

GESTÃO EDUCACIONAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DO PERFIL E ATUAÇÃO DE PROFESSORES-GESTORES NA REGIÃO DE CURITIBA

WESLEY MARCOS DE ALMEIDA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR)

SIRLEY TEREZINHA FILIPAK
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR)

GESTÃO EDUCACIONAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DO PERFIL E ATUAÇÃO DE PROFESSORES-GESTORES NA REGIÃO DE CURITIBA

1 INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira atravessa um período de profundas transformações. De um lado, temos as necessidades de desenvolvimento humano e social que demandam formação integral e crítica dos estudantes. De outro, as dinâmicas econômicas exigem profissionais capacitados para um mercado de trabalho em constante evolução. Neste cenário complexo, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam de gestores educacionais que consigam navegar efetivamente neste ambiente desafiador, equilibrando excelência acadêmica com sustentabilidade institucional.

As mudanças no cenário educacional superior têm sido impulsionadas por múltiplos fatores. Como Charlot (2007, p. 131) evidencia, a instituição “deve elaborar projetos, celebrar contratos, firmar parcerias, colaborar cada vez mais com o meio local, etc.”, e continua “Pode inovar, pedir conselhos a quem quiser, mobilizar recursos locais, etc.: o que importa é que ela encontre um jeito para resolver os problemas na sua classe e entregue alunos bem sucedidos”. Esta nova lógica educacional, orientada por padrões de qualidade e avaliação contínua, tem levado as IES a adotarem modelos de gestão mais eficientes, focando na racionalidade técnica e no aumento da produtividade.

O Brasil registrou 8.680.945 estudantes matriculados em instituições de educação superior em 2020, o que corresponde a um aumento de 0,8% em relação à edição de 2019, após uma variação de apenas 0,2% de 2015 a 2016 (Brasil, 2021). Este crescimento, mesmo moderado, reflete a intensificação do acesso à educação superior e a consequente necessidade de gestão mais eficiente e eficaz. O ambiente altamente competitivo resultante deste cenário exige que as IES desenvolvam capacidades gerenciais sofisticadas para se manterem relevantes e sustentáveis.

A região metropolitana de Curitiba destaca-se pela concentração de Instituições de Ensino Superior. Com mais de 50 IES entre públicas e privadas, a região representa um laboratório natural para o estudo da gestão educacional, oferecendo diversidade institucional que abrange desde grandes universidades até faculdades focadas em áreas específicas. Esta concentração institucional cria um ambiente competitivo único, onde a qualidade da gestão torna-se fator diferencial para o sucesso institucional.

O papel de gestão educacional neste contexto tem sido frequentemente desempenhado por professores que acumulam responsabilidades além da docência. Esta sobreposição de papéis - docência, pesquisa, orientação e gestão - em um contexto tão complexo quanto a educação superior, exige reflexão constante sobre as práticas que envolvem a ação destes profissionais. A literatura especializada tem demonstrado que o exercício simultâneo de múltiplas funções pode tanto enriquecer a perspectiva gerencial quanto criar tensões significativas na atuação profissional.

Baseando-se nos estudos de Huberman (2007) sobre o ciclo de vida profissional dos professores, pesquisadores como Fontanini, Filipak e Krast (2017) identificaram que as fases na vida dos professores, particularmente o período de crescimento e diversificação, influenciam diretamente a decisão de assumir funções de gestão. A fase de diversificação é caracterizada como o momento em que os professores transitam para atividades administrativas, buscando novos desafios e formas de contribuição institucional que vão além da sala de aula.

No entanto, percebemos uma lacuna significativa na compreensão de como estes professores-gestores efetivamente atuam em suas funções administrativas. Enquanto existe considerável conhecimento sobre o perfil e as características destes profissionais, há escassez

de estudos que analisem sistematicamente suas práticas de gestão, estratégias de atuação e efetividade no exercício de funções administrativas. Esta lacuna torna-se particularmente relevante considerando as crescentes demandas por *accountability* e eficiência na gestão educacional.

Diante deste contexto, surge a seguinte questão de pesquisa: Como os professores que assumem funções de gestão em IES da região de Curitiba atuam em suas responsabilidades administrativas e quais fatores influenciam sua efetividade na gestão educacional?

Para ajudar a responder a esta questão, desenvolveu-se o objetivo de analisar o perfil e as formas de atuação de professores-gestores em Instituições de Ensino Superior da região metropolitana de Curitiba, identificando padrões de comportamento gerencial e fatores que contribuem para sua efetividade na gestão educacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Gestão Educacional no Ensino Superior

A gestão educacional no ensino superior constitui um campo de conhecimento em constante evolução, caracterizado pela intersecção entre princípios pedagógicos e práticas administrativas. Lück (2011, p. 21) define gestão educacional como um processo que "parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um 'todo' orientado por uma vontade coletiva". Esta definição enfatiza a natureza colaborativa e sistêmica da gestão educacional, distinguindo-a de modelos puramente empresariais.

A perspectiva defendida por Lück vincula intimamente a noção de gestão às ideias de participação, realização e sucesso dos objetivos institucionais. Como complementam Pacheco *et al.* (2019, p. 280), "a própria natureza do trabalho educacional exige um esforço coletivo e compartilhado", destacando a especificidade da gestão em contextos educacionais. Esta especificidade deriva da complexidade dos objetivos educacionais, que transcendem metas puramente econômicas para abranger dimensões formativas, sociais e culturais.

A democratização da gestão em IES, prevista em legislações específicas, visa criar espaços participativos para toda a comunidade universitária. Segundo Lück (2006), esta democratização "assume o estabelecimento de sistema de relacionamento e tomada de decisão, com a participação e contribuição de toda a comunidade". No entanto, Cervigicele e Souza (2013, p. 2) alertam que "a gestão democrática nas Universidades brasileiras garante o exercício da democracia, via participação representativa, porém não garante a competência técnica dos gestores eleitos, necessária para o exercício da gestão".

Esta tensão entre legitimidade democrática e competência técnica representa um dos principais desafios da gestão educacional contemporânea. O novo paradigma da gestão educacional exige que a liderança seja compartilhada, não individualista ou impositiva. Ser gestor educacional na atualidade implica ter atitude de liderança, mesmo não sendo o único líder da instituição.

O gestor em IES busca a formação integral dos estudantes e reflete sobre as necessidades da comunidade acadêmica, acompanhando os impactos de suas ações na sociedade e respondendo às demandas financeiras e econômicas da instituição. Esta multiplicidade de responsabilidades exige competências diversificadas que vão muito além do conhecimento técnico específico de uma área acadêmica.

2.2 Ciclo de Vida Profissional dos Professores e Transição para a Gestão

Os estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores, iniciados por Huberman (2007), oferecem uma lente teórica valiosa para compreender as motivações e os momentos em que professores transitam para funções de gestão. Huberman identificou fases distintas na carreira docente, cada uma caracterizada por desafios, motivações e comportamentos específicos. Fontanini, Filipak e Krast (2017) adaptaram o modelo de Huberman para o contexto brasileiro, propondo uma perspectiva denominada "fases na vida dos professores" especificamente aplicada ao ensino superior (Figura 1).

Figura 1 - Fases na vida dos professores



Fonte: Huberman (2007) apud Fontanini, Filipak e Krast (2017, p. 11)

O início da carreira é o período no qual os professores ingressam na docência na educação superior. De maneira geral, não possuem uma formação pedagógica adequada, mas estão motivados e se sentem desafiados com a carreira e possuem o desejo de contribuir para o desenvolvimento de jovens e adultos. Na fase do crescimento os professores investem na sua carreira docente (mestrado/doutorado).

Na fase de diversificação, é onde normalmente os professores buscam atuação em outras atividades profissionais, ou seja, ele sai da sala de aula, de uma rotina destinada ao ensino e aprendizagem do educando, para uma atividade voltada à administração geral da instituição, que envolve, cumprimento de metas, questões relacionadas a finanças, gestão de pessoas, decisões estratégicas, estudo do mercado da educação, dentre outros (Filipak *et al.*, 2018). No reposicionamento da carreira investem na carreira docente e distanciam-se de outras rotinas profissionais que não sejam acadêmicas.

Na fase “entusiastas juvenis” ocorre o desenvolvimento de pesquisa científica, publicações em periódicos nacionais e internacionais, o que gera grande visibilidade e os torna referência em determinado assunto e área. A fase de desaceleração da carreira os professores começam a planejar suas carreiras de acordo com a atuação na educação superior. A dedicação dos professores passa a se concentrar nos cursos *stricto sensu* com distanciamento das atividades acadêmicas de graduação.

A compreensão destas fases é fundamental para entender as motivações que levam professores a assumir funções de gestão e os desafios que enfrentam nesta transição. A literatura sugere que a fase de diversificação é o momento mais propício para esta transição, quando os professores buscam novos desafios e formas de contribuição institucional.

2.3 Competências do Gestor Educacional

O exercício da liderança é atualmente um dos principais desafios encontrados pelas organizações. Segundo Romano (2019), 77% das organizações ainda enfrentam *gaps* de liderança nas atividades diárias e possuem muita dificuldade de encontrar e desenvolver profissionais completos, que além das habilidades técnicas, tenham também soft skills, ou seja, habilidades interpessoais.

Este contexto torna-se ainda mais complexo nas universidades, que segundo Daehn e Tosta (2018) são a referência da pesquisa científica e o espaço intelectual e acadêmico que forma cidadãos, mas também são instituições tradicionalistas, conservadoras, burocráticas, fragmentadas e resistentes a mudanças e apresentam certa dificuldade em inovar. Esta dualidade cria desafios únicos para a gestão educacional.

Araújo (2016), em estudo de caso realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC), identificou as competências gerenciais consideradas mais importantes pelos gestores educacionais entrevistados. Em ordem de importância: liderança, condução de equipes de trabalho, comunicação, gerenciamento de conflitos, administração do tempo, paciência, resolutividade, promoção e divulgação do curso, saber ouvir e, por fim, conhecimento aprofundado do curso, da estrutura universitária e dos principais procedimentos e processos.

Esta hierarquização de competências revela a importância das habilidades relacionais e comunicacionais na gestão educacional, com competências técnicas específicas ocupando posições secundárias. A liderança emerge como competência fundamental, seguida por habilidades de gestão de pessoas e comunicação.

Já em estudo de caso realizado no Grupo Estácio/Natal (Silva, 2013), a pesquisa resultou em mapeamento do perfil do gestor dito como inovador. A inovação na formação das habilidades estaria no foco em medidas de eficiência e eficácia gerencial e pedagógica.

Segundo Pacheco *et al.* (2019) no contexto em que são valorizados os testes comparativos internacionais, a avaliação de desempenho, a promoção diferenciada dos professores e a avaliação institucional, é exigido dos gestores uma atuação que se distancia do trabalho pedagógico e da gestão democrática.

Mesmo diante de tais conclusões, os autores afirmam que o desenvolvimento profissional constante e a formação continuada do gestor educacional podem sim auxiliar no enfrentamento das demandas organizacionais. É o que explica Pacheco *et al.* (2019) em relação a esse contrassenso. Para os autores, nem sempre há um efetivo consenso entre os pesquisadores e estudiosos sobre a gestão educacional. Em pesquisa realizada com instituições do estado do Paraná – PR com objetivo de também analisar a formação e atuação dos coordenadores de curso, concluíram que mais de 50% dos coordenadores pesquisados sinalizaram que não existe um processo de formação continuada que forneça subsídios para o desenvolvimento de habilidades essenciais fundamentais para a qualidade do planejamento e da gestão das atividades acadêmicas.

Corroborando com os estudos de Cervigicele e Souza (2013) e Pacheco *et al.* (2019, p. 286) afirmam que, por conta das muitas transformações existentes na sociedade e a necessidade de o professor estar continuamente se aprimorando, “faz-se necessária a formação continuada, preparando o profissional da educação para os desafios encontrados no dia a dia do exercício de suas funções”.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem mista, com caráter descritivo e natureza interpretativa, que combina análise documental e pesquisa de campo para investigar o perfil e a atuação de professores-gestores em IES da região metropolitana de

Curitiba. A escolha pela abordagem mista justifica-se pela necessidade de compreender tanto os aspectos quantitativos (perfil, distribuição, características) quanto os aspectos qualitativos (práticas, estratégias, percepções) relacionados à gestão educacional.

De acordo com Esteban (2010), a abordagem interpretativa pressupõe atitude dos pesquisadores na realização de "descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, incorporando a voz dos participantes, suas experiências, atitudes, crenças pensamentos e reflexões, tal e qual são expressas por eles mesmos".

3.2 Contexto e Participantes da Pesquisa

A região metropolitana de Curitiba foi selecionada como contexto de pesquisa devido à sua representatividade no cenário nacional da educação superior. A região concentra 54 Instituições de Ensino Superior, incluindo universidades públicas federais e estaduais, universidades privadas, centros universitários e faculdades, que oferecem pelo menos um curso de Graduação na modalidade Presencial em Curitiba-PR.

O universo da pesquisa compreendeu todas as IES da região metropolitana de Curitiba cadastradas no sistema e-MEC em 2023. Como regra de corte da amostragem intencional, foi definida a regra de corte de IES com número de matriculados igual ou superior à média de matriculados em cursos de Graduação na modalidade presencial das IES que compõem a população. As 54 IES que atuam em Curitiba foram ordenadas de acordo com o número de alunos matriculados e, como critério de julgamento, foram selecionadas as IES que apresentaram número de alunos matriculados superior à média (494 matriculados) de alunos da população.

A amostra final de IES foi composta por 22 instituições. Já a amostra final de professores foi composta por 89 professores-gestores, distribuídos entre diferentes tipos de instituições e níveis hierárquicos de gestão.

3.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

A análise documental foi realizada através da consulta a documentos institucionais públicos, incluindo: (a) estatutos e regimentos das IES; (b) organogramas institucionais; (c) relatórios de gestão; (d) planos de desenvolvimento institucional (PDI); e (e) informações disponíveis nos websites institucionais.

O instrumento utilizado para coleta de dados dos professores-gestores foi a entrevista semiestruturada, desenvolvida especificamente para esta pesquisa com base no referencial teórico estudado. O roteiro de entrevista foi organizado em cinco blocos temáticos: perfil socioprofissional, trajetória na gestão, práticas de gestão, competências e formação, e conciliação de papéis.

3.4 Análise dos Dados

As entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo segundo a metodologia proposta por Bardin (2016), que compreende três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na pré-análise, foi realizada a organização do material coletado, incluindo a transcrição integral das entrevistas, leitura flutuante para familiarização com o conteúdo e definição dos objetivos específicos da análise.

Na exploração do material, foi realizada a codificação através da identificação de unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) e unidades de contexto (segmentos de texto

que conferem significado às unidades de registro). O processo de codificação foi realizado com auxílio do Microsoft Excel e do TIBCO Statistica.

No tratamento dos resultados, os dados codificados foram organizados em categorias temáticas, seguindo critérios de homogeneidade interna, heterogeneidade externa, pertinência e produtividade. As categorias foram definidas tanto a priori (baseadas no referencial teórico) quanto a posteriori (emergentes dos dados).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira etapa da coleta foi realizada diretamente no site oficial das IES que compõem a amostra, incluindo levantamento de todos os professores que atuam em posição de gestão no momento da coleta. A Tabela 1 traz a distribuição das IES que compõem a amostra agrupadas por organização acadêmica e categoria administrativa, destacando a representatividade das duas categorias (pública e privada) e das quatro organizações (universidade, centro universitário, faculdade e instituto federal).

Tabela 1 - Número de IES da amostra distribuídas por organização acadêmica e categoria administrativa

Organização acadêmica	Categoria administrativa		
	Publica	Privada	Total
Universidade	2	3	5
Centro Universitário		9	9
Faculdade		7	7
Instituto Federal	1		1
Total	3	19	22

Fonte: O autor (2023).

Já a Tabela 2 mostra o resultado do levantamento, com a distribuição dos 793 professores em funções de gestão, nestas 22 IES. A interpretação e análise destes dados deve levar em consideração:

- 1) o levantamento reflete a estrutura da IES em um momento do tempo, sem considerar as movimentações realizadas no período de coleta;
- 2) o número de professores não reflete o número de cargos de gestão das IES, mas sim os cargos ocupados por professores;
- 3) a ausência de dados em algumas IES não indica a inexistência de cargos, mas pode representar o não compartilhamento de dados no site (observação válida, principalmente para as coordenações de cursos de *lato sensu*).

Tabela 2 - Número de IES e professores agrupados por função, organização acadêmica e categoria administrativa

Organização	Categoria	Número de IES	Função na IES						Total Funções
			Reitoria ou Direção Geral	Pró-reitoria	Assessoria	Direção de Área/Setor	Coordenação Graduação	Coordenação <i>Lato Sensu</i>	
Faculdade	Privada com fins lucrativos	4	12			5	32		49

Organização	Categoria	Número de IES	Função na IES						Total Funções	
			Reitoria ou Direção Geral	Pró-reitoria	Assessoria	Direção de Área/Setor	Coordenação Graduação	Coordenação <i>Lato Sensu</i>		Coordenação <i>Stricto Sensu</i>
	Privada sem fins lucrativos	3	5			7	44	2	4	62
	Total	7	17			12	76	2	4	111
Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	6	14			4	124	37	3	182
	Privada sem fins lucrativos	3	10			7	56		2	75
	Total	9	24			11	180	37	5	257
Instituto Federal	Pública Federal	1	7			1	9		2	19
	Total	1	7			1	9		2	19
Universidade	Privada com fins lucrativos	2	5			1	76		16	98
	Privada sem fins lucrativos	1	2	3		6	64		13	88
	Pública Federal	2	10	6	6	25	124		49	220
	Total	5	17	9	6	32	264		78	406
Total Geral		22	65	9	6	56	529	39	89	793

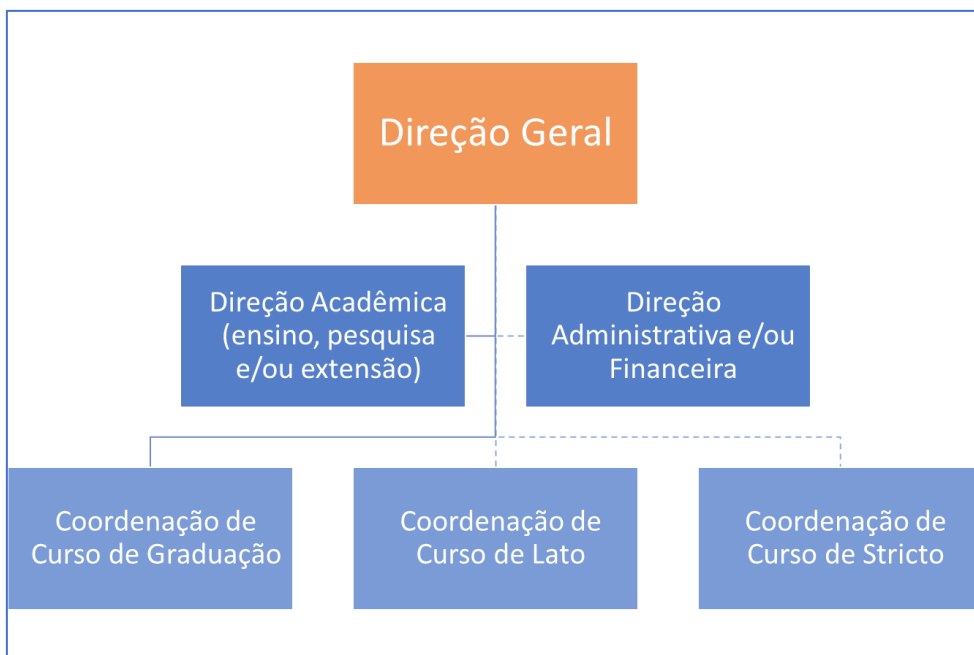
Fonte: O autor (2023).

Os dados corroboram com a ideia geral de que a principal função de gestão desempenhada por professores é a de coordenar curso de graduação, mas mostram que não é a única função desempenhada por eles. Outra informação importante se refere à distribuição dos professores-gestores entre as diferentes organizações acadêmicas. Embora as faculdades e os centros universitários representem 72,7% das IES pesquisadas, contêm 46,4% dos professores em papel de gestão. Já em relação à categoria administrativa, as IES privadas (com e sem fins lucrativos) representam 86,4% da amostra, mas contém 69,9% dos professores em função de gestão.

Os dados coletados nos sites das IES da amostra permitem análise ainda mais aprofundada que os resumos estatísticos acima. A avaliação das funções e dos cargos permite a ilustração das estruturas organizacionais em que as IES se baseiam. As Figuras 2, 3, 4 e 5 trazem as ilustrações do organograma típico, de acordo com a análise dos dados disponibilizados nos sites institucionais. Os organogramas foram agrupados conforme a organização acadêmica por representarem melhor agrupamento de cargos e funções, baseado nas similaridades encontradas.

Antes da análise dos organogramas típicos, duas observações são importantes: as funções e a cadeia de autoridade foram diagnosticadas com base nos dados disponibilizados pelas IES da amostra, em seus sites institucionais. O formato das linhas de ligação entre as funções também expressa um dado importante: linha contínua indica função encontrada em todas as instituições da amostra; tracejada indica função encontrada em pelo menos uma das instituições.

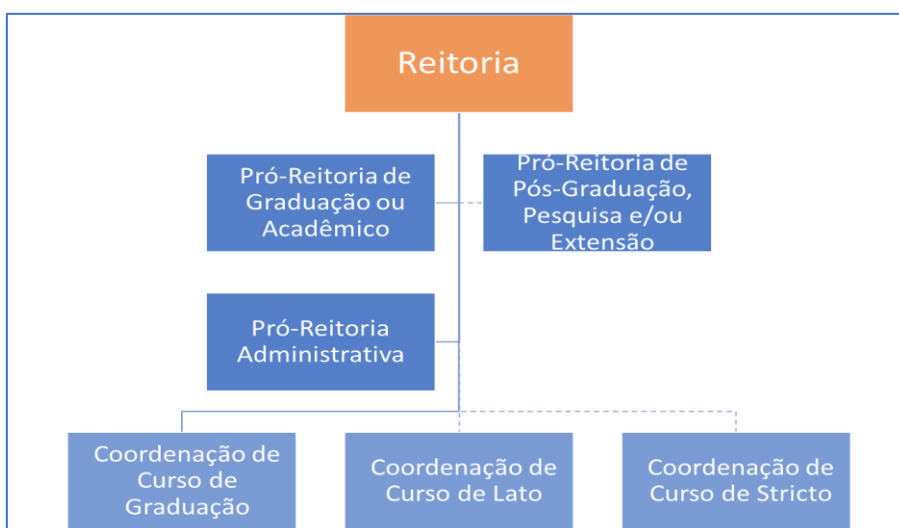
Figura 2 - Organograma típico para IES com organização de faculdades



Fonte: O autor (2023).

As faculdades (com e sem fins lucrativos) são organizadas com direção geral, seguida de direção acadêmica, que faz a conexão direta com os professores em função de coordenação de curso. A presença de diretoria administrativa (ou financeira) é característica de IES sem fins lucrativos. A presença de coordenações de cursos de lato sensu ou stricto sensu depende da oferta deste tipo de curso nas IES que compõem a amostra.

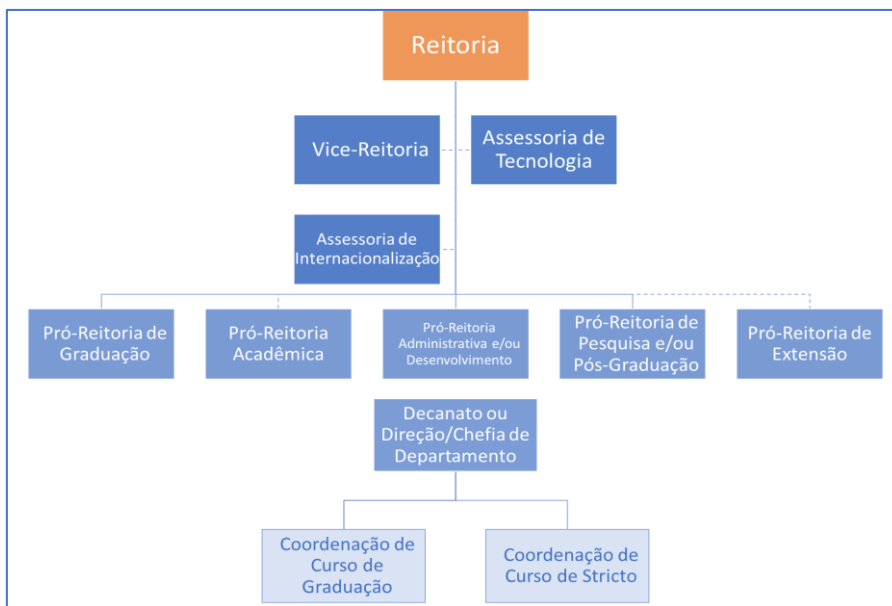
Figura 3 - Organograma típico para IES com organização de centro universitário



Fonte: O autor (2023).

Centros universitários (com e sem fins lucrativos) são organizados a partir de Reitoria, seguida de Pró-Reitoria de Graduação (ou Acadêmica) e Pró-Reitoria Administrativa. Uma das IES deste grupo (com fins lucrativos) adota nível de Diretoria para as duas funções e em duas sem fins lucrativos ainda existe a presença de Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e/ou Extensão. As atividades de gestão dos cursos são conduzidas sob a autoridade da reitoria e das pró-reitorias. A existência de coordenações de cursos lato sensu ou stricto sensu nas IES analisadas depende se elas oferecem esses tipos de curso (*lato sensu* em uma delas e *stricto sensu* em duas).

Figura 4 - Organograma típico para IES com organização de universidade

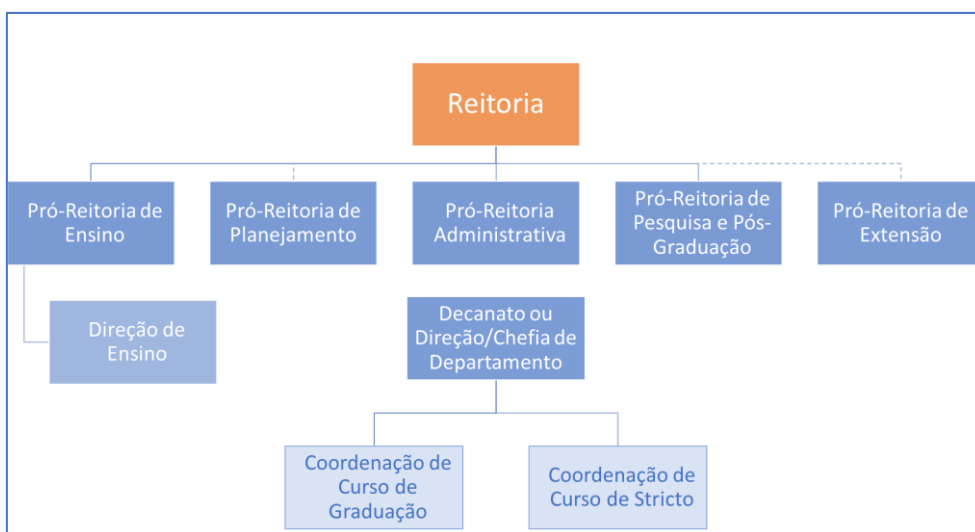


Fonte: O autor (2023).

As universidades (públicas, privadas com e sem fins lucrativos) são organizadas a partir de Reitoria, seguida de Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria Administrativa (ou desenvolvimento) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Duas delas contam, ainda, com Vice-Reitoria (uma pública e uma privada) e três contam com assessorias de tecnologia e internacionalização.

Duas universidades contam com uma Pró-Reitoria adicional para assuntos acadêmicos e três contam, ainda, com Pró-Reitoria adicional para atividades de extensão. Abaixo da estrutura de reitoria, os cursos de graduação, lato e stricto são agrupados em Escolas, Departamentos ou Unidades, geridos por decanos, diretores ou chefes, que são responsáveis pela gestão dos professores gestores dos cursos de graduação e stricto sensu.

Figura 5 - Organograma típico para IES com organização de instituto federal



Fonte: O autor (2023).

O instituto federal (público) é organizado de forma similar às universidades, mas de forma mais enxuta. A gestão se inicia na Reitoria, seguida de Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Planejamento, Pró-Reitoria Administrativa, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-

Graduação e Pró-Reitoria de Extensão. Conta, também, com uma Direção de Ensino vinculada à Pró-Reitoria de Ensino. Abaixo da estrutura de reitoria, os cursos de graduação, *lato e stricto* são agrupados em Escolas, Departamentos ou Unidades, geridos por decanos, diretores ou chefes, que são responsáveis pela gestão dos professores gestores dos cursos de graduação e *stricto sensu*.

Neste tipo de organização, surge outro detalhe importante. A gestão dos cursos de *lato sensu* e extensão não adota o mesmo padrão de divulgação dos demais. Isso pode indicar uma gestão feita por um colaborador não professor ou uma gestão agrupada (setor). Além disso, a generalização pode ser limitada, pois o grupo é formado por apenas uma IES.

A compreensão sobre como os professores se distribuem em funções de gestão das IES pesquisadas é crucial para entender a relevância das discussões sobre os diferentes papéis em que atuam. Adicionalmente, as discrepâncias observadas de acordo com a organização e a categoria das IES demonstram a necessidade de considerar o contexto organizacional em que a gestão educacional é desempenhada.

Os dados apresentados nos organogramas típicos evidenciam uma predominância de estruturas administrativas enxutas nas IES privadas, o que reflete a racionalidade gerencial discutida por Charlot (2007). Já as IES públicas apresentam maior diversificação de funções, o que está alinhado ao modelo de gestão democrática proposto por Lück (2011), embora desafios como a burocratização e a resistência às mudanças limitem sua implementação plena.

A predominância de estruturas enxutas nas IES privadas reflete a lógica de eficiência administrativa, porém, pode limitar a autonomia dos professores-gestores e a implementação de práticas colaborativas. Nas IES públicas, a diversidade estrutural pode facilitar a democratização da gestão, mas também implica maior complexidade administrativa, exigindo competências gerenciais mais robustas.

4.1 Formação e Experiência dos Professores-Gestores

A formação do professor gestor, assim como sua atuação como gestor, pode significar complexidade adicional na gestão da carreira do professor, possivelmente por se tratar em um papel considerado como adicional. A Tabela 3 oferece uma visão significativa da experiência dos pesquisados em papéis de gestão, além de associá-la à categoria administrativa e à estrutura acadêmica da IES onde exercem funções de gestão.

Tabela 3 - Tempo de experiência como gestor agrupado por categoria administrativa e organização acadêmica

Tempo de experiência como gestor	Categoria administrativa		Organização acadêmica				Total
	Pública	Privada	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	Instituto Federal	
1 - 5 anos	21,5%	23,7%	34,1%	6,7%	3,0%	1,5%	45,2%
6 - 10 anos	13,3%	17,0%	18,5%	8,9%	0,7%	2,2%	30,4%
11 - 15 anos	6,7%	8,1%	11,1%	3,0%		0,7%	14,8%
16 - 20 anos	1,5%	5,2%	2,2%	0,7%	2,2%	1,5%	6,7%
21 - 25 anos	0,7%	1,5%	2,2%				2,2%
Mais de 30 anos		0,7%			0,7%		0,7%
Total	43,7%	56,3%	68,1%	19,3%	6,7%	5,9%	100,0%

Fonte: O autor (2023).

O primeiro destaque dos dados se refere à tendência geral sobre o tempo de experiência. A maior frequência de professores gestores tem menos de 5 anos de experiência (45,2%),

decaindo até 0,7% com mais de 30 anos de atuação. Cerca de 75,6% da amostra têm até 10 anos como gestores, evidenciando um perfil de professores relativamente novos em função de gestão.

Ao relacionar com a categoria e organização da IES em que atuam como gestores, é possível constatar:

- Pode-se assumir que não existe diferença significativa entre experiência e categoria (teste X^2 , sig = 0,704), ou seja, o comportamento do tempo de experiência é igual independentemente de a IES ser pública ou privada;
- Pode-se assumir que não existe diferença significativa entre experiência e categoria (teste X^2 , sig = 0,704), ou seja, o comportamento do tempo de experiência é igual independentemente de a IES ser pública ou privada. Neste caso, como podemos notar nos dados acima, na universidade existe uma prevalência evidente de gestores com até 5 anos de atuação. Cenário diferente das demais, em que o tempo é mais bem distribuído nas demais faixas de tempo. Podemos constatar que as IES de tipo centro universitário, faculdade e institutos federais contam com professores gestores proporcionalmente mais experientes que as universidades.

Os respondentes foram questionados sobre a atuação em outros papéis além de professores e gestores. Trinta e nove (28,9%) declararam desempenhar outra(s) função(ões) além de docente e gestor. Ao avaliar a existência de relações com teste X^2 , não foi encontrada diferença significativa das respostas em relação à categoria (sig = 0,689) ou organização (sig = 0,669) da IES em que atuam.

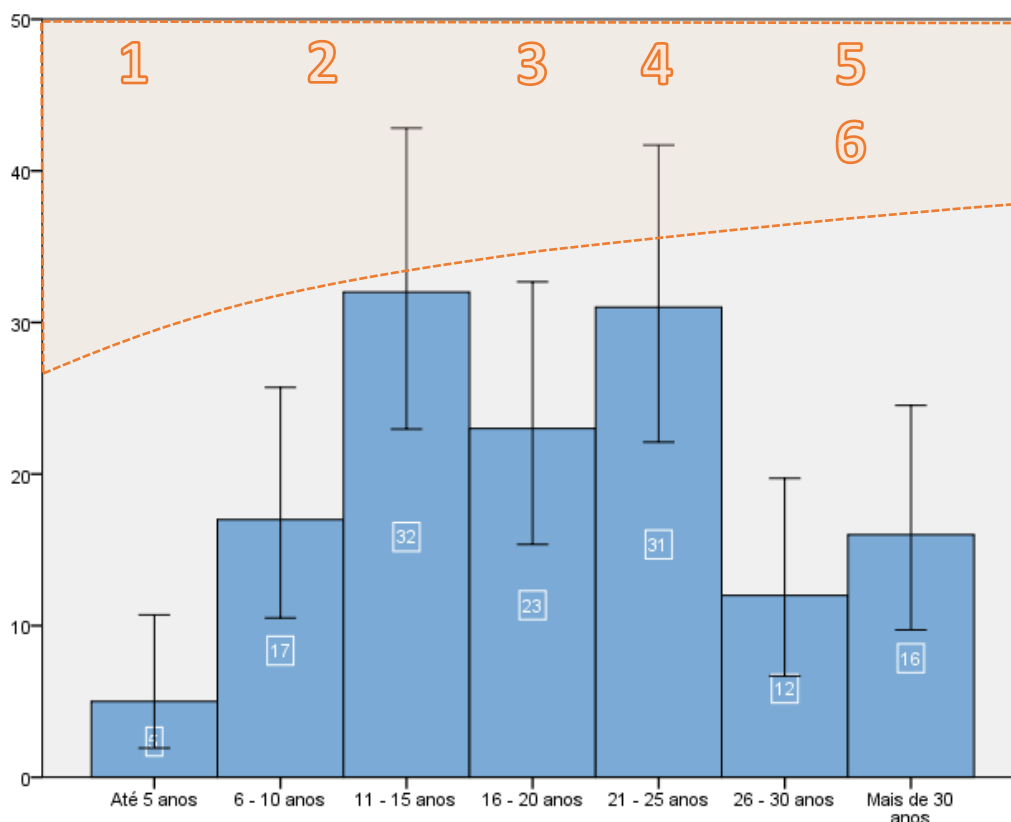
Além dos papéis logicamente associados ao professor (docência, pesquisa e extensão), destaca-se a prevalência de funções de assessoria/assistência (5,9% dos respondentes) e técnico-administrativas (8,1% dos respondentes). Abaixo segue resultado do agrupamento de funções desempenhadas agrupadas por perfis típicos:

- Assessoria/Assistência: Assessor de Relações Institucionais, Chefe de Gabinete do Reitor, Membro colegiado, Membro da CPA, Membro do NEP, Membro NDE
- Extensão: Consultor, Extensão, Relações com o Mercado, Responsabilidade Social
- Orientação: Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Inclusão, Tutora do PET
- Pesquisa: Editor de área de Revista, Membro do comitê de pesquisa, Membro de comitê de ética, Pesquisador
- Técnico: Assistente de atendimento, Auxiliar administrativo, Emissão de laudos histopatológicos, Farmacêutico, Fisioterapeuta, Produções audiovisuais, Secretária, Técnico de curso, Técnico de laboratórios

Os dados coletados na fase três do estudo ajudam a compreender e discutir sobre a experiência dos professores e a relação com o estágio da carreira em que se encontram. Outra característica relevante para o estudo se refere à experiência dos respondentes na docência em IES.

Como pode ser constatada na Figura 6, o tempo de experiência dos professores que compõem a amostra se distribui de forma aparentemente normal, inclusive com intervalo de confiança (95%) se encontrando em quase todas as faixas de experiência. A figura também conta com a identificação das subdivisões previstas por Fontanini, Filipak e Krast (2017) e que se referem às diferentes fases da carreira do professor universitário.

Figura 6 - Frequência e intervalo de confiança do tempo de experiência na docência (em anos)



Fonte: O autor (2023).

É fundamental esclarecer que a amostra da fase três do estudo é contemplada por professores que atuam como gestores (um subgrupo do total de professores universitários). A correspondência entre a experiência em pesquisa e as fases da carreira pode ajudar a esclarecer o comportamento dos dados.

O pequeno número de pesquisados com até 5 anos de atuação pode ser entendido pelo fato de estarem no início do percurso docente (fase 1). Enquanto o número de respondentes com até 15 anos de experiência aumenta exponencialmente por estarem na fase de crescimento (fase 2). As fases de diversificação (fase 3) e de reposicionamento (fase 4) podem significar mudanças de rota da carreira, levando à saída e retorno em funções de gestão. Com 25 anos de experiência docente, o número de professores em funções de gestão diminui. Isso corrobora as fases 5 e 6 (entusiasta juvenil e desaceleração), onde o foco tende a ser a produção científica e atuação no stricto sensu.

Os dados indicam que a maioria dos professores-gestores tem até 15 anos de experiência, o que corresponde às fases de crescimento e diversificação descritas por Huberman (2007). A entrada em funções de gestão durante a fase de diversificação reflete a busca por novos desafios profissionais, enquanto a saída dessas funções na fase de desaceleração sugere um foco maior em atividades acadêmicas, como pesquisa e ensino no stricto sensu.

As competências mantidas pelos professores gestores, por vezes, não bastam para atender às necessidades da IES. Para Pacheco *et al.* (2019), a formação continuada é essencial para que os gestores possam atender às exigências institucionais e superar desafios organizacionais.

A Tabela 4 fornece informações detalhadas sobre a formação acadêmica dos professores na amostra. De acordo com os dados da tabela, é possível notar o elevado índice de professores doutores que exercem função de gestão (72,79%). Valor superior ao índice geral dos professores doutores de 57,58%, registrado pelas 22 IES que compõem a amostra do estudo no Censo de 2020.

Tabela 4 - Total de formações de graduação e pós-graduação, e categoria administrativa das instituições

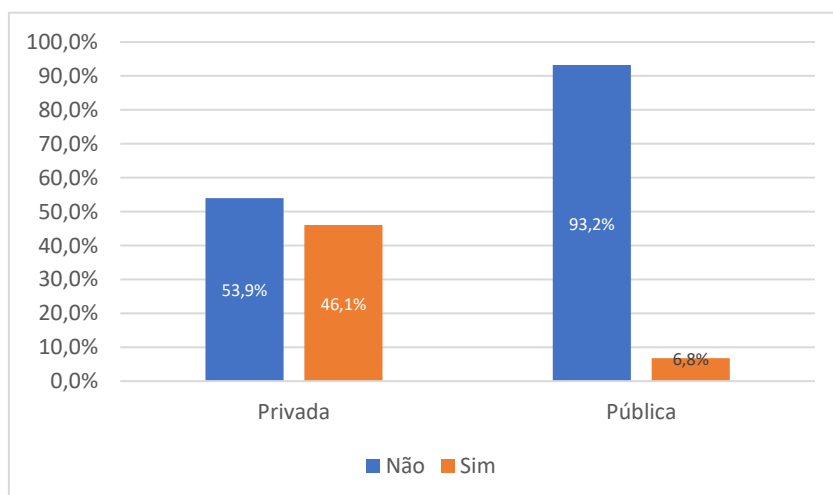
Nível	N.º de formações	Categoria da instituição (%)	
		Pública	Privada
Graduação	136	58,1	41,9
Especialização	9	44,4	55,6
Mestrado	44	63,6	36,4
Doutorado	99	75,8	24,2

Fonte: O autor (2023).

Outra informação que ajuda a compreender o perfil de formação dos professores gestores tem relação com as IES onde realizaram suas formações. De acordo com os dados da pesquisa, a maioria dos professores concluiu a graduação em instituições públicas (58,1%), comportamento que se repete e é acentuado nos cursos de Mestrado (63,6%) e de Doutorado (75,8%).

As Figuras 7 e 8 evidenciam a existência e oferta de formação continuada aos professores pesquisados (fase três). De acordo com teste X^2 , existe diferença entre a frequência de formação continuada realizada pelos professores (Figura 7, sig = 0,000) e formação continuada oferecida pelas IES estudadas (Figura 8, sig = 0,046), em comparação à categoria administrativa da IES.

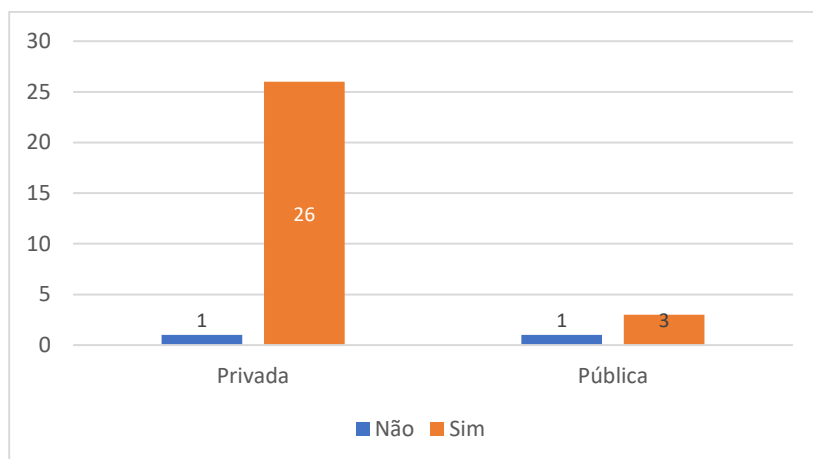
Figura 7 - Gestores que receberam formação para o exercício da função agrupado por categoria administrativa



Fonte: O autor (2023).

De acordo com os dados da Figura 7, em resposta ao questionamento se recebeu formação continuada para o exercício da função de gestor, 46,1% dos professores gestores das IES privadas receberam formação para o exercício do cargo, enquanto apenas 6,8% dos professores das IES públicas. De acordo com teste Odds Ratio, professores gestores que atuam em IES privadas apresentam 2,2 mais chances de receberem formação específica em comparação aos de IES públicas.

Figura 8 - Formação continuada ofertada pela IES agrupado por categoria administrativa



Fonte: O autor (2023).

Já na Figura 8, para os professores que responderam “sim” para a realização de formação continuada, em resposta ao questionamento se a capacitação foi ofertada pela IES em que atua como gestor, a diferença entre públicas e privadas se mantém. A diferença na frequência de capacitações entre instituições privadas e públicas é evidente. Mesmo com uma pequena frequência de formações por professores em IES públicas, a disparidade na oferta própria nas IES privadas ainda é notável.

Os dados sobre a formação continuada dos professores-gestores refletem uma disparidade significativa entre IES públicas e privadas. Enquanto as IES privadas priorizam formações voltadas à eficiência administrativa, alinhadas às boas práticas gerenciais, as IES públicas carecem de programas estruturados, limitando o desenvolvimento de competências essenciais para a gestão democrática, como liderança e gestão participativa.

Ainda em relação à capacitação do professor gestor, para Fontanini, Filipak e Krast (2017), é importante pensar sempre em aspectos, como a pesquisa, a formação inicial ou continuada para a carreira docente (mestrado e doutorado), a formação específica, que compreende a didática, ou, de forma mais ampla, a pedagogia e suas relações com alunos e professores.

Segundo Bardin (1994), o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Um dos eixos temáticos identificados na exploração dos dados coletados tem relação com a realização de formação continuada relacionada ao exercício da função de gestão que desempenha (ou desempenhava). Após etapa de classificação e catalogação dos comentários dos professores neste tema, chegou-se à identificação de 5 unidades de contexto, que agrupam 56 registros, em sua maioria relacionadas a habilidades de liderança (12), gestão educacional (22), organização (4), novas tecnologias (4) e didática (3). O foco excessivo em habilidades para o aumento da eficiência administrativa evidencia a percepção dos próprios professores-gestores sobre o perfil desejado, bem como suas limitações frente às exigências organizacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após levantamento e análise dos dados, chegou-se a uma distribuição das estruturas típicas em que as instituições se organizam para atender seus objetivos estratégicos e às exigências externas, considerando, inclusive, as diferentes categorias administrativas e organizações acadêmicas.

A análise dos dados permitiu compreender como as decisões organizacionais relacionadas à estrutura se desdobram em funções de gestão, bem como os próprios gestores

veem suas funções a partir do ponto de vista do professor que desempenha papel adicional de gestão.

A distribuição dos professores gestores nas diversas funções de gestão busca atender, minimamente, as exigências legais e governamentais, mas, claramente, priorizam as boas práticas gerenciais. O número mínimo de gestores, a racionalização da estrutura de suporte e os organogramas enxutos atendem aos melhores preceitos neoliberais de gestão de recursos.

As formações oferecidas, prioridade das IES privadas, e focando, principalmente, em assuntos relacionados à liderança e gestão educacional, tendem a focar na obtenção de resultados imediatos de melhoria de desempenho na atividade de gestão.

Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de repensar as estratégias de formação e capacitação de professores-gestores nas IES, especialmente nas públicas, onde a oferta de formação continuada é consideravelmente inferior à das privadas. Futuros estudos podem explorar as implicações da racionalização das estruturas administrativas sobre a qualidade da gestão educacional, considerando as diferenças entre categorias administrativas e organizações acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. **Competências gerenciais de coordenadores de curso de Graduação no campus da Universidade Federal do Ceará em Sobral**. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16795>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.

CERVIGICELE, G. M.; SOUZA, R. Gestão Democrática e Formação de Gestores no Ensino Superior: Quais as necessidades para o exercício na coordenação de colegiado de curso?. In: COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS, 13, 2013. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114718>.

CHARLOT, B. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **SÍSIFO**: Revista de Ciências da Educação, n. 4, p. 129-136, out./dez. 2007. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/84>.

DAEHN, C.; TOSTA, K. C. B. T. Gestão universitária: motivação e liderança nas universidades públicas federais. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA, 18, 2018. **Anais [...]**. 2018.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. 1. ed. Porto Alegre, RS: AMGH, 2010.

FILIPAK, S. T.; KRAST, J.; SILVA, A. P.; FARIAS, A. C. D. A Formação Continuada do Professor – gestor e sua atuação como líder de uma instituição de ensino. In: CONGRESSO

HUMANITAS: EDUCAÇÃO, 1., 2018, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/humanitaspucpredu/120923-A-FORMACAO-CONTINUADA-DO-PROFESSOR--GESTOR-E-SUA-ATUACAO-COMO-LIDER-DE-UMA-INSTITUICAO-DE-ENSINO>.

FONTANINI, C. A. C.; FILIPAK, S. T.; KRAST, J. As fases na vida dos professores: Um estudo com professores do curso de administração em uma instituição de educação superior privada no Brasil. **Revista ESPACIOS**, v. 38, p. 1-15, 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática**. São Paulo: Vozes, 2006.

PACHECO, E. F. H.; FILIPAK, S. T.; GISI, M. L.; SOUZA JUNIOR, A. Instituições de educação superior do Paraná: atuação e formação de coordenadores de curso para uma gestão democrática. **Série-Estudos**. Campo Grande, v. 20, n. 52, p.275-296, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v20i52.1188>. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1188>.

ROMANO, L. Explaining growth differences across firms: the interplay between innovation and management practices. **Structural Change and Economic Dynamics**, 49, 2019.

SILVA, M. A. A. **Coordenador gestor, coordenador pedagógico ou coordenador empreendedor: análise do perfil de coordenadores de curso em IES privada**. 2013. 135 F. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/15093>.