações voltadas à saúde mental e ao enfrentamento da violência.	[...] Criar mecanismos para coibir as várias formas de violência que ocorre na instituição; Comprometimento e elaboração de ações de enfrentamento às várias formas preconceito (R5).  [...] manter um bom relacionamento interpessoal, motivando e valorizando os servidores [...] (R7).  Fazer a escutatória necessária [...], promovendo o bem-estar e minimizando os conflitos que geram adoecimento de servidores e estudantes (R7).
Governança	Atuação ética e comprometida com os princípios da administração pública, defesa da transparência e fortalecimento institucional.	[...] ler e interpretar a legislação com razoabilidade, sempre em favor dos direitos e do interesse da instituição [...]. Capacidade de defesa dos princípios institucionais nas ações concretas, como, [...] transparência nas decisões, no uso dos recursos [...] (R4).  Compromisso com os princípios da administração pública [...] (R5).  [...] definir estratégias alinhadas ao PDI, [...] gerir o orçamento de forma transparente e participativa, incentivando a participação da comunidade acadêmica nas decisões do projeto almejado de câmpus; [...] agir dentro do conhecimento da Legislação e das Normas Educacionais [...] (R10).

Fonte: O próprio autor.

Além de reforçarem as competências gerenciais propostas por Quinn *et al.* (2003) e as da Dimensão ESG que foram incluídas, as respostas abertas também evidenciaram a necessidade de outras competências. A redação dos pesquisados nos dois grupos demonstrou a importância dada a competências que, a partir da leitura hermenêutica realizada, foram organizadas nos seguintes domínios: Preparação técnica, teórica e prática para o cargo; Conhecimento pedagógico e acadêmico; Capacidade intelectual proativa; Contextualização institucional e local; Habilidades interpessoais e de liderança, além da ampliação e especificação das competências relacionadas à Dimensão ESG, com ênfase especial em aspectos ligados à Responsabilidade Social e à Governança. Essas contribuições estão sistematizadas no quadro a seguir.

Quadro 10 – Demais competências consolidadas

Domínio	Competências Consolidadas	Descrição
Preparação técnica, teórica e prática	1. Formação e conhecimento técnico para a gestão pública e pedagógica	Domínio teórico e prático das bases necessárias para a administração pública e a prática educacional, como, administração pública, legislação educacional e políticas públicas.

Quadro 10 – Demais competências consolidadas

Domínio	Competências Consolidadas	Descrição
	2. Conhecimento normativo, legal e da legislação educacional	Habilidade para interpretar e aplicar normas, leis e regulamentos que regem a administração e o setor educacional, garantindo conformidade normativa e direcionamento estratégico.
	3. Experiência prévia profissional e institucional	Acúmulo de vivência e conhecimento prático que embasa a tomada de decisões e a aplicação de soluções com base em aprendizados adquiridos no campo da gestão.
Conhecimento pedagógico e acadêmico	4. Compreensão das demandas pedagógicas dos estudantes	Entendimento das necessidades, expectativas e desafios dos alunos, permitindo a adequação de políticas e práticas educacionais às demandas específicas do ambiente acadêmico.
	5. Conhecimento em projetos de ensino, pesquisa e extensão	Familiaridade com metodologias e práticas inovadoras para o desenvolvimento, implementação e fortalecimento de projetos acadêmicos, de pesquisa e de extensão, contribuindo para a excelência institucional.
Capacidade intelectual proativa	6. Postura gestora proativa	Atuação antecipatória, resolutiva e mobilizadora do gestor frente às demandas da instituição, das pessoas e do seu contexto, nas decisões e na solução eficaz de problemas.
	7. Atualização crítica sobre desafios atuais	Capacidade de acompanhar, analisar e refletir sobre as transformações e os desafios do setor educacional, contribuindo para a formulação de estratégias inovadoras e fundamentadas.
Contextualização institucional e local	8. Conhecimento Institucional	Conhecer a instituição e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sua história, estrutura, objetivos e fundamentos para alinhamento das ações de gestão e integração de estratégias de forma coerente com a realidade institucional.
	9. Compreensão do contexto local	Compreender a realidade própria do <i>campus</i> , seu contexto e a comunidade atendida, para orientar estratégias alinhadas ao contexto local.
Habilidades interpessoais e de liderança	10. Habilidades relacionais e interpessoais	Capacidade de desenvolver, manter e valorizar relações colaborativas e inclusivas com a equipe, colegas e demais partes interessadas, facilitando a liderança e a comunicação no ambiente organizacional.
	11. Promoção de um clima organizacional positivo, colaborativo e acolhedor	Aptidão para criar e sustentar um ambiente de trabalho saudável e motivador, que estimule a cooperação, o bem-estar e a integração dos membros da comunidade institucional.
	12. Inteligência emocional e equilíbrio pessoal	Competência para autoconhecimento, automotivação, autocontrole e resiliência, permitindo gerenciar emoções e manter estabilidade pessoal e profissional mesmo diante de desafios e pressões.
ESG	13. Responsabilidade Social – Promoção de Ambiente Institucional Inclusivo e de Qualidade	Defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, com equidade, acesso e respeito aos princípios da escola pública; promoção de um ambiente seguro, acolhedor e livre de preconceitos, com ações voltadas à saúde mental, ao enfrentamento da violência e à mediação de conflitos.
	14. Governança – Condução Ética e Transparente da Gestão Pública	Atuação baseada em princípios democráticos e éticos, com participação coletiva e comprometimento com o interesse institucional; transparência, integridade, neutralidade política e ideológica nos processos decisórios, rigor técnico, fortalecimento institucional, estímulo ao diálogo e à construção de soluções inovadoras.

Fonte: O próprio autor.

Cabe mencionar ainda que, durante o período de aplicação do questionário desta pesquisa, a instituição encontrava-se em processo de implantação do Programa

de Gestão e Desempenho (PGD)<sup>29</sup>. Instituído no âmbito do Governo Federal por meio do Decreto nº 11.072, de 17 de maio de 2022, o PGD representa uma nova abordagem de gestão, voltada à ampliação do modelo gerencial na administração pública, com foco na entrega de resultados.

No âmbito do IFG, o PGD foi instituído por meio da Portaria nº 2127 - REITORIA/IFG, de 9 de agosto de 2024, posteriormente retificada pela Portaria nº 2135 - REITORIA/IFG, de 7 de fevereiro de 2025. Sua adesão é facultativa e, até o momento, restrita aos servidores Técnico-Administrativos.

Em dezembro de 2024, foi realizado um projeto piloto envolvendo a Pró-Reitoria de Administração, a Diretoria de Administração do *Campus* Goiânia e Gerências de Administração dos 14 *campi*. Em 26 de março deste ano, foi publicado o edital referente ao primeiro ciclo do programa, com previsão de início das atividades dos servidores interessados e contemplados a partir de 02 de maio.

Embora o PGD não seja uma novidade no contexto federal e tampouco constitua o foco desta pesquisa, sua implementação no IFG se soma ao conjunto de práticas de gestão adotadas pelos *campi*, podendo influenciar de alguma forma os resultados observados nos dados apresentados.

---

<sup>29</sup> Para maiores informações, consulte: <https://www.ifg.edu.br/suap-pgd>.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

A efetiva atuação no serviço público requer uma crescente capacidade de adaptação e atualização por parte dos servidores, visando compreender e atender às demandas da instituição e da sociedade. É crucial que os gestores estejam sintonizados com as necessidades ao seu redor e demonstrem disposição para aprimorar suas habilidades na gestão. Não obstante, muitos ocupantes desses cargos podem não possuir formação ou preparação específica, ressaltando a importância de iniciativas voltadas para o desenvolvimento profissional e a capacitação em gestão pública.

No contexto do cargo de Diretor(a)-Geral de *campus* do Instituto Federal de Goiás, a atuação eficaz dos ocupantes torna-se ainda mais crucial. Portanto, é fundamental a existência de produtos educacionais que desempenhem um papel articulador no fortalecimento dessas competências, especialmente as gerenciais. Essas iniciativas buscam contribuir significativamente para o aprimoramento da gestão pública, resultando em uma administração mais eficaz e, por conseguinte, no aprimoramento da educação profissional e tecnológica oferecida pela instituição.

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, estruturado em rede nacional, exige, além de uma dissertação de conclusão, um produto educacional. Conforme disposto no Regulamento Geral do Programa:

Art. 24 § 1º. O Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de dissertação, deverá envolver um relato descritivo e analítico da pesquisa, da elaboração e aplicação do Produto Educacional, respaldado no referencial teórico-metodológico escolhido, considerando a tipologia definida pela Área de Ensino (Instituto Federal do Espírito Santo, 2023, p. 17).

Dessa forma, conforme preconiza o regulamento do ProfEPT, entende-se que o Produto Educacional deve possuir aplicabilidade em “[...] espaços reais do contexto da pesquisa [...]”, possibilitando que os participantes se apropriem das ferramentas e dos conhecimentos produzidos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da gestão administrativa (Instituto Federal do Espírito Santo, 2023, p. 18).

O produto vinculado a esta pesquisa trata-se de um *podcast* que dialoga estrategicamente sobre as competências gerenciais e evidencia sua importância para a gestão de instituições públicas.

A escolha desse formato considerou elementos como o alto potencial de alcance, a praticidade de produção e a efetividade na disseminação do conteúdo, resultando em uma ferramenta adequada para esta pesquisa. Os episódios estão disponíveis no *YouTube* e *Spotify*<sup>30</sup>.

## 5.1 Sobre *podcast*

De acordo com Geoghegan e Klass (2007) o *podcast* é uma das ferramentas de comunicação mais incríveis dos últimos tempos. Trata-se de um recurso extremamente versátil, tanto em relação à sua forma de produção, sua variedade de conteúdos, quanto ao seu consumo, abrangência e adaptabilidade. O *podcast* se destaca por ser atraente, ir ao encontro do seu público, ser disruptivo e flexível. Podem ser criados *podcasts* sobre os mais diversos assuntos, desde temas do cotidiano como culinária, produtos de beleza, moda, como lidar com filhos até questões mais complexas, como política, educação e astrofísica, enfim, a gama de possibilidades é amplíssima.

O *podcasting* coloca o poder de comunicação nas mãos dos indivíduos. Milhares de pessoas já estão envolvidas, cada uma tão única quanto o seu *podcast*. Não há trabalho dentro do “Sistema”. Na verdade, não existe um sistema. Você não precisa de um estúdio sofisticado ou de uma licença da FCC [Comissão Federal de Comunicação]. Você só precisa de um microfone ou câmera de vídeo, um computador e alguma coisa para compartilhar com o resto do mundo. Sim, você leu corretamente: o mundo (Geoghegan e Klass, 2007, p. 1, tradução nossa).

Campbell (2005) relata que a palavra *podcast* deriva da junção de *iPod*<sup>31</sup>, aparelho reprodutor de mídias digitais lançado pela Apple Inc. no ano de 2001, com *broadcasting* (transmitir). Como destacado pelo autor, ao se analisar a etimologia do termo, pode parecer controverso, uma vez que seria necessário um *iPod* para ter acesso aos *podcast*, entretanto, eles não estão limitados a um aparelho específico.

<sup>30</sup> Para assistir aos episódios, acesse:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLsmV7LtRPEpla6ZyoaWZbnLtdlfD3XEbC> ou <https://open.spotify.com/show/0LZ8qYnw7tGk4tAlwiSalo>.

<sup>31</sup> A letra “i”, costumeiramente utilizada pela Apple Inc., é a abreviatura de “*intelligent*”. Por sua vez, a palavra “*pod*” em inglês significa pequeno invólucro que carrega ou armazena alguma coisa. Dessa forma, infere-se que a palavra “*ipod*” foi criada para designar um pequeno armazenador inteligente de mídias digitais.

Em alguns aspectos, como o *streaming* ou o áudio para *download*, a tecnologia nem seria novidade. Na verdade, a inovação do podcast reside na sua

facilidade de publicação, facilidade de assinatura e facilidade de uso em múltiplos ambientes, tipicamente através de alto-falantes de computador, do sistema de som do carro e de fones de ouvido — tudo isso enquanto o ouvinte está caminhando, se exercitando, dirigindo, viajando ou se movimentando de outra forma (Campbell, 2005, p. 34, tradução nossa).

Segundo Moura e Carvalho (2006), o *podcast* teria surgido em 2004, através de Adam Curry e Dave Winer, um DJ da MTV (*Music Television*) e um programador, respectivamente, através da disponibilização de programa de computador que permitia o *download* automático de programas de rádio para *iPod* via *internet*. Nesse contexto, Geoghegan e Klass (2007) ponderam que *podcasts* podem alcançar uma audiência extremamente diversa, inclusive geograficamente, sendo um alcance muito mais poderoso que qualquer rede de rádio AM ou FM.

É bem comum a confusão entre *podcasts* e programas de rádio, atualmente também presentes na *internet*. Entretanto, como explicado por Geoghegan e Klass (2007), *podcasts* são portáteis, sempre disponíveis, baixados automaticamente e de fácil controle pelo consumidor. Convém reforçar que, na sua origem, ainda não havia o desenvolvimento massivo da *internet* tal qual a conhecemos hoje. Os primeiros *podcasts*, assim como vários outros arquivos disponíveis na *internet*, eram baixados preferencialmente durante a noite. Isso ocorria pela redução do tráfego de dados nesse período e consequente diminuição do tempo de espera para conclusão do *download*.

Atualmente não é mais necessário baixar os programas de *podcast* para o computador, visto a melhoria significativa da velocidade e disponibilidade da *internet*. Ainda assim, mesmo com essa diferença de evolução tecnológica, permanecem válidos atributos do *podcast* defendidos por Geoghegan e Klass (2007):

- É de fácil controle pelo usuário – através de apenas um clique, pode-se subscrever aos programas de seu interesse e ser avisado sempre que um novo episódio estiver disponível, garantindo ainda a originalidade do produto e da fonte de distribuição;
- É portátil – pode ser ouvido em qualquer lugar através do uso de computadores, *smartphones*, *tablets*, etc.;

- Está sempre disponível – pode ser reproduzido quantas vezes se desejar, seja através do acesso à *internet* ou baixando o *podcast* para algum dispositivo de reprodução.

### 5.1.1 Podcast na educação

Neves *et al.* (2019) destacam que os alunos da atualidade estão imersos nas tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) desde o nascimento. Seu uso vai além de jogos, aplicativos, lazer ou trabalho, estendendo-se de forma significativa às novas relações de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, Botton *et al.* (2017) destacam que, com o desenvolvimento da *internet* e sua ampla disponibilidade de acesso, uma variedade de informações tornou-se acessível na rede mundial de computadores. Essas informações manifestam-se em diversos formatos, tais como texto, desenhos, vídeos e áudios, sendo o *podcast* uma das formas de grande destaque dessa diversidade. Dessa forma, tendo em vista que a criação e distribuição de *podcasts* ser simples, e, considerando, seu alto grau de potencialidade para a educação, diversos professores passaram a produzir conteúdo nesse formato. Como mencionam Botton *et al.* (2017, p. 5):

Pesquisas sobre *podcasts* têm apontado um grande potencial para despertar práticas de produção e consumo de conhecimento, uma vez que estes recursos podem ser aplicados em contextos de ensino tanto para serem consumidos (ouvir/ver) como produzidos (construção), permitindo participação mais ativa dos alunos na sua construção dos conhecimentos.

Há que se destacar, ainda, como bem apontam Celarino *et al.* (2023), que conteúdos oriundos de outros formatos, como programas de televisão, vídeos, *lives* de canais de *streaming*, a exemplo do *YouTube*, *Instagram*, dentre tantos outros, têm sido aproveitadas para a criação de *podcasts*, o que colabora substancialmente com o aumento de sua produção.

Em sua pesquisa, Celarino *et al.* (2023) analisaram dezoito trabalhos publicados de 2009 a 2020 e constataram que houve um aumento substancial na produção de *podcasts* voltados à educação, especialmente no período de 2013 até 2020. Essa constatação ressalta a crescente atenção e dedicação à utilização desse recurso enquanto ferramenta educacional ao longo da última década, conforme

evidenciado pelos autores. Ademais, observa-se que as investigações sobre o uso de *podcasts* na educação continuam a progredir. Exemplifica-se, a seguir, alguns estudos recentes:

- Furtado *et al.* (2023) investigaram a utilização de *podcasts* como recurso educacional entre estudantes de administração. O estudo, conduzido com 70 alunos do Bacharelado em Administração de Empresas do Instituto Federal do Piauí (IFPI) – Câmpus Piri-piri, revelou que os *podcasts* mostram-se promissores no contexto do ensino superior, devido à receptividade significativa dos alunos. Além de representar uma inovação educacional para o público-alvo, os *podcasts* emergem como motivadores eficazes para o aprendizado, proporcionando um poderoso ambiente aos estudantes.
- Durante o ano letivo de 2022, Aguiar e Antunes (2023) conduziram uma pesquisa na disciplina de Química, envolvendo 28 alunos da 1ª série do ensino médio em uma escola estadual de Manaus - AM. O estudo teve como objetivo investigar o nível de letramento midiático dos alunos, utilizando os indicadores de alfabetização científica no contexto do ensino de Química. Os resultados revelaram um envolvimento ativo dos participantes nas investigações e discussões propostas, destacando a eficácia de estratégias metodológicas, incluindo o uso de *podcasts* na promoção da alfabetização científica. Os autores ressaltaram a importância da criação de *podcasts* como uma ferramenta poderosa no processo de ensino, proporcionando meios para a comunicação de conceitos complexos de maneira envolvente, com potencial para aumentar a compreensão e o interesse dos alunos pela disciplina.
- Menezes (2023) realizou um trabalho exploratório quali-quantitativo, objetivando avaliar o potencial do emprego de *podcasts* com vozes geradas por inteligência artificial para a transmissão de saberes técnicos-científicos para áreas rurais de Roraima. Os resultados obtidos indicaram que, apesar do *podcast* ainda não se encontrar disseminado como recurso educacional nessas áreas, demonstrou grande potencial na transmissão de conhecimentos e no processo de

capacitação de produtores rurais. Além disso, a pesquisa sugeriu a viabilidade da reprodução de conteúdos tecnológicos preexistentes por meio desta plataforma. À vista disso, o *podcast* emerge como uma alternativa eficaz e promissora para a capacitação dos produtores rurais.

Esses são apenas alguns exemplos que demonstram que o uso de *podcasts* na educação não se trata de um modismo ou algo insípido, pelo contrário, revela-se como uma tendência crescente que visa enriquecer e promover mais possibilidades de alcance e engajamento do público-alvo no processo de ensino aprendizagem.

### **5.1.2 Tecnologia, educação e reflexão**

O uso da tecnologia na modernidade já é algo tão trivial e rotineiro que se torna importante destacar a relevância do desenvolvimento de estudos que dialoguem de forma reflexiva e crítica com a realidade e os desafios da instituição. Esses trabalhos devem abranger tanto o esforço intelectual, teórico e filosófico alinhados com a visão da instituição que se deseja formar (Ball, 2011; Grinspun, 2009; Rodrigues, 2009). A integração desses elementos é fundamental para a compreensão e melhoria da pesquisa na instituição de ensino.

Tal ponderação revela-se primordial para que a pesquisa e o consequente produto educacional fujam da lógica reprodutivista e exploratória e contribuam, assim, para a reflexão, para a qualidade do debate e conseqüentemente para o desenvolvimento da instituição. Baseando-se em Ball (2011, p. 83), é necessária prudência ao se tratar de temas gerenciais no campo escolar. As pesquisas que se voltavam para questões “[...] relacionados à organização dos sistemas, análises de oferta e justiça social foram substituídos pela implementação de estudos voltados a temas como “qualidade”, “avaliação”, “liderança” e “responsabilização””. Embora esses tópicos sejam importantes, é crucial tal reflexão para se evitar o esvaziamento da pesquisa educacional.

Nesse aspecto, Ball (2011) é extremamente relevante ao fornecer elementos críticos para o desenvolvimento de pesquisas no ambiente educacional. Tendo em vista, ainda, que este estudo possui fortes relações com a Administração, isso se torna ainda mais latente. Para o autor, a concepção do homem como um ser que deve ser

administrado decorre das teorias do gerenciamento, que por sua vez, é a representação do discurso hegemônico que assim objetiva e controla, ao passo que legitima suas ações.

Ball (2011) critica a concepção de que as ciências humanas e os estudos educacionais seriam objetivamente racionais, em um plano neutro e/ou imune às influências políticas e interesses diversos. Nessa perspectiva, pode-se igualmente situar a Administração, enquanto ciência social aplicada que, por sua vez, é operada por agentes possuidores de ideologias, morais e interesses, fatores que inevitavelmente moldam suas ações e comportamentos.

O produto educacional proposto é reflexo da junção de educação e tecnologia. Assim como discute Grinspun (2009), não se trata de uma abordagem substitutiva ou justaposta da educação pela tecnologia, mas sim de uma tentativa de atuação integradora. Para Grinspun (2009, p. 75), a tecnologia e a ciência mantêm uma relação de reciprocidade. A tecnologia utiliza métodos e técnicas para aplicar conceitos e descobertas científicas na prática, concretizando-os como na “[...] produção e consumo de bens e serviços”. Ao mesmo tempo, o avanço tecnológico pode gerar novos conhecimentos científicos, dando continuidade constante a esse ciclo (Rodrigues, 2009).

A modernidade está intimamente ligada à tecnologia. Isso implica não apenas em novas formas de produção ou consumo, mas também demanda a necessidade de desenvolvimento de compromissos éticos, de uma filosofia que balize o uso racional e crítico da tecnologia (Grinspun, 2009; Rodrigues, 2009). Não basta, portanto, apenas a preocupação com o desenvolvimento e ampliação do conhecimento, torna-se imperativo adotar uma abordagem responsável em relação ao seu uso. Nesse sentido, Rodrigues (2009) alerta que essas questões “[...] deverão ser abordadas no âmbito da filosofia, especificamente no âmbito da parte da filosofia denominada de ética, onde são considerados os problemas morais sob a ótica da racionalidade”.

Rodrigues (2009), afirma que a tecnologia tem mudado a realidade humana e imposto também novos padrões, refletindo em diversas outras áreas, como a cultura, os costumes, no comportamento, nos relacionamentos, na economia, medicina, no meio ambiente e tantas outras. Isso é perceptível tanto pelos avanços e melhoria da qualidade de vida, quanto pelos efeitos indiretos que decorreram em prejuízos. Portanto, a preocupação ético-filosófica sobre a tecnologia é extremamente válida

para promover a reflexão, a conscientização e a busca de soluções para os conflitos, problemas e complicações resultantes da interação com a tecnologia.

O diálogo e a reflexão promovidos pelas contribuições teóricas dos diversos autores fornecem base e equilíbrio necessários para aprimoramento das competências gerenciais, colaborando não apenas para a adequação às diretrizes vigentes, tampouco para a ampliação da exploração da capacidade dos sujeitos, mas para o desenvolvimento crítico dos Diretores-Gerais, contribuindo para o aperfeiçoamento da instituição e para a expansão do conhecimento científico.

## 5.2 Desenvolvimento do produto educacional

O produto educacional é uma significativa contribuição do Mestrado Profissional em Educação ProfEPT tanto para o ensino, as práticas pedagógicas e gestão da Educação Profissional e Tecnológica quanto para a sociedade como um todo. Sua criação se fundamenta em uma base conceitual apresentada e debatida na dissertação que o acompanha, o que solidifica o embasamento teórico e amplia a reflexão e o debate sobre o tema.

Dessa forma, para o desenvolvimento de um produto educacional eficaz, é fundamental estabelecer uma estreita correlação com os dados obtidos na pesquisa. Esses dados constituem a base científica essencial para a compreensão do problema em estudo, bem como para garantir que o produto educacional esteja alinhado e aderente com os resultados desejados a serem alcançados por meio de sua implementação.

Mais que uma obrigação conferida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Produto Educacional é a materialização da ação da pesquisa sobre o problema estudado.

No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros (Brasil, 2019b, p. 5,6).

O produto desenvolvido é um *podcast* nomeado de “*Amplificando*”. Esse tipo de produto se destaca por ser uma ferramenta versátil, utilizada em diferentes

contextos e com múltiplas finalidades, como entrevistas, debates, conversas informais, divulgação científica, produção de conteúdo informativo, cobertura de eventos, entre muitas outras.

Figura 16 – Produto educacional proposto



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Suas vantagens são relevantes para este trabalho, abrangendo diversos fatores. São apresentados alguns pontos a seguir:

- Facilidade de acesso e amplo alcance: *podcasts* podem ser facilmente acessados em uma variedade de situações, como durante viagens, no trânsito, no trabalho e até mesmo enquanto se realiza outras tarefas, podendo alcançar um amplo público. Sua conveniência é enorme;
- Baixo custo e facilidade de produção: A produção de um *podcast* não exige uma infraestrutura complexa. Muitas vezes, pode ser criado com recursos simples, como um *smartphone*. Obviamente, o uso de equipamentos profissionais como microfones, ambiente adequado de estúdio e técnicas de mixagem contribuem para uma qualidade superior do produto final;
- Reprodução ilimitada: Podem ser ouvidos repetidamente, quantas vezes o ouvinte desejar, o que permite uma melhor assimilação do conteúdo. Além disso, a facilidade de compartilhamento torna possível disseminar o conhecimento em ambientes diversos, ampliando seu alcance educacional;
- Variedade de conteúdo: O *podcast* é uma ferramenta extremamente versátil, podendo ser trabalhado com uma grande opção de conteúdos e formatos;
- Flexibilidade de horários: Os ouvintes têm a liberdade para escolher o momento mais conveniente para ouvir o conteúdo, encaixando com sua agenda e ditando o próprio ritmo do seu aprendizado.

O quadro abaixo reúne os dados do produto educacional de forma a proporcionar uma visão ampla das características essenciais e das informações pertinentes relacionadas a esse recurso.

Quadro 11 – Síntese do produto educacional

<b>Nome do(a) Mestrando(a):</b> Alan Pereira dos Santos			
<b>Orientador (a):</b> Dra. Gizele Parreira			
<b>Linha de Pesquisa no ProfEPT:</b> Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)			
01	Tema da Pesquisa	Competências gerenciais para atuação da Diretoria-Geral dos <i>campi</i> do IFG.	
02	Pergunta-problema da pesquisa	Quais as competências gerenciais requeridas para a atuação dos(as) Diretores(as)-Gerais dos <i>campi</i> do IFG?	
03	Espaço da Pesquisa: educação formal ou não-formal	Espaço formal	
04	Tipo ou categoria do Produto Educacional	PPT8 - Produto de comunicação	
05	Modalidade do Produto Educacional	<i>Podcast</i>	
06	Título do Produto Educacional	<i>Amplificando</i>	
07	Identificação institucional e espacial do produto educacional	a. Instituição? Qual?	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás.
		b. Câmpus ou Campi? Escola? Qual ou quais?	Os 14 <i>campi</i> do IFG
		c. Setor da instituição: Qual?	Diretoria-Geral de <i>campus</i>
		d. espaço virtual de educação? Qual	<i>YouTube e Spotify</i>
08	Metodologia do Produto Educacional	a. recorte espacial e temporal (local e período de realização da pesquisa do PE)	Recorte espacial: Os 14 <i>campi</i> do IFG: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu e Valparaíso. Recorte temporal: 2023-2025.
		b. universo e a amostragem da pesquisa	Universo: Diretores(as)-Gerais (incluindo ex-diretores) e servidores geridos ativos permanentes e em exercício nos <i>campi</i> do IFG. Total de 1839 pessoas. Amostragem: 236 pessoas (nível de confiança de 90%; margem de erro de 5%).
		c. equipamentos e materiais utilizados para a realização da pesquisa	Computador, <i>internet</i> e formulário eletrônico <i>Google Forms</i> .
		d. instrumentos utilizados para a coleta de dados	Revisão bibliográfica, pesquisa documental e questionário estruturado
09	Estratégias e recursos metodológicos para o desenvolvimento do Produto Educacional	O produto educacional foi direcionado conforme os dados da pesquisa, no sentido da formação e conscientização sobre o desenvolvimento de Competências Gerenciais para atuação na Gestão. O diálogo se deu com uma pesquisadora do tema. O	

Quadro 11 – Síntese do produto educacional

		produto foi disponibilizado no <i>YouTube</i> e no <i>Spotify</i> ( <a href="https://www.youtube.com/playlist?list=PLsmV7LtRPEpl a6ZyoaWZbnLtdlfD3XEbC">https://www.youtube.com/playlist?list=PLsmV7LtRPEpl a6ZyoaWZbnLtdlfD3XEbC</a> e <a href="https://open.spotify.com/show/0LZ8qYnw7tGk4tAlwiSal o">https://open.spotify.com/show/0LZ8qYnw7tGk4tAlwiSal o</a> ).
10	Quem foram os sujeitos ou os especialistas que participaram da validação do Produto Educacional?	A avaliação foi realizada por meio de um grupo de 10 avaliadores, entre gestores com experiência institucional e acadêmica, internos e externos à instituição.
11	Estratégia metodológica e instrumentos de validação do Produto Educacional	Aplicação de questionário <i>on-line Google Forms</i> estruturado com base em critérios adaptados de Mendonça <i>et al.</i> (2019)

Fonte: Brito (2023), com adaptações do autor.

### 5.2.1 Etapas do projeto

Para a consecução de um produto educacional de qualidade é necessário um planejamento estruturado de suas etapas. Cada parte desse planejamento desempenha um papel fundamental na construção de uma sequência lógica, coesa e indispensável para o produto final. Desse modo, o *podcast* foi desenvolvido de acordo com as seguintes etapas:

- Desenvolvimento teórico da pesquisa sobre o tema, visando ao maior aprofundamento e aporte de uma base sólida de conhecimento;
- Definição do conteúdo do *podcast* tendo em vista, ainda, as competências gerenciais apontadas como as mais relevantes para os gestores com base nos dados da pesquisa.
- Criação de um roteiro detalhado, incluindo uma introdução clara, desenvolvimento com informações teóricas e práticas, exemplos relevantes e dicas que poderão ser aplicadas e replicadas em situações concretas;
- Identificação de especialistas, professores, ou profissionais com expertise no tema que pudessem ser contatados para convite de gravação de forma presencial ou remota. Optou-se por pesquisar especialistas no tema na Plataforma Lattes, base de currículos mantida pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)<sup>32</sup>;

<sup>32</sup> <https://lattes.cnpq.br/>.

- Gravação do *podcast* com a convidada seguindo o roteiro pré-definido, assegurando, ainda, um ambiente próprio para melhor captação e qualidade do áudio;
- Tratamento da gravação por meio de *softwares* de edição de áudio, visando à redução de ruídos, à inserção de elementos sonoros (música, vinheta, efeitos) e à melhoria da qualidade do produto, tornando-o mais agradável e atraente ao ouvinte;
- Publicação e disponibilização em *sites* de *streaming* como *YouTube* e *Spotify*;
- Aplicação do *podcast* com uma amostra do público-alvo;
- Validação do Produto Educacional através da aplicação de um questionário a um grupo de avaliadores, visando medir elementos essenciais de garantia da qualidade e pertinência do produto. Além desta primeira validação, o produto foi avaliado pela banca examinadora do programa.
- Registro do Produto Educacional conforme determinação do programa.

### **5.2.2 Elaboração do roteiro**

Tendo em vista que os ouvintes poderão ter perfis diversos de formação e conhecimento sobre o assunto, o produto educacional foi estruturado para discutir o tema de maneira acessível e demonstrar o potencial de continuidade da produção. O roteiro foi elaborado com o objetivo de manter uma sequência lógica de etapas interconectadas, direcionadas a uma abordagem concisa. Cabe destacar, ainda, que o roteiro foi apresentado à especialista convidada para quaisquer adequações necessárias e total transparência do que seria abordado.

Para materialização do enunciado, o roteiro desenvolvido e disponibilizado neste trabalho buscou contemplar a seguinte estrutura:

**Tema da série:** Competências gerenciais.

#### **Introdução:**

- Abertura e falas iniciais.
  - ⇒ Apresentação do *podcast* e do tema do episódio.

- ⇒ Apresentação da convidada com breve abordagem do seu currículo.
- ⇒ Relação da convidada com o tema.

**Desenvolvimento:**

- Tópico 1: Contextualização e evolução do conceito de competências
  - ⇒ Definição de abrangente e acessível de competências;
  - ⇒ Breve evolução histórica do tema;
  - ⇒ Surgimento, normativos, utilização no setor público;
  - ⇒ Definição de competências gerenciais;
- Tópico 2: Da importância das Competências Gerenciais.
  - ⇒ Discutir sobre a maturidade e importância do tema nas organizações públicas;
  - ⇒ Exemplos de competências gerenciais requeridas na atualidade;
  - ⇒ Desafios que os gestores enfrentam na implementação de competências gerenciais.
- Tópico 3: Desenvolvimento de Competências gerenciais.
  - ⇒ Discutir sobre como se dá o processo de diagnóstico e desenvolvimento de competências;
  - ⇒ Apresentação/sugestões de estratégias eficazes para o desenvolvimento de competências gerenciais que podem ser usadas pelos gestores;
  - ⇒ Apontamento de tendências e compartilhamento de experiências.

**Conclusão:**

- Agradecimentos e encerramento.

O diálogo foi dividido em três episódios, com durações de 28 minutos e 4 segundos, 26 minutos e 44 segundos, e 29 minutos e 13 segundos, respectivamente, de forma a manter um encadeamento estruturado de ambientação e aprofundamento do tema, bem como sustentar o interesse do espectador.

### 5.2.3 Recursos utilizados

Inicialmente, aventou-se gravar o programa de forma remota, com recursos básicos como computador, fones com microfone e o uso de ferramentas populares de chamada de vídeo, como *Google Meet* ou *Microsoft Teams*. Entretanto, com o amadurecimento da pesquisa, foi possível buscar alternativas mais qualificadas para a produção.

Dessa forma, visando garantir maior qualidade do produto, como, por exemplo, a melhor captação de áudio, foi realizado contato com a Diretoria de Educação a Distância do IFG (DEAD) quanto à possibilidade de utilização de seu estúdio. A DEAD ainda não havia produzido *podcasts* e aproveitou o ensejo para testar esse formato de gravação.

Dessa forma, o diálogo evoluiu com fluidez e a DEAD prontamente disponibilizou não apenas o seu estúdio de gravação, como também todos equipamentos disponíveis e equipe técnica para a operação dos dispositivos. De forma resumida, os principais recursos utilizados foram:

- Roteiro: A elaboração de um roteiro bem estruturado foi essencial para garantir o direcionamento e o foco do diálogo;
- Ambiente de gravação: A gravação ocorreu em um espaço silencioso, livre de ruídos e equipado com os instrumentos adequados para esse tipo de produção, como câmeras, gravadores de áudio, microfones, iluminação, fundo *chroma key*, mesa, cadeiras;
- Softwares de edição de áudio e vídeo<sup>33</sup>: Foram utilizados o *Adobe Premiere Pro 2025* para a edição dos vídeos e aplicação da *chroma key*, e o *Adobe After Effects* para a inserção de elementos animados. Além disso, foram empregados *softwares* gratuitos, como o *MuseScore Studio 4*, utilizado na criação da trilha sonora de abertura e encerramento, e o *Shotcut* (versão 25.03.29), usado na edição complementar da gravação, inclusão de efeitos sonoros, vinhetas de abertura, encerramento e demais recursos visuais. Também foi

---

<sup>33</sup> Para mais informações, consulte: <https://www.adobe.com/br/>; <https://musescore.org/pt-br>; <https://shotcut.org/>; <https://learn.microsoft.com/pt-br/office/ltsc/2021/overview>.

utilizado o *PowerPoint do Microsoft Office LTSC Professional Plus 2021* para a criação das artes gráficas de abertura e encerramento dos episódios.

A qualidade obtida no produto final demonstra a capacidade de produzir materiais de alto nível a partir da articulação entre o programa com a instituição.

#### **5.2.4 Aplicação e validação**

De acordo com as diretrizes do programa, todos os produtos educacionais desenvolvidos devem ser devidamente aplicados. Ademais, também deverão ser submetidos a um processo obrigatório de validação (Instituto Federal do Espírito Santo, 2023). Essas etapas desempenham um papel fundamental na asseguuração da eficácia e qualidade do produto educacional.

A aplicação e validação inicial do produto educacional foram realizadas com um grupo de avaliadores composto por docentes e técnicos-administrativos com diferentes níveis de experiência em gestão, incluindo Diretores(as)-Gerais eleitos, em exercício ou já exonerados, além de outros gestores internos e externos à instituição.

O critério de seleção considerou a experiência e interesse pela gestão, bem como a disponibilidade dos participantes para contribuir com a validação do produto educacional. Também se buscou assegurar a representatividade de profissionais das carreiras técnico-administrativa e docente, com experiência na Diretoria-Geral ou atuação em áreas correlatas à gestão educacional e institucional.

O produto educacional foi primeiramente enviado para avaliação da professora orientadora deste trabalho. Após sua anuência, o material foi encaminhado a oito avaliadores. Devido à dificuldade de obtenção de retorno, posteriormente foram convidados mais nove avaliadores, totalizando dezoito. O período de avaliação ocorreu entre 10 de julho e 9 de agosto de 2025.

Após assistirem aos episódios da série, cada avaliador deveria preencher o formulário eletrônico, criado no *Google Forms*, do tipo *checklist* (em anexo), com perguntas relacionadas a indicadores para a avaliação de critérios essenciais, como: alinhamento com objetivos de aprendizagem, qualidade do conteúdo, *feedback* e

adaptação, motivação, potencial de reutilização, conformidade com os padrões, *design* de apresentação, usabilidade de interação, e acessibilidade<sup>34</sup>.

O formulário de avaliação do produto educacional contou com a participação de dez respondentes<sup>35</sup>. Para evitar enviesamento nas respostas, as perguntas não foram agrupadas por critérios no formulário. Contudo, para melhor compreensão, elas são descritas no quadro seguinte, juntamente com a avaliação do nível de concordância, variando de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente).

Quadro 12 – Detalhamento dos critérios e níveis de concordância obtidos

Critério	Pergunta	Nível de concordância / nº avaliações				
		1	2	3	4	5
Alinhamento com objetivos de aprendizagem	O conteúdo abordado está alinhado com os objetivos de aprendizagem propostos?				1	9
	O <i>podcast</i> fornece exemplos ou aplicações práticas que reforcem os objetivos?				3	7
	O produto contribui para a aprendizagem sobre o tema?					10
Qualidade do conteúdo	A discussão é conduzida de maneira clara e compreensível, com base em informações confiáveis?				1	9
	As informações são suficientes para entendimento geral da temática?				5	5
	O conteúdo apresentado é consistente, relevante e atualizado?				2	8
Feedback e adaptação	Fornecer sugestões ou ideias que possibilitam a reflexão ou aplicação na realidade do ouvinte?				2	8
	Há flexibilidade para adaptar o produto educacional a diferentes temáticas e públicos-alvo?				3	7
	Permite reorganização ou customização do conteúdo para diferentes estratégias pedagógicas ou objetivos de aprendizagem, com possibilidade de contato com o produtor para alinhamento ou <i>feedback</i> ?				4	6
Motivação	É desenvolvido de maneira envolvente e apropriada ao público-alvo?			1	3	6
	Estimula a reflexão ou ação por parte do ouvinte?				1	9
	O produto tem a capacidade de manter o interesse do ouvinte?			1	1	8
Potencial de reutilização	O conteúdo apresenta validade ao longo do tempo?			1	3	6
	O produto apresenta flexibilidade de integração em cursos ou trilhas formativas?			1	3	6
	Permite reutilização para outros contextos de aprendizagem?				5	5
Conformidade com os padrões	Descreve adequadamente os metadados (título, autor, data, descrição, duração etc)?				3	7
	Permite a interoperabilidade e integração com outras plataformas educacionais?			2	3	5
	Pode ser acessado por diferentes navegadores, sistemas operacionais e dispositivos?					10

<sup>34</sup> Critérios de avaliação adaptados a partir de Mendonça *et al.* (2019).

<sup>35</sup> O formulário de avaliação foi respondido por dez participantes, a saber: a orientadora, uma ex-diretora, dois diretores em exercício, três diretores eleitos, um gestor administrativo e um diretor externo.

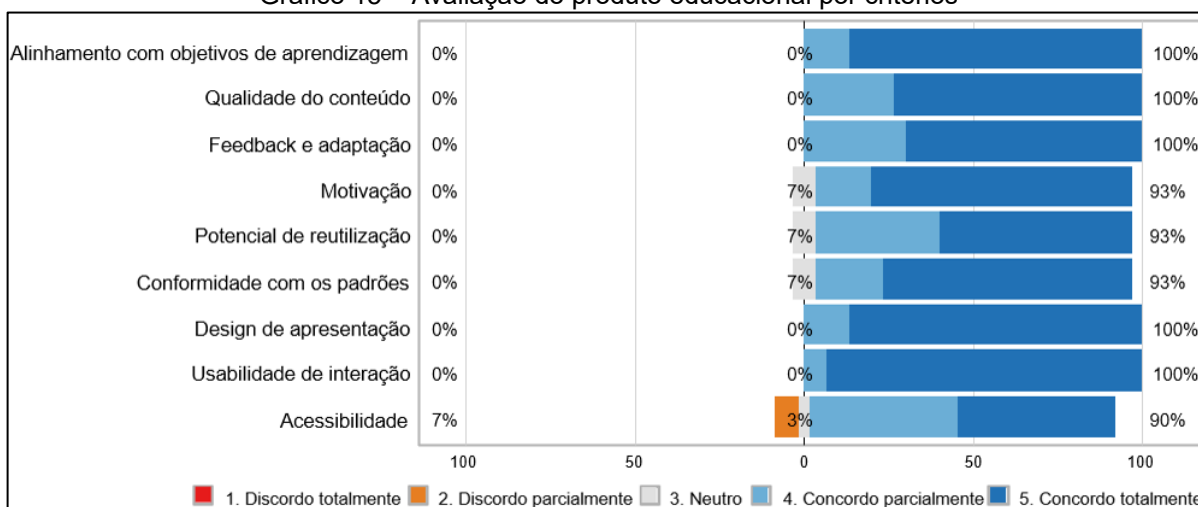
Quadro 12 – Detalhamento dos critérios e níveis de concordância obtidos

Critério	Pergunta	Nível de concordância / nº avaliações				
		1	2	3	4	5
Design e apresentação	A introdução, desenvolvimento e encerramento do episódio são bem estruturados?				3	7
	Apresenta elementos sonoros (trilha, vinheta, voz) adequados ao recurso de aprendizagem?					10
	O <i>design</i> e apresentação estão adequados e contribuem para a melhoria da discussão?				1	9
Usabilidade e interação	Apresenta facilidade de reprodução em dispositivos e plataformas?				1	9
	O produto educacional oferece fácil acesso e navegação intuitiva?					10
	Oferece possibilidade de compartilhamento para outras pessoas?				1	9
Acessibilidade	A linguagem é compreensível para pessoas com diferentes níveis de letramento?			1	4	5
	O conteúdo respeita a diversidade do público ouvinte?		1		3	6
	O <i>podcast</i> permite o acesso de pessoas com diferentes habilidades e necessidades?		1		6	3

Fonte: O próprio autor.

Os resultados foram extremamente positivos, com a maioria das respostas concentradas nos níveis 4 (Concordo parcialmente) e 5 (Concordo totalmente). Entretanto, observou-se neutralidade em cerca de 7% das respostas nos critérios “Motivação”, “Potencial de reutilização” e “Conformidade com os padrões”. A categoria “Acessibilidade” foi a única a registrar discordância parcial, com aproximadamente 7% dos avaliadores expressando essa opinião, além de 3% de neutralidade. O gráfico a seguir apresenta a distribuição dessas respostas.

Gráfico 15 – Avaliação do produto educacional por critérios



Fonte: O próprio autor.

Ao final do formulário, foi disponibilizado um campo para que os avaliadores pudessem apresentar suas observações finais sobre o produto educacional. Dos dez respondentes, apenas metade optou por utilizá-lo.

De modo geral os avaliadores demonstraram satisfação com o produto, ressaltando a qualidade do conteúdo, a fundamentação acadêmica, clareza da linguagem, a boa estrutura e condução do *podcast*, bem como sua capacidade de gerar reflexões críticas e impacto positivo sobre o tema.

Como sugestões de aprimoramento, destacaram-se: a necessidade de ajustes na edição, evitando cortes abruptos; a criação de legendas introdutórias para cada episódio, sintetizando tópicos e objetivos; a preparação prévia dos convidados, de modo a adequar as falas ao tempo previsto e favorecer conclusões mais orgânicas, com transições mais suaves; e a inclusão de um breve resumo na abertura, visando preparar o espectador para o episódio.

A acessibilidade e a inclusão foram destacadas como aspectos importantes, com recomendações para ampliar a adoção de recursos como transcrições adaptadas e legendas, além de atenção ao uso da linguagem de gênero, evitando a aplicação viciosa do masculino para se referir ao cargo de gestão, considerando a participação de mulheres nesses cargos.

Por fim, sugeriu-se a inclusão de entrevistas com Diretores(as)-Gerais do IFG, a fim de enriquecer o diálogo e compartilhar experiências reais; a criação de minisséries e episódios temáticos que aprofundem a discussão sobre o assunto; o desenvolvimento de materiais complementares, como *e-books* e infográficos; e a

importância da continuidade do *podcast*, para que possa trazer novos assuntos e desdobramentos da discussão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados evidenciam que o cargo de Diretor(a)-Geral no Instituto Federal de Goiás apresenta elevada complexidade, exigindo um conjunto amplo, integrado e dinâmico de competências gerenciais. Os resultados reforçam que o exercício do cargo requer uma atuação multifacetada, capaz de articular diferentes papéis e perspectivas para lidar com a diversidade e a complexidade dos desafios institucionais.

Todas as competências descritas por Quinn *et al.* (2003) foram amplamente valorizadas. Adicionalmente, visando atender às especificidades da gestão pública contemporânea, foram incorporadas as competências da Dimensão ESG (E - sustentabilidade ambiental; S - responsabilidade social; e G - governança), que também se mostraram altamente valorizadas pelos participantes, reforçando a importância de uma atuação ética, transparente, participativa e comprometida com os princípios da escola pública e com a construção de uma gestão institucional responsável e integrada à sociedade.

No grupo de servidores geridos (Sg), os percentuais de percepção quanto à necessidade das competências individualizadas variaram entre cerca de 98% a 79%, enquanto no grupo de Diretores-Gerais (Dg) variaram entre 100% e 79%. Observa-se, contudo, uma diferença na ênfase. O grupo Sg destacou com maior intensidade os papéis de Inovador (I1, I3) e Facilitador (F3, F2), enquanto o grupo Dg convergiu principalmente para os papéis de Facilitador (F1, F3, F2), Mentor (Me3, Me2) e para as competências da Dimensão ESG (ESG3, ESG2).

Ao se calcular o nível de concordância das competências de cada papel gerencial de modo agrupado, verificou-se que, no grupo Sg, houve maior valorização das competências ligadas ao papel de Inovador, associado ao pensamento criativo e à capacidade de lidar com transformações institucionais. Já no grupo Dg, destacou-se o papel de Facilitador como o mais relevante, o que indica a importância de competências como a mediação de conflitos, promoção da colaboração e fortalecimento da coesão nas equipes. Enquanto o papel de Inovador foi o mais valorizado pelos servidores, foi o menos reconhecido pelos gestores. Por outro lado, os papéis de Coordenador e as competências da Dimensão ESG foram mais valorizados no grupo com experiência no cargo de Diretor(a)-Geral. Esses contrastes

revelam um possível desalinhamento entre as percepções dos gestores e as expectativas das equipes que lideram.

Por fim, as respostas abertas reforçaram a relevância das competências pesquisadas. Ademais, foram mencionadas competências que não estão diretamente alinhadas ao modelo dos Valores Competitivos ou que, embora vinculadas indiretamente às macrocompetências, surgiram de forma espontânea, revelando sua importância. Essas competências foram organizadas nos domínios de: Preparação técnica, teórica e prática para o cargo; Conhecimento pedagógico e acadêmico; Capacidade intelectual proativa; Contextualização institucional e local; Habilidades interpessoais e de liderança; e ESG.

Além disso, estas manifestações também contribuíram para a ampliação do escopo das competências vinculadas à Dimensão ESG, com ênfase nos pilares da Responsabilidade Social (Promoção de Ambiente Institucional Inclusivo e de Qualidade) e da Governança (Condução Ética e Transparente da Gestão Pública).

Acredita-se que a pesquisa alcançou seu objetivo ao analisar de forma aprofundada as percepções e necessidades quanto às competências gerenciais requeridas para o exercício do cargo de Diretor(a)-Geral de *campus*, evidenciando e comparando as visões dos atuais e ex-gestores com as dos servidores por eles geridos. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam servir de subsídio para novos estudos e contribuir para o aprimoramento da gestão dos *campi* da instituição.

## REFERÊNCIAS

AGRANONIK, Marilyn; HIRAKATA, Vânia Naomi. Cálculo de tamanho de amostra: proporções. **Clinical and Biomedical Research**, v. 31, n. 3, 2011.

AGUIAR, Cenaar Klippel; ANTUNES, Ettore Paredes. *Podcast* como ferramenta para alfabetização científica e tecnológica no ensino da química no novo ensino médio. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 8, n. 3, p. 1-20, 2023.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. **Teoria geral da administração**. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

ARAUJO, Luis César G de. **Teoria Geral da Administração: Aplicação e Resultados nas Empresas Brasileiras**. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 2014. Grupo GEN, 2014. *E-book*. ISBN 9788522491278.

BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 8. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Psicologia aplicada à Administração de Empresas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1992

BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria Geral dos Sistemas**. Fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Tradução de Francisco M. Guimarães. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOTTON, Luciane de Avila; PERIPOLLI, Patrícia Zanon; SANTOS, Leila Maria Araújo. *Podcast*-uma ferramenta sob a ótica dos recursos educacionais abertos: apoio ao conhecimento. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, 2017.

BOYATZIS, Richard E. **The Competent Manager: A Model for Effective Performance**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRANDÃO, Hugo Pena. **Mapeamento de competências: ferramentas, exercícios e aplicações em gestão de pessoas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

BRASIL. Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. **Coleções de Leis do Brasil**. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 07 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta,

autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, 24 fev. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.986, de 20 de outubro de 2009. Regulamenta os arts. 11, 12 e 13 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos. **Diário Oficial da União**, 20 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União (TCU). **Acórdão 588/2018-Plenário**. Sumário: Levantamento em 581 órgãos e entidades da Administração Pública Federal sobre governança e gestão em 2017. Índice Integrado de Governança e Gestão (iGG). Índices de Governança e Gestão de Pessoas (iGovPessoas), de Tecnologia da Informação (iGovTI) e de Contratações (iGovContratações). Determinação, recomendações e divulgação de informações. Relator: Ministro Bruno Dantas. Brasília-DF. Sessão de 21 de março de 2018. Ata nº 09/2018 - Plenário. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/redireciona/acordao-completo/ACORDAO-COMPLETO-2293227>. Acesso em: 06 jun. 2024.

\_\_\_\_\_. Decreto 9.991 de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. **Diário Oficial da União**, 29 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Diretoria de Avaliação. **Documento Orientador de APCN Área 46: Ensino**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

\_\_\_\_\_. MEC. Portaria nº 713, de 8 de setembro de 2021. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Colégio Pedro II, define parâmetros e normas para a sua expansão e dispõe sobre a criação e implementação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II. **Diário Oficial da União**, 10 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União (TCU). **Acórdão 1205/2023-Plenário**. Sumário: Proposta de fiscalização. Levantamento sobre a situação dos órgãos e entidades da APF quanto à adoção de práticas de governança integradas a práticas de responsabilidade socioambiental (ESG). Autorização. Relator: Ministro Vital do Rêgo. Brasília-DF. Sessão de 14 de junho de 2023. Ata nº 24/2023 - Plenário. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/redireciona/acordao-completo/ACORDAO-COMPLETO-2593893>. Acesso em: 06 jun. 2024.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União (TCU). **Governança pública**. 2024. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/governanca/governancapublica/organizacional/levantamento-de-governanca/>. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRITO, Wanderley Azevedo. Planejamento de Produtos, Tecnologias e Processos Educacionais. *In: Metodologia de Pesquisa: material didático. Programa de Pós-Graduação e Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT*. Anápolis: IFG/ProfEPT, 2023.

BRITO-DE-JESUS, K. C. *et al.* Desenvolvimento de competências gerenciais de gestores públicos em instituições federais de educação. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social (RIGS)**, Salvador, v. 5, n. 1 p. 37-60, Jan/Abr. 2016. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/12292/11642>. Acesso em: 28 set. 2023.

CAMPBELL, Gardner. Podcasting in education. **EDUCAUSE**, Nov/Dec, v. 5, n. 2005, p. 33-44, 2005.

CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; LEITE, João Batista Diniz; VILHENA, Rosa Maria de Paula. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CELARINO, André; STOHR, Miguel Angelo Larssen; BRESCIANI, Kássia Danieli; CADORIN, Guilherme Antonio; GANHOR, João Paulo. O uso de *podcasts* como instrumento didático na educação: abordagens nos periódicos nacionais entre 2009 e 2020. **Educação em Revista**, vol. 39, 2023, p. e40882. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/0102-469840882>.

CHANDLER, Alfred. **Strategy and structure**: chapters in the history of the industrial enterprise. Cambridge: M.I.T. Press, 1962.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 9 ed. São Paulo: Manole, 2014.

\_\_\_\_\_. **Gestão de Pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4 ed. São Paulo: Manole, 2014b.

CORREA, Michelle Guimarães Souza; SZATKOSKI, Elenice. Inter-relação entre Sustentabilidade, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), padrões ESG (ambiental, social e governança) e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica. *In: Sustentabilidade, Meio Ambiente e Responsabilidade Social: Artigos Selecionados*. Volume 5. 1. ed. Belo Horizonte: Poisson, 2024. Cap. 2, p. 28-41.

ETZIONI, Amitai. **Organizações Modernas**. Tradução de Miriam L. Moreira Leite. São Paulo: Livraria Pioneira, 1964.

FAYOL, Henri. **Administração Industrial e Geral**: previsão, organização, comando, coordenação, controle. 10 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FEITOSA, Lílian Cavalcante. **Desenvolvimento gerencial na Universidade Federal do Cariri**: percepções dos gestores acerca das competências gerenciais e das modalidades de aprendizagem. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. spe, p. 183–196, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?lang=pt#>. Acesso em: 03 jun. 2024.

FORD, Henry; CROWTHER, Samuel. **My Life and Work**. Garden City, New York: Doubleday, Page & Company, 1922.

FREITAS, P. F. P. de; ODELIUS, C. C. Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 1, p. 35–49, 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/59497>. Acesso em: 1º jul. 2023.

FREITAS, Pablo Fernando Pessoa de. **Relações entre desenho de trabalho e expressão de competências gerenciais no setor público brasileiro**. 2019. 391 f., il. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FURTADO, C. A. *et al.* O uso de *Podcasts* como meio de aprendizagem para alunos de administração de empresas. **GeSec: Revista de Gestão e Secretariado**, [s. l.], v. 14, n. 10, p. 18378–18395, 2023. DOI 10.7769/gesec.v14i10.2856. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/2856/1795>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GEOGHEGAN, Michael W.; KLASS, Dan. **Podcast solutions**: The complete guide to audio and video podcasting. Second Edition. Apress, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. Educação tecnológica. *In*: GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin (org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009. p. 37-104.

HOLANDA, Adriano Furtado. Princípios da Gestalt e a Teoria da Forma. *In*: TOURINHO, Carlos; SAMPAIO, Renato (Org.). **Estudos em Psicologia**: Uma Introdução. Rio de Janeiro: Proclama, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CONSUP/IFG nº 26, de 8 de julho de 2019**. Estabelece as orientações para regulamentar os procedimentos relativos à Política de Gestão de Pessoas do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Goiás - IFG Disponível em:  
<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2026%202019.pdf>. Acesso em 1º jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Regimento Geral**. Resolução 91/2021 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 9 de julho de 2021. Disponível em:  
[https://www.ifg.edu.br/attachments/article/123/RESOLU%C3%87%C3%83O%2091\\_2021%20-%20REI-CONSUP\\_REITORIA\\_IFG%20c%20anexo.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/123/RESOLU%C3%87%C3%83O%2091_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG%20c%20anexo.pdf). Acesso em: 26 jun 2024.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Gestão de Pessoas (CGP). **Memorando 4/2024 - REI-CGP/REI-DDRH/REI-PRODI/REITORIA/IFG**. Goiânia: Serviço de Informação ao Cidadão do Poder Executivo Federal, 2024. Assunto: Resposta a Plataforma Fala.BR/Acesso à informação. Referência: Processo nº 23546.016675/2024-94.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento geral**. Vitória-ES, 2023. Disponível em:  
[https://profept.ifes.edu.br/images/Documentos/Regulamento/Regulamento\\_Geral\\_2023.pdf](https://profept.ifes.edu.br/images/Documentos/Regulamento/Regulamento_Geral_2023.pdf). Acesso em: 05 abr. 2025.

JACOBSEN, Alessandra de Linhares; NETO, Luís Moretto. **Teorias da administração II**. – 3. ed. rev. amp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2015.

KNOEPFEL, Ivo; HAGART, Gordon. **Future proof?: embedding environmental, social, and governance issues in investment markets-outcomes of the Who Cares Wins Initiative 2004-2008**. The World Bank, 2009.

LE BOTERF, Guy. **Repenser la compétence Pour dépasser les idées reçues**: 15 propositions. Collection Ressources Humaines. 2 ed. Paris: Éditions d'Organisation, 2010.

LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, New York, n. 140, p. 44-53, 1932.

MACHADO, Ana Cristina Pinheiro. **Gestão de pessoas nas universidades federais do Brasil**: competências gerenciais para cargos de pró-reitor e gestor de unidade. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública em Rede Nacional) - Universidade Federal de Goiás, Aparecida de Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10783>. Acesso em: 02 jun. 2025.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à Administração**. 5ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Administração**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAYO, Elton. **The Human Problems of an Industrial Civilization**. In: The Early Sociology of Management and Organizations. Volume VI. Edited by Kenneth Thompson. New York: The Macmillan Company, 1933.

MCCLELLAND, David C. Testing for competence rather than for “intelligence”. **American Psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973.

MENDES, Sabrina Rosa. **A percepção do professor-gestor sobre capacitação e desenvolvimento de competências gerenciais na UFRN**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/52370>. Acesso em: 07 jul. 2023.

MENDONÇA, Ana Paula Bernardo; SILVA, Rosane Mendes da; FURNIEL, Ana Cristina da Matta. **Recursos Educacionais Abertos: guia completo. Parte 2 (Guia 2) - Como criar e avaliar a qualidade de Recursos Educacionais Abertos (REA)**. Fiocruz, 2019. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/guiarea/index.html>. Acesso em: 17 out. 2023.

MENEZES, Francisca Tânia da Silva. **Solução tecnológica alternativa para capacitação de produtores rurais: uso do *podcast* com vozes de inteligência artificial**. 2023. 62f. Dissertação (Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação) - Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2023.

MERTON, Robert K. **Social Theory and Social Structure**. New York: The Free Press, 1968.

MONTGOMERY, Cynthia A.; PORTER, Michael E. **Estratégia: a busca da vantagem competitiva**. 7 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **O que é a burocracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

MOTTA, Fernando C. P.; VASCONCELOS, Isabella F. F. Gouveia de. **Teoria geral da administração**. 4ª edição. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2021. *E-book*. ISBN 9786555583885.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia A. *Podcast: potencialidades na educação*. **Prisma.com**, n. 3, p. 88-110, 2006.

NEVES, Julia M. W.; AMORIM, Taciano L.; ALEXANDRE, José; RODRIGUES, Rodrigo Lins. Ensino e Aprendizagem de História através da Construção Colaborativa de *Podcasts*. In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 4., 2019, Recife. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. p. 544-549. DOI: <https://doi.org/10.5753/ctrl.e.2019.8929>.

PARRY, Scott B. The Quest for Competencies. **Training**, vol. 33, nº. 7, jul. 1996, p. 48-54.

QUINN, Robert E. **Beyond rational management: Mastering the paradoxes and competing demands of high performance**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.

QUINN, Robert E.; FAERMAN, Sue R.; THOMPSON, Michael P.; MCGRATH, Michael R. **Competências gerenciais**: princípios e aplicações. Tradução de Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

QUINN, Robert E.; FAERMAN, Sue R.; THOMPSON, Michael P.; MCGRATH, Michael R.; CLAIR, Lynda S. St. **Competências gerenciais**: a abordagem de valores concorrentes na Gestão. Tradução de Roberto Socio de Almeida. 5ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

REISCH, Fabiana Aparecida Mafra; DALMAU, Marcos Baptista Lopez. MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: Um estudo de caso em uma instituição federal de ensino superior. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 1, p. 102-131, 2021.

ROBBINS, Stephen R. **Comportamento organizacional**. Tradução técnica de Reynaldo Marcondes. 11ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

RODRIGUES, Anna Maria Moog. Por uma filosofia da tecnologia. *In*: GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin (org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009. p. 105-158.

SIDI, Pilar de Moraes.; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/9270/6932>. Acesso em: 13 set. 2023.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 1990.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: Fundamentos da sociologia compreensiva. Vol. 2. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo: Editora UNB, 2004.

WIENER, Norbert. **Cybernetics or control and communication in the animal and the machine**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1961. Reimpr. 1985.

WOODWARD, Joan. **Organização Industrial**: Teoria e Prática. Tradução de Geni Garcia Goldschmidt. São Paulo: Atlas, 1977.

## APÊNDICE A – Questionário

Pesquisa: Análise das competências gerenciais para a Diretoria-Geral dos *campi* do IFG

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (disponível aqui)

1. Aceita participar desta pesquisa?

- Sim, eu li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceito participar da pesquisa.
- Eu não desejo participar da pesquisa.

### Perfil do Respondente

2. Qual seu cargo no IFG?

- Sou servidor técnico-administrativo
- Sou professor do ensino básico, técnico e tecnológico efetivo
- Sou professor do ensino básico, técnico e tecnológico substituto
- Outro: \_\_\_\_\_

3. Você trabalha há quanto tempo na Instituição?

- Há menos de três anos
- Entre três e cinco anos
- De cinco a dez anos
- Mais de dez anos

4. Qual é o seu nível de escolaridade?

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior

- Pós-graduação Lato Sensu (Especialização, MBA)
- Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado)
- Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado)
- Pós-doutorado

5. Você já atuou como Diretor(a)-Geral de câmpus<sup>36</sup> eleito ou *pro tempore*?

- Não
- Sim, por menos de um ano
- Sim, de um a dois anos
- Sim, de dois a quatro anos
- Sim, de quatro a oito anos
- Sim, por mais de oito anos

#### **Orientações de preenchimento:**

Este questionário busca analisar as competências gerenciais requeridas para o exercício da gestão na Diretoria-Geral de câmpus do IFG. Entende-se como **Competências Gerenciais** o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que o gestor precisa ter para administrar de forma eficaz uma organização.

**Não** se trata de avaliar ou autoavaliar pessoas, mas sim de apontar o que é **necessário para o cargo**. Evite idealizações. Todas as respostas são anônimas.

**Avalie quais competências gerenciais são requeridas para o cargo de Diretor(a)-Geral de câmpus do IFG.** Use a escala de 1 a 5:

1. Não é necessária; 2. Pouco necessária; 3. Moderadamente necessária; 4. Necessária; 5. Extremamente necessária.

6. **Compreender a si mesmo e aos outros, reconhecer competências, características emocionais e profissionais, virtudes e limitações.**

---

<sup>36</sup> Optou-se por utilizar no formulário a grafia “câmpus”, conforme Manual de Redação do IFG. Disponível em: <https://ifg.edu.br/attachments/article/651/manual-redacao.pdf>.

	1. Não é necessária	2. Pouco necessária	3. Moderadamente necessária	4. Necessária	5. Extremamente necessária
Competência necessária para o cargo de Diretor(a)- geral?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. **Comunicar de forma eficaz, com clareza, empatia, estilo adequado ao contexto e com estratégias que minimizem os ruídos e assegurem assertividade na comunicação.**
8. **Estimular o desenvolvimento dos servidores, promover oportunidades de aprendizado, crescimento profissional e fornecimento de feedback**
9. **Atuar como facilitador na formação de equipes, definir papéis, incentivar a comunicação e colaboração para alcance de metas comuns.**
10. **Promover a participação dos servidores nos processos decisórios da instituição, valorizar suas contribuições, perspectivas, e estimular a corresponsabilidade pelos resultados.**
11. **Gerenciar conflitos e buscar soluções que atendam aos interesses divergentes e à instituição.**
12. **Utilizar o pensamento crítico para analisar e administrar informações, embasar decisões e responder rapidamente a argumentos e questionamentos**
13. **Administrar a sobrecarga de informações, filtrar, organizar e estabelecer prioridade para facilitar a tomada de decisões.**
14. **Administrar os processos essenciais do câmpus, monitorar a cadeia de valor, identificar o que funciona bem e o que pode ser melhorado.**

15. **Gerenciar projetos, envolvendo planejamento, organização, monitoramento de prazos, custos e resultados.**
16. **Planejar o trabalho, estruturar fluxos operacionais e distribuir tarefas conforme as competências dos servidores.**
17. **Gerenciar equipes constituídas por especialistas de diferentes áreas funcionais para execução mais eficaz e enxuta de determinada atividade.**
18. **Desenvolver e comunicar uma visão clara do futuro desejado de forma que inspire e engaje a equipe no alcance dos resultados.**
19. **Formular planos organizacionais, metas e objetivos específicos com vistas à consecução da visão estratégica.**
20. **Planejar, organizar, alocar e coordenar os recursos da instituição de forma eficiente para alcançar os resultados esperados.**
21. **Trabalhar de forma produtiva, motivada, autônoma, comprometida, orientada para a entrega de resultados e desempenho pessoal superior.**
22. **Fomentar um ambiente produtivo, com motivação, autonomia e condições organizacionais que estimulem resultados de alto desempenho.**
23. **Capacidade de administrar a produtividade pessoal e da equipe, priorizar ações conforme sua urgência e importância e equilibrar o estresse diante de pressões.**
24. **Constituir e manter redes estratégicas de relacionamento e influência para alcance de metas e objetivos.**
25. **Negociar acordos e compromissos que compatibilizem as necessidades dos servidores com as da instituição.**

26. **Expor ideias com clareza e persuasão, com comunicação de acordo com público-alvo e apresentações orais que influenciem decisões e alinhem propostas aos objetivos do câmpus.**
27. **Adaptar-se a mudanças imprevistas, mesmo que sejam inicialmente indesejadas, e ajudar a equipe a superar resistências, aceitar novas ideias e adaptar-se a novas situações.**
28. **Pensar de forma criativa, gerar ideias e estimular a equipe a propor soluções inovadoras para os desafios da instituição.**
29. **Capacidade de planejar e implementar mudanças, bem como administrar a resistência das pessoas e setores envolvidos.**
30. **Promover práticas sustentáveis que incentivem a conscientização ambiental, otimizem o uso de recursos naturais e reduzam desperdícios e impactos ambientais.**
31. **Promover a responsabilidade social com ações que assegurem a diversidade, a equidade, a inclusão e fortaleçam o vínculo com a comunidade.**
32. **Promover a governança no câmpus com transparência, ética, conformidade legal, integridade, prestação de contas e gestão participativa da comunidade acadêmica.**
33. **Na sua opinião, quais outras competências gerenciais são requeridas para atuação na Diretoria-Geral de câmpus do IFG? (Se não souber ou não quiser opinar, escreva "Não sei" ou "Prefiro não responder")**

---

---

---

## **APÊNDICE B – Roteiro do podcast**

### **1. Abertura**

*Olá a todos! Sejam bem-vindos ao podcast Amplificando. Meu nome é Alan. É um prazer estar com vocês. Este podcast é fruto de dissertação de mestrado do programa de pós-graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) ofertado no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Anápolis.*

*Este é o primeiro episódio no qual iremos mergulhar em um tema essencial para a eficiência e inovação no setor público educacional: as competências voltadas para a gestão. Em um cenário de desafios internos e externos, a gestão de instituições públicas de ensino requer uma constante orientação para melhoria de suas ações.*

*Para conversarmos a respeito disso, recebemos hoje a pesquisadora Dra. Ana Cristina Pinheiro Machado. Olá Ana Cristina!*

#### **1.1 Breve currículo da convidada**

*Nossa convidada é doutora em Educação e mestre em Administração Pública pela Universidade Federal de Goiás (UFG), instituição onde também atua como servidora efetiva desde 1993. Ela é membro da Rede UniversitasBr e desenvolve pesquisas nas áreas de políticas e gestão da educação superior, formação de gestores universitários e profissionalização dos servidores da educação superior. Além de pesquisadora, é jornalista com expertise em comunicação e revisão de textos, especialmente em literatura acadêmico-científica. Também já atuou no setor privado com assessoria de comunicação, jornalismo impresso e televisão, além de ser autora dos livros.*

#### **1.2 Agradecimento pela participação**

*Nossa convidada possui uma trajetória que une sólida formação acadêmica, experiência prática e um olhar atento às transformações no campo da educação superior. Seja bem-vinda!*

### **2. Contextualização e evolução das competências**

- *Para iniciar esta conversa, acho que podemos falar um pouco da sua trajetória, suas experiências.*

- *Nós iremos tratar de competências nesse episódio, então, como podemos definir competências de forma acessível para nossos ouvintes*
- *Quando e em qual contexto surgiu a discussão sobre competências no mundo organizacional? Como essa ideia evoluiu ao longo do tempo?*
- *Como esse conceito migrou para o setor público, especialmente em países como o Brasil?*
- *Quais foram os principais normativos ou políticas que institucionalizaram as competências no serviço público brasileiro?*
- *Como essa trajetória se relaciona com a educação pública?*
- *Por que o tema das competências continua tão relevante nos dias de hoje?*

### **3. Competências Gerenciais**

- *Quando falamos de competências gerenciais, ou de gestão, o que as diferencia das demais? Por que elas são críticas para gestores de instituições de ensino públicas*
- *Na sua avaliação, como está a maturidade das instituições públicas de ensino brasileiras no desenvolvimento dessas competências?*
- *Quais os maiores gaps identificados: cultura organizacional, ausência de políticas estruturadas, etc.?*

### **4. Desafios e Casos Práticos**

- *Apesar dos normativos legais, é sabido que várias instituições não possuem um programa de capacitação para o **desenvolvimento das competências** de seus servidores. Acredito que o problema seja mais profundo ainda quando pensamos no desenvolvimento de competências de gestão. Como você enxerga essa situação?*
- *Poderia compartilhar conosco seus estudos e/ou experiências sobre os desafios enfrentados e os sucessos alcançados nesse caminho?*

### **5. Recomendações e Perspectivas Futuras**

- *Que tendências você enxerga para as competências gerenciais no setor público educacional nos próximos anos?*

- *Se um gestor quiser iniciar um projeto de desenvolvimento de competências em sua instituição, por onde ele deveria começar? Quais metodologias você considera mais eficazes para desenvolver competências gerenciais voltadas à gestão educacional?*

## **6. Encerramento**

*Agradecemos à Dra. Ana Cristina Pinheiro Machado, por compartilhar seu conhecimento e experiência, também ao Me. Saulo Novaes, da Universidade Federal de Santa Catarina e produtor do podcast Papo no Auge, pelas dicas valiosas, ao Murilo Bueno, Aldo Silva, Wesley Lage que trabalharam na parte técnica, à professora Helen Pereira, diretora da DEAD, por gentilmente nos ceder este espaço, e a você, ouvinte, pela companhia. Até a próxima!*

## APÊNDICE C – Formulário de avaliação do produto educacional

### Formulário de avaliação do produto educacional Amplificando

O podcast *Amplificando* é um produto educacional desenvolvido a partir da dissertação de mestrado intitulada *Análise das competências gerenciais para a Diretoria-geral dos campi do IFG: percepções e necessidades*.

O objetivo do podcast foi promover um diálogo acessível sobre as competências gerenciais e sua relevância para a gestão das instituições públicas. Para isso, buscou-se contextualizar o macrotema, conduzindo gradualmente a discussão até os aspectos mais específicos.

**Título do Produto Educacional:** Amplificando.

**Público-alvo:** Gestores públicos, gestores em potencial e demais interessados no tema.

**Tipo ou categoria do Produto Educacional:** PPT8 - Produto de comunicação.

**Modalidade do Produto Educacional:** Podcast.

**Pesquisador responsável:** Alan Pereira dos Santos.

**Orientadora:** Profa. Dra. Gizele Geralda Parreira.

Disponível no [YouTube](#) e [Spotify](#).

alan.santos@ifg.edu.br [Mudar de conta](#)



Não compartilhado

\* Indica uma pergunta obrigatória

Nome completo do(a) avaliador(a) \*

Sua resposta

Pedimos a gentileza de avaliar o produto educacional utilizando a seguinte escala:

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo parcialmente
- 3 – Não concordo nem discordo
- 4 – Concordo parcialmente
- 5 – Concordo totalmente

\*

	1	2	3	4	5
Oferece possibilidade de compartilhamento para outras pessoas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresenta elementos sonoros (trilha, vinheta, voz) adequados ao recurso de aprendizagem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conteúdo abordado está alinhado com os objetivos de aprendizagem propostos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A introdução, desenvolvimento e encerramento do episódio são bem estruturados?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresenta facilidade de reprodução em dispositivos e plataformas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O produto contribui para a aprendizagem sobre o tema?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Permite a interoperabilidade e integração com outras plataformas educacionais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É desenvolvido de maneira envolvente e apropriada ao público-alvo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permite reorganização ou customização do conteúdo para diferentes estratégias pedagógicas ou objetivos de aprendizagem, com possibilidade de contato com o produtor para alinhamento ou feedback?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O produto educacional oferece fácil acesso e navegação intuitiva?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permite reutilização para outros contextos de aprendizagem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O podcast fornece exemplos ou aplicações práticas que reforçam os objetivos?

O conteúdo apresentado é consistente, relevante e atualizado?

O produto apresenta flexibilidade de integração em cursos ou trilhas formativas?

Pode ser acessado por diferentes navegadores, sistemas operacionais e dispositivos?

O produto tem a capacidade de manter o interesse do ouvinte?

O conteúdo respeita a diversidade do público ouvinte?

Descreve adequadamente os metadados (título, autor, data, descrição, duração etc)?

A discussão é conduzida de maneira clara e compreensível, com base em informações confiáveis?

A linguagem é compreensível para pessoas com diferentes níveis de letramento?

Estimula a reflexão ou ação por parte do ouvinte?

O design e apresentação estão adequados e contribuem para a melhoria da discussão?

Há flexibilidade para adaptar o produto educacional a diferentes temáticas e públicos-alvo?

O conteúdo apresenta validade ao longo do tempo?

As informações são suficientes para entendimento geral da temática?

O podcast permite o acesso de pessoas com diferentes habilidades e necessidades?

Fornecer sugestões ou ideias que possibilitam a reflexão ou aplicação na realidade do ouvinte?

Observações do(a) avaliador(a)

Sua resposta

---

**Enviar**

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. - [Entre em contato com o proprietário do formulário](#)

Google Formulários

## APÊNDICE D – Produto educacional Amplificando



The image shows the cover of an educational product titled "Amplificando". The cover has a light blue background with orange curved accents in the top right and bottom left corners. In the top left, there is the logo for "PROFEPT" (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica) featuring a cluster of blue and green squares. To the right of the main title, there is a "podcast" icon consisting of three curved lines and the word "podcast" in a lowercase, italicized font. The main title "Amplificando" is written in a large, orange, sans-serif font, with the letter "i" in "Amplificando" being a green square. In the bottom right corner, there is the logo for "INSTITUTO FEDERAL Goiás", which consists of a grid of green squares with a red circle in the top left corner of the grid, and the text "INSTITUTO FEDERAL" above "Goiás".

**PROFEPT**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*podcast*

# Amplificando

**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Goiás

**Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)**

S237a SANTOS, Alan Pereira dos.  
Amplificando. / Alan Pereira dos Santos, Gizele Geralda Parreira. – 2025.  
6 f. il. color.

Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

1. Competências gerenciais. 2. Gestão. 3. Administração pública.

I. PARREIRA, Gizele Geralda (coautora).

II. Título.

CDD 658.4

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Matheus Rocha Piacenti CRB1/02992  
IFG Campus Anápolis



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS  
CÂMPUS ANÁPOLIS

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **Análise das competências gerenciais para a Diretoria-Geral dos campus do IFG: percepções e necessidades.**, sob orientação de Gizele Geralda Parreira, apresentada pelo aluno **Alan Pereira dos Santos (20231060150060)** do Curso **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Câmpus Anápolis)**. Os trabalhos foram iniciados às **14:30** do dia **09/09/2025** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Gizele Geralda Parreira** (Presidente)
- **Timoteo Madaleno Vieira** (Examinador Interno)
- **Maria de Lourdes Alves** (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

Aprovado

Reprovado

Nota :

**Observação / Apreciações:**

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Gizele Geralda Parreira** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Maria de Lourdes Alves** (518.089.191-49), em **19/09/2025 23:49:04** com chave **5f05ecdc95cc11f08bbd005056a537a4**.
- **Timoteo Madaleno Vieira** (845.844.321-04), em **10/09/2025 08:04:27** com chave **eb215dc68e3511f098a2005056a537a4**.
- **Gizele Geralda Parreira** (431.981.121-68), em **10/09/2025 21:37:42** com chave **872413828ea711f0a295005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse [https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar\\_documento/](https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/) e informe os dados a seguir.

**Tipo de Documento:** Ata de Projeto Final

**Data da Emissão:** 19/09/2025

**Código de Autenticação:** f9903c





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

#### Identificação da Produção Técnico-Científica

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese  | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input type="checkbox"/> Dissertação   | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização   | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação   | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: PPT8 - Produto de comunicação. |   |

Nome Completo do Autor: Alan Pereira dos Santos

Matrícula: 20231060150060

Título do Trabalho: Análise das competências gerenciais para a Diretoria-Geral dos *campi* do IFG: percepções e necessidades.

#### Autorização - Marque uma das opções

1.  Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2.  Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data \_\_/\_\_/\_\_\_\_ (Embargo);
3.  Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.  
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.  
 Outra justificativa: \_\_\_\_\_

#### DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
- iv.

Anápolis, 07/10/2025.  
Local                  Data

Documento assinado digitalmente  
 ALAN PEREIRA DOS SANTOS  
 Data: 07/10/2025 11:13:22-0300  
 Verifique em <https://validar.ifg.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Este produto educacional é fruto da dissertação de mestrado intitulada *“Análise das competências gerenciais para a Diretoria-geral dos campi do IFG: percepções e necessidades”*, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Goiás – IFG, sob a orientação da Profa. Dra. Gizele Geralda Parreira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

O objetivo do produto é promover um diálogo acessível sobre as competências gerenciais, visando a ampliação do conhecimento sobre o tema, o aprimoramento da gestão e à valorização dessas competências nas instituições públicas. Para isso, buscou-se contextualizar o macrotema e conduzir gradualmente a discussão até os aspectos mais específicos.

Palavras-chave: Competências Gerenciais. Gestão. Administração Pública.

## Ficha Técnica

**Título do produto educacional:** Amplificando.

**Tema:** Competências Gerenciais.

**Público-alvo:** Gestores públicos, servidores interessados em assumir funções de liderança e demais interessados no tema.

**Tipo ou categoria do Produto Educacional:** PPT8 - Produto de comunicação.

**Modalidade do Produto Educacional:** *Podcast*.

**Pesquisador responsável:** Alan Pereira dos Santos.

**Orientadora:** Profa. Dra. Gizele Geralda Parreira.

**Convidada:** Dra. Ana Cristina Pinheiro Machado.

**Duração:** Ep. 1: 28 minutos e 04 segundos, Ep. 2: 26 minutos e 44 segundos, Ep. 3: 29 minutos e 13 segundos.

**Local de Gravação:** Estúdio da Diretoria de Educação a Distância do IFG.

**Data da Gravação:** 04/06/2025.

**Data de Publicação:** 09/07/2025.

**Produção:** Instituto Federal de Goiás (IFG). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

**Edição e Finalização:** Alan Santos, Murilo Gabriel Berardo Bueno e Aldo Silva.

**Disponível em:**

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLsmV7LtrPEpla6ZyoaWZbnLdIfD3XEbC> e

<https://open.spotify.com/show/0LZ8qYnw7tGk4tAlwiSalo>.

**Licença:** Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Para mais informações, acesse:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

### Bibliografia básica

BRASIL. Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, 24 fev. 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto 9.991 de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. **Diário Oficial da União**, 29 ago. 2019.

BOTTON, Luciane de Avila; PERIPOLLI, Patrícia Zanon; SANTOS, Leila Maria Araújo. *Podcast-uma ferramenta sob a ótica dos recursos educacionais abertos: apoio ao conhecimento*. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, 2017.

CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; LEITE, João Batista Diniz; MLHENA, Rosa Maria de Paula. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CELARINO, André; STOHR, Miguel Angelo Larssen; BRESCIANI, Kássia Danieli; CADORIN, Guilherme Antonio; GANHOR, João Paulo. O uso de *podcasts* como instrumento didático na educação: abordagens nos periódicos nacionais entre 2009 e 2020. **Educação em Revista**, vol. 39, 2023, p. e40882. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/0102-469840882>.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 9 ed. São Paulo: Manole, 2014.

GEOGHEGAN, Michael W.; KLASS, Dan. **Podcast solutions: The complete guide to audio and video podcasting**. Second Edition. Apress, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CONSUP/IFG nº 26, de 8 de julho de 2019**. Estabelece as orientações para regulamentar os procedimentos relativos à Política de Gestão de Pessoas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2026%2019.pdf>. Acesso em 1º jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento geral**. Vitória-ES, 2023. Disponível em: [https://profept.ifes.edu.br/images/Documentos/Regulamento/Regulamento\\_Geral\\_2023.pdf](https://profept.ifes.edu.br/images/Documentos/Regulamento/Regulamento_Geral_2023.pdf). Acesso em: 05 abr. 2025.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia A. *Podcast: potencialidades na educação*. **Prisma.com**, n. 3, p. 88-110, 2006.

QUINN, Robert E.; FAERMAN, Sue R.; THOMPSON, Michael P.; MCGRATH, Michael R. **Competências gerenciais: princípios e aplicações**. Tradução de Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.