

Uma Análise das Percepções sobre Competências Gerenciais Observadas e Esperadas do Gestor Público, por Concluintes de Ciências Contábeis de 2018, em IES da Região Metropolitana de Belém-PA.

VILMA GENI SLOMSKI

Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP

THYAGO SERIGUE DA COSTA NASCIMENTO

Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP

VALMOR SLOMSKI

Universidade de São Paulo- USP

GILMAR RIBEIRO DE MELLO

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Resumo

As discussões sobre a formação por competências têm sido tema de pesquisa e discussão tanto no âmbito da educação quanto do trabalho desde meados do século XX, e, no Brasil, o conceito de competências assume papel central no contexto das políticas de reformulações curriculares, a partir da nova LDB (Brasil, 1996). Esta pesquisa teve como objetivo analisar as percepções sobre competências gerenciais observadas e esperadas do gestor público por concluintes de Ciências Contábeis de 2018 em IES da região metropolitana de Belém-PA. Para tanto, realizou-se uma pesquisa descritiva com abordagem quantitativa. A amostra foi por conveniência com os alunos concluintes, regularmente matriculados, nos cursos de Ciências Contábeis de 9 instituições de ensino superior, num total de 370 questionários válidos. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado “*in loco*” e analisados por meio da estatística descritiva e análise fatorial. As competências gerenciais observadas e esperadas do gestor público de maior expressividade no estudo são “Saber ouvir”, “Ética e transparência”, “Cidadania e Democracia”, “Responsabilidade”, “Planejamento” “Comprometimento”, “Visão estratégica”, “liderança” e “Negociação”. Esses resultados permitem dizer que os concluintes com ou sem experiência observam e esperam um perfil de gestor que saiba ouvir, planejar e negociar, que seja comprometido, responsável, transparente e ético, que tenha visão estratégica e que exerça a liderança, a democracia e a cidadania na administração pública. Esses dados permitem concluir que os alunos observam e esperam um gestor público com maior domínio de competências do âmbito gerencial e atitudinal relacionadas com valores (atitudes), conhecimentos (saberes) do que técnico-profissional (saber - fazer).

Palavras chave: Ensino por competências, Alunos concluintes, Curso de Ciências contábeis, Competências gerenciais.

1. Introdução

As discussões sobre a formação por competências têm sido a agenda tanto no âmbito da educação como do trabalho. Segundo Ropé e Tanguy (1997) a “noção” de competências surgiu no âmbito da formação profissional nas décadas de 1960 e 1970, sendo que a ênfase depende de cada país. No Brasil, o conceito de competências assume papel central no contexto das políticas de reformulações curriculares, a partir da nova Lei de Diretrizes Bases Nacionais (LDB) (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, 1996). De acordo com Deluiz (2001, p. 1), um dos fatores que mais influenciaram na institucionalização da noção de competências “foram as transformações nas relações de produção”.

Em acordo com esta assertiva Ricardo (2010, p. 3) diz que a noção de competências está “associada à ideia de formação e tende a substituir a noção de saberes na educação geral e a noção de qualificação na formação profissional, embora não sejam sinônimos”. Pode-se dizer que as reformulações curriculares promovidas pela Política de Educação Superior (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, 1996) objetivam uma aproximação maior entre o que a academia valoriza e o mundo do trabalho necessita, capacitando os alunos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício da atuação profissional. (Pereira, 2013).

A relevância da formação científica e tecnológica do trabalhador diante das exigências e desafios da modernidade, tem se tornado o centro das preocupações dos órgãos responsáveis pela formação profissional que, instituem mudanças curriculares a fim de alinhar os currículos dos cursos de graduação às reais necessidades de formação dos alunos. (Deluiz, 2001).

Entretanto, apesar de entender que a educação superior deva se integrar às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia a fim de garantir aos alunos o direito ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, o foco das Diretrizes Curriculares Nacionais (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, 1996) são as novas exigências do mundo do trabalho e não as “aptidões para a vida social, a formação ampliada dos sujeitos, que inclui a dimensão sociopolítica, e estas não são detalhadas e especificadas na legislação educacional”. (Deluiz, 2001, p. 1). Sendo assim, concorda-se com Kuenzer (2018a, p. 4) quando diz que é tarefa, “dos cientistas críticos da educação ultrapassar o reino das aparências para estabelecer as verdadeiras relações que conferem uma nova materialidade ao discurso da pedagogia das competências”.

Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis a resolução CNE/CES nº. 10, de 16 de dezembro de 2004, apresenta um perfil de conhecimentos, habilidades e valores esperados aos egressos. A formação acadêmica em Ciências Contábeis habilita o aluno a exercer atividades seja na área pública ou privada, tendo por base a resolução do CFC nº 560/83.

De acordo com Kuenzer (2018a) as reformulações curriculares, a partir da nova LDB (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, 1996) aconteceram sem “o suporte da democrática discussão com os profissionais da educação” os professores “foram instados a rever e mudar suas práticas para ajustar-se a esta nova concepção”. Nesse sentido, faz-se necessário a realização de estudos empíricos que busquem, no âmbito curricular, investigar como a noção de competência vem influenciando a elaboração execução dos currículos dos cursos de graduação, em específico em Contabilidade.

Portanto, com a inquietação de compreender em que medida é valorizada a perspectiva de competência como práxis e a postura crítica que busca a construção e a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores não apenas na dimensão técnica especializada, mas também sócio-política, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: Quais são as percepções sobre competências gerenciais observadas e esperadas do gestor público por concluintes de Ciências Contábeis de 2018 em IES da região metropolitana de Belém-PA?

Dado que a institucionalização de um ensino por competências “precisa ir além da subordinação da instituição de educação ao mercado de trabalho ou a privatização do indivíduo” (Ricardo, 2010, p. 2) precisa contribuir para a adesão dos alunos ao projeto político pedagógico do curso, tendo o currículo como instrumento de sua concretização. (Slomski, Gomes & Guimarães, 2010). Muitos estudos surgiram a partir da análise críticas da LDB e sua aplicação na educação (Santos, Campos & Almeida, 2005; Ricardo & Zylbersztajn, 2008; Pereira, 2013; Kuenzer, 2018a).

Tendo em vista a problemática apresentada elaborou-se como objetivo geral desta pesquisa analisar as percepções sobre competências gerenciais observadas e esperadas do gestor público, por concluintes de Ciências Contábeis de 2018, em IES da região metropolitana de Belém-PA.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o aprofundamento das discussões sobre o tema e que ofereça subsídios para a discussão de aspectos relativos a formação por competências e atualização curricular objetivando proporcionar caminhos mais assertivos na formação do Contador da contemporaneidade.

2. Fundamentação Teórica

Nesta sessão serão discutidos temas como a noção de competências na educação e no trabalho; ensino por competência na educação superior; o ensino por competências no modelo crítico-emancipatório; competências gerenciais na gestão pública; o curso de ciências contábeis e as reformas curriculares.

2.1 A noção de competências na educação e no trabalho

Existe um consenso de que os modos de organizar e gerir o trabalho imprimem especificidades e significados diferentes à categoria competência (Deluiz, 2001; Kato, 2007; Ricardo, 2010; Kuenzer, 2003; 2017; 2018a). Para Kuenzer, (2018b) o trabalho fica cada vez mais subjetivo, exige o conhecimento e manuseio de máquinas e equipamentos cada vez mais sofisticados. Além disso, a rigidez é substituída pela flexibilidade, a obediência pela contestação, de modo a desenvolver identidades autônomas capazes de usar o conhecimento de modo transdisciplinar para criar soluções novas com rapidez para as novas situações que a realidade do trabalho e das relações colocam para o homem cotidianamente. (Kuenzer, 2018b, p. 3).

Cabe aqui ressaltar que esta análise parte do pressuposto de que “as formas históricas de organização e gestão da força de trabalho não se superam por substituição, mas sim por incorporação, criando diferentes modalidades de uso da força de trabalho que por sua vez demandam diferentes competências” (Kuenzer, 2003, p. 4).

Os sistemas de ensino não tardaram a se apropriar do conceito, estimulados pelas cobranças empresariais, e a conferir-lhe interpretações econômicas, ligadas ao desempenho e então a uma formação técnica e profissional. No intuito de estreitar as relações entre o desenvolvimento econômico e o ensino superior, Silva (2007, p. 4) assevera que houve a necessidade da aprendizagem e desenvolvimento de competências, “noção essencialmente individual e identificável, seja nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral ou especificamente no âmbito do trabalho”.

Neste sentido, caminham as reformas do ensino superior amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96, cujo inciso II do artigo 53, referente à Educação Superior, propõe: “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, 1996, p. 21). “Iniciou-se em 1996, uma reforma nos cursos de graduação, tendo como elemento basilar a flexibilidade

curricular e a relação com o mundo do trabalho, visando à formação de pessoas mais aptas a assimilar mudanças e mais autônomas em suas escolhas” (Silva, 2007, p. 3).

O estudo de Nunes e Patrus-Pena (2011), indica que o conceito de qualificação vem sendo substituído pela noção de competências, em que o conceito tradicional de qualificações está relacionado aos componentes organizados e explícitos da qualificação do trabalhador tais como educação escolar, formação técnica e experiência profissional, ou seja, à escolarização formal e aos diplomas correspondentes. Entretanto, no modelo flexível de produção, segundo os autores, importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais (qualificação formal, conhecimento formal), mas a capacidade de mobilizá-los para resolver e enfrentar os imprevistos nas situações de trabalho.

Conforme se observa, as competências gestadas no taylorismo/fordismo, portanto, não são substituídas pelas formas flexíveis de organização e gestão do trabalho, mas sim incorporadas. No Toyotismo, um sistema de organização da produção via automação, “combinação esta que passa a se constituir na estratégia para se obter ganhos de produtividade e, portanto, assegurar a competitividade” (Kuenzer, 2003, p. 5). De forma sintética, Kuenzer (2018b) delinea um perfil do trabalhador e do ensino por competências no modelo de produção flexível com suas demandas de competitividade e a crescente incorporação de ciência e tecnologia.

Dessa forma, a certificação e o diploma não é mais suficiente para a inserção profissional e a empregabilidade. Nesse caso, o “saber-fazer”, demanda não só os conhecimentos adquiridos, mas também as experiências acumuladas ao longo da atividade profissional. O adjetivo “operacional” tem implicações não apenas técnicas, os saberes terão que ser “validados”, “confirmados pela formação e pelo controle das funções exercidas na empresa, pois apenas a titulação, praticamente entendida como a qualificação, não é mais garantia de competência” (Ricardo, 2010, p. 5).

Para Kuenzer (2018b, p. 6) este novo princípio educativo do trabalho exige uma transformação radical no projeto político-pedagógico das instituições de educação com sérias implicações para a formação de professores.

A adoção acrítica do “modelo de competências” na educação superior opõe-se a construção coletiva de um projeto de educação emancipador, capaz de considerar as distintas realidades, os distintos pontos de partida e reais necessidades dos alunos. Para Ricardo (2010) o projeto de educação capaz de por em prática a função social da educação deve ser eficaz em que o pensamento sistêmico, o diálogo em que as instituições de educação estejam abertas “à negociação e ao compartilhamento de discursos e trocas de experiências. Isso pode conduzir a um subjetivismo e a um relativismo epistemológico” (Ricardo, 2010, p. 8).

2.2 O ensino por competência na educação superior: desafios da relação teoria e prática

As competências profissionais assumem papel central nas políticas educacionais, em especial nas formuladas a partir da LDB (1996) e presentes nas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Todavia a sua adoção tem ocorrido sem discussão com os profissionais da educação, demais profissionais e alunos diretamente envolvidos. Isso demonstra a visão linear de ciência e o realismo epistemológico que permeia as decisões curriculares, e, neste âmbito o processo de ensino-aprendizagem. (Slomski et al., 2010; Ricardo, 2010; Kuenzer, 2003; 2018a-b).

Isso significa dizer que a institucionalização por decreto das reformas curriculares pode não funcionar, uma vez que o conhecimento é socialmente produzido, a partir das relações sociais que os homens estabelecem enquanto produzem as condições necessárias à sua existência. São portanto, resultantes das atividades práticas, “através das quais apreendem, compreendem e transformam as circunstâncias ao mesmo tempo em que são transformados

por elas. Sendo, portanto, um processo objetivo, embora necessariamente mediado pela subjetividade” (Kuenzer, 2003, p. 3).

No contexto do trabalho, a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais é corroborada nos estudos de Fleury e Fleury (2001; 2004; 2010) que entendem que a competência é uma característica relacionada com o desempenho do indivíduo diante de uma determinada tarefa, diferenciando-se assim de aptidão ou talento natural da pessoa, pois depende de aprendizado ao longo da vida. Neste âmbito, a competência define-se como “saber-agir, isto é, um saber integrar, mobilizar e saber aplicar um conjunto de recursos (conhecimentos, saberes, atitudes e raciocínios, etc.) em um contexto para enfrentar os diferentes problemas ou para realizar uma tarefa” (Le Boterf, 1995, p. 14). Estudos como os de Fleury e Fleury (2001), Deluiz (2001), Laffin (2015), Lemos (2014), dentre outros, sugerem o mudanças curriculares e processos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de competências que instrumentalizem os alunos com conhecimentos, habilidades e valores necessários para enfrentar os desafios e exigências da profissão.

Um dos desafios do ensino por competência na perspectiva da práxis é entender a categoria competência como sendo: “A capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências pessoais e laborais vivenciadas ao longo da vida” (Kuenzer, 2003, p. 10).

A necessária relação entre teoria e prática, tem como parâmetro a ideia de que a prática é “o ato ou conjunto de atos através dos quais o sujeito modifica a matéria prima, independentemente de sua natureza, seja através do trabalho material ou não material”. (Kuenzer, 2003, p. 11). Já a teoria, ou o trabalho intelectual, se constitui como “um movimento do pensamento que se debruça sobre a prática para apreendê-la e compreendê-la, de modo que não existe atividade teórica fora da prática”, porém, são coisas distintas, posto que a teoria “se atém ao plano do conhecimento ao produzir ideias, representações, conceitos” (Kuenzer, 2003, p. 11).

Além disso, um projeto de ensino deve abranger atributos individuais e coletivos dos formandos numa perspectiva não apenas objetivista, mas também subjetivista “tendo em vista que a construção de competências se reportam ao coletivo dos trabalhadores ou a dimensões coletivas e sociais” (Deluiz, 2001, p. 6).

Para Deluiz (2001) a matriz crítico-emancipatória está ainda em construção, tem seus fundamentos teóricos no pensamento crítico-dialético que não só ressignifica a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos alunos e do mundo do trabalho, mas principalmente, aponta princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para a construção de propostas voltadas para a construção de um perfil profissional conectado com a contemporaneidade.

Neste modelo a noção de competência tem caráter “multidimensional, envolvendo facetas que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual-organizacional) e processual. Todavia, tudo isso não pode ser confundido com mero desempenho” (Deluiz, 2001, p. 10). Neste sentido, a noção de competência profissional engloba não só a dimensão individual, de caráter cognitivo, relativa aos processos de aquisição e construção de conhecimentos produzidos pelos sujeitos diante das demandas das situações concretas de trabalho, mas envolve uma outra dimensão: a de ser uma construção balizada por parâmetros socioculturais e históricos. (Deluiz, 2001).

2.3 O conceito de competências gerenciais

A reestruturação do mundo do trabalho passou a requerer novos perfis profissionais, o que faz com que os processos de formação sejam repensados nos âmbitos das universidades, empresas e outras esferas educativas (Deluiz, 2001; Godoy, 2007). Neste cenário exigem-se

novas competências sociais e profissionais para um melhor alinhamento entre o mundo do trabalho e a academia.

No mundo do trabalho o conceito de competência profissional torna-se cada vez mais complexo uma vez que exige dos indivíduos a capacidade de “articular conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas num determinado campo de atuação” (Godoy, 2007, p.1).

Autores como Deluiz (2001), Zarifian (2001), Le Boterf (2003), Kato (2007) e Dutra (2016) corroboram ao entenderem que a abordagem da qualificação atrela a competência a uma perspectiva comportamentalista e associada às habilidades e capacidades referentes ao saber-fazer dos individuais.

Deluiz (2001) explica que o perfil de competências dos profissionais exigido pelo mundo organizacional apresenta-se como resposta à constituição das formas de produção flexíveis, da inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores.

A abordagem por competências tem como objetivo deslocar o foco dos aspectos técnicos da profissionalização para os aspectos associados à subjetividade e as novas relações do trabalho. Kato (2007) diz que ao se confrontar a noção de qualificação com a de competência verificam-se abordagens opostas. De um lado, está o ponto de vista da qualificação com uma visão estática do mundo do trabalho, “baseada em saberes teóricos, nos diplomas, em profissões definidas, estáveis e duradouras que validavam a formação profissional” (Kato, 2007, p. 31). Do outro lado, tem-se a visão que relaciona o termo competência aos novos “modelos de produção ligados à visão dinâmica e mutante do mundo do trabalho” (Kato, 2007, p. 31).

A abordagem da competência defendida por autores franceses como Zarifian (2001), Le Boterf (2003) e nacionais como Deluiz (2001), Ruas (2001), Fleury e Fleury (2004) e Kato (2007) tem como base a teoria do construtivismo que afasta-se da perspectiva funcionalista, cujo foco centra no detalhamento das atividades e tarefas que se convertem em competências, constituindo a base do desempenho satisfatório. Para estes autores o indivíduo se torna parte integrante do sistema de gestão, desenvolvendo e entregando as suas competências individuais e coletivas à organização.

Nesta perspectiva, Zarifian (2001) e Le Boterf (2003) mencionam a importância do saber mobilizar, saber fazer, saber agir, tomar iniciativa, assumir responsabilidades, ou seja, relaciona-se à entrega efetiva do trabalho em um sentido construtivista e interpretativista. Para Dutra (2016, p. 54) a competência define-se “como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades”.

Fleury e Fleury (2004) contribuem ao dizer que as competências dos indivíduos podem ser caracterizadas como gerenciais à medida que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes são disponibilizados à empresa, para ser possível mobilizar e integrar recursos e agregar valor. Neste sentido, “é a competência gerencial que mobiliza todas as outras competências organizacionais - as essenciais, as funcionais e as individuais”. (Ruas, 2001, p. 247).

A competência gerencial no trabalho pode ser entendida como uma combinação geral de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressa pelo desempenho do empregado no contexto organizacional, e que agrega valores ao indivíduo e à organização. Dutra e Carvalho (2006) afirma que competência é a “capacidade da pessoa de agregar valor ao patrimônio de conhecimentos da organização” (Dutra e Carvalho, 2006, p. 103). Complementando Fischer et al. (2010) acrescentam que “o conceito de competência pode ser utilizado como referência para a construção de instrumentos de gestão e, também, como forma de gestão de pessoas na empresa” (Fischer et al., 2010, p. 31).

Watson (2005, p. 15) destaca a necessidade de mudança da lógica denominada sistêmico-controladora, para a aplicação de modelos de gestão e uso ferramentas que promovam a eficácia do trabalho gerencial e, assim, das organizações. Assim, propõe a possibilidade da utilização da lógica processual-relacional na gestão apontando, inclusive, ser uma possibilidade que contribui para as “competências gerenciais na sociedade da informação”.

2.3.1 Competências gerenciais necessárias ao gestor público

A mudança de um estado burocrático para uma administração pública gerencial com vistas a redefinir o papel do gestor em busca da modernização exige, igualmente, uma formação profissional que supere o conceito de qualificação para a adoção da noção de competência (Ruas, 2001; Deluiz, 2001; Kuenzer, 2003; Chiavenato, 2004; Fleury & Ruas, 2010).

A administração pública sofre acirradas críticas no que se refere a ineficácia dos serviços prestados, desse modo, o alcance da eficiência e da eficácia passa obrigatoriamente pelo mapeamento e desenvolvimento das competências gerenciais do gestor público. Para Rezende, Slomski e Corrar (2005) a gestão pública gerencial é o “processo pelo qual os gestores da coisa pública passaram a se preocupar não só com a aplicação dos recursos de forma correta, sob o aspecto legal, mas também sob a ótica da eficácia e da eficiência na aplicação dos recursos públicos” (Rezende, Slomski & Corrar, 2005, p. 89).

Nesta linha de pensamento, Amaral (2006) diz que apesar das dificuldades, a prática mostra que “é possível desenvolver mudanças de hábito, de mentalidade, de estrutura, de comportamento e de regras, que melhoram objetivamente o padrão de qualidade dos serviços públicos” (Amaral, 2006, p. 2). Esta assertiva aponta para a necessidade de mudança das estruturas hierarquizadas e burocráticas no setor público, que tendem a um processo de isolamento e ineficácia dos serviços prestados.

Isto significa dizer que na sociedade do conhecimento e da informação não basta a posse dos saberes técnico-profissionais (qualificação formal) mas a capacidade de mobilizá-los para resolver e enfrentar os imprevistos nas situações de trabalho. Desta forma, assumem relevância, as qualificações sociais e a subjetividade do trabalhador, componentes não organizados da formação que incluem habilidades cognitivas e comportamentais (Fleury & Ruas, 2010).

Longo (2003) defende a profissionalização de líderes públicos, cujas competências deverão ser diversificadas e baseadas num conjunto de atributos, tais como motivação, caráter, autoconceito positivo, formação em valores, capacidades cognitivas e de conduta. Estas características indicam que o contexto da administração pública requer uma mudança não apenas operacional, também cultural, de princípio e de valores que implica o desenvolvimento de uma identidade grupal.

Estas sugestões de profissionalização dos dirigentes públicos fazem referências ao conjunto de aprendizagens construídas ao longo da vida, baseadas em capacidades cognitivas, afetivas, ou seja, de mobilização de habilidades, valores e conhecimentos em contexto. Newcomer (1999) em seu estudo sugere processos formativos dos gestores públicos em escolas de administração pública a fim de que aprendam sobre o funcionamento da máquina pública. A autora sugere um conjunto de competências que o gestor público precisa desenvolver para sua adequação aos objetivos das instituições públicas, como sendo: 1. Direito constitucional; 2. Ética; 3. A ética do serviço público; 4. Direito processual em gestão de recursos humanos; 5. Procedimentos de políticas de alocação de recursos em instituições governamentais e econômicas; 6. Direito internacional; 7. Política de grupos de interesse; 8. Modelagem econômica; 9. Teoria da gestão de pessoas (liderança); 10. Planejamento

estratégico; 11. Mensuração de desempenho; 12. Monitoramento de contratos; 13. Utilização de dados sobre desempenho e avaliação para melhorar programas; 14. Prestação de contas sobre desempenho e dados; 15. Administração financeira, inclusive atividades de cálculo de custos; 16. Solução de conflitos e negociação; 17. Envolvimento dos cidadãos; 18. Criação de consenso; 19. Motivação de pessoal; 20. Análise de problemas e conhecimento de estatística e de custo-benefício.

Este conjunto de competências que o gestor público precisa desenvolver e aprimorar para o alcance dos objetivos das instituições públicas nas quais atua, indica exigências e desafios que precisam ser ultrapassados. Schwella (2005) destaca que os gestores precisam saber trabalhar com questões complexas da atualidade como a globalização, a complexidade dos problemas, as desigualdades econômicas e sociais, a diversidade, a adoção de uma boa governança, a erosão da confiança, dentre outros. Para enfrentar os desafios que lhe são colocados o autor sugere que o gestor público desenvolva um novo perfil de competências profissionais para o desempenho eficaz de suas atividades.

O estudo de Valadão Júnior et. al (2017) sob o título “formação de competências do gestor público” teve como objetivo avaliar o nível de coerência dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em administração pública com nota 5 Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) bem como as competências profissionais do concluintes na área pública.

O estudo contemplou uma matriz com 30 competências necessárias ao gestor público a saber. 1. Planejamento; 2. Visão Estratégica; 3. Formular Estratégias; 4. Visão Crítica; 5. Criatividade; 6. Inovação; 7. Identificar problemas; 8. Resolver problemas; 9. Lidar com mudanças; 10. Tomada de decisão; 11. Competência Política; 12. Negociação; 13. Comunicação; 14. Desenvolver e utilizar tecnologias administrativas; 15. Cooperação (trabalho em equipe); 16. Compreender diversidade informações; 17. Compreender diversidade informações; 18. Comprometimento; 19. Administrar conflitos; 20. Liderança; 21. Responsabilidade; 22. Desenvolver capacidade técnica instrumental; 23. Desenvolver capacidade substantivo/critica; 24. Desenvolver novos profissionais; 25. Ética; 26. Sustentabilidade; 27. Cidadania e Democracia; 28. Utilizar CHAs; 29. Integrar CHAs; 30. Transpor CHAs.

Outras pesquisas com base na gestão de pessoas investigaram as competências gerenciais necessárias ao gestor público com destaque para a liderança. O estudo de Lemos, Berni e Palmeira (2014) ressalta a importância do trabalho em equipe e a orientação por resultado no serviço público. Gomes, Xavier e Lemos (2015) além de reforçar estes comportamentos concluem que a liderança favorece a integração entre gestores, servidores e os que buscam pelos serviços públicos. O estudo de Farias e Miranda (2016) reforça o entendimento de que o estilo de liderança adotado pelo gestor público promove a integração entre as esferas de governo e os cidadãos.

3 Metodologia da pesquisa

Tendo em vista o objetivo geral do estudo, entendeu-se que a pesquisa descritiva de abordagem quantitativa seria a opção mais adequada. Esta pesquisa neste formato classifica-se como quantitativa por utilizar instrumento de coleta de dados com questões estruturadas em vista do objetivo geral que é o de captar e descrever por parâmetros estatísticos as percepções dos concluintes alvos desta pesquisa.

Com relação ao campo de estudo, a pesquisa delimitou-se ao curso de bacharelado em Ciências Contábeis oferecidos por 09 instituições de ensino superior (IES) privadas localizadas na região metropolitana de Belém do Pará, assim distribuída: a) 02 IES no município de Ananindeua; b) 07 IES no município de Belém.

Os critérios de escolha das IES foram: a) os cursos serem na modalidade presencial; b) os cursos ter o reconhecimento do Ministério da Educação e Cultura (MEC); c) os cursos estarem em funcionamento a pelo a menos 05 anos; d) os cursos possuírem pelo menos o conceito 03 no exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE); e) o fato das IES serem localizadas na cidade onde reside o pesquisador e serem de livre acesso, facilitando assim a coleta dos dados. Além disso, a possibilidade de a pesquisa abranger mais de um município corroborando para a obtenção de opiniões diversificada da população investigada.

Quanto a amostra, optou-se, por conveniência, pesquisar os alunos concluintes, regularmente matriculados nos cursos de Ciências Contábeis da 9 instituições de ensino superior (IES), que somou 536 alunos, obtendo no final um total de 370 questionários válidos.

Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado *in loco*, composto por 26 questões estruturadas, destas, 6 foram referentes a dados demográficos e 20 assertivas que compõe a matriz de competências gerenciais necessárias ao gestor público.

O instrumento dividiu-se em III partes com temáticas e questões conforme a seguir: A parte I teve como objetivo levantar o perfil dos respondentes a partir de questões como: a) sexo; b) idade; c) formação acadêmica; d) experiência na área pública, e) experiência em liderança ou função gerencial; A parte II teve como objetivo identificar competências gerenciais “*observadas*” no gestor público tendo por base o questionário utilizado por Valadão Júnior et al. (2017). Das 30 competências gerenciais presentes no questionário deste auto selecionou-se 20 assertivas. Diferentemente do estudo de Valadão Júnior et al. (2017), este estudo avaliou as percepções de concluintes sobre competências gerenciais percebidas e esperadas do gestor público; A parte III do questionário teve como objetivo identificar competências gerenciais “*esperadas*” do gestor público e teve por base a mesma matriz utilizada na parte II deste questionário. Diferentemente da parte II, a parte III investigou perspectivas futuras, ou seja, o que os alunos *esperam* do profissional desta área do conhecimento, que no caso pode ser ocupada por um Contador.

Para as partes II e III do questionário, utilizou-se uma escala *likert* que buscou a percepção do concluinte quanto o grau de importância do domínio destas competências pelo gestor público a partir de 5 níveis: 1- Irrelevante (I); 2- Pouco Relevante (PR); 3 - Sem Opinião (SO); 4- Relevante (R) ; 5- Muito Relevante (MR).

A base instrumental desta pesquisa foi o questionário que buscou atender aos objetivos delineados e a questão de pesquisa formulada. Foram selecionadas 20 competências do estudo de Valadão Júnior et al. (2017) e classificadas segundo os 03 eixos de competências sugeridos por Fleury e Fleury (2001) e Ruas (2001), a seguir:

1 - Eixo Organizacional

- Competência: Planejamento - Ter capacidade para planejar, implementar, monitorar e avaliar políticas, programas, planos e projetos públicos, sempre comprometido com a manutenção e respeito às regras e valores democráticos;
- Competência: Visão estratégica - Ter visão estratégica, considerando a especificidade do serviço público, se vinculando às leis, políticas, programas e projetos da instituição pública;
- Competência: Criatividade - Ter criatividade para gerar ideias, indo além do saber fazer, contribuindo para propor melhorias no processo de trabalho e na resolução de problemas;
- Competência: Inovação - Inovar, colocando em ação as ideias que podem contribuir para melhorar a qualidade da gestão bem como a satisfação da comunidade;
- Competência: Negociação - Negociar, argumentar sendo capaz de se posicionar visando alcançar os resultados que atendam o interesse da sociedade;
- Competência: Tomada de decisão - Tomar decisões, em diferentes graus de complexidade, levando em consideração todas as alternativas e recursos disponíveis no contexto de trabalho.

2 – Eixo Relacional / Social

- Competência: Visão crítica - Ter visão crítica sendo capaz de avaliar os projetos e atividades de trabalho com a finalidade de promover melhorias;
- Competência: Trabalho em equipe - Saber cooperar no ambiente de trabalho com conhecimentos, habilidade e atitudes;
- Competência: Saber ouvir - Saber ouvir com respeito tanto os indivíduos que compõem a equipe de trabalho do órgão público como os cidadãos que buscam pelos serviços prestados;
- Competência: Liderança - Ter liderança para gerenciar pessoas e recursos de modo a favorecer o bem comum;
- Competência: Ética e transparência - Agir de acordo com os princípios da administração pública, respeitando as leis, normas, códigos de conduta profissional;
- Competência: Cidadania e Democracia - Promover a cidadania proporcionando à comunidade usufruir dos seus direitos com serviços de qualidade;
- Competência: Gerenciar Conflitos - Saber compreender e tratar a diversidade de informações disponíveis no ambiente de trabalho, respeitando o princípio da transparência;
- Competência: Comprometimento - Ter comprometimento no dia a dia do trabalho.

3 – Eixo Técnico-profissional

- Competência: Resolução de problemas - Identificar e resolver problemas que impedem o pleno desenvolvimento do trabalho;
- Competência: Mudança - Saber lidar com mudanças descontínuas no ambiente de trabalho;
- Competência: Política - Ter competência política, para administrar as relações de poder dentro do contexto de trabalho intra e interinstitucionais atendendo aos interesses da sociedade;
- Competência: Comunicação - Comunicar de forma compreensível, para construir um entendimento recíproco, compartilhado e socializado dos saberes e informações no ambiente de trabalho bem como com a sociedade;
- Competência: Tecnologias Administrativas - Ter habilidade para desenvolver e utilizar tecnologias administrativas de modo a gerar eficácia e eficiência no serviço público;
- Competência: Responsabilidade - Assumir responsabilidade com o trabalho de sua competência respondendo por suas iniciativas.

Para identificar a existência de pontos a serem melhorados no instrumento, foi realizado um pré-teste no mês de maio de 2018 em um grupo de cinco concluintes do curso de Ciências Contábeis de uma faculdade da região metropolitana de Belém, não incluída na amostra final.

Após a aplicação, constatou-se que não houve dúvidas ou problemas para responder, não havendo, portanto, a necessidade de melhoraria ou adequação do instrumento de pesquisa.

Quanto a coleta dos dados, num primeiro momento entrou-se em contato com os coordenadores das IES selecionadas, que designaram os professores que cederiam parte das suas aulas para aplicação do questionário *in loco*. Visando contemplar o maior número de alunos possível em sala, foram feitas visitas em dias alternados na mesma instituição. O questionário foi aplicado após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

A análise dos dados deu-se, inicialmente por uma análise descritiva com o intuito de caracterizar a amostra pesquisada e, em seguida, procedeu-se à análise fatorial da parte II e III do questionário, a fim de identificar a estrutura das relações entre as assertivas da escala *Likert*. Nesta última etapa trabalhou-se com dois grupos: o grupo que já trabalhou ou estagiou e o grupo que não trabalhou ou estagiou na área pública.

A análise fatorial procurou identificar as estruturas das relações entre as variáveis, buscando o menor conjunto possível de fatores, isto é, a reunião de proposições segundo a mesma tendência de correlação estatística (Malhotra, 2012).

O primeiro passo para a construção de uma análise fatorial é a realização dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de Bartlett. Estes testes são úteis para verificar se há adequabilidade dos dados para técnica. O KMO é uma análise prévia da análise fatorial é uma medida de “correlação parcial” (adequabilidade) dos dados sobre o qual far-se-á a análise de fatorial. Assim, como o intuito é criar-se fatores, o ideal é que haja uma “correlação” entre as variáveis, pois assim pode-se unir várias delas, criando os fatores.

Segundo Maroco (2003, p. 268), a medida de KMO pode ser interpretada como sendo uma correlação e por assim ser pode seguir o seguinte critério de classificação: Inaceitável variando de $\leq 0,4$ a $0,5$; Medíocre variando de $< 0,5$ a $0,6$; Média variando de $< 0,6$ a $0,7$; Boa variando de $< 0,7$ a $0,85$; Excelente de $< 0,85$ a 1 .

Para complementar a análise inicial de uma fatorial, tem-se o Teste de Bartlett, que mede se a matriz de correlação dos dados é igual ou não a matriz identidade. Para utilizar a análise fatorial com bons resultados deve-se rejeitar a hipótese nula, ou seja, de que a matriz de correlação seja igual a matriz identidade, pois desta forma tem-se certeza que existem correlação entre os dados.

Os dados receberam os tratamentos estatísticos disponíveis no Statistical Package for Social Sciences (SPSS 25.0) e o programa estatístico R-STUDIO 1.0.153.

4. Resultados e Discussões

Tendo em vista os dados advindos da aplicação do questionário procedeu-se as análises e extraiu-se os seguintes temas: a) um perfil dos respondentes; b) competências gerenciais observadas e esperadas; d) competências gerenciais mais observadas no gestor público; e) competências gerenciais mais esperadas do gestor público.

4.1 Perfil dos colaboradores da pesquisa

Após análise descritiva dos dados constatou-se que, dos 370 alunos pesquisados, 210 (57%) são do sexo feminino e 160 (43%) do sexo masculino não havendo predominância estatística quanto ao sexo. A maioria possui mais de 23 anos, 225 (61%), apenas 53 (14%) possui uma segunda graduação.

Quando se analisa a experiência dos respondentes na área pública, observa-se que 162 (44%) já estagiou ou trabalhou na área. As áreas que atuaram com mais frequência foram: 39 (11%) afirmam ter trabalhado na estrutura administrativa municipal, seguido de 21 (6%) na União e 35 (9%) no estado, e 136 (18%) atuaram em outros departamentos da estrutura pública. Dentre os cargos que exerceram, apenas 41 respondentes (11%) exerceram o cargo de Diretor ou de Gerência. Deste total, 19 respondentes (5%) permaneceram na função por um período de 1 a 6 anos.

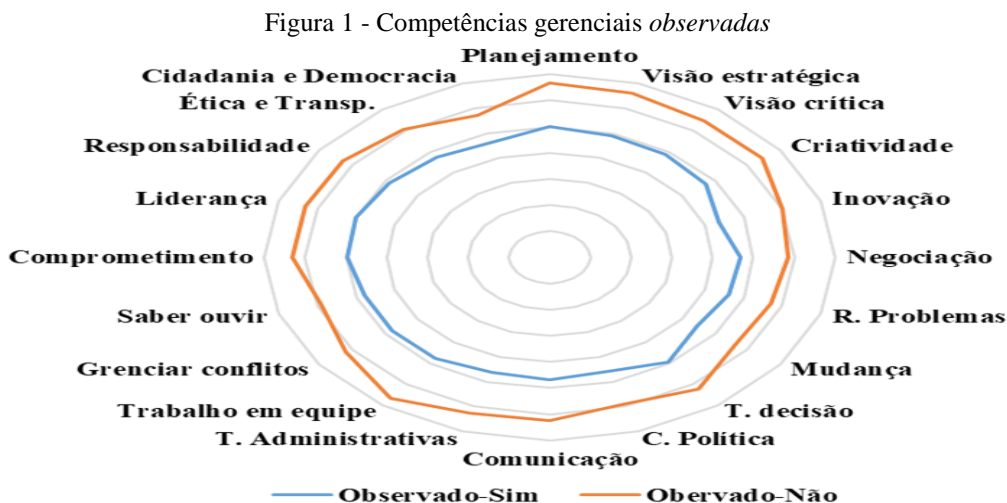
Constatou-se um perfil de concluintes ainda jovens, na sua maioria mulheres e um percentual baixo de concluintes que possuem uma segunda graduação, experiência na área pública e que tenha exercido cargo de gestão, esses resultados permitem presumir que os respondentes não vislumbram atuar na área pública.

O curso de graduação em Ciências Contábeis habilita o concluinte a atuar em diferentes áreas, privada ou pública, bem como em qualquer estrutura administrativa. Em acordo com a resolução do CFC nº560/83 a formação acadêmica do aluno deve habilitá-lo para o exercício da profissão em diferentes áreas da Contabilidade.

Estes dados corroboram com o entendimento de Slomski (2005) ao ressaltar a necessidade de gestores públicos conhecerem a área e de maior preparo, pois muitas vezes, profissionais não habilitados são contratados para atuar nesse setor.

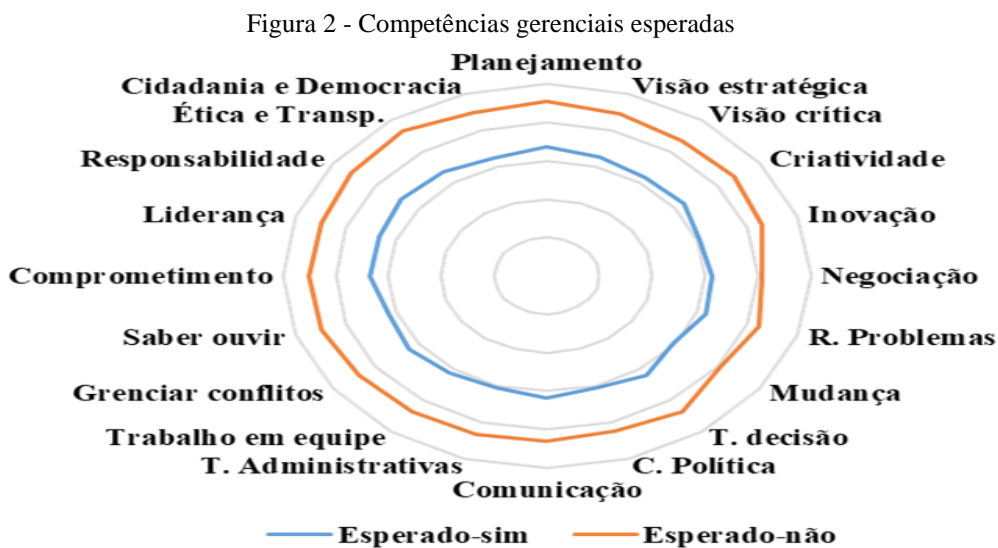
4.2 Competência gerenciais Observadas e Esperadas

Quanto a percepção dos respondentes diante da matriz de competências gerenciais necessárias ao gestor da área pública, constatou-se que o grupo que trabalhou e o que não trabalhou em função do *Observado* possuem pensamentos convergentes, pois os formatos iguais entre as linhas evidenciam similaridade no que os concluintes observam sobre competências gerenciais necessárias (Figura 1).



Fonte: Autores com base na pesquisa

Já quanto ao esperado, a Figura 2 mostra as percepções dos respondentes diante da matriz de competências gerenciais necessárias ao gestor público, onde constatou-se que o grupo que trabalhou e o que não trabalhou possuem pensamentos convergentes. Neste caso, a saliência aproximada nas linhas de tendência evidenciam um pensamento convergente dos dois grupos de concluintes sobre o esperado do gestor da área pública, conforme Figura 2.



Fonte: Autores com base na pesquisa

Esses resultados estão em acordo com Godoy (2007) quando diz que no mundo do trabalho o conceito de competência profissional torna-se cada vez mais complexo exigindo

dos indivíduos a capacidade de reconhecer e de adquirir não apenas habilidades, mas também conhecimentos e atitudes para a resolução de problemas num determinado campo de atuação.

No caso da gestão pública, na mudança de uma administração baseada no modelo burocrático para uma administração gerencial (Bresser Pereira, 2010) ganha relevância o conceito de competências em oposição ao de qualificação e a gestão estratégica de pessoas (Amaral, 2006; Bergue, 2010).

4.3 Competência gerenciais mais Observadas e mais Esperadas

Em busca do que o grupo que trabalhou e o grupo que não trabalhou mais observa e mais espera do gestor que atua na área pública foi aplicado a análise fatorial.

A aplicação está dividida em dois momentos: 1º - foi aplicado a análise de fator ao grupo que já trabalhou ou estagiou na área pública baseado nas *competências observadas* e foi aplicado a análise de fator ao grupo que não trabalhou ou estagiou na área pública baseado nas *competências observação*; 2º - foi aplicado a análise de fator ao grupo que já trabalhou ou estagiou na área pública baseado no que o grupo *competências esperadas* e foi aplicado a análise de fator ao grupo que não trabalhou ou estagiou na área pública baseado no que o grupo *espera*.

As tabelas 1 e 2 evidenciam os testes de KMO e de esfericidade de Bartlett. O KMO acima de 0,850 é excelente (Maroco, 2003) aceitando que a amostra é adequação para o início do estudo. O Teste de Bartlett, com o nível de significância de 0,000 menor que 5%, verifica-se a independência dos dados baseada na matriz identidade. Portanto, a análise fatorial é viável.

Tabela 1 - Teste de KMO e Bartlett em função do Observado

		Sim	Não
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		0.952	0.943
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	190.000	190.000
	Sig.	0.000	0.000

Fonte: Autores com base na pesquisa

Tabela 2 - Teste de KMO e Bartlett em função do Esperado

		Sim	Não
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		0.957	0.958
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	3102.073	4139.002
	Sig.	0.000	0.000

Fonte: Autores com base na pesquisa

A comunalidade representa para estudo a variação explicada por variável, ou seja, quais variáveis explicam melhor os dados, conforme evidenciado nas tabelas 3 e 4.

Quanto as competências mais observadas (Tabela 3), para os respondentes que já trabalharam (Comunalidades Sim), as 3 variáveis mais expressivas para o estudo são: 1º Saber ouvir; 2º Ética e transparência; 3º Cidadania e Democracia. Isso significa dizer que os respondentes valorizam mais a atenção e o respeito dispensado pelos gestores públicos, tanto aos integrantes da sua equipe de trabalho nos órgãos públicos como aos cidadãos que buscam por estes serviços. Sendo assim, este grupo de concluintes valoriza o gestor da área pública que sabe ouvir, que pratica a ética, a transparência, a democracia e o exercício da cidadania.

Estes achados convergem com o estudo de Keinert (1994) que destaca no eixo das “capacidades humanas” o exercício da liderança, da comunicação, da negociação, da administração de conflitos, com o estudo de Newcomer (1999) que destaca a “teoria da gestão de pessoas e o exercício da liderança” como um dos conteúdos da formação do gestor

público e de Amaral (2006) que no eixo das competências gerenciais destaca a “gestão de pessoas”.

Este perfil de competências necessárias ao gestor público condiz com uma formação em valores, com um saber *ser* no contexto do serviço público. Estes resultados convergem com o que diz Deluiz (2001), Zarifian (2001), Le Boterf (2003), Kato (2007) e Dutra (2016), pois para estes autores a formação por competências associa-se à valores, conhecimentos e habilidades e não apenas à capacidades referentes ao saber-fazer dos indivíduos.

Tabela 3 - Competências gerenciais mais *observadas* no gestor público

Competências gerenciais	Comunalidades Sim	Comunalidades Não
Planejamento	0.611	0.789
Visão estratégica	0.624	0.777
Visão crítica	0.565	0.748
Criatividade	0.562	0.712
Inovação	0.442	0.652
Negociação	0.492	0.748
Resolução de Problemas	0.599	0.611
Mudança	0.388	0.460
Tomada de decisão	0.539	0.566
Competência Política	0.530	0.527
Comunicação	0.633	0.487
Tecnologias Administrativas	0.562	0.562
Trabalho em equipe	0.618	0.717
Gerenciar conflitos	0.637	0.601
Saber ouvir	0.743	0.710
Comprometimento	0.670	0.707
Liderança	0.694	0.645
Responsabilidade	0.647	0.802
Ética e Transparência.	0.717	0.769
Cidadania e Democracia	0.705	0.715

Fonte: Autores com base na pesquisa

Já para os concluintes que ainda não trabalharam (Tabela 3), das 20 variáveis (competências observadas), 11 são expressivas, sendo que em 1º lugar destaca-se a Responsabilidade, 2º Planejamento, 3º Visão estratégica, 4º Ética e Transparência, 5º Visão crítica, 6º Negociação, 7º Trabalho em Equipe, 8º Cidadania e Democracia, 9º Criatividade, 10º Saber Ouvir, 11º Comprometimento.

Nota-se que o grupo que não atuou identifica conhecimentos, valores e habilidades diferentes no gestor público, entretanto, o foco centra-se numa formação que contempla mais a dimensão social e organizacional do que a técnico-profissional.

Pode-se dizer que o perfil identificado, em acordo com as competências mais expressivas, em primeiro lugar a capacidade do gestor para assumir “responsabilidade” com o trabalho de sua competência respondendo por suas iniciativas conforme o estudo de Valadão Júnior et al. (2017). Deste modo, deve ser responsável, ter planejamento, visão estratégica, ética e transparência, visão crítica e comprometimento, deve saber ouvir, negociar, trabalhar em equipe e promover a criatividade, a democracia e a cidadania.

Essas características indicam um olhar dos alunos não apenas focado nas capacidades técnico-profissionais, mas no entendimento de que o setor exige gestores com “capacidade de diagnóstico, de solução de problemas, capacidade de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe, auto-organizar-se e enfrentar situações em constantes mudanças”. (Deluiz, 2001, p. 2).

Estes achados condizem com o estudo de Souza (1994) quando afirma que as mudanças se referem ao processo decisório e se desenvolvem a partir de duas perspectivas que devem ser complementares, de um lado a alterações na estrutura organizacional e de outro

modificações de cunho comportamental. Neste sentido, o estudo de Amaral (2006) sugere o desenvolvimento de 40 competências aos profissionais da área pública, o autor destaca no eixo das competências fundamentais/genéricas o “conhecimento da máquina pública” e o “comprometimento com o serviço público”.

Para Newcomer (1999) os conhecimentos em Contabilidade não são os mesmos no setor público e privado. Os gestores públicos têm de ser “fluentes na terminologia usada pelos gerentes do setor privado, pelos especialistas em informática e na linguagem política e governamental” (Newcomer, 1999, p. 11) de cada época.

Constata-se assim, que para os concluintes investigados o gestor público deve possuir uma formação que lhes capacite para a gestão da “coisa pública”. Slomski (2005) corrobora com este pensamento quando diz que pensar na gestão da coisa pública, é em primeiro lugar pensar nas pessoas, “para o gestor público ter sucesso é preciso que ele conheça quem são, quantos são, quais são suas habilidades [...]” (Slomski, 2005, p. 50). Na função pública os atributos eficiência, eficácia e profissionalização são intrínsecos à nova administração pública, bem como a nova Contabilidade Pública no Brasil.

Quanto às competências mais *esperadas* do gestor público contemporâneo pelos concluintes, os dados da tabela 4 indicam que para o grupo com experiência 6 são as variáveis (competências esperadas) mais expressivas para o estudo: 1º Comprometimento; 2º Responsabilidade; 3º Liderança; 4º Visão estratégica; 5º Ética e Transparência; 6º Cidadania e Democracia.

Pode-se dizer que este grupo almeja um gestor público comprometido com o dia a dia do trabalho, acima de qualquer coisa. Neste sentido, este grupo espera um gestor comprometido e responsável, que tenha visão estratégica, ética, transparência e que exerça a liderança, a cidadania e a democracia.

As percepções deste grupo convergem com o estudo de Keinert (1994) que no eixo das capacidades públicas destaca a responsabilidade social baseada em noções de ética, democracia e de compromisso com um projeto político nacional fundado na noção de cidadania e de Amaral (2006) que no eixo das competências fundamentais/genéricas destaca o “comprometimento com o serviço público”.

Estes resultados estão em acordo também com o estudo de Santos, Laimer e Laimer (2016) que conclui que o fator agregador dos processos internos de mudança da administração pública se dá pelo melhor atendimento as crescentes demandas sociais as quais exigem a modernização e evolução do pensar a administração pública por gestores capacitados e comprometidos.

Já para os concluintes que ainda não trabalharam (Tabela 4), das 20 variáveis (competências esperadas), 15 são expressivas, em 1º lugar destaca-se Visão estratégica, 2º Negociação, 3º Ética e Transparência, 4º Planejamento, 5º Responsabilidade, 6º Criatividade, 7º Comprometimento, 8º Saber ouvir, 9º Gerenciar Conflitos, 10º Visão crítica, 11º Inovação, 12º Liderança, 13º Cidadania e Democracia, 14º Tecnologias Administrativas, 15º Resolução de Problemas.

Para estes concluintes a visão estratégica exerce a maior relevância na preservação da especificidade da formação do gestor público, uma vez que as propostas de governo implementadas precisam considerar e aprimorar as leis, os programas e os projetos já implementados. Constata-se que, tanto o primeiro, como o segundo grupo almeja uma formação mais gerencial e atitudinal do que técnica do gestor público, muito mais relacionada com valores (atitudes), conhecimentos (saberes) do que com habilidades (saber - fazer).

Portanto, enquanto o primeiro grupo almeja em primeiro lugar um gestor público que seja comprometido, responsável, que tenha visão estratégica e que exerça a liderança, a ética, a transparência, a cidadania e a democracia, o segundo grupo almeja em primeiro lugar um

gestor que tenha visão estratégica, planejamento, que saiba negociar que seja transparente, responsável e criativo.

Tabela 4 - Competências gerenciais mais Esperadas do gestor público

Competências gerenciais	Comunalidades Sim	Comunalidades Não
Planejamento	0.698	0.797
Visão estratégica	0.754	0.828
Visão crítica	0.577	0.729
Criatividade	0.656	0.751
Inovação	0.578	0.727
Negociação	0.614	0.810
R. Problemas	0.585	0.701
Mudança	0.506	0.501
Tomada de decisão	0.634	0.687
Competência Política	0.560	0.525
Comunicação	0.682	0.647
Tecnologias Administrativas	0.516	0.703
Trabalho em equipe	0.688	0.662
Gerenciar conflitos	0.641	0.731
Saber ouvir	0.676	0.737
Comprometimento	0.791	0.738
Liderança	0.764	0.720
Responsabilidade	0.770	0.781
Ética e Transparência	0.722	0.800
Cidadania e Democracia	0.720	0.704

Fonte: Autores com base na pesquisa

Comprometimento e visão estratégica foi o que moveu em primeiro lugar as expectativas dos dois grupos, estes achados convergem com o estudo de Keinert (1994) que destaca capacidades *profissionais* que propicie “visão estratégica”, criatividade e inovação e no eixo capacidades públicas que propicie o “compromisso” com um projeto político nacional fundado na noção de cidadania. O estudo de Newcomer (1999) destaca o “planejamento estratégico” e a “prestação de contas sobre desempenho” e de Amaral (2006) que cita na dimensão da formação fundamental/genérica cita o comprometimento com o serviço público e na dimensão organizacional cita “visão sistêmica” e integrada da Administração pública.

Estes achados convergem também com o estudo de Farias e Miranda (2016) que constataram a necessidade do gestor público possuir visão crítica e estar inserido no contexto global e local como também apto a trabalhar as diversidades existentes na administração pública, envolvendo todos os níveis da organização, fato este que permite a inovação dos serviços públicos ao procurar direcionar seu foco de atuação para o âmbito das necessidades sociais, ouvir a comunidade e servir de ponte necessária para a resolução de problemas.

Os resultados deste estudo convergem com os resultados encontrados pelo estudo de Valadão Júnior et al. (2017) que serviu de base para esta pesquisa, em que as competências que mais se destacaram foram “comprometimento”, “saber ouvir” e “ética”.

As competências como “saber ouvir” e “comprometimento” foram citadas em 1º lugar pelo grupo que já trabalhou, e, “responsabilidade” e “visão estratégica” pelo grupo que ainda não trabalhou ou estagiou no setor público.

Entretanto, na presente pesquisa tiveram maior expressividade outras competências tais como “transparência”, “cidadania, democracia”, “responsabilidade”, “planejamento”, “visão estratégica”, “liderança” e “negociação”, estas competências foram as mais observadas e esperadas do gestor público pela amostra do estudo.

Isso significa dizer que os concluintes investigados com ou sem experiência observam e esperam um perfil de gestor que saiba ouvir, planejar e negociar, que seja comprometido,

responsável, transparente e ético, que tenha visão estratégica e que exerça a liderança, a cidadania e a democracia na administração pública.

Este perfil de competências profissionais mais valorizadas e almejadas do gestor público pelos investigados pertencem as dimensões além de técnico-profissionais, também social e organizacional. Tais resultados indicam que as percepções observadas e esperadas dos grupos convergem uma vez que desejam que uma administração pública com discursos e práticas que atendam aos anseios da população (Bresser Pereira, 2010).

Para Watson (2005) a lógica processual-relacional apresenta-se como alternativa às formas tradicionais e se volta às organizações e ao trabalho gerencial.

O ensino por competência emancipador considera na formação saberes (conhecimentos) e o saber ser, uma formação em valores, em atitudes, em comunicação e expressão, em relações, onde a universidade cumpra o seu papel social de formação para autonomia cognitiva.

5 Conclusões

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as percepções sobre competências gerenciais observadas e esperadas do gestor público, por concluintes de Ciências Contábeis de 2018, em IES da região metropolitana de Belém-PA, procurando evidenciar que competências se fazem necessárias na gestão pública da contemporaneidade sob a ótica dos futuros contadores.

Constatou-se um perfil de concluintes ainda jovens, na sua maioria mulheres e um percentual baixo de concluintes que possuem uma segunda graduação, experiência na área pública e que tenha exercido cargo de gestão, esses resultados permitem presumir que os respondentes não vislumbram atuar na área pública.

As competências gerenciais observadas e esperadas do gestor público de maior expressividade no estudo são “Saber ouvir”, “Ética e transparência”, “Cidadania e Democracia”, “Responsabilidade”, “Planejamento” “Comprometimento”, “Visão estratégica”, “liderança” e “Negociação”. Esses resultados permitem dizer que os concluintes com ou sem experiência observam e esperam um perfil de gestor que saiba ouvir, planejar e negociar, que seja comprometido, responsável, transparente e ético, que tenha visão estratégica e que exerça a liderança, a democracia e a cidadania na administração pública.

Esses dados permitem concluir que os alunos observam e esperam um gestor público com maior domínio de competências do âmbito gerencial e atitudinal relacionadas com valores (atitudes), conhecimentos (saberes) do que técnico-profissional (saber - fazer).

Pode-se dizer, então que a formação universitária com foco na preparação apenas para o mercado de trabalho precisa ser repensada, o ensino por competência, por sua vez, deve voltar-se para uma formação em valores, conhecimentos e habilidades que tornem os acadêmicos capazes de fazerem escolhas mais conscientes diante das áreas que o curso de graduação lhes permite atuar como profissionais.

Como pesquisa futura, sugere-se a continuidade do estudo em outras regiões do país, considerando outras áreas do conhecimento. Indica-se também a inclusão de pelo uma questão discursiva no questionário de coleta de dados, como uma forma de dar voz aos alunos, para que possam expressar livremente suas ideias sobre o que pensam e percebem do gestor público, e, assim, a obtenção de maiores informações sobre o ensino por competências e sua institucionalização na educação superior.

Seria uma das formas de saber com quais projetos de educação superior as instituições de ensino estão de fato comprometidas tendo em vista, o mundo do trabalho e os projetos dos alunos, a partir da autonomia e da flexibilidade a elas concedidas pela Lei de Diretrizes Bases Nacionais (LDB), em vigor a mais de uma década.

Referências

- Amaral, H. K. D. (2006). Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. *Revista do Serviço Público Brasília*, 57(4), out/dez, 549-563.
- Bergue, S. T. (2010). *Gestão de pessoas em organizações públicas*. (3a ed.). Caxias do Sul: Ed. EDUCS.
- Bresser Pereira, L. C. (2010). A construção política do Estado. *Lua Nova*, (0102-6445), 117-146. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452010000300006&script=sci_abstract&tlng=es.
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, 27(3), 13-25.
- Dutra, J. S. (2016). *Gestão de pessoas-modelo, processos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Editora Atlas.
- Dutra, T. N. A., & Carvalho, A. V. (2006). O profissional da informação e as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho emergente. *Revista Eletrônica Biblioteconomia*, Florianópolis, 11(22), jul/ago, 178-193.
- Farias, M. C., F., & Miranda, S. M. (2016). Práticas Inovadoras e Estilo de Liderança na Gestão Pública Municipal Paraense, *Revista Pretexto*, 17(4), 65-80.
- Fischer, A. L., Dutra, J. S., Ruas, R. de L., & Nakata, L. E. . (2010, setembro). Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. *Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Salvador, BA, Brasil, 30.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(spe), 183-196.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. C. C. (2004). Alinhando estratégia e competências. *Revista de Administração de Empresas*, 44(1), 44-57.
- Fleury, M. T. L., & Ruas, R. (2010). *Competências, conceitos, métodos e experiências* (pp. 31-50).. São Paulo: Atlas. Recuperado de:[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394 .pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf).
- Godoy, A. S. (2007). Competências Adquiridas durante os anos de Graduação: um estudo de caso a partir das opiniões de alunos formandos de um curso de Administração de Empresas. *Gestão & Regionalidade*, 23(68), 56-69.
- Gomes, C. F. S., Xavier, L. H., & Lemos, Z. (2015). A Liderança e a retenção de servidores na gestão pública . *Revista e Carreiras e Pessoas*, 5(1), 34-73.
- Kato, M. F. (2007). *Avaliação a partir da lógica das competências na educação profissional: possibilidades*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. Brasil.
- Keinert, T. M. M. (1994). Os paradigmas da administração pública no Brasil (1900-92). *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 34(3), mai/jun, 41-48.
- Kuenzer, A. Z. (2003). As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Educar em Revista*, 19(21), 43-69.
- Kuenzer, A. Z. (2017). Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, 30(3), 81-93.
- Kuenzer, A. Z. (2018a). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, 28(2), 2-11.
- Kuenzer, A. Z. (2018b). Entrevista. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, 21(2), abr/jun.
- Laffin, M. (2015). Graduação em Ciências Contábeis - a ênfase nas competências: contribuições ao debate. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 1-27.

- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248.
- Lemos, R. B., Berni, R. de C. D., & Palmeira, E. M. (2014). Liderança na gestão pública. *Observatório de La Economia Latino Americana*, 1-16. Recuperado de: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/14/gestao-publica.html>.
- Longo, F. A. (2003). Consolidação institucional do cargo de dirigente público. *Revista do Serviço Público*, 54(2), abr/jun, 7-33.
- Malhotra, N. K. (2012). *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. (6a ed). Porto Alegre: Ed. Bookman.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com a utilização do SPSS*. (2a ed). Edições Silabado
- Newcomer, K. E. (1999). Preparação dos gerentes públicos para o século XXI. *Revista do Serviço Público*, 50(2), 5-18, abr/jun.
- Nunes, S. C., & Patrus-Pena, R. (2011). A pedagogia das competências em um curso de Administração: o desafio de passar do projeto pedagógico à prática docente. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, São Paulo, 13(40), jul/set, 281-299.
- Pereira, M. S. A. (2013). *Percepções de alunos concluintes sobre competências gerenciais adquiridas no curso de ciências contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Fundação Escola de Comercio Alvares Penteado, São Paulo, SP, Brasil.
- Rezende, A. J., Slomski, V., & Corrar, L. J. (2005). A gestão pública municipal e a eficiência dos gastos públicos: uma investigação empírica entre as políticas públicas e o Índice de Desenvolvimento Humano o (IDH) dos municípios do estado de São Paulo. *Revista Universo Contábil*, 1(1), 24-40. Recuperado de: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/75/36>.
- Ricardo, E. C. (2010). A discussion about learning competences: problems and alternatives. *Cadernos de pesquisa*, 40(140), 605-628.
- Ricardo, E. C., & Zylbersztajn, A. (2008). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências do Ensino Médio: uma análise a partir da visão de seus elaboradores. *Investigações em Ensino de Ciências*, 13(3), 257-274.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (Org.). (1997). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus.
- Ruas, R. (2001). Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: M. T. L. Fleury & M. M. Oliveira. *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências* (Cap. 3, pp. 242-267). São Paulo: Editora Atlas.
- Santos, A. N. dos, Laimer, C. G., & Laimer, V. R. (2016). Competências gerenciais e desempenho do gestor público. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações*, 14(1), 132-144.
- Santos, V. T., Campos, A. F., & Almeida, M. A. V. D. (2005). Concepções dos (as) professores (as) de química sobre o desenvolvimento de competências na escola. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 7(1).
- Schwella, E. (2005). Inovação no governo e no setor público: desafios e implicações para a liderança. *Revista do Serviço Público*, 56(3), jul/set, 259-276 .
- Silva, F. S. (2007). A noção de competência no ensino superior: o Curso de Pedagogia da UFPB. *RBPAE*, Recife, 23(2), mai/ago, 315-326.
- Slomski, V. (2005). *Controladoria e governança na gestão pública*. São Paulo: Atlas.

- Slomski, V. G., Gomes, S. M. S., & Guimarães, I. P. (2010). Gestão do projeto político pedagógico do curso de ciências contábeis e o currículo como instrumento de sua concretização. *Revista de Contabilidade UFBA*, 4(1), 36-55.
- Souza, W. (1994). Interesse Público e resistência à mudança: Estudo de casos em uma Secretaria de Estado. Dissertação de Mestrado, –Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Valadão Júnior, V. M., Buzatto, T. R. B., Medeiros, C. R. O., & Heinzmann, L. M. (2017). Formação de competências do gestor público. *Revista Capital Científico - Eletrônica*, 15(1), 1-18.
- Watson, T. J. (2005). Organização e trabalho em transição: da lógica “sistêmico-controladora” à lógica “processual-relacional”. *Revista de Administração de Empresas*, 45(1), 14-23.
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Editora Atlas.