

Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
Departamento de Ciências Administrativas  
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD

Milka Alves Correia Barbosa

**A Influência das Políticas Públicas e Políticas  
Organizacionais para Formação de Competências  
Gerenciais no Papel de Professor-Gestor no Ensino  
Superior: um Estudo em uma IES Federal**

Recife, 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

CLASSIFICAÇÃO DE ACESSO A TESES E DISSERTAÇÕES

Considerando a natureza das informações e compromissos assumidos com suas fontes, o acesso a monografias do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco é definido em três graus:

- "Grau 1": livre (sem prejuízo das referências ordinárias em citações diretas e indiretas);
- "Grau 2": com vedação a cópias, no todo ou em parte, sendo, em consequência, restrita a consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada;
- "Grau 3": apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, se confiado a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia.

**A classificação desta tese se encontra, abaixo, definida por seu autor.**

**Solicita-se aos depositários e usuários sua fiel observância, a fim de que se preservem as condições éticas e operacionais da pesquisa científica na área da administração.**

---

**Título da Tese:** A Influência das Políticas Públicas e Políticas Organizacionais para Formação de Competências Gerenciais no Papel de Professor-Gestor no Ensino Superior: um Estudo em uma IES Federal

**Nome do Autor:** Milka Alves Correia Barbosa

**Data da aprovação:** 18/08/15

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1

Grau 2

Grau 3

Recife, 18 de agosto de 2015

---

Milka Alves Correia Barbosa

Milka Alves Correia Barbosa

**A Influência das Políticas Públicas e Políticas Organizacionais  
para Formação de Competências Gerenciais no Papel de  
Professor-Gestor no Ensino Superior: um Estudo em uma IES  
Federal**

Orientador: Prof. José Ricardo Costa de Mendonça, Dr.

Tese de Doutorado apresentada como requisito final para obtenção do grau de Doutora em Administração, na área de concentração em Gestão Organizacional, do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

**Recife, 2015**



Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
Departamento de Ciências Administrativas  
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD

# **A Influência das Políticas Públicas e Políticas Organizacionais para Formação de Competências Gerenciais no Papel de Professor-Gestor no Ensino Superior: um Estudo em uma IES Federal**

Milka Alves Correia Barbosa

Tese submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

Banca Examinadora:

Prof. José Ricardo Costa de Mendonça, Doutor, UFPE – Orientador

Prof. Sérgio Alves de Souza, Doutor, UFPE - Examinador Interno

Prof. Fátima Regina Ney Matos, Doutora, UNIFOR/PPGA – Examinadora Externa

Prof. Diogo Henrique Helal, Doutor, UFPB/PPGA – Examinador Externa

Prof. Kely Cesar Martins de Paiva, Doutora, FACE/UFPMG – Examinadora Externa

## **Agradecimentos**

Aprendi logo nos primeiros dias do doutorado que a tese é o ponto de chegada de uma caminhada cheia de emoções, desafios e aprendizados. Pode ser clichê, mas a verdade é que não sou a mesma depois desses quase quatro anos de estudo, sacrifícios, alegrias, tristezas e aprendizado. Nessa trajetória, agradeço a pessoas e instituições sem as quais eu não estaria escrevendo esta página e fechando mais um ciclo na minha vida:

Aos meus pais, Marísia e José Correia, pelo amor e carinho incondicionais desde sempre.

Ao amor das minhas vidas, Flávio, por sua cumplicidade, por ser meu porto seguro e minha porção de serenidade.

Ao meu irmão, Marcus, e a sua família, por estarem sempre por perto, sempre comigo.

Às irmãs de coração que a vida me deu (Sônia, Seli, Dani Perciano, As macacas, Shirley, Mirya).

Aos meus sogros, Barbosa e Dione (in memoriam), pelo carinho e exemplo de vida.

Aos colegas da turma do Dinter, pelas horas de estudo e companheirismo, em especial a Vinícius, Suzanne e Fernanda (comp) pela amizade fortalecida em bons e maus momentos.

Aos amigos da Banda P, que estão no meu “core” desde a época do mestrado em Recife, pela torcida e alegria cultivada nesses anos de amizade.

À Dani e Agostini, amigos de Petrolina, que me receberam em sua casa durante a coleta de dados e fizeram essa fase mais leve.

Ao Prof. Ricardo Mendonça, meu orientador, por ter me acolhido e conduzido neste processo de doutoramento.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Administração (Propad/UFPE), que fizeram o possível para a realização das aulas fora do campus sede do programa, em especial a Prof. Guilherme Lima, Profa. Carla Pása e ao Prof. Walter Moraes, por me mostrarem que o doutorado vai além da tese.

A Profa. Teresa Carvalho, a Prof. Rui Santiago e ao Prof. Pedro Teixeira, pelas valiosas contribuições recebidas no período do doutorado-sanduiche no Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior (CIPES) em Portugal.

Aos membros da banca de avaliação do Ensaio teórico, do Projeto e da Tese, por suas contribuições e direcionamentos que enriqueceram este trabalho.

Aos colegas da Univasf, que participaram das entrevistas, pelo coleguismo e solidariedade.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Facepe), à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), à Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), pela realização do convênio para execução do Doutorado Interinstitucional (Dinter) em Administração, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento do doutorado-sanduiche.

Aos meus pais e ao meu marido, que me mostram cotidianamente como o amor, o trabalho e a dedicação podem transformar sonhos em realizações.

O que a gente não pode mesmo, nunca, de jeito nenhum... é amar mais ou menos, sonhar mais ou menos, ser amigo mais ou menos, namorar mais ou menos, ter fé mais ou menos, e acreditar mais ou menos. Senão a gente corre o risco de se tornar uma pessoa mais ou menos [Chico Xavier].

## Resumo

Considerando-se o cenário do ensino superior no Brasil, a tese que se propôs defender foi sistematizada da seguinte forma: existe uma lacuna de políticas públicas e políticas organizacionais de formação de professores para a gestão de instituições de ensino superior (IES) que incide na construção do papel social de professor-gestor, comprometendo a externalização e o reconhecimento de suas competências gerenciais, no desempenho de tal papel social. Esta investigação orientou-se pela seguinte questão de pesquisa: como a lacuna de políticas públicas e políticas organizacionais voltadas à formação de professores para a gestão de IES repercute na construção do papel de professor-gestor e na formação de competências gerenciais dos professores, considerando-se seu desempenho no papel de gestor?. Na busca por respostas à problemática, realizou-se um estudo qualitativo interpretativo básico, tendo a Universidade Federal do Vale do São Francisco como lócus da pesquisa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental de dados secundários, caracterizando a triangulação metodológica. A Análise de Conteúdo foi adotada para o tratamento dos dados, com o suporte do software Atlas Ti. Tendo em vista as distintas naturezas epistemológicas dos construtos cominados na pergunta de pesquisa, a investigação orientou-se por uma perspectiva multiparadigmático, traduzindo-se em triangulação teórica, atribuindo caráter heterodoxo à tese. O aporte teórico constituiu-se dos seguintes temas: papéis sociais; papéis sociais do professor de ensino superior, com ênfase no papel de professor-gestor (*academic manager*); competências gerenciais de professores de ensino superior, políticas públicas e políticas organizacionais para a formação dos professores de ensino superior. Os modelos analíticos de Paiva (2007) e Mendonça et al (2012) também deram suporte ao estudo, culminando em uma proposta de integração representada no *Framework* para análise da formação de competências gerenciais para o papel de professor-gestor em instituições federais de ensino superior (Ifes). Os achados concernentes às cinco questões norteadoras confirmaram a tese defendida e levaram à seguinte conclusão, respondendo à pergunta de pesquisa proposta: a lacuna de políticas públicas e políticas organizacionais para formação de professores de ensino superior para a gestão de Ifes incide na construção e socialização dos sujeitos no papel de professor-gestor, comprometendo o processo de externalização, legitimação e desenvolvimento das competências profissionais de gestão, perenizando assim a atuação não-profissional dos mesmos no desempenho do referido papel. Longe de esgotar as discussões, esse trabalho reafirma o entendimento de que a complexidade e a dinâmica da realidade educacional brasileira vêm demandando a adoção de políticas públicas e organizacionais para formação dos professores de ensino para a gestão de IES pautada no desenvolvimento de competências gerenciais que concorram para o desempenho desses sujeitos no papel de professor-gestor, levando-os a contribuir para alcance de níveis de excelência em ensino, pesquisa e extensão nas Ifes.

Palavras-chave: políticas públicas do ensino superior; políticas organizacionais de formação para gestão; professor-gestor; competências gerenciais; teoria dos papéis sociais.

## **Abstract**

Considering the higher education scenario in Brazil, the thesis that proposed defend it was systematized as follows: there is a lack of public policies and organizational policies of teacher training for the management of higher education Institutions (HEI) which focuses on building the social role of academic manager, compromising the outsourcing and the recognition of their managerial competencies, in performing such social role. This investigation was guided by the following research question: how the gap of public policies and organizational policies related to teacher training for the management of HEI reflected in the construction of academic manager role and management of managerial competencies skills of teachers, considering their performance in the role of manager?. In the search for answers to the problems, took place a basic interpretive qualitative study, with the Federal University of São Francisco Valley as a place of research. Data was collected through semi-structured interviews, participant observation and document analysis of secondary data, characterizing the methodological triangulation. The Content Analysis was adopted for the processing of data, with the support of the Atlas Ti software. Given the distinct natures of epistemological constructs imposed on survey question, the research guided by a multi-paradigmatic perspective, translating into theoretical triangulation, giving heterodox character to the thesis. The theoretical framework consisted of the following themes: social roles; social roles of higher education teacher, emphasizing the role of academic manager; managerial skills of higher education teachers, public policies and organizational policies for the training of higher education teachers. The analytical models of Paiva (2007) and Mendonça et al. (2012) also gave support to the study, culminating in a proposal for integration represented in the Framework for analysis of formation of managerial skills of the academic manager in federal universities. The findings concerning the five guiding questions confirmed the defended thesis and led to the following conclusion: the gap of public policies and organizational policies for training of higher education teachers for federal institutions of high education (Ifes) management focuses on the construction and socialization of subject in the role of academic manager, compromising the process of outsourcing, legitimacy and development of professional management skills, everlasting thus the unprofessional actions of the same in the exercise of that role. Far from exhausting discussions, this study reaffirms the understanding that the complexity and dynamics of the Brazilian educational reality are demanding the adoption of public and organizational policies of formation of teacher for the Ifes management, based on the development of managerial competencies that contribute to the performance of these subjects in the academic manager role and help them to promote teaching, research and extension in excellence levels.

**Keywords:** Public Policies for Higher Education. Organizational policies for Training Management. Academic manager (Teacher-manager). Managerial Competencies. Theory of Social Roles.

## Lista de figuras

Figura 1 (2) - Modelo de competências profissionais do professor de ensino superior	63
Figura 2 (2) - Proposta inicial de <i>framework</i> para análise da formação de competências gerenciais do professor-gestor no ensino superior	80
Figura 3 (3) - Desenho metodológico da pesquisa	117
Figura 4 (4) - Organograma da Univasf	121
Figura 5 (4) - Análise das políticas públicas voltadas a formação de professor do ensino superior a partir das categorias definidas <i>a priori</i>	131
Figura 6 (4) - A aproximação entre TIS e TI para construção do papel de professor-gestor na Univasf	146
Figura 7 (4) - A construção e a constituição do papel de professor-gestor na Univasf	153
Figura 8 (4) - Competências gerenciais como propriedade do papel de professor-gestor na Univasf	157
Figura 9 (4) - A dinâmica entre o papel de professor-gestor e competências gerenciais na Univasf	168
Figura 10 (4) - Interações entre a lacuna de PP e PO, o papel de professor-gestor, competências gerenciais e desempenho no papel na Univasf	175
Figura 11 (4) - <i>Framework</i> analítico da formação de competências gerenciais para o papel de professor-gestor em instituição federal de ensino superior	176

## Lista de quadros e tabela

Quadro 1 (1) - Aspectos teórico-empíricos que justificam a proposição da pesquisa e do <i>framework</i>	30
Quadro 2 (2) - Dilemas na prática profissional do professor de ensino superior	43
Quadro 3 (2) - Estudos sobre as competências gerenciais no âmbito das IES	59
Quadro 4 (2) - O dilema do sentido e da relevância da formação do professor de ensino superior	69
Quadro 5 (2) - Influência das PI na formação dos componentes das competências profissionais	76
Quadro 6 (3) - Articulações entre os pressupostos básicos das principais categorias analíticas do estudo	92
Quadro 7 (3) - Categorias de análise definidas <i>a priori</i>	95
Quadro 8 (3) - Categorias de análise definidas <i>a posteriori</i>	98
Quadro 9 (3) - Perfil dos entrevistados	104
Quadro 10 (3) - Contribuição dos métodos de coleta de dados à pesquisa	106
Quadro 11 (3) - Tipos de documentos	113
Quadro 12 (3) - Procedimentos da análise de conteúdo	115
Quadro 13 (3) - Relações presentes nas redes conceituais	116
Quadro 14 (3) - Avaliação da qualidade da AC realizada na pesquisa	116
Quadro 15 (4) - Principais achados da questão norteadora 01 à luz das categorias de análise	137
Quadro 16 (4) - Subcategorias, dimensões e indicadores caracterizadores do papel de professor-gestor na Univasf	142
Quadro 17 (4) - Dimensões, categorias e indicadores caracterizadores do processo de construção do papel de professor-gestor na Univasf	148
Quadro 18 (4) - Delineamento do papel formal esperado de professor-gestor na Univasf	152
Quadro 19 (4) - Competências gerenciais esperadas do professor-gestor da Univasf à luz do Modelo de Mendonça et al. (2012)	158
Quadro 20 (4) - Competências gerenciais esperadas e percebidas dos professores-gestores da Univasf à luz do modelo de Mendonça et al. (2012)	162
Quadro 21 (4) - Interação entre carreira docente, papel de gestor e competências gerenciais na Univasf	169
Quadro 22 (4) - Dimensões e indicadores caracterizadores do desempenho esperado de professor-gestor na Univasf	172



## Lista de Siglas

AC – Análise de Conteúdo  
Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior  
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEO - Chief Executive Officers  
CFE – Conselho Federal de Educação  
Cipes - Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior  
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
Conuni – Conselho Universitário  
DC – Definição Constitutiva  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
Dinter – Doutorado Interinstitucional  
DO – Definição Operacional  
EAD – Educação a distância  
Enap – Escola Nacional de Administração Pública  
ForGrad – Fórum Brasileiro de Graduação  
Forproex – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras  
Forprop – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação  
IESs – Instituições de Ensino Superior  
IFEs – Instituições Federais de Ensino Superior  
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NGP – Nova Gestão Pública  
PCA – Plano de Capacitação Anual  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado  
Planfor – Plano de Formação  
Procad – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica  
Prodoutoral - Programa de Formação Doutoral Docente  
Pnap – Programa Nacional de Formação em Administração Pública  
PNDP – Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PO – Política(s) Organizacional(is)  
PP – Política(s) Públicas(s)  
PS – Papel social  
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
TI – Teoria da Identidade  
TICs – Tecnologia(s) de Informação e Comunicação  
TIS – Teoria da Identidade Social  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
Univasf – Universidade Federal do Vale do São Francisco

# Sumário

<b>1 Introdução</b>	15
1.1 Contextualização do problema	15
1.2 Questões norteadoras do estudo	26
1.3 Justificativas teórico-empíricas para o estudo	26
<b>2 Fundamentação Teórica</b>	32
2.1 Papéis sociais	32
2.1.1 Os papéis sociais do professor de ensino superior	40
2.1.2 O papel de professor-gestor ( <i>academic manager</i> )	47
2.2 Competências gerenciais de professores de ensino superior	54
2.3 Políticas públicas e políticas organizacionais para a formação do professor de ensino superior	64
2.3.1 Políticas públicas e políticas organizacionais para formação de competências gerenciais de professores do ensino superior	72
2.4 Proposta de <i>Framework</i> para análise da formação de competências gerenciais do professor-gestor em universidades federais	78
<b>3 Procedimentos Metodológicos</b>	87
3.1 Delineamento da pesquisa	87
3.2 Categorias de análise	93
3.3 <i>Locus</i> da pesquisa	100
3.4 Os participantes da pesquisa	102
3.5 Coleta de dados	105
3.5.1 Entrevista	107
3.5.2 Observação	110
3.5.3 Pesquisa documental	112
3.6 Procedimentos para análise do <i>corpus</i>	114
<b>4 Análise e Discussão dos Dados</b>	118
4.1 Caracterização da Organização estudada	118
4.2 Políticas públicas e políticas organizacionais de formação do professor para a gestão de Ifes	122
4.3 O papel esperado e o papel percebido de professor-gestor	141
4.4 O papel de professor-gestor e as competências gerenciais	154
4.5 Competências gerenciais esperadas e percebidas do professor-gestor	157
4.6 O desempenho esperado e o desempenho percebido do professor-gestor	170

4.7 <i>Framework</i> analítico da formação de competências gerenciais para o papel de professor-gestor em IES federal	176
<b>5 Conclusões</b>	179
<b>Referências</b>	190
APÊNDICE A – Solicitação de consentimento para realização de pesquisa	221
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	222
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com professores-gestores	223
APÊNDICE D – Roteiro de Observação Participante	226

# 1 Introdução

---

Neste capítulo apresenta-se o problema de pesquisa, a relevância do estudo, o argumento de tese defendido, bem como as questões norteadoras do trabalho.

## 1.1 Contextualização do problema

O contexto do trabalho no ensino superior tem sofrido transformações significativas nas últimas décadas, decorrentes tanto de mudanças econômicas, sociais, quanto tecnológicas, que levam os diversos atores envolvidos nesse campo a empreender modificações estruturais e comportamentais.

No cenário brasileiro, destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 2001 que trouxeram implicações diretas e indiretas para o professorado desse nível de ensino, dentre elas a apresentação de demandas às instituições de ensino em termos de composição, publicação e qualificação do corpo docente e a discussão sobre competências profissionais (PAIVA, 2007).

Com efeito, houve alterações no trabalho do professor, ampliando-se as atividades comumente associadas a esses profissionais, notadamente a docência<sup>1</sup>, a pesquisa, a extensão<sup>2</sup>, em virtude do aprofundamento da cultura do desempenho, que denota a supervalorização do conhecimento como uma nova forma de acumulação de capital.

A concepção do professor de ensino superior como porta-voz “soberano” de um saber dogmatizado, com habilidades para transmitir seus saberes, parece não mais corresponder ao perfil desse profissional exigido pelas instituições e pela sociedade em geral. Outras funções têm sido agregadas, tornando o exercício profissional do professor de ensino superior ainda mais complexo (ZABALZA, 2007; MUSSELIN, 2007, 2011, 2013). São elas: o *business*

---

<sup>1</sup>No presente trabalho, adota-se a ideia de que a docência se refere às atividades ligadas mais diretamente ao exercício do magistério voltado para a aprendizagem (SOARES; CUNHA, 2010).

<sup>2</sup>Considera-se ensino como sendo a transmissão de conhecimentos; a pesquisa tem a função de cultivar a atividade científica, por meio de um processo contínuo de realimentação dos conhecimentos e à extensão cabe estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes (RIZZATTI; RIZZATTI Jr., 2004).

(busca de financiamentos, negociação de projetos e convênios, assessorias, participação em diversas instâncias e entidades científicas) e as relações institucionais (que contemplam desde representar a universidade até a criação e manutenção de uma rede de relações com outras instituições). Dizendo de outra forma, “a auréola de cientistas iluminados, de especialistas na área, a qual, com frequência, está sob a figura dos professores da universidade” (ZABALZA, 2007, p. 114) é pouco para enfrentar os novos desafios que se apresentam a esses indivíduos.

Quatro principais transformações nas atividades do professor de ensino superior ocorreram tanto em países emergentes como nos países em desenvolvimento (ENDERS; MUSSELIN, 2008). A primeira transformação apontada pelos autores refere-se ao crescimento e diferenciação interna da profissão acadêmica decorrentes da expansão no setor de ensino superior, alimentada pela massificação da pesquisa acadêmica e pelo aumento de gastos com pesquisa e desenvolvimento (ENDERS; MUSSELIN, 2008).

A segunda refere-se à demanda cada vez maior para que os professores busquem por si próprios fundos para pesquisa. Com isso, quanto mais eles alcançam sucesso nessa tarefa, menos tempo e energia têm para as atividades de ensino e extensão (ENDERS; MUSSELIN, 2008).

Fora dos limites da universidade, a terceira mudança trata das novas oportunidades que têm aparecido em áreas e atividades que ultrapassam os papéis tradicionais de trabalho na universidade, levando cada vez mais os professores a se moverem do ambiente circunscrito da universidade para um mundo exterior de fronteiras não definidas e ênfase em papéis de quase empreendedor, aproximando-os do setor de negócios, tornando mais tênue a linha que separa a academia de determinados setores da sociedade (ENDERS; MUSSELIN, 2008).

A quarta mudança reforça o reconhecimento das universidades como organizações com hierarquia e, com isso, os professores têm sido chamados a se tornar gestores e apropriar-se de ferramentas e abordagens gerenciais (ENDERS; MUSSELIN, 2008).

Aliás, tal como Baruch e Hall (2004) previram, as mudanças apontadas por Enders e Musselin (2008) corroboram a ampliação nos papéis do professor de ensino superior, os quais tradicionalmente incluíam pesquisa, extensão e ensino (com a divisão de trabalho tomando como base a especialização do campo de conhecimento), passando esses sujeitos também a atuar em papéis relacionados à gestão universitária.

No Brasil, o Art. 3º do Decreto 94.664/87 (BRASIL, 1987) prevê a gestão universitária como uma atividade do professor do ensino superior, juntamente com o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, quando o professor atua no papel de gestor, quer seja como reitor ou pró-reitor, por exemplo, entra em cena o papel de professor-gestor (*academic*

*manager*)<sup>3</sup> - aquele no qual o professor ou pesquisador desempenha papel de gestor no ensino superior, seja temporariamente ou permanentemente (CASTRO; TOMÁS, 2011); “uma espécie particular de gerente, (...) eles possuem funções e papéis peculiares ao mundo acadêmico, na medida em que são, antes de tudo, em geral, professores de carreira” (...) (ÉSTHER; MELO, 2008, p.17). Ou seja, mesmo assumindo a posição de dirigente, esse indivíduo não deixa de ser professor (ÉSTHER, 2007) e, portanto, a dupla atividade constitui o cerne do papel de professor-gestor.

Aqui se demarca um aspecto relevante para essa argumentação, qual seja, a especificidade do trabalho gerencial em Instituições de Ensino Superior (IES). Ao caracterizar o trabalho gerencial, Mintzberg (1990) diferencia-o do que se espera de outros trabalhadores, mostrando que as atividades do gerente são caracterizadas pela brevidade e fragmentação. Já o trabalho de Hill (2003) aborda a maneira como o gerente tem seu desempenho vinculado aos outros:

[...] um gerente está formalmente encarregado da organização ou de uma de suas subunidades. Entre as suas mais importantes responsabilidades está aquela de supervisionar os outros, em detrimento da realização direta de trabalhos técnicos. Não raro, a distinção entre colaborador individual e gerente de primeira linha desaparece, considerando que muitas vezes os gerentes de primeira linha executam trabalhos técnicos. É a autoridade formal sobre os outros e os direitos e deveres de assessor que diferenciam o gerente do colaborador individual (HILL, 2003, p. 3).

No contexto da universidade, o gerente desempenha papéis que envolvem a resolução de perturbações na estrutura, e a manutenção da ligação entre os profissionais de dentro e as partes interessadas de fora (MINTZBERG, 2003). Nas IES públicas, Carvalho e Bruckmann (2014) apontam que profissionais com tarefas administrativas não são apenas os primeiros a lidar com as narrativas das reformas públicas, mas são também, em geral, aqueles que lideram seu grupo profissional e, nesse sentido, “têm uma grande probabilidade de influenciar as normas dominantes, valores e práticas profissionais” (p.91).

Não raro, quando no papel de gestores, professores e acadêmicos experimentam a ambivalência de ficar divididos entre sua lealdade à academia e as pressões por uma gestão eficaz e eficiente (AMARAL, 2008). Esses indivíduos estão expostos, por um lado, a tradicionais valores acadêmicos que estão relacionados à tomada de decisão colegiada e, de outro, a novos valores relacionados ao papel gerencial típicos da lógica de mercado, tais como

---

<sup>3</sup>Autores como Deem e Brehony (2005), Whitchurch (2007), Deem; Hillyard Reed. (2007); Land (2003), Johnson (2002), Musselin (2013) referem-se a esse sujeito e seu papel na gestão universitária.

eficiência econômica, satisfação do cliente, entre outros. Muito dessa tensão deve-se ao fato de as universidades serem organizações onde a produção e a transmissão de conhecimento convivem com a forte influência dos profissionais, conferindo-lhes uma dinâmica organizacional complexa difícil de ser gerenciada.

Salienta-se que noção de papel social é um pressuposto fundamental na presente tese. Tendo como inspiração autores interacionistas-construtivistas, como Berger e Luckmann (2005) e Goffman (2009), neste estudo papel social é entendido como conjunto de atividades, comportamentos e práticas característico de uma dada situação social, que resulta de um processo contínuo de construção social e que é desempenhado pelo sujeito em grupos de onde se originam expectativas e sob os quais ele exerce influência.

Na perspectiva estruturalista, o papel social (PS)<sup>4</sup> é um conjunto de atividades, tarefas e comportamentos que delineiam ações desenvolvidas por pessoas nas posições que ocupam dentro de uma organização (LAMERTZ, 2006). Sendo assim, ter um papel demanda de o indivíduo agir para alcançar determinadas expectativas, coordenando e negociando interações com os parceiros de papel e controlando recursos relacionados à atuação no papel social (STETS; BURKE, 2000). Portanto, falar em papéis sociais significa reconhecer que certas atividades e tarefas são esperadas de um indivíduo dentro de organização em determinada posição, como, por exemplo, em uma IES, em uma universidade<sup>5</sup>.

Ainda sobre esse aspecto, sabe-se que o professor de ensino superior assume diferentes papéis sociais dentro de uma IES, sendo os mais centrais o de docente, o de pesquisador, o de extensionista e o de gestor, comumente reportados na literatura especializada (KERR, 1982; MARRA; MELO, 2003, 2005; ÉSTHER, 2007; MUSSELIN, 2007, 2011, 2013; POTGIETER; BASSON; COETZEE, 2011). Considerando-se que cada papel social é acompanhado de um conjunto de expectativas por meio do qual se prejulga ou prediz o que se espera dos diferentes indivíduos que desempenham determinado “papel referente” (DIERDORFF; MORGESON, 2007), é factível admitir que, de alguma forma, as expectativas do papel delineiam *performances* específicas, atitudes (predisposições psicológicas), comportamentos, conhecimentos, resultados, interações que compõem a visão que o indivíduo tem de si mesmo e daqueles que estão numa mesma posição social (BURKE; STETS, 2009).

---

<sup>4</sup>A partir deste ponto, os termos papel e papel social serão usados indistintamente.

<sup>5</sup>Entende-se, assim, a universidade, uma organização, como um conjunto de papéis ou aglomerados de atividades esperadas dos indivíduos e de conjunto de papéis ou de grupos que se superpõem, cada qual formado de pessoas que têm mais expectativas quanto a determinado indivíduo (LIMA; PEREIRA, VIEIRA, 2006).

Importa também reconhecer que o papel social sofre adaptações, posto que não é refratário às características e relações sociais próprias da organização na qual o sujeito o desempenhará (ação). Com base neste entendimento, é possível admitir que as expectativas sobre os papéis do professor de ensino superior vêm do Estado, de partes interessadas externas, da universidade, dos colegas e da comunidade disciplinar (KYVIK, 2013) e que os papéis sociais do professor de ensino superior também sofrem influências do ambiente organizacional em que esses sujeitos se encontram, quer seja o de uma universidade federal, quer seja de uma IES privada, por exemplo.

Para a Teoria da Identidade (TI), papéis formam a base da identidade, a qual pode ser entendida como um conjunto de significados que as pessoas têm de si mesmas como membros de grupos (BURKE, 2004). Apesar da proximidade, papel social e identidade não se confundem e não devem ser tidos como sinônimos. O primeiro é determinado pelas normas gestadas nas instituições e nas organizações da sociedade, enquanto a identidade é construída no processo de individuação e, portanto, é fonte de significado para os atores sociais (GIDDENS, 2002). Importa aqui, desde logo, esclarecer que o presente estudo se volta ao construto papel social, ainda que se reconheça o seu imbricamento com o construto identidade.

Pode-se ainda entender o professor-gestor como categoria social que constitui grupos dentro e fora da universidade. As categorias sociais resultam de uma construção que agrupa idealmente em uma mesma 'unidade social' indivíduos com características comuns (DEMARTIS, 2006). Nesse sentido, sob a perspectiva da Teoria da Identidade Social (TIS), as relações intergrupos possibilitam que os sujeitos vejam a si próprios como membros de um grupo ou categoria, em comparação com outros (fora do grupo, não-dirigentes) e como semelhantes aos demais membros do grupo, interpretando fatos e situações a partir da perspectiva desse grupo. Desta forma, ao se considerar o papel, as relações inter e intragrupos tornam-se relevantes (HOGG; RIGDGEWAY, 2003; STETS; BURKE, 2000), visto que se pressupõe que um sujeito, simultaneamente, desempenha papéis e pertence a grupos.

É possível também afirmar que o papel tem duas dimensões, a saber: uma convencional (que é partilhada pelos indivíduos) e uma idiossincrática (são as interpretações distintas que os indivíduos têm sobre o papel) (McCALL; SIMMONS, 1978). Partindo desse entendimento, admite-se que professores-gestores compartilham atividades, expectativas, competências gerenciais, apesar dos diferentes ambientes institucionais em que se encontram ou de suas histórias individuais. Ou seja, o professor-gestor de uma universidade estabelece interações e relações com outros indivíduos e grupos, mantendo similaridades e diferenças

quanto às competências gerenciais, às expectativas sobre seu desempenho no papel, aos desafios com os quais se deparam no cotidiano organizacional, por exemplo.

Argumenta-se, ainda, que o papel social de professor-gestor é, em certa medida, composto das competências gerenciais esperadas desses sujeitos, as quais, em algum aspecto, são diferentes das competências profissionais exigidas no papel de docente ou de pesquisador. Nesse sentido, como mostrou Paiva (2007), há necessidade de mobilização de diversas competências profissionais por parte do professor de ensino superior para sua efetividade ao desempenhar diferentes papéis, inclusive no que diz respeito ao que a autora chamava de “atividades administrativas e burocráticas”, relacionadas à função gerencial. Igualmente, Aziz et al. (2005) sugerem que a formação de determinadas competências gerenciais pode ajudar o professor de ensino superior a minimizar a ambiguidade e o conflito com os quais se depara na atuação do papel de dirigente universitário.

No presente estudo, adota-se o conceito de competência gerencial como um tipo específico de competência profissional, que “implica na mobilização de forma peculiar pelo sujeito na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de natureza diferenciada, de maneira a gerar resultados reconhecidos individual, coletiva e socialmente” (PAIVA, 2007, p. 45). Sendo assim, parte-se da premissa de que as competências do professor para pesquisa, ensino e extensão não substituem aquelas necessárias para atuação em um contexto de gestão, ainda que possam contribuir para o desempenho dos dirigentes em suas atividades. Mesmo mantendo algum nível de aproximação, são, pois, competências profissionais de naturezas diferentes, que se relacionam aos distintos papéis sociais desempenhados pelo professor de ensino superior.

É importante ainda realçar o caráter relacional das competências gerenciais ao se considerar que as mesmas emergem das formas de ação dos gestores, em seu espaço organizacional, na convergência e a inter-relação com outros gerentes (MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013). Nesse sentido, fica-se diante de uma construção social contínua que guarda relação e similaridade com o caráter intergrupar da noção de papéis sociais (BERGER; LUCKMANN, 2005).

Atribuindo caráter de construção social à competência, Le Boterf (2006) caracteriza-a como a mobilização de aspectos pessoais em conjunto com recursos do meio no qual o indivíduo está inserido. Sendo assim, não há como ser competente isoladamente, pois competência emerge da comunicação e da interação entre as pessoas no ambiente de trabalho. E, desta forma, os grupos legitimam para o próprio indivíduo e para o grupo, as competências gerenciais presentes no desempenho do papel de professor-gestor. Essa ideia encontra amparo

em Paiva e Melo (2008), segundo as quais a competência é reconhecida pelo julgamento dos outros, e em termos sociais inscreve-se no coletivo do trabalho.

Demarca-se aqui outra premissa fundamental da argumentação neste estudo: o papel de professor-gestor contribui para a definição de competências gerenciais. Pressupõe-se, assim, que é possível identificar as competências gerenciais frequentemente associadas tanto ao papel quanto ao grupo de professores-gestores e, desse modo, auxiliar esses sujeitos em sua atuação nas atividades de gestão universitária, minimizando a ambiguidade e o conflito de papéis, em conformidade com Aziz et al. (2005).

De fato, os papéis atribuídos aos gestores comportam três aspectos do trabalho desses sujeitos: o que se espera que eles façam (definição do papel ou papel esperado), como eles interpretam e constroem o seu papel (papel percebido) e o que eles realmente fazem no decurso do seu trabalho (comportamento ou *performance* no papel – papel realizado) (HALES, 2005). Entende-se que essas três facetas mantêm aproximações e afastamentos. Por exemplo, o papel esperado tem relação com o papel percebido, visto que quando os papéis são bem definidos e percebidos claramente pelo indivíduo, facilitam o desempenho dos mesmos pelos sujeitos, contribuindo, provavelmente, para o atingimento dos objetivos organizacionais.

Vale ressaltar que o alinhamento exato entre esses três tipos é algo pertencente ao campo das ideias, dificilmente alcançado na realidade das organizações, havendo, provavelmente um hiato entre o papel esperado, o papel percebido e o papel realizado, com possibilidade de conflito e frustração, resultantes das diferenças nestes três tipos.

Posto isto, destaque-se o caráter inovador da presente tese baseado na proposição de algumas aproximações teóricas entre papéis sociais, competências gerenciais e papel de professor-gestor estabelecidos a partir de possibilidades de conversação entre as teorias aportadas anteriormente, as quais tratam de fenômenos semelhantes sob óticas de diferentes disciplinas científicas:

- a) o papel esperado comporta as competências gerenciais esperadas<sup>6</sup>para indivíduos em determinadas posições sociais;
- b) o papel percebido e as competências gerenciais percebidas emergem do julgamento do professor-gestor, e de terceiros (seus pares, chefias, corpo discente e demais públicos com os quais ele lida no seu cotidiano laboral);

---

<sup>6</sup> Correspondem ao que Paiva et al. (2014, 2013) referiram como competências ideais (ou exigidas).

- c) associa-se nesta tese o conceito de atuação e *performance* no papel (GOFFMAN, 2009) ao se tratar de “desempenho” e, portanto, ao papel social não se relaciona a ideia de quantificação, tampouco guarda relação causa-efeito com os conceitos de eficiência e eficácia, já que o trabalho do sujeito não depende apenas de si mesmo;
- d) ao desempenhar seu papel na função gerencial, o professor-gestor mobiliza várias competências gerenciais, as quais podem se integrar e alternar dependendo das contingências<sup>7</sup>, haja vista o caráter contextual da competência. Assim, a competência só se efetiva quando aplicada, traduzida em ação, na prática profissional de cada pessoa, no desempenho do papel, e reconhecida pelo próprio sujeito e pelos terceiros, mencionados anteriormente;
- e) a legitimação do desempenho esperado e do desempenho no papel (efetivamente percebido) se realiza por meio do processo comunicativo entre o sujeito e terceiros, que pode se dar por diversas mídias.

Nessa dinâmica entre papel de professor-gestor e competências gerenciais, merece destaque o fato de que os atuais gestores da educação superior, na maior parte dos casos, não foram preparados para assumir esse papel em IES, as quais têm peculiaridades e nível de complexidade única (ÉSTHER, 2007; KANAN, 2008; MARRA; MELO, 2003, 2005; MARRA, 2006; MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013; MEYER JR.; MEYER, 2011; MIRANDA, 2010; RIZZATTI; RIZZATTI JR.; SARTOR, 2004; SILVA, 2000; SILVA; MORAES; MARTINS, 2003; PEREIRA; SILVA, 2011; SILVA, 2012).

O fato é que há uma lacuna na formação desses indivíduos, “[...] na maioria dos casos, não antecedem treinamento formal à atuação dos indivíduos escolhidos para as funções gerenciais na universidade. Isto faz com que adquiram condições de atuar como gestores, pelo método da tentativa e do erro” (CAMPOS, 2007, p. 2). Observando-se o percurso tradicional de formação de um professor de ensino superior no Brasil, percebe-se que esses sujeitos são egressos de cursos de pós-graduação, nos quais é priorizada a formação para a pesquisa, dotando seus alunos com perfil de pesquisadores e de especialistas em seus temas de estudo (MOROSINI, 2000).

Como modo de preencher essa lacuna era esperado que o Estado e as IES oferecessem políticas públicas (PP) e de políticas organizacionais (PO) voltadas ao desenvolvimento de competências gerenciais dos professores de ensino superior (ÉSTHER, 2007; KANAN, 2008; MEYER JR., MEYER, 2011; MELO, LOPES, RIBEIRO, 2013; MIRANDA, 2010;

---

<sup>7</sup>Para Le Boterf (2003), a competência refere-se ao que se sabe em um dado contexto, que é marcado pelas contingências.

MUSSELIN, 2007; PEREIRA, SILVA, 2011; ZABALZA, 2007). Entende-se PP como um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (ENAP, 2006).

Já as PO são guias orientadoras da ação administrativa para o atingimento das metas e objetivos estabelecidos da organização (OLIVEIRA, 2006) e no contexto do presente trabalho, referem-se ao conjunto de ações sistemáticas no âmbito da IES, que podem alterar a prática, as crenças e as competências profissionais dos professores.

As PP são, em geral, formuladas a partir de um fluxo *top-down*, por órgãos nacionais. Depois são traduzidas em leis e outros documentos, sendo implementadas nas instituições, por meio de PO. Assim, as PP afetam a forma como uma IES conduz a pesquisa, o ensino e a gestão, atingindo também os indivíduos que lá atuam. À primeira vista, pode-se dizer que este processo hierarquizado engloba níveis organizacionais distintos – micro, meso e macro. No entanto, tais segmentos imbricam-se tornando difícil ou até mesmo inadequado separá-los para fins de compreensão do fenômeno.

No que concerne às PP, a sua influência sobre o papel dos professores-gestores é mais indireta do que direta. Assim, por exemplo, nas últimas décadas, os processos de expansão ampliaram o acesso ao Ensino Superior brasileiro a uma camada da população anteriormente excluída, alterando o cotidiano das IES, e exigindo de seus professores alterações nas competências profissionais para buscar alternativas a situações que emergiram desse novo contexto.

Com efeito, a política pública implementada por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) provocou a ampliação da oferta de cursos nas IES, acompanhada do aumento no investimento em infraestrutura e da contratação de novos servidores (docentes e técnicos administrativos). Da confluência desses fatores, mais atenção e relevância foram direcionadas ao papel de professor-gestor, especialmente com a demanda de competências profissionais específicas para a coordenação de equipes de trabalho, melhoria da qualidade nos processos de trabalho e otimização no uso dos recursos públicos. Acentuou-se a necessidade dos gestores de tais instituições qualificarem-se, e investirem em formação e desenvolvimento profissional (CERVIGICELE; SOUZA, 2013).

Mesmo diante da relevância deste aspecto, “são ainda enormes as lacunas de formação docente em todos os níveis de ensino” (BASTOS et al., 2011, p. 1153). Como um fator contributivo para esse hiato, diversos autores apontam e criticam as PP, pois as mesmas vêm

omitindo diretrizes claras quanto às exigências de formação do professor de ensino superior, ficando a cargo das instituições educacionais (das políticas organizacionais) as iniciativas para capacitar os professores para atuar em seus diferentes papéis (MIRANDA, 2010; ROSA; CHAVES, 2013).

Nesse sentido, o trabalho de Melo, Lopes e Ribeiro (2013) reafirma a lacuna na formação dos professores-docentes para atividade de gestão e a deficiência das IES em promover PO para que os mesmos possam desenvolver suas competências gerenciais. Para os autores, essas políticas simbolizam o suporte da organização para os professores no exercício de suas atividades e facilitariam a transição entre o ser professor e o ser gestor.

Com essa lacuna de PP e PO, a responsabilidade pela formação desses sujeitos tem recaído ou “sobre algumas instituições de educação superior, sensíveis à necessidade de investir na formação de seu corpo docente” (LIMA; RIEGEL, 2011, p. 2) ou, no nível individual, sobre os próprios professores (PAIVA, 2007). Sem o apoio de PP ou de PO, os gestores tendem a aprender de maneira informal, vicária<sup>8</sup> e experiencial durante a ação na atividade gerencial e assim desenvolvem competências gerenciais que julgam necessárias ao desenvolvimento de suas atividades na IES (SALLES; VILLARDI, 2014).

Além disso, quando o professor não conta com políticas públicas e políticas organizacionais para prover sua formação, provavelmente irá buscá-la por si só e, ao fazer isso, pode deixar de alinhar suas necessidades individuais às necessidades da IES (ZABALZA, 2007). Ao buscar meios próprios de apropriar-se de competências gerenciais, quer seja por autodirecionamento ou aprendendo no cotidiano (SILVA, 2000; PAIVA, 2007), muitos professores se baseiam em exemplos de seus “mestres respeitados” para desenvolver suas próprias competências (SPECK, 2003; PAIVA, 2007). Esse processo será denominado nesse trabalho como apropriação, resguardando seu caráter individual, informal e não institucional.

A apropriação ocupa-se de transmitir normas práticas informais consolidadas pela experiência, já a socialização volta-se à transmissão de normas ideais e grupos formais, via formação promovida por políticas públicas, políticas organizacionais. O entendimento de apropriação se aproxima de Smolka (2000, p. 28), segundo o qual se refere a “modos de

---

<sup>8</sup> A aprendizagem vicária ocorre mediante interação social com outras pessoas, na medida em que os indivíduos copiam comportamentos que julgam adequados, e vão a eles incorporando suas práticas ou podem também descartá-los por considerá-los inadequados; acontece desvinculada do indivíduo. Por ser social, é baseada nas ações, experiências e emoções dos indivíduos membros da organização em interação (SALLES; VILLARDI, 2014; GODOI; FREITAS, 2008; ELKJAER, 2001).

tornar próprios”, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos”.

Considerando-se esses aspectos, defende-se que a lacuna na formação compromete a socialização<sup>9</sup> do sujeito no novo papel de professor-gestor<sup>10</sup>. O entendimento dos componentes-chave do papel pressupõe a existência de uma série de “sinais” que mostrem aos professores o que se espera de seu desempenho (PRETI, 2000). Nessa dinâmica, o as PP e PO voltadas à formação de competências gerenciais podem contribuir para melhor esclarecer ao professor de ensino superior e a aqueles com os quais ele interage (intra e inter organizacionalmente) sobre seus papéis na IES, o que diminuiria, presume-se, os riscos de ambiguidades, conflitos, retrabalho, sobrecargas e incompatibilidades.

Para Aziz et al. (2005), somente quando a formação do professor para gestão juntamente com valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências gerenciais são apresentados e praticados no trabalho, pode-se dizer que se tem um gestor competente ao desempenhar seu papel. Portanto, não é bastante o professor ter qualificação<sup>11</sup> e competências gerenciais; é necessário colocá-las em ação quando desempenha seu papel de professor-gestor. Isso implica em um processo de avaliação envolvido para verificar se a ação do professor-gestor está coerente com as PP, as PO e competências adquiridas. Entretanto, optou-se pelo não aprofundamento deste aspecto pois se entendeu que ele extrapolaria o recorte teórico definido para esta tese.

Diante da importância do papel de professor-gestor, da necessidade de competências gerenciais e das dificuldades em torno de sua gestão no âmbito pessoal (indivíduo), profissional (professor) e organizacional (universidade pública) – em especial a lacuna de políticas públicas e organizacionais para a formação de competências gerenciais, e dos impactos que sua mobilização pode trazer para a organização, a pergunta que se buscou responder por meio desta pesquisa foi: **como a lacuna de políticas públicas e políticas**

---

<sup>9</sup>No presente estudo, esse processo de socialização remete àquele definido por Berger e Luckmann (2005) como socialização secundária, qual seja “aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente arraigados na divisão do trabalho” (p. 189). Igualmente, refere-se à incorporação de saberes profissionais especializados, “maquinarias conceituais que compreendem um vocabulário, receitas, um programa formalizado e um verdadeiro ‘universo simbólico’ que veiculam uma concepção de mundo [...], são definidos e construídos com referência a um campo especializado de atividades” (DUBAR, 2005, p. 122).

<sup>10</sup>Reconhece-se que o papel de professor-gestor pode não ser novo para o professor. Ele pode ter tido uma ou várias experiências anteriores, as quais teriam um impacto na formação de suas competências. Entretanto, essa socialização pode não necessariamente ter acontecido por meio de PP e de PO.

<sup>11</sup>A primeira refere-se à organização, ao cargo, ao potencial para ação, assumindo uma nuance estática e absoluta no tempo e no espaço. Por sua vez, a competência refere-se à ocupação do indivíduo (ou profissão), aos resultados por ele obtidos, é algo processual, dinâmico (BRÍGIDO, 1999; RAMOS, 2001). Entende-se que não há dicotomia entre formação ou qualificação e competências gerenciais pois se espera que juntos ambos credenciem professores a conduzir-se no papel de gestor, levando a instituição a patamares de excelência.

**organizacionais voltadas à formação de professores para a gestão de IES repercute na construção do papel de professor-gestor e na formação de competências gerenciais dos professores, considerando-se seu desempenho no papel de gestor?**

Considerando-se a pergunta de pesquisa apresentada acima, defende-se a seguinte declaração de tese: existe uma lacuna de políticas públicas e políticas organizacionais de formação de professores para a gestão de IES que incide na construção do papel social de professor-gestor, comprometendo a externalização e o reconhecimento das competências gerenciais, no desempenho de tal papel social.

## **1.2 Questões norteadoras do estudo**

Considerando-se a natureza da pergunta de pesquisa, optou-se por guiar o presente estudo por questões norteadoras ao invés de hipóteses explícitas (GREENWOOD, 1973), quais sejam:

- 1- Quais as políticas públicas e políticas organizacionais desenvolvidas para a formação de competências gerenciais do professor de ensino superior?
- 2- Qual o papel (esperado, percebido) do professor-gestor?
- 3- De que forma o papel de professor-gestor ampara e é amparado pelas competências gerenciais?
- 4- Quais as competências gerenciais (esperadas, percebidas) do professor-gestor?
- 5- Como é percebido, pelos pares e pelos próprios sujeitos, o desempenho do papel professor-gestor?

Para Demo (1987), a pesquisa científica justifica-se na medida em que possibilita descobrir novos horizontes do conhecimento e da prática. Na próxima seção, apresentam-se as justificativas e possíveis contribuições da presente pesquisa.

## **1.3 Justificativas teórico-empíricas para o estudo**

As reflexões sobre as justificativas teórico-empíricas para o presente estudo têm como ponto de partida a possibilidade do construto papel social encontrar-se na fronteira entre a Teoria da Identidade Social (TIS) - Psicologia - e a Teoria da Identidade (TI) - Sociologia

(HOGG; RIDGWAY, 2003; STETS; BURKE; 2000). Esta ideia foi, aliás, um marco importante para fins da presente investigação, pois aqui se considerou ser factível alcançar conhecimento científico mais amplo com aproximações entre grupos, papéis e comportamento social ao se superar a dicotomia entre essas duas abordagens e promover a triangulação teórica entre teorias de base epistemológicas tradicionalmente opostas.

Significa dizer, buscou-se, com a presente pesquisa, aproximar as perspectivas meso e microsocial, mantendo o foco no papel social e nos grupos ao mesmo tempo. Ao se propor a investigar as relações existentes entre as competências gerenciais, papel social, políticas para formação e desempenho no papel, este trabalho voltou-se a esclarecer como esses construtos conversam entre si, apresentando, desta forma, seu caráter de originalidade<sup>12</sup> (CORLEY; GIOIA, 2011).

Cabe ainda esclarecer que a contribuição teórica pretendida com esta tese se sustenta na compreensão de que os estudos em Administração não mais se limitam a aspectos “calculáveis” da gestão e passaram a incorporar outras facetas concernentes às organizações, possibilitando que outras disciplinas possam oferecer diferentes formas de abordagem (FERREIRA; ALENCAR, 2010) e, portanto, ampliar e aprofundar a compreensão do fenômeno em foco.

Desta forma, ao abordar políticas públicas e políticas organizacionais para formação do professor de ensino superior, competências gerenciais e papéis sociais, a presente investigação procurou lançar luz sobre as faces do papel social de professor-gestor (e dirigente) e ampliar a discussão sobre esses construtos em um ambiente com atores e dinâmica bastante peculiares como o de uma universidade (SIMPSON; CARROL, 2008), potencializando também a interdisciplinaridade entre campos de conhecimentos, nomeadamente a Administração, a Gestão Pública, a Educação, a Sociologia e a Psicologia (JAPIASSU, 2006).

Ao examinar o campo do ensino superior pela lente da Teoria Organizacional, este trabalho buscou contribuir para expansão de fronteiras epistemológicas, possibilitando um processo simultâneo de circularidade com diversos campos científicos, sociais, tecnológicos, culturais (PECI; ALCADIPANI, 2004; SANTANA; GOMES, 2007) e contribuindo para estender ou consolidar o conhecimento produzido por autores como Amaral (2008), Carvalho

---

<sup>12</sup>A originalidade e a utilidade são duas das dimensões orientadoras na elaboração de uma tese. Enquanto a originalidade acontece de modo incremental e revelador, a utilidade está na prática e no âmbito científico (CORLEY; GIOIA, 2011).

(2014), Santiago e Carvalho (2012, 2011, 2008), Musselin (2013, 2011, 2007), Ésther (2008, 2007), Paiva (2007), Paiva et al (2014, 2013), Mendonça et al. (2012), entre outros.

Sobre esse aspecto, a pesquisadora participou da modalidade doutorado-sanduiche, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) - associação privada fundada pelas Universidades do Porto e de Aveiro, sendo atualmente um dos maiores centros de referência dedicado à investigação do ensino superior. Na oportunidade, foram desenvolvidas atividades de formação (participação em aulas, colóquios e seminários), de pesquisa (aprimoramento do referencial teórico; apresentação do projeto de pesquisa vinculado à tese; entrevistas) e preparação de textos para publicação.

No âmbito nacional, a presente tese insere-se no conjunto de estudos relacionados ao contexto universitário, como o de Silva (2011), Ésther (2007), Paiva (2007), pois se concorda que as universidades ainda não são devidamente colocadas como objeto de investigação, tendo permanecido praticamente à margem de esforços analíticos (TOMÁS et al., 2010; SILVA, 2011, 2012).

A opção por investigar o papel de gestor emergiu da necessidade de se estudar os professores de ensino superior para além das abordagens que tradicionalmente lhes atribuem os papéis de docente e de pesquisador (MUSSELIN, 2008). Nesse sentido, Whitchurch (2007) já mostrava a necessidade de desenvolver uma compreensão mais abrangente e completa sobre os professores de ensino superior, com ênfase em seu cotidiano e práticas no papel gerencial. Visto que o terreno político e profissional das universidades é muito mais complexo do que as tradicionais categorias de análise organizacional podem explicar, estudar organizações e atores do ensino superior como um tópico de gestão é uma avenida acadêmica promissora a ser explorada.

Ainda sobre esse aspecto, nas universidades federais, tendo em vista o papel-chave que o professor de ensino superior desempenha como gestor público (CAMPOS, 2007) e as novas tarefas e exigências impostas a esse sujeito para o alcance de metas de produtividade e busca contínua de capacitação (PAIVA, 2007), investigar sobre o papel de professor-gestor e suas respectivas competências gerenciais no contexto das universidades federais proporciona a compreensão do que significa ser dirigente nessas instituições (ÉSTHER, 2007) marcadas por sua importância histórica para o desenvolvimento da sociedade. De fato, há diferenças entre a retórica gerencial e as práticas do dia a dia que nesta pesquisa buscou-se conhecer com vistas a se entender o que vem acontecendo ao papel de professor-gestor nas Instituições Federais de Ensino superior (Ifes).

No tocante à produção do conhecimento, as publicações sobre gestão universitária vêm avançando, porém ainda existe necessidade de elucidar aspectos do processo de professores tornarem-se gestores em universidades (ÉSTHER, 2007, 2011; ÉSTHER; MELO, 2008; MORAES, 2008; SILVA, 2000).

Tal como Kanan e Zanelli (2011), concorda-se que copiar modelos e processos de universidades estrangeiras não resolve as dificuldades e problemas próprios das universidades brasileiras, as quais são reconhecidas pelos amplos desafios, concernentes tanto à resposta institucional para a sociedade, quanto às condições estruturais e de recursos oportunizados aos profissionais que atuam nessas instituições (GOIS; CRUBELLATE, 2012). Assim, mostrou-se oportuno produzir conhecimento sobre a gestão universitária e seus atores, considerando as especificidades locais e regionais que repercutem em uma jovem Ifes brasileira.

Ao situar a temática da competência gerencial ao papel professor-gestor desempenhado pelo professor de ensino superior na Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), a pesquisa proporcionou ainda a construção de conhecimento sobre uma realidade que precisa ser mais bem investigada: os papéis, atividades, desafios e tarefas com os quais mestres e doutores em início de carreira, lotados em universidades federais criadas nos últimos anos por meio do Reuni, deparam-se quando tentam operacionalizar a complexa missão do ensino, pesquisa e extensão (GUIMARÃES, 2013; LIMA; VILLARDI, 2011).

Tendo essa preocupação em vista, o presente estudo propõe um *framework*<sup>13</sup> que articula os construtos políticas públicas e políticas organizacionais voltadas à formação do professor de ensino superior para a gestão universitária, competências gerenciais do professor de ensino superior, papel de professor-gestor e o seu desempenho. Acredita-se que os componentes desse mapa teórico ajudam a elucidar esse fenômeno em Ifes.

Sendo assim, a proposta do *framework*, juntamente com um estudo empírico do mesmo em tal universidade federal, pretendeu elucidar aspectos relevantes que sirvam de subsídios para oferta de programas de formação de competências gerenciais voltados aos dirigentes desse tipo de instituição públicas universidades federais, justificando-se, assim, a utilidade da pesquisa (CORLEY; GIOIA, 2011).

Ainda sob essa perspectiva, vislumbrou-se a possibilidade de contribuir para a implementação das diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) da Administração Pública Federal, sobretudo aquelas relacionadas ao art. 1º, inciso III, do decreto 5.707/2006, que destaca a necessidade de “adequação das competências requeridas

---

<sup>13</sup> Esquema conceitual para analisar, explicar o fenômeno em estudo; conjunto inter-relacionado de suposições, conceitos, valores e práticas que apontam uma forma de ver a realidade.

dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual” (BRASIL, 2006), no contexto das universidades federais.

Salienta-se também que este estudo faz parte de um projeto vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulado “Os perfis de competências eletrônicas (e-competências) para educação à distância (EAD) de professores da educação superior: um estudo em universidades federais”, aprovado mediante Chamada Universal - MCTI/CNPq N ° 14/2012; sendo assim, constitui-se numa oportunidade de integração efetiva entre a pesquisa em nível de graduação e pós-graduação.

Cabe, ainda, esclarecer que a presente pesquisa faz parte do Doutorado Interinstitucional (Dinter) - Edital Capes Ações Novas Fronteiras, sendo, portanto, uma pesquisa acadêmica que se preocupa em elucidar nuances da gestão da única universidade federal da região do Submédio São Francisco, contribuindo, assim, para o alcance dos objetivos propostos pelo Dinter UFPE/Univasf.

Complementando as razões até aqui apontadas, a pesquisadora possui motivações particulares que, de certo modo, podem fortalecer os argumentos apresentados. A principal delas é o fato de que toda sua trajetória profissional nos últimos 18 anos vem se dando em uma universidade federal, tornando-a sensível à necessidade de pesquisar com maior profundidade determinados aspectos da gestão dessas IES, que trazem inquietações durante a caminhada como professora no ensino superior.

Diante do exposto, revelam-se, por fim, algumas preocupações que nortearam proposição do *framework* e da pesquisa, ilustradas no Quadro 1 (1), a seguir:

**Quadro 1 (1) - Aspectos teórico-empíricos que justificam a proposição da pesquisa e do *framework***

Aspecto norteador	Contribuições da pesquisa
O que é novo?	Ao considerar níveis diferentes de análise para compreensão de um fenômeno, o estudo busca integrar epistemológica, teórica, metodológica e analiticamente questões objetivas como o desempenho e competências gerenciais e não objetivas como o papel a outros necessariamente amplos e não facilmente operacionalizáveis como políticas institucionais.
E daí?	O trabalho propõe um <i>framework</i> baseado em construtos advindos de áreas de conhecimento diferentes, que até então vinham sendo trabalhados isoladamente, procurando esclarecer um fenômeno que se mostra interdisciplinar.
Por que dessa forma?	Mudanças sociais mais amplas fizeram-se presentes nas IES com reflexos nas atividades, papéis e competências dos professores de ensino superior. Por outro lado, as políticas organizacionais e públicas parecem não acompanhar essa nova dinâmica, deixando uma lacuna na formação desses sujeitos para o papel de gestor. Entendendo o fenômeno por essa perspectiva, optou-se por investigá-lo e propor um <i>framework</i> mais consistente à realidade do ensino superior no Brasil.
Bem feito?	Estudos anteriores e atuais foram considerados, autores de diferentes áreas

Aspecto norteador	Contribuições da pesquisa
	do conhecimento (nacionais e internacionais) constituíram o aporte teórico, a perspectiva multiparadigmática foi adotada, culminando em uma argumentação construída coletivamente.
Bem elaborado?	Buscou-se manter a coerência nos argumentos, de modo a construir uma proposta de pesquisa robusta e acessível, dentro dos padrões científicos.
Por que agora?	Acredita-se que apenas atualmente essa proposta foi elaborada porque nos estudos realizados anteriormente os construtos eram tratados de forma isolada.
Quem se importa?	A pesquisa e o <i>framework</i> interessam a atores diversos, nas áreas da Administração, da Educação Superior, da Gestão Universitária, da Sociologia, e da Psicologia Social.

Fonte: Baseado em Whetten (2003)

Explicitados os pontos anteriores - problematização, pressupostos, e justificativas -, esclarece-se a tese que se propõe defender: existe uma lacuna de políticas públicas e políticas organizacionais de formação de professores para a gestão de IES que incide na construção do papel social de professor-gestor, comprometendo a externalização e o reconhecimento das competências gerenciais, no desempenho de tal papel social.

A tese está organizada em cinco capítulos. Além das considerações introdutórias, no segundo capítulo é apresentada a fundamentação teórica. Em seguida, no terceiro, descrevem-se os procedimentos metodológicos utilizados e no quarto, apresenta-se a análise e discussões dos dados, para, finalmente, apresentar conclusões e implicações da pesquisa.

## 2 Fundamentação Teórica

---

Este capítulo é resultado do exercício de leituras e diálogos teóricos que se mostraram necessários à discussão da problemática da pesquisa, e estrutura-se em cinco principais seções. A primeira debruça-se sobre o construto papéis sociais e na sequência, aprofunda-se a discussão com ênfase nos papéis sociais do professor de ensino superior, mais especificamente no papel de professor-gestor. Em seguida, discute-se sobre competências gerenciais e, apresentam-se estudos sobre as competências gerenciais no âmbito das IES no Brasil, notadamente o modelo proposto por Mendonça et al. (2012). A terceira seção é voltada às políticas públicas e políticas organizacionais para a formação do professor de ensino superior para a gestão e nela, apresentam-se também apontamentos sobre as políticas públicas e políticas organizacionais para a formação de competências gerenciais do professor-gestor. Por fim, apresenta-se o *framework* proposto de acordo com a argumentação central exposta no capítulo da introdução.

### 2.1 Papéis sociais

A noção de papel social tem sido usada de forma recorrente e espontaneamente pelos membros das organizações em suas descrições acerca de suas práticas e experiências (SIMPSON; CARROL, 2008). Sendo assim, é possível identificar pelo menos duas abordagens distintas sobre papel, cercadas em ambiguidade e disputas sobre terminologias – a sistêmica e a construtivista.

A primeira considera o comportamento individual como uma série de sistemas de papel localizado dentro de um contexto organizacional. Pautando-se em conceitos como *input*, *output*, processamento, o desempenho do papel é definido na dinâmica entre expectativas de papel, papel enviado, papel recebido e comportamento no papel. Como consequência, há sempre um ciclo contínuo de enviar, receber e responder a expectativas de comportamento que são usadas para avaliar as ações de qualquer indivíduo que ocupe determinada posição na

organização. Portanto, papel reflete um conjunto de expectativas sociais e comportamentos normativos que prescrevem como um indivíduo deveria ocupar determinada situação, posição ou status social.

Para o segundo grupo de abordagens, o papel é crucial no estabelecimento de condutas institucionalizadas (BERGER; LUCKMANN, 2005). Especificamente no interacionismo simbólico, o mesmo é visto como um processo contínuo de construção social que depende da inter-relação entre uma ordem social estática e previsível e as ações criativas dos atores.

Apesar de defenderem axiomas diferentes, manifestam-se críticas dirigidas à abordagem sistêmica e à interacionista. Nesse sentido, Simpson e Carroll (2008) caracterizam a teoria dos papéis vista por essas perspectivas como acrítica, ingênua e limitada em sua capacidade de lidar com a realidade da vida organizacional; ambas não debatem sobre a construção discursiva, cultura e política de papéis, tampouco considerem forças como poder, controle e contestação.

Para as autoras, essas abordagens contrastam com a multiplicidade, fluidez e fragmentação que caracteriza a narrativa discursiva contemporânea sobre a construção de papéis, pois atualmente a atenção dos pesquisadores cresce em torno do “tornar-se” ao invés do “ser” no processo de construção do mesmo. Assim, concorda-se com Simpson e Carroll (2008) que propõem uma reorientação ontológica da teoria sobre papel de modo a permitir as possibilidades de emergência, pluralidade, descontinuidade, polifonia e imbricamento social com o processo de identidade. Seria uma abordagem com qualidades mais dinâmicas que se preocuparia com conflitos interpapéis, com mudança e transições de papéis, entre outros.

Segundo Biddle (1986), é possível distinguir três níveis de abordagem atinentes à noção de papel: o institucional ou perspectiva sociológica (papel prescrito, imposto em função do lugar que ocupamos na sociedade), no qual o indivíduo ou a instituição adquire valor; o individual ou perspectiva psicológica, em que o papel adquire uma função de autoexpressão do indivíduo, na perspectiva de que o sujeito exerce a escolha dos papéis (pessoa e personagem diferenciam-se na maior ou menor integração ou síntese que se pode observar entre a personalidade e as exigências relativas aos papéis desempenhados); o interacional ou perspectiva psicossociológica, no qual os papéis perfilam uma característica de complementaridade.

Com base na distinção entre as abordagens citadas acima, manifesta-se que o conceito de papel adotado nesta tese incorpora aspectos subjetivos que não se restringem aos limites previstos por uma estrutura social determinista. Cabe também esclarecer que o presente trabalho adota uma postura mais de busca por aproximações do que manutenção de

dicotomias entre diferentes abordagens teóricas, pois se acredita que cada uma delas aborda aspectos relevantes que não podem ser deixados de lado quando se está tratando de papel social. Note-se ainda que esse posicionamento não significa de forma alguma abandonar a coerência teórica e a epistemológica, mas viabilizar uma triangulação teórica harmônica.

De forma geral, pode-se afirmar que as teorias dos papéis sociais se preocupam em descrever o mecanismo pelos quais os indivíduos são socializados para desempenhar papéis congruentes, de forma a sustentar uma ordem social estável. Nesse sentido, identificam-se três construtos principais nessa teoria: padrões ou comportamento social, identidades assumidas pelos atores sociais, e expectativas de comportamento que são entendidas por todos, incluindo o próprio sujeito.

Promovendo o diálogo entre tais construtos, Biddle (1986) explica que os indivíduos têm expectativas em relação aos outros, e quando elas se tornam conhecidas, os sujeitos irão buscar a conformidade, quer seja porque a pessoa que tem as expectativas está em uma posição de poder e pode aplicar-lhe sanções, quer seja porque o indivíduo simplesmente internaliza essas expectativas.

Um papel implica, portanto, em um conjunto de expectativas tanto do indivíduo, quanto de outra pessoa que esteja na mesma situação. O conceito de expectativa de papel explica como diferentes atores atuam em seus papéis de uma maneira similar e é fundamental para compreender a constituição do papel, pois quando “se apreende um papel social, outro, complementar e em oposição a ele, emerge automaticamente no todo psicossocial” (LIMA; PEREIRA; VIEIRA, 2006, p. 4).

Com efeito, as expectativas do papel são derivadas de experiências individuais quando em ação em ambientes específicos, construídas a partir de interações entre os indivíduos. Ao se conhecer tais experiências, é possível compreender como as pessoas constroem dado papel e escolhem atuar de determinada maneira nele. Noutro sentido, esse processo de construção envolve as percepções e julgamento sobre os requisitos do papel, os quais refletem o conteúdo das expectativas deste (DIERDORFF; MORGESON, 2007).

Partindo do conceito de tipificação, a abordagem construtivista de Berger e Luckmann (2005) explica que os indivíduos apreendem os significados e se relacionam entre si por meio de esquemas. Portanto, a formação de papéis é intrínseca à interação social e se inicia com um conjunto comum de conhecimento que contém tipificações recíprocas de conduta institucionalizadas.

Sendo assim, os papéis regulam a interação entre os indivíduos e lhes fornecem expectativas recíprocas tendo em vista os diversos contextos sociais que vivenciam em sua

vida quotidiana (BERGER; LUCKMANN, 2005). Nesta dinâmica, é por meio dos papéis que certos comportamentos em dadas situações e interações sociais vão se tornar habituais, e, assim, pode-se afirmar que a origem dos papéis se dá no processo de formação de hábitos.

Na mesma linha de pensamento, no interior de um grupo social, há padrões de desempenho de papéis acessíveis a todos os membros executantes (ou potenciais). Vale dizer, “o indivíduo e o outro podem ser compreendidos como executantes de ações objetivas, geralmente conhecidas, que são recorrentes e repetíveis por qualquer ator do tipo adequado” (BERGER; LUCKMANN, 2005, p. 98). Exemplificando, teoricamente há padrões para o papel de dirigente de uma IES; por conseguinte, todo ator desse papel é levado a conhecer e conformar-se com os padrões, os quais são elementos da tradição institucional e são adotados para avaliação das credenciais de todos os executantes.

Se por um lado os papéis permitem o reconhecimento do tipo específico de ator que executa determinada ação, por outro, pode-se afirmar que os papéis simbolizam uma forma de controle organizacional:

Logo que os atores são tipificados como executantes de papéis, sua conduta é *ipso facto* susceptível de reforço. A concordância e a não concordância com os papéis padrões socialmente definidos deixa de ser ótima, embora evidentemente a severidade das ações possa variar de um caso para outro. Os papéis representam a ordem institucional. É somente através das representações dos atores ao executar seus papéis que a instituição se manifesta na experiência real. A instituição, com o seu conjunto de ações programadas, é como o libreto não escrito de um drama. A direção da peça depende do repetido desempenho dos papéis prescritos por parte de atores vivos. Os atores corporificam os papéis e efetivam o drama ao representa-lo em um determinado palco. Nem o drama e nem a instituição existem empiricamente separados desta realização repetida (BERGER; LUCKMANN, 2005, 100-101).

A representação de uma instituição em papéis, e por meio destes, evidencia que há uma dependência entre outras representações. Por exemplo, uma instituição do ensino superior é igualmente representada pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação, pelas teorias de pedagogia e didática no ensino superior, por políticas e programas do Ministério da Educação, entre outros, reunindo, assim, as diferentes representações em um todo dependente e com sentido.

É possível também conceber os papéis como mediadores de particulares setores do acervo comum de conhecimento (BERGER; LUCKMANN, 2005). Dizendo em outras palavras, a partir dos papéis que desempenha, o indivíduo tem acesso a áreas específicas do conhecimento socialmente objetivado, o que inclui não somente a cognição, mas também o apropriar-se de normas, valores e outros elementos subjetivos.

Aprender um papel significa acessar “as camadas cognoscitivas e afetivas do corpo de conhecimento que é diretamente e indiretamente adequado a este papel” (BERGER; LUCKMANN, 2005, p. 103). Desta forma, pode-se pensar que ser professor-gestor em uma universidade federal implica não somente em ter conhecimento acerca de ferramentas gerenciais, mas igualmente acerca dos valores e atitudes julgados adequados a um reitor, por exemplo.

Diante da articulação entre conhecimentos e ordem institucional, a análise de papéis revela as aproximações existentes entre o que os autores chamam de “universos macroscópicos de significação” (BERGER; LUCKMANN, 2005, p. 105) e as formas como esses universos tornam-se subjetivamente reais para os indivíduos. Sendo assim, é possível, em uma pesquisa, analisar as raízes sociais macroscópicas de uma concepção sobre competências gerenciais em certo grupo de dirigentes de universidade e verificar a maneira como essa concepção manifesta-se na consciência de um professor-gestor, por exemplo. Para tanto, é necessário que o indivíduo em sua atividade social total se relacione com a coletividade em questão.

Apoiado na Psicologia Social e na representação teatral, Goffman (2009) define papel social como um ou mais movimentos ou práticas ligados a uma determinada situação social, sendo “cada um desses papéis representados pelo ator numa série de oportunidades para o mesmo tipo de público ou para um público formado pelas mesmas pessoas” (p. 24).

Desse conceito de PS, emerge a noção de interação face a face, que pode ser definida como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros. Por meio das interações sociais, os significados e a realidade social são construídos (BERGER; LUCKMANN, 2005) e os papéis são formados (EDGAR; SEDGWICK, 2003). Essa aproximação entre tais construtos é importante na presente pesquisa, pois dificilmente pode-se imaginar em um professor de ensino superior que não vivencie várias destas interações em seu cotidiano.

Junto à interação, o papel que um indivíduo desempenha é delineado conforme os papéis desempenhados pelos outros presentes, os quais, segundo Goffman (2011), compõem a plateia. Neste cenário, o grupo social assume importância na medida em que, juntos, os participantes contribuem para uma definição única geral, acerca de determinada situação. Apropriando-se desse argumento para a presente tese, admite-se que o papel de professor-gestor seja talhado de acordo com os papéis desempenhados por aqueles que constituem a audiência desse sujeito, no caso, seus pares, subordinados (diretos ou não), discentes, dentre outros:

Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pedelhes para acreditarem que o personagem que veem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser (GOFFMAN, 2009, p.25).

Associada à interação, Goffman (2009) aborda a representação, tratando-a como toda atividade de um indivíduo que se passa em um período caracterizado por sua presença contínua perante um grupo particular de observadores, sobre o qual exerce certa influência. Trazendo para o contexto desta tese, presume-se que o professor poderá estar diante de grupos específicos quando atuando como pesquisador, docente ou extensionista. Portanto, justifica-se a necessidade de identificar o(s) grupo(s) relevantes à construção e atuação do papel de professor-gestor, posto que nele originam-se expectativas, demandas e é sobre ele que se espera que o sujeito exerça influência.

Ainda de acordo com Goffman (2009), “quando um ator assume um papel social estabelecido, geralmente verifica que uma determinada fachada já foi estabelecida para esse papel” (GOFFMAN, 2009, p. 34). A fachada é o equipamento expressivo de tipo intencional ou não, empregado pelo sujeito na representação de um papel social (GOFFMAN, 2011).

Guarde-se também que fachada tem duas dimensões a saber, a “fachada social”, para se referir ao que é comum aos sujeitos pertencentes a um mesmo grupo específico, sinalizando o que é permitido e obrigado a todos –, uma representação coletiva; e a “fachada pessoal”, “para referir-se a tudo o que, de uma maneira mais íntima, identifica o próprio sujeito, referindo-se, pois, à posição que ele (a) ocupa no grupo social do qual participa” (FERNANDES, 2000, p.101).

Autores como Berger e Luckmann (2005) e Goffman (2009) parecem concordar que o papel social é construído por meio de interações sociais entremeadas por facetas subjetivas e aspectos preestabelecidos. Esta aproximação mostrou-se especialmente propícia, corroborando a escolha dos conceitos de papel social desses autores interacionistas como alguns dos norteadores teóricos da presente tese.

Destaque-se também o trabalho McCall e Simmons (1978) enfatizando que os papéis são o meio pelo qual os indivíduos procuram para realizar seus próprios objetivos e metas. Para os autores, o papel seria um legado do indivíduo para consigo como ocupante de uma posição social particular e é constituído de uma parte convencional ligados a posições na estrutura social, bem como uma porção idiossincrática construída na imaginação dos sujeitos.

Conforme McCall e Simmons (1978) enfatizaram, os públicos mais importantes para um desempenho de papel são próprios indivíduos que avaliam suas performances com respeito à sua própria visão idealizada do papel. Ainda assim, as pessoas devem também buscar apoio papel de audiências relevantes fora de suas próprias mentes para seus papéis. Este apoio envolve mais do que o público de concessão de uma pessoa o direito de ocupar uma posição, e inclui mais de aprovação de outras pessoas para a conduta.

Importante resgatar também que, a despeito de suas bases da Psicologia Social, o trabalho seminal de Tajfel (1982) apoiou-se em construtos sociológicos para desenvolver argumentos sobre como as crenças sociais acerca das relações entre grupos orientam os membros de um grupo a perseguir o senso de distinção positiva de seu próprio grupo e de si próprios.

Já Hogg, Terry e White (1995), em seu artigo “*A Tale of Two Theories*”, discutem aspectos inconciliáveis entre a teoria da identidade da sociologia e a teoria da identidade social da psicologia. Para os autores, trata-se de teorias com níveis de análise distintos (identidade social foca nos processos sociocognitivos individuais, enquanto a teoria da identidade preocupa-se mais com a relação entre o indivíduo e a sociedade), que abordam de formas diferentes o comportamento intergrupar (teoria da identidade volta-se aos papéis, já teoria da identidade social foca nos processos grupais e intergrupais), apresentam visões diferentes acerca das relações entre grupos e papéis (identidade social geralmente ignorando papéis dentro do grupo e a teoria da identidade vendo papel como uma componente central na constituição da identidade) e dão importância distinta ao contexto social (identidade social dá mais atenção ao impacto do contexto social na identidade; por sua vez, a teoria da identidade vê as identidades como algo menos vulnerável ao contexto).

Superando essa dicotomia, o desenvolvimento de diferentes e sobrepostas tradições de teoria da identidade social na Psicologia e de abordagens de identidade na Sociologia vem apontando na direção de engajamento entre as duas, chamando os pesquisadores dos dois lados a considerarem as perspectivas aparentemente opostas (HOGG; RIDGWAY, 2003). É nesse esforço que a presente pesquisa se situa: um exercício de ultrapassar supostas barreiras, promovendo conversações entre teorias de papel social oriundas de disciplinas e opções epistemológicas distintas (triangulação teórica), no sentido de alcançar conhecimento científico mais amplo sobre as conexões entre grupos, papéis e comportamento social.

De fato, pode-se observar que mesmo dentro da Sociologia e da Psicologia há várias teorias de identidade (DEAUX; BURKE, 2010), e, portanto, é possível questionar a importância dessa dicotomia como ponto de debate. Nessa perspectiva, Deaux e Martin

(2003) asseveram que esses dois domínios de conhecimento tratam papel de forma complementar, ainda que com ênfases distintas. Contribuindo para essa discussão, Stets e Burke (2000) argumentam que o ser e o fazer são elementos centrais e não excludentes na identidade de um indivíduo. Por isso, é difícil separar papel de grupo, seja analítica ou empiricamente, ainda que se reconheçam pontos de afastamento entre as teorias.

Nessa perspectiva, de forma geral, pode-se dizer que as auto-visões que emergem quer seja da auto categorização ou da identificação, em termos de membros em grupos ou papéis, concorrem para a definição da identidade. Partindo desse entendimento, reconhece-se que em ambas teorias – TIS e TI - os indivíduos veem a si próprios em termos de significados transmitidos pela e na estrutura social (McCALL; SIMMONS, 1978).

Na teoria da identidade, a categorização do indivíduo remete à ocupação de um papel e à incorporação de significados e expectativas associadas ao papel e seu desempenho. A partir das expectativas e significados formam-se conjuntos de padrões que guiam o comportamento (STRYKER; BURKE, 2000).

Na busca por convergências entre esses dois aportes teóricos, Stets e Burke (2000, 2003) veem similaridades e aproximações entre a teoria da identidade social e a teoria da identidade. Para os autores, há áreas de ligação entre elas evidenciadas nos seguintes aspectos:

- f) as bases da identidade são papel, indivíduo e grupo e todas as identidades funcionam de forma similar pelo processo de autoverificação;
- g) os processos cognitivos e motivacionais que permeiam as teorias não são dissimilares: ambas as teorias reconhecem que o indivíduo existe dentro da sociedade e é influenciado por ela, porque significados socialmente compartilhados estão incorporados em protótipos ou padrões de identidade.

A possibilidade de aproximação ou fusão entre as duas teorias teria como resultado uma psicologia social ainda mais robusta, que abordaria processos em nível micro, meso e macrossocial. O resultado seria uma teoria com capacidade de se ocupar da agência e da reflexão, do fazer e do ser, de comportamentos e percepções como aspectos centrais do indivíduo, resultando em uma integração mais forte dos conceitos (STETS; BURKE, 2000).

Revisitando o tema dos papéis, Simpson e Carrol (2008) vislumbraram a necessidade urgente de um tratamento teórico mais adequado ao construto, para que se possa articulá-lo com as teorias contemporâneas de identidade, com a dinâmica de identidade no trabalho. Dando reforço à possibilidade, observa-se que a pesquisa sobre papel social tem se articulado com diferentes áreas de conhecimento, dentre elas a Administração, nomeadamente nos

estudos organizacionais, em estudos como os de Ashforth e Mael (1989), Hogg e Terry (2000) e de Ésther (2007).

Admitindo-se que em cada situação ou contexto organizacional há peculiaridades que levam o sujeito a assumir papéis específicos, acompanhados de um conjunto mais ou menos característico de condutas próprias para um dado contexto ou momento, a próxima subseção ocupa-se de apresentar os papéis sociais que o professor assume no campo do ensino superior.

### **2.1.1 Os papéis sociais do professor de ensino superior**

Tomando como ponto de partida as atividades do professor de ensino superior, Carroll e Gmelch (1992) definem os papéis desempenhados por esses sujeitos, como sendo os de líder, de gestor, de pesquisador, de docente, o que inclui no cotidiano desses indivíduos tarefas administrativas, elaboração de *workpapers*, participação em reuniões, planejamento de orçamento, lidar com gestores, liderar e gerenciar equipes, direcionar discentes professores e staff não acadêmico, continuar com uma agenda de pesquisa, além de direcionar algum tempo para relações públicas e externas com a sociedade.

Pode-se afirmar que, professores de ensino superior compartilham elementos constitutivos de uma profissão, quais sejam: um corpo de conhecimentos e habilidades baseado em conceitos abstratos e teorias; uma divisão de trabalho, e um mercado de trabalho e programas de treinamento controlados; uma ideologia servindo a alguns valores transcendentais e devoção a fazer um bom trabalho (FREIDSON, 2001).

Ou seja, professores de ensino superior enquadram-se na definição de profissionais na medida em que são especialistas, trabalhadores do conhecimento, um grupo ocupacional que detém habilidades e conhecimentos os quais não estão disponíveis a todos, pois tal condição é resultante de formação contínua e prática. Além disso, dispõem de certo grau de autocontrole sobre seu trabalho e sobre os padrões que definem o que é um bom trabalho (FREIDSON, 2001).

Sobre o profissionalismo, pode-se compreender que educação, treinamento e experiência são requisitos que assim que atingidos, então, o exercício do arbítrio passa a ser baseado em competências e, por isso merece atenção especial (FREIDSON, 2001). De fato, profissionalismo é um conceito central para a sociologia das profissões e, nesse campo, o trabalho de Freidson (2001) aborda a terceira lógica para organizar sociedades, diferenciando-

a da perspectiva racional-legal proveniente da burocracia, e da perspectiva do consumo proveniente da lógica de mercado. Já na concepção de Evetts (2003), o profissionalismo pode ser interpretado como um sistema normativo de valor e como uma ideologia de controle. O ponto em comum dessas visões é que o conceito pode ser analisado nos níveis macro, meso e micro organizacionais, reforçando a perspectiva proposta nesta pesquisa.

Para fins deste trabalho, importa compreender que o sistema normativo de valores do profissionalismo é desenvolvido a partir do compartilhamento de experiências e expertises mútuas, e formas em comum de perceber problemas e buscar soluções. Nessa dinâmica, o papel social e competências gerenciais são forças que podem contribuir para alicerçar o profissionalismo.

No que se refere às formas de profissionalismo, Evetts (2009) define duas delas: o organizacional e o ocupacional. O primeiro tipo é visto com um discurso de controle, altamente utilizado pelos gestores, sobre o trabalho nas organizações. O profissionalismo organizacional incorpora estruturas hierárquicas de responsabilidade e de tomada de decisão; envolve procedimentos e práticas padronizados de trabalho e controle gerencial e baseia-se em formas externas de regulação e métricas de *accountability*.

Já o profissionalismo ocupacional é construído dentro de grupos profissionais ocupacionais e incorpora autoridade colegiada; envolve relações de confiança, é baseado na autonomia de julgamento e avaliação pelos próprios praticantes e depende em muito dos sistemas de educação e treinamento vocacional e desenvolvimento de fortes identidades ocupacionais e culturas de trabalho.

Em direção contrária, observando-se por uma ótica dualista, o gerencialismo poderia ser interpretado como um sistema normativo de valores com forte influência da lógica de mercado e da competitividade, em oposição ao profissionalismo, na medida em que valoriza a substituição do *ethos* de serviço público pelo *ethos* da iniciativa privada (CARVALHO, 2014). Esse ponto merece ser demarcado, tendo em vista que o desempenho dos papéis do professor de ensino superior inclui lidar com a tensão entre essas duas lógicas aparentemente excludentes.

Nesse sentido, chama-se atenção para pesquisas que vêm mostrando que alguns grupos profissionais, como médicos e acadêmicos, nem sempre aceitam o gerencialismo sem resistência, e, alguns começam a incorporar ambas ideologias, transmutando-se em um padrão de profissionalismo híbrido (CARVALHO; SANTIAGO, 2010; SANTIAGO; CARVALHO, 2012).

Mendonça et al. (2012) lembram que as atividades acadêmicas de nível superior mudaram significativamente nas últimas décadas, entendendo-as em cinco esferas, como apresentam Miller (1991) e Mendonça et al. (2012): ensino, pesquisa, extensão, orientação e administração. Para Balbachevsky (1999), as atividades acadêmicas no nível superior compreendem cinco modalidades, sendo elas:

- 1) ensino (horas em sala de aula, preparação de aulas, orientação de alunos, correção de provas etc.);
- 2) pesquisa (acompanhamento da literatura, trabalho de campo ou de laboratório, elaboração de relatórios ou artigos etc.);
- 3) serviços (atendimentos de terceiros, atividades extra acadêmicas, voluntárias ou de extensão etc.);
- 4) administração (trabalhos administrativos, reuniões internas na academia etc.); e,
- 5) outras atividades acadêmicas (reuniões de associação profissional, organização de eventos, edição de publicações acadêmicas etc.).

As atividades propostas por esses autores ampliam a tríade contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - ensino, pesquisa e extensão - e incluem atividades de cunho administrativo e burocrático, nas quais se caracterizam como ações de gestão (MENDONÇA et al., 2012).

Apesar de se constituir uma atividade acadêmica, a gestão ainda não é entendida como a essência do trabalho do professor, principalmente quando se toma como referência a tríade ensino-pesquisa-extensão (SILVA; CUNHA, 2012). Segundo esses autores, a gestão é tida como uma atividade de cooperação temporária do professor junto à instituição de ensino superior e, por isso, geralmente os cargos de direção nas universidades são ocupados por professores que, por razões e circunstância diversas, chegaram a funções administrativas.

Para analisar a figura do professor, Zabalza (2007) apontou três dimensões principais, a saber: uma que trata dos componentes que caracterizam essa profissão, tais como exigências, identidade, parâmetros de atuação, dilemas do exercício profissional, entre outros (*dimensão profissional*), outra que se refere ao tipo de envolvimento e compromisso pessoal, ciclo de vida do professor, situações pessoais que os afetam, entre outros (*dimensão pessoal*) e, finalmente, aspectos relacionados às condições contratuais, processos de recrutamento e seleção, recompensas e condições de trabalho de forma geral (*dimensão administrativa*).

Uma vez que o papel de professor de ensino superior implica em atividades, perfis e funções distintas, com exigências de naturezas diversas, Zabalza (2007) afirma que essa

dinâmica é propícia ao surgimento de dilemas na prática profissional, os quais estão sistematizados no Quadro 2 (2), a seguir:

**Quadro 2 (2) - Dilemas na prática profissional do professor de ensino superior e suas consequências**

Dilema	Descrição	Consequências
Individualismo/coordenação	De um lado o estímulo, a legitimação do trabalho individual e autonomia do professor, de outro os indivíduos se unem para utilizar conjuntos de recursos e serviços comuns.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificuldade de implementar projetos formativos aceitáveis.</li> <li>▪ Impedimento do crescimento da qualidade do ensino universitário.</li> <li>▪ Hipertrofia do individualismo docente.</li> <li>▪ Tentativas de priorizar as estruturas organizacionais são vistas como agressão aos interesses de indivíduos e grupos.</li> </ul>
Pesquisa/Docência	Os professores de universidade devem pesquisar sem deixar a docência à margem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O papel de formador do docente tem sido esvaziado.</li> <li>▪ Critérios de avaliação de desempenho têm estimulado às atividades de pesquisa em detrimento ao ensino.</li> <li>▪ Limitação do ensino às questões que estão sendo pesquisadas pelo professor.</li> </ul>
Generalistas/Especialistas	Cada professor restringe suas atividades à área de especialização que lhe é própria, e não consegue ter conhecimento geral necessário mínimo para orientar a si e seus alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fracas conexões e interações entre as diferentes áreas disciplinares.</li> <li>▪ Compartimentação da formação.</li> <li>▪ Sistemas de seleção pautados na especialização.</li> </ul>
Ensino/Aprendizagem	Muitos professores não assumem o compromisso profissional de fazer com que os alunos aprendam.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concentração do professor na atividade de ensino se eximindo da responsabilidade de administrar o processo completo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>

Fonte: Zabalza (2007)

Para Musselin (2007), a diversificação das atividades do professor de ensino superior é um sinal da transformação em curso no ensino superior. A autora afirma que as atividades dos professores de ensino superior se ampliaram, incluindo escrever propostas, contratos, elaborar programas de *e-learning*, dentre outros. Avançando nas investigações sobre as atividades do professor de ensino superior, o trabalho de Musselin (2013) identificou uma tendência ao fenômeno do empoderamento<sup>14</sup> das universidades com repercussões na gestão, nas atividades e na carreira dos professores.

<sup>14</sup> O processo de empoderamento em nível organizacional implica em processo de fortalecimento da organização como um todo institucional para alcançar objetivos e metas, como sistema ou unidade (SILVA; MARTÍNEZ, 2004).

Sobre os impactos desse fenômeno na gestão universitária, Musselin (2013) aponta que decisões anteriormente gerenciadas pelo governo passaram a ser parcialmente ou totalmente transferidas para as IES. Houve a implementação de gestão estratégica nas universidades, acompanhada do gerenciamento de orçamento, de sua política de pesquisa e programas de treinamento, caracterizando o crescente papel das universidades.

No que se refere à influência na gestão da carreira dos professores, Musselin (2013) afirma que os requisitos para o acesso à profissão acadêmica estão mais normalizados do que há anos, e cita uma pesquisa realizada na França, que aponta que as trajetórias estão mais padronizadas e mais homogêneas (*outliers* com trajetórias atípicas são raros). Paralelamente, procedimentos de promoção e contratação têm sido desenvolvidos, enquanto arranjos informais têm sido criticados e substituídos por processos mais transparentes, mais formalizados e intensivos.

Destaque-se ainda a crescente adoção de ferramentas gerenciais para avaliar o resultado alcançado pelo professor, aumentando o controle gerencial sobre o trabalho acadêmico e tornando cada vez mais forte a relação entre avaliação, promoção e desempenho nas IES. Essa tendência observa-se mundialmente caminhando na direção de uma gestão mais individual de carreira, substituindo um percurso mais coletivo (MUSSELIN, 2013).

A discussão sobre as atividades de gestão do professor de ensino superior também perpassa pelo entendimento da relação estabelecida entre a universidade e esses indivíduos. Neste caso, a instituição pode ter um perfil mais de proteção de indivíduos altamente qualificados para os quais se oferece apoio em suas atividades ou, assemelhar-se a um empregador que provém renda e condições de trabalho para trabalhadores do conhecimento, os quais, em retorno, têm de alcançar produção em termos de número e qualidade de ensino, número de publicações, reputação (MUSSELIN, 2013).

De acordo com Santiago e Carvalho (2011), a mudança do papel do Estado nas políticas de ensino superior impactou nessa relação. Em especial, os novos regimes de gestão que emergiram nessas IES desvalorizaram a colegialidade como forma de tomada de decisão e poder, rompendo o equilíbrio entre as dimensões burocráticas e ocupacionais. Desta forma,

a liberdade e a autonomia acadêmicas, asseguradas pela separação entre a gestão e os profissionais foram limitadas pela managerização do ensino superior. Sob a influência de uma nova arquitetura organizacional, criada à imagem do modelo empresarial/empreendedor, e dos novos regimes de auditorias e avaliação por pares, os acadêmicos parecem ter perdido autonomia e poder de autorregulação (SANTIAGO; CARVALHO, 2011, p. 410).

Nessa mesma perspectiva, para Musselin (2013), há sinais claros de que em muitos países as universidades estão se movendo para o perfil de empregadores. Uma das evidências disso é a maior autonomia institucional para a gestão de seu corpo funcional, saindo do nível de Estado para as universidades. Outro sinal é a ênfase em procedimentos de avaliação em nível nacional e institucional que valorizam a quantidade e a qualidade dos índices, metas e resultados alcançados pelo professor, corroborando a já reconhecida chegada de técnicas de gestão às universidades, demandando, assim, que os professores também se tornem gestores profissionais.

Oportunamente, Kaulisch e Enders (2005) identificaram três visões sobre reformas que vêm afetando o trabalho acadêmico. A primeira mostra que houve uma diminuição dos valores acadêmicos e avanço dos valores gerenciais sobre os valores profissionais:

o sistema ideológico e de normas mertoniano já não constitui uma referência dominante para a ciência. Sobre esta, passou-se a exercer um controle gestonário, baseado em contratos, utilizando mecanismos de compromisso e estabelecendo deveres de monitoração e de prestação de contas que restringem o controle da produção do conhecimento pelos acadêmicos (SANTIAGO; CARVALHO, 2011, p. 409).

Uma segunda perspectiva mostra que os valores acadêmicos sobrevivem a esse avanço e continuam a orientar a ordem moral das universidades, isso porque os regimes burocrático e profissional podem coexistir de uma forma bastante estável.

Na terceira abordagem, há uma adaptação dos tradicionais valores acadêmicos que governam a carreira e as práticas de trabalho, no sentido de que eles se misturam a novos valores. Uma vez que profissionalismo e burocratização já se mesclam com sucesso, não se pode excluir a aproximação entre profissionalismo e gerencialismo.

Como consequências desses fatores, percebe-se a desprofissionalização, redução da autonomia e fortalecimento do controle gerencial sobre o trabalho profissional e equiparação dos professores a outros trabalhadores de serviços de conhecimento especializado (MUSSELIN, 2008). Por exemplo, ao se tornar a pesquisa como um bem que tem um preço e que se orienta pelas leis de oferta e de procura, há enfraquecimento da profissão acadêmica e afastamento dos acadêmicos dos principais *locus* de poder nas IES, o mesmo acontecendo quando critérios exógenos se sobrepõem aos endógenos na decisão sobre o que pesquisar, o que e como ensinar, dentre outros (SANTIAGO; CARVALHO, 2011).

Diante dos aspectos discutidos até aqui, pode-se dizer que, em graus ou formas diferentes, os papéis e atividades do professor de ensino superior estão sob questionamento: o consenso sobre a pesquisa com foco do trabalho acadêmico e conhecimento; o esforço para

fazer avançar a fronteiras do conhecimento organizado em unidades disciplinares acadêmicas; a reputação legitimada por grupos de pares nacionais e internacionais; e a liberdade acadêmica, que não é mais algo dado e posto e sem alterações; pelo contrário, vêm sendo contestados de várias maneiras.

Se no passado os professores estavam envolvidos com a pesquisa, o ensino, as responsabilidades administrativas e eram responsáveis por organizar seu tempo e o peso para cada atividade, hoje, os professores estão se tornando trabalhadores acadêmicos com o aumento do controle sobre suas atividades, com a pressão por resultados que impulsionam o desenvolvimento institucional ou nacional, com a introdução de incentivos para encorajar certos tipos de comportamento (MUSSELIN, 2013).

Nas condições atuais, espera-se que os professores atuem em um amplo espectro de atividades relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão, as quais vêm acompanhadas do aumento nas demandas dessas áreas:

[...] a carga de ensino (mensurada em horas de aula, número de turmas ou número de alunos) tem aumentado; em geral, o número total de alunos vem aumentando significativamente e o nível de preparação dos alunos é baixo, tornando mais desafiador estimular-lhes as capacidades. Expectativas for pesquisa e publicações têm crescido também, devido a políticas governamentais ou da instituição que demandam aumento de produtividades. Envolvimento em comitês, grupos de trabalho, comissões de recrutamento e seleção, encontros com representantes de fundações de pesquisa, lideranças da comunidade, entre outros, também é esperado (EL-KHAWAS, 2008, p. 35).

De forma similar, a racionalização, a formalização e a tecnicização estão cada vez mais influenciando as atividades acadêmicas do professor de ensino superior. No caso da atividade de pesquisa, por exemplo, as submissões de projetos são feitas a partir de *templates* desenhados por fundações de apoio e agências de fomento com várias ferramentas definidas para organizar e mapear o desenvolvimento e realização desses projetos, datas e prazos a serem respeitados desde o início. Por sua vez, no ensino, as novas tecnologias permitem aulas a distância, videoconferências, cursos *online* produzidos de acordo com uma escala mais industrial (MUSSELIN, 2013).

Além disso, revela-se um caminhar em direção à profissionalização e especialização de alguns professores escolhidos ou eleitos para determinadas funções:

Eles têm sido mais exigidos em tempo e competências que antes (em grande parte devido a delegação de novas responsabilidades de gestão para as universidades), que muitas vezes tem que ser em tempo integral ativo como gerentes, cada vez mais orientados para essas posições por causa de sua

disposição ou inclinação para gestão, em vez de para a sua reputação científica; muitas vezes eles têm dificuldade em voltar à situação de “simples” acadêmica (MUSSELIN, 2013, p.31).

Reconhece-se, assim, que novos desafios e pressões são colocados aos professores de ensino superior, dentre eles a preocupação com a massificação do ensino superior, com o declínio no *status* socioeconômico do ensino superior devido a sua expansão (ENDERS; MUSSELIN, 2008; PACHANE; PEREIRA, 2004; TARDIF, 2002). Tais forças alteraram a relação das universidades com o Estado e vieram acompanhadas de heterogeneidade de professores e estudantes, além de novas formas institucionais (AMARAL, 2008).

Nessa nova dinâmica, atividades que antes eram consideradas secundárias ou periféricas pelo professor de ensino superior hoje são reconhecidas por sua importância, notadamente as atividades de gestão. “Estas atividades não são mais algo que o professor pode fazer, mas sim que ele deve fazer” (ZABALZA, 2007, p. 3).

Em se tratando dos papéis do professor do ensino superior, observa-se que se tornaram tão múltiplos que eleger o ensino, a pesquisa, a extensão como a principal atividade desse sujeito é ter uma visão estreita acerca do cotidiano desses sujeitos. Mudanças nas expectativas governamentais e da sociedade sobre a forma de operar do sistema de educação superior evidenciaram o papel de professor-gestor, que é o foco desta tese.

### **2.1.2 O papel de professor-gestor (*academic manager*)**

Antes de discutir sobre o papel de professor-gestor, nesta fase da explanação há necessidade de abrir espaço para reflexões sobre algumas nuances que distinguem a natureza das IES das demais organizações, as quais podem atribuir um caráter especial à dinâmica organizacional, ao trabalho gerencial e o papel de professor-gestor.

A primeira provocação trata sobre a missão das IES: enquanto facilmente se identifica que uma organização empresarial busca o lucro, quando se trata de universidades em geral, se encontra uma forte tendência em afirmar que existem para produzir ensino, pesquisa, extensão. Portanto, uma missão que envolve dimensões abstratas e subjetivas e de difícil operacionalização e avaliação no dia a dia do trabalho gerencial, em contraposição à métricas da lógica de mercado.

Associado a isso vem o embate entre valores acadêmicos e retorno social à comunidade e os valores da eficiência, da eficácia. Na verdade, cada vez mais se observa que

a idealização da universidade fechada em seu mundo humboldtiano<sup>15</sup>, voltada a si própria afasta-se da realidade (AMARAL, 2008) e tenciona-se o debate da prioridade de interesses dos diversos públicos, nomeadamente Estado via políticas públicas, professores e pesquisadores. Portanto, diferentemente da realidade empresarial, na qual a maximização de investimentos é valor soberano, nas IES não é tarefa simples para o gestor tomar decisões, definir investimentos, alinhar objetivos (AMARAL; MAGALHÃES; SANTIAGO, 2003).

Em IES, a tomada de decisão acontece em um ambiente fragmentado e descentralizado direcionado para produção e disseminação do conhecimento, onde instâncias como departamentos, colegiados, cursos, especialistas em disciplinas e áreas de estudo (professores) não guardam distância de órgãos de gestão, de assessoria, nos quais profissionais (que muitas vezes são também professores) tomam decisões pautando-se por índices, metas, implementação de políticas.

Sobre esse aspecto, Mintzberg (2003) afirma que a singularidade das organizações de ensino superior é baseada na autonomia e na autoridade profissional. Associada a esse traço vem a dificuldade em separar gestores e geridos e, portanto, é preciso admitir que os papéis gerenciais de um professor-gestor evocam componentes que vão além daqueles comumente associados a um gerente da iniciativa empresarial.

Refinando a discussão para instituições públicas de ensino superior, acrescenta-se que nelas o resultado principal é um bem social, previsto na Constituição Federal de 1988, de difícil avaliação da qualidade, cujo custo para produção nem sempre é coberto pela Instituição, demandando subsídios financeiros para tal. Tal como salientam Bleiklie e Kogan (2007), a educação superior é regulada por duas forças – a governamental e a acadêmica. A primeira reflete-se em órgãos centrais de formulação de políticas, que dão norte e orientam as universidades na construção de sua identidade, práticas, reputação, missão, estruturas burocráticas -, que constituem a segunda dimensão. Esses dois mundos encontram-se em conexões formais e informais, que se influenciam e afetam-se mutuamente, e conferem complexidade às IES.

Em última análise, universidades podem ser caracterizadas por um *mix* de configurações organizacionais, onde princípios de tomada de decisão colegiada se misturam a

---

<sup>15</sup> No modelo humboldtiano, a universidade tem como ideais a unidade entre pesquisa e ensino; o respeito à liberdade acadêmica; a autonomia e institucionalização da ciência; a relação autônoma entre Estado e universidade. Liberta da religião, da igreja e das intervenções do Estado, a universidade orienta-se pela lógica do conhecimento acadêmico protegida do mercado e das pressões políticas e sociais (AMARAL, 2008).

aspectos políticos, e princípios como eficiência, eficácia, efetividade que tencionam com tradicionais valores acadêmicos (LARSEN, 2003).

Essa ideia é, aliás, claramente expressa por O'Connor e Carvalho (2014), ao afirmarem que parece haver uma ideia romantizada de que na colegialidade o poder é dividido entre alguns ou todos os membros da organização dos quais se espera um entendimento mútuo e em comum sobre os objetivos da instituição. Na verdade, o processo de decisão nas estruturas colegiadas tem também traços de hierarquia, com concentração de poder relacionando-se à posse de recursos de pesquisa, por exemplo, colocando um determinado grupo no topo da cadeia (O'CONNOR; CARVALHO, 2014). Em tal contexto, o papel de professor-gestor contempla expectativas internas e externas, conflitos, demandas e ideologias que por vezes mostram-se incompatíveis ou contraditórias.

Em se tratando dos gestores em universidade, pode-se afirmar que a referência explícita a esses atores é um fenômeno relativamente novo, datado da década de 1980, quando fatores políticos, pressões econômicas, o aumento do tamanho e escopo da universidade, e a demanda por mais *accountability* expuseram a evidenciaram a necessidade de gestão e liderança no contexto acadêmico (KEKÄLE, 2003).

Nessa perspectiva, Pechar (2003) afirma que as pessoas envolvidas na gestão da educação superior são pioneiras, pois entraram em um campo de atividade onde as rotinas tradicionalmente adotadas para gerenciar universidades foram perdendo validade; novas práticas emergiram, causando sentimento de incerteza aos atores envolvidos.

Assim, à medida que a polarização entre trabalho acadêmico e não acadêmico foi desaparecendo e as agendas organizacionais aproximando-se, a sobreposição entre papéis e funções desempenhados pelos professores nas universidades evidenciou-se (WHITCHURCH, 2007; ZABALZA, 2007), e os limites que separam a gestão da atividade acadêmica foram se tornando mais tênues:

Em áreas como a educação continuada, transferência de tecnologia e programas especiais de acesso para os mais desfavorecidos, não há separação fácil entre seus aspectos intelectual e administrativa. Valores acadêmicos e a prática gerencial foram combinados em combinações inusitadas e voláteis (WHITCHURCH, 2007, p. 15).

Desta forma, a clara distinção entre os papéis desempenhados por professores dificilmente pode ser encontrada, tendo em vista a proximidade e imbricamento entre eles. Tome-se, por exemplo, a questão do desenvolvimento profissional, que pode ser visto tanto como uma preocupação do papel de gestor quanto do papel de professor ou de pesquisador.

Ou, ainda, a busca por editais e fundos que tanto pode ser tomada como parte do papel de pesquisador quanto do de gestor. Assim, com a clássica divisão entre academia e administração tornando-se menos nítida, ganharam destaque alguns profissionais que transformaram a universidade em uma organização multiprofissional (WHITCHURCH,<sup>16</sup> 2012), dentre eles os professores-gestores (*academic managers*), aqueles professores que atuam em papéis de gestão.

De forma geral, o trabalho gerencial refere-se àquele que pessoas ou grupos executam em funções gerenciais e administrativa, incluindo atribuições e papéis (CAMPOS et al., 2008), o que envolve preocupar-se principalmente com a tomada de decisão; lidar com a imprevisibilidade, interação humana, o intuitivo, o irracional e o ilógico (MOTTA, 1997). Entretanto, no ambiente de IES, verificam-se, desde logo, algumas peculiaridades.

Primeiramente, pode-se afirmar que o trabalho gerencial em IES coloca os professores frente a desafios e ambivalência como a escolha entre o trabalho acadêmico e o administrativo (ASKLING; HENKEL, 2000). Autores como Santiago et al. (2006) e Amaral (2008) parecem concordar que professores-gestores vivenciam ambivalência na medida em que estão divididos entre as demandas gerenciais da administração central e os interesses locais de suas unidades, levando alguns deles a ver essa situação como contraditória e fonte de conflito de papéis.

Por isso, alguns professores chegam a fazer distinção entre estar e ser dirigente, como se estivessem defendendo a si mesmos, já que os significados são muitos e estão associados a autoritarismo, coerção, falta de respeito com os acadêmicos, obsessão por eficiência, produtividade e custos. Professores-gestores podem ser vistos como nativos, se apoiam os interesses dos colegas acadêmicos, ou como gerencialistas, se seguirem uma linha mais corporativa (WHITCHURCH, 2007). Em tal contexto, o papel de professor-gestor contempla expectativas internas e externas, conflitos, demandas e ideologias que por vezes mostram-se incompatíveis ou contraditórias.

Outra demanda do professor em IES direcionada ao professor-gestor refere-se ao alcance das expectativas de que esses indivíduos compreendam e aceitem novas responsabilidades e atividades, e aprendam a lidar com os mais diversos desafios da atividade gerencial. No mundo acadêmico, em especial nas IES, é comum, somarem-se às atividades de

---

<sup>16</sup> Whitchurch (2007) lembra ainda que, ao longo dos últimos anos, tem havido aumento do tráfego em toda a divisão administrativo-acadêmica. Alguns acadêmicos moveram para a administração e muitos administradores foram buscando graus acadêmicos mais altos.

ensino, pesquisa e extensão as atividades de gestão universitária, e, portanto, muito raramente o professor abre mão de suas atividades tidas como principais para dedicar-se mais exclusivamente às funções de gestor (SILVA, 2012).

Tal como mostraram Silva (2012) e Campos et al. (2008), quando passam a ser gestores, os professores deixam de se preocupar somente com seus alunos, e ocupam-se também da “coordenação de seus pares, a regulação e conflitos, a supervisão, em detrimento da realização direta de trabalhos técnicos” (SILVA, 2012, p. 4). Ao acumularem as atividades acadêmicas com as gerenciais, esse sujeito passa a ser um gestor temporário, sendo comumente chamado nos trabalhos sobre o tema de “professor-gerente”, e que nesta tese corresponde ao professor-gestor.

Na ótica de Raines e Alberg (2003), o professor-gestor passa por pelo menos três grandes transições: uma mudança radical de especialista para generalista; uma mudança de individualista para o coletivo e uma transição de lealdade a uma disciplina (departamento, ou área de estudo) para lealdade à instituição. Esta ideia de transição também está presente no trabalho de Silva e Cunha (2012), que mostrou que professores em cargos de dirigentes vivenciam a passagem de contribuidor individual a líder. Na primeira situação, ele assume o papel de um especialista, um produtor ou um profissional que realiza tarefas técnicas específicas e sua colaboração para com a universidade depende acima de tudo de sua competência, experiência e energia. Ele é responsável apenas por suas atividades e tarefas específicas. Como líder, exercendo o papel de reitor ou pró-reitor, exerce influência sobre as atividades de várias pessoas, possuindo uma agenda imprevisível e dependente de necessidades alheias (SILVA; CUNHA, 2012).

Mesmo com considerável variação, a trajetória mais comum a esses professores-gestores é iniciar atuando em suas áreas de formação para atender aos interesses de seu curso, departamento, colegiado ou centro e, aos poucos, ir se envolvendo em outros níveis hierárquicos até chegar à função de dirigente (MORAES, 2008). Embora se observe essa tendência, para muitos professores, a carreira administrativa não se mostra tão atrativa como a pesquisa e a docência, levando muitos deles a ver o impacto adverso da gestão sobre a sua vocação fundamental de pesquisador, estudioso e professor (CARROLL; WOLVERTON, 2004).

É possível detectar atribuições-chave que caracterizam a atuação dos professores-gestores, dentre as quais incluem influenciar políticas institucionais e procedimentos; recomendar acadêmicos para cargos e mandatos; controlar orçamento, turmas e avaliação

docente e discente, entre outros, sendo um papel que incorpora substancial poder e responsabilidade (CARROLL; WOLVERTON, 2004).

De fato, os professores-gestores desempenham papéis complexos e distintos nas universidades. Podem-se apontar alguns deles tais como o de atender as necessidades de vários atores, incluindo estudantes, pares, membros de colegiados, sociedade, entre outros. Além disso, ele está engajado no desenvolvimento da IES, alocação de recursos limitados, preparação de planos estratégicos e mediação de conflitos (CARROLL; WOLVERTON, 2004).

Para Potgieter, Basson e Coetzee (2011), chefes de departamento, por exemplo, têm pelo menos quatro papéis: o acadêmico, o administrativo, o de liderança e o gerencial.<sup>17</sup> Essa multiplicidade de papéis já estava presente no trabalho de Kerr (1982), que descreve o reitor como uma personagem de muitas faces, que deve olhar em diversas direções, evitando excluir qualquer grupo importante.

Fazendo uma metáfora, Kekäle (2003) compara os reitores a termostatos, sugerindo que tais atores agem buscando um ajuste de tensões entre a administração central da IES e as unidades básicas, sendo-lhes demandadas técnicas gerenciais e postura de facilitador:

Líderes acadêmicos agem como termostatos: eles não têm que controlar ou direcionar tudo, mas sim concentrarem-se em promover as estratégias mais importantes. Em tempos “normais”, quando tudo está correndo bem, o líder dá suporte às condições básicas de trabalho, mantém uma atmosfera criativa de trabalho e tentam manter as coisas em um equilíbrio próprio [...]. Ao contrário, quando problemas emergem, os líderes podem ter que contribuir mais efetivamente, orientado, direcionando processos. Como termostatos, reagem tentando resolver a tensão entre diferentes pontos de vista. A responsabilidade dos líderes e gestores é manter as coisas caminhando e manter a organização funcionando (p. 286).

Para o escopo desta tese, é necessário reconhecer a contribuição de Kekäle (2003), ao informar que a liderança e a gestão não acontecem em um vácuo social, visto que perspectivas subjetivistas, pressões econômicas e políticas, influência cultural, contingências são algumas forças que constituem esse contexto. Nessa direção, o autor ainda aponta que as pressões e possibilidades com as quais um líder deve lidar incluem aquelas advindas de legislação,

---

<sup>17</sup>Kekäle (2003) faz distinção entre gestão e liderança: a primeira refere-se à orientação para resultados e objetivos, organização de tarefas e sistemas, enquanto liderança trata da orientação das relações humanas e pessoas.

normas (sub) culturais e valores, recursos econômicos, poder organizacional, (não) adequação das competências humanas em relação às necessidades de trabalho.

No mesmo texto, Kekäle (2003) afirma ainda que ações de treinamento, formação e desenvolvimento não trazem a garantia de que o professor-gestor saberá lidar com pressões e possibilidades, mas, no mínimo, podem proporcionar aos líderes o acesso a discussões em busca de soluções, e de conhecimento teórico e contextual.

Tratando sobre papéis e habilidades esperados do professor-gestor no nível estratégico, para Land (2003), esse sujeito deve ter habilidades interpessoais para construir comunicação entre a universidade e suas instâncias internas e externas; deve desempenhar o papel de mediador; deve possuir habilidades para construção de grupos; deve promover a missão e as estratégias operacionais da Instituição. Além disso, espera-se que ele tenha valores morais e integridade pessoal e conheça o arcabouço legal que envolve e afeta a educação superior (LAND, 2003).

No âmbito das Ifes, o trabalho de Ésther (2007) mostrou que se espera que o reitor seja o representante da ideologia e dos valores da instituição, “uma espécie de guardião e gestor da filosofia e identidade institucionais” (p.53), que deve atender interesses de vários grupos. Já a pesquisa de Campos et al. (2008), também realizada em uma Ifes, descreve que a figura do pró-reitor está associada a dois papéis principais: o político e o gerencial. No caso do primeiro, inclui a manutenção de contatos, atuação como figura de proa e porta-voz com capacidade de relações públicas. No segundo, espera-se que ele seja administrador de conflitos, administrador das competências dos outros, líder na proposição de ideias, ser elo entre a sociedade e a Ifes, além de ser suporte para os diretores de centro e departamentos acadêmicos.

Carvalho e Santiago (2010) esclareceram que a legitimidade do poder dos reitores pode assentar-se em diferentes bases, quer seja acadêmica ou gerencial, ou ambas, e por isso, tal poder não somente é ambíguo, mas igualmente fragmentado. Isso acontece, pois, mesmo desempenhando papéis administrativos, os professores continuam atrelados a suas unidades acadêmicas, posto que o poder colegiado local representa uma significativa fonte de suporte para assegurar participação das mesmas na tomada de decisão (SANTIAGO; CARVALHO, 2012).

Em pesquisa em Portugal, O'Connor e Carvalho (2014) verificaram que a metáfora mais citada para caracterizar o trabalho do reitor ou o vice-reitor seria a da “magistratura da influência”, pois esses atores precisam agir com consciência política e inteligência, dialogar com a direita e com a esquerda, falar e ser firme quando necessário. Em suma, esse

componente político do papel de reitor/vice-reitor pode ser visto como definidor da natureza da liderança na universidade, e “isso reflete o fato de que, enquanto na gestão empresarial, o lucro é a finalidade dos empreendimentos, há muito mais ambiguidade sobre o que seria o correspondente nas universidades” (O’CONNOR; CARVALHO, 2014, p. 9).

Tomando-se como base essas descrições, percebe-se que o papel de gestor se caracteriza pela complexa tarefa de fomentar, incentivar e gerenciar os mecanismos de desenvolvimento organizacional, sem deixar de considerar as atividades relacionadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, tais gestores precisam não somente de formação técnica, mas também do desenvolvimento de competências gerenciais, visto que há diferença entre tarefas administrativas e tarefas docentes, e para ambas se fazem necessárias também competências profissionais específicas.

Na seção seguinte discute-se acerca dos estudos que vêm reforçando a importância das competências gerenciais para o desempenho do papel de professor-gestor.

## **2.2 Competências gerenciais de professores de ensino superior**

Considerando o professor de ensino superior um ator que representa papéis, em diferentes âmbitos, é factível admitir que esse sujeito pode atuar como docente, gestor ou pesquisador. Em cada cenário específico, competências diferentes podem emergir, pois é provável que não se encontre uma competência única adequada à atuação em todos os contextos imagináveis. A presente seção discute acerca de competências profissionais relacionando-as aos papéis desempenhados pelos professores de ensino superior, com ênfase naquelas relacionadas ao papel de gestor.

Segundo Fleury e Fleury (2001), os estudos de McClelland, Boyatzis e Spencer Jr. e Spencer sobre competências individuais são considerados pioneiros e abordavam as competências como *inputs* – estoques de conhecimentos, habilidades e atitudes - que tornam o indivíduo apto a desenvolver determinados trabalhos.

Na perspectiva de Dutra (2004), não há uniformidade no tratamento do conceito de competência individual. No entanto, podem-se mapear pelo menos três grandes abordagens: uma representada por autores americanos, outra de vertente francesa e uma terceira, que

integra as duas anteriores. A primeira entende a competência como um conjunto de qualificações ou características subjacentes à pessoa (como conhecimentos, habilidades e atitudes), que permitem a ela realizar um trabalho ou lidar com uma dada situação. Na abordagem francesa, evidencia-se o potencial do conceito multidimensional da competência a partir do seu desmembramento em “*savoir*” (saber), “*savoir faire*” (saber fazer) e “*savoir être*” (saber ser) (LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2001). A competência não está associada a atributos ou qualificações da pessoa, mas sim às suas realizações do indivíduo no trabalho (DUTRA, 2004).

A terceira tendência absorve inspiração da escola francesa, em especial nos trabalhos de Zarifian e Le Boterf, mas também incorpora à noção de competência o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que compõe as capacidades das pessoas para a entrega dos resultados desejados. Alinhando-se a essa perspectiva, Dutra (2004) aporta o conceito de “entrega”, relacionando as competências aos atos e realizações dos indivíduos, suplantando a descrição formal de atividades.

Assim, sob a ótica dessa abordagem, competência é considerada mobilização de capacidades, como articulação e aplicação do saber (conhecimentos), do saber-fazer (habilidades) e do saber ser/agir (atitudes), para resolução de problemas ou superação de desafios. Sob essa ótica, competências podem ser entendidas como combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, as quais agregam valor a pessoas e organizações (FREITAS; BRANDÃO, 2006).

Atribuindo caráter dinâmico e processual à competência, Le Boterf (2003) diferencia-a de um estágio de qualificação ou um estoque de conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidos. Competência só pode ser reconhecida por meio de uma ação concreta, em uma situação real de atuação no trabalho e na relação com o desempenho esperado. Conforme o autor, conhecimentos e experiência não adquirem *status* de competência se não forem compartilhados.

Enquanto a qualificação corresponde a um estoque de conhecimentos possíveis de serem certificados pelo sistema educacional, a competência está mais relacionada às características do mundo de trabalho atual e se refere à capacidade de a pessoa assumir iniciativas, para além das prescrições, conforme apontou Zarifian (2001). A qualificação seria um primeiro passo rumo à competência.

Com suas características, a noção de competência liga-se à ausência de prescrição; de forma que “competência sofre os dois influxos: liberação e controle. Quanto menos prescrições, maior a competência; quanto mais prescrições, menor a competência”

(OLIVEIRA; KILIMNIK; OLIVEIRA, 2013, p. 308). Partindo-se disso, entende-se que o professor de ensino superior é um profissional cujas competências vêm sustentadas de flexibilidade e adaptação ao contexto.

Concorda-se com Zarifian (2001) que o conceito de competência sinaliza uma mudança na percepção e posicionamento frente ao trabalho, afastando-se do modelo taylorista que se apoiava na passividade do indivíduo aos requisitos de qualificação predefinidos e objetivados e aos quais deverá adaptar-se para parecer competente. Desta forma, a noção de competência está inserida em um cenário de instabilidade econômica, baixa previsibilidade das relações da organização com o ambiente externo (RUAS; ANTONELLO; BOFF, 2005), o que indica a passagem de uma noção de trabalho estável e previsível para outra mais predisposta à flexibilidade e fluidez, evidenciando também o caráter contextual da competência.

Segundo Perrenoud (2013), não foi somente o mundo do trabalho que colocou a noção de competência em evidência na gestão das organizações; trata-se de algo mais amplo e relacionado à evolução da sociedade. Sobre esses aspectos, o autor esclarece que na vida contemporânea, elevou-se o nível de expectativas sobre a atuação do indivíduo nos diversos espaços onde ele atue, evidenciando-se a necessidade de competências que lhe permitam transitar em campos diversos.

Ao situar as competências nas transformações do trabalho, Perrenoud (2013) reforça seu caráter de dinamicidade mostrado por Le Boterf (2003), argumentando que a evolução das competências passa ser prioridade em relação às tradições, ao *status*, aos diplomas e às qualificações formais. Ainda de acordo com Perrenoud (2013), no atual mundo do trabalho, o desenvolvimento de competências não é uma escolha, mas uma condição, sendo cada vez mais raros setores no qual se consegue sobreviver sem aprender. Ou seja,

A popularidade da noção de competências é fruto de uma preocupação e, até mesmo, de uma crise. Tal evolução atinge primeiramente o mundo do trabalho, que dá uma importância estratégica à gestão dos “recursos humanos”, ou seja, aos conhecimentos e às competências dos empregados (PERRENOUD, 2013, p.32).

Convém ressaltar também que o conceito de competência está associado a outro mais específico de uma dada área de estudo, seja ela das ciências humanas ou sociais. Significa dizer que esse “conceito está inserido em diferentes campos conceituais e se refere a diferentes problemáticas de diferentes disciplinas” (PERRENOUD, 2013, p. 45). Na presente investigação, o conceito de competência é tangenciado pelos campos disciplinares da gestão (universitária), da sociologia, da pedagogia, das políticas públicas, da psicologia social.

Nesta tese toma-se como referência o conceito de competência profissional, como proposto por Paiva e Melo (2008), segundo o qual se trata de “mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas)”, que gera “resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional), econômica (organização) e socialmente (sociedade)” (p. 360). Dessa definição, percebe-se a natureza contextual, provisória e contingencial da competência.

Importa ainda esclarecer que nesse trabalho entende-se que competência pressupõe ação, comportamento, e contextos permeados por variáveis específicas, semelhante ao que foi apontado por Resende (2000), segundo o qual competência trata da “transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesse, vontade etc. em resultados práticos” (p. 32).

Paiva et al. (2013) chamam atenção que, por essa perspectiva, a competência assume caráter coletivo. Assim sendo, observações individuais e de outros atores permitem ao sujeito refletir sobre como sua competência contribui para a efetividade do trabalho e como ela poderia ser aperfeiçoada; trata-se de uma reflexão sobre a ação e na ação (PAIVA, 2007). No caso de professores, tais competências e seus respectivos resultados são valiosos, para eles próprios, para alunos, pares, pessoal de apoio, instituição, Estado, enfim, para os outros atores sociais com os quais interagem.

Nesse sentido, reforça-se que as recentes reformas educacionais brasileiras trouxeram novos conceitos e noções, formando um quadro de referências que norteiam as práticas de formação e de atuação docente (MURARI; HELAL, 2009; DIAS; LOPES, 2003; CAMPOS, 2002). Dentre esses estão o reconhecimento do professor como profissional e os atributos que delineiam a nova profissionalidade docente, com destaque para a noção de competências profissionais.

No presente estudo, acredita-se que o professor de ensino superior que almeja pela aprendizagem do aluno, pelos resultados de pesquisa e extensão, pela eficiência e eficácia na gestão organizacional, mobilizará competências profissionais diferenciadas em cada papel, dentre elas as competências gerenciais.

Observa-se que o tema de competências gerenciais tem transitado entre o ambiente acadêmico e os diferentes ambientes organizacionais, dentre esses as universidades. Brandão (2009) ressalta que tais competências constituem uma categoria que tem despertado crescente interesse por parte de teóricos, organizações e pesquisadores, na medida em que exercem influência sobre a atuação de equipes de trabalho e sobre os resultados organizacionais.

Ainda segundo Ruas (2005), as competências gerenciais estão incluídas nas competências individuais e referem-se ao conjunto de capacidades desenvolvidas pelo gerente, que são articuladas e mobilizadas conforme diferentes situações, necessidades ou desafios, viabilizando o alcance das estratégias organizacionais. São “aquelas que se pretende que coloquem as propostas e projetos organizacionais e funcionais (áreas) em ação” (RUAS, 2005, p. 48).

Dutra (2004) lembra que não basta o indivíduo possuir determinadas competências; é preciso averiguar também sua capacidade de entrega. Desta forma, “competência gerencial deve ser pensada como uma ação através da qual se mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais a fim de cumprir com certa tarefa ou responsabilidade, numa determinada situação” (RUAS, 2005, p. 49).

Além disso, as competências gerenciais têm de dar conta dos desafios enfrentados por gestores/gerentes, os quais incluem os problemas de ordem financeira, de infraestrutura e de falta de mão de obra (MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013). Em se tratando das competências gerenciais específicas para docente de Ifes, é preciso compreender que elas não devem ser descoladas da lógica de funcionamento desse tipo de organização, a qual mistura elementos burocráticos e técnicos. Assim, pensar em competências gerenciais para professores do ensino superior demanda, por exemplo, compreender que esses indivíduos vivenciam atividades multifacetadas que imbricam pesquisa, ensino e extensão, além da gestão.

Em particular, no caso dos professores que ocupam cargos de reitor e pró-reitores nas universidades federais, a posse de competências gerenciais tem sido diretamente associada à capacidade dos professores-gestores para resolução de problemas, aproveitamento de oportunidades e atendimento de demandas sociais. Autores como Pereira e Silva (2011) e Silva (2003) argumentam que as competências gerenciais dos dirigentes podem ser entendidas como alternativa de enfrentamento das transições que pelas quais vem passando o ensino superior, em especial as universidades.

Considerando as competências associadas a dirigentes em diferentes modelos de gestão universitária, O'Connor e Carvalho (2014) apontam que as competências interpessoais, em especial a escuta e a capacidade de tomar decisões compartilhadas, alinham-se ao modelo colegiado. Já no gerencialismo, as figuras do reitor e demais gestores em nível estratégico aproximam-se dos *chief executive officers* (CEOs) e as competências privilegiam as capacidades de lidar com aspectos financeiros, se sobrepondo àquelas relacionadas às inter-relacionais (CARVALHO; MACHADO-TAYLOR, 2011).

Vários estudos sobre as competências gerenciais no âmbito das IES têm sido realizados. Alguns deles são citados como referência na área e como tal, vale destacar suas contribuições, conforme mostra o Quadro 3 (2) a seguir:

**Quadro 3 (2) - Estudos sobre as competências gerenciais no âmbito das IES**

Autor	Tema	Principais contribuições
Piazza (1997)	Competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O despreparo e a necessidade de aprendizagem relacionada ao exercício da função de coordenador de curso.</li> <li>• Falta de clareza das próprias funções. Dirigentes não estão familiarizados com a gestão nem preparados para assumi-la.</li> </ul>
Silva (2000)	Os processos de aprendizagem adotados por professores no exercício do cargo de diretores de onze Unidades Universitárias da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores apresentam significativas diferenças nos processos de aprendizagem, todos os professores pesquisados narraram que o processo de aprendizagem se caracterizou pela informalidade e autodirecionamento.</li> </ul>
Silva (2003)	Competências gerenciais dos coordenadores e orientadores do curso de Administração de Empresas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na “<i>performance</i>” do coordenador, os resultados dependem da mobilização de recursos de competência, às vezes não disponibilizados pela instituição, ou não presentes na situação específica de trabalho até por não fazer parte do “repertório” de recursos daquele sujeito no exercício da função, gerando resultados muito diferentes entre um núcleo/campus e outro.</li> </ul>
Marra e Melo (2003)	As práticas de gestão de chefes de departamento e coordenadores de curso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As funções dos coordenadores de curso e chefes de departamento vão além das atividades tradicionais de planejamento, organização, direção e controle.</li> <li>• Às atividades dos gerentes universitários somam-se as de docente e pesquisador, o que acarreta uma sobrecarga de trabalho.</li> </ul>
Campos (2007)	As competências gerenciais necessárias aos pró-reitores da Universidade Federal de Viçosa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os atributos de comprometimento, necessidade de conhecer técnicas gerenciais e iniciativa compõem as competências gerenciais reconhecidas pela comunidade acadêmica e que garantem a permanência do indivíduo na função de pró-reitor.</li> <li>• Os aspectos políticos igualmente ligados a essa função alimentam a crença de que não há necessidade da criação de uma cultura de treinamento para os dirigentes na instituição.</li> </ul>
Ésther (2011)	Competências atribuídas aos reitores de universidades federais, pelos próprios gestores em Minas Gerais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dentre as competências apontadas, a unanimidade se deu quanto à capacidade política, o que difere das competências prescritas para o gestor público em geral.</li> <li>• Sejam quais forem as competências desejadas e ideais para os gestores das universidades, a pesquisa deixou claro que não há nenhum tipo de preparação para que os indivíduos assumam seus cargos e desempenhem suas funções eficazmente.</li> </ul>
Fleck e Pereira (2011)	O perfil de competências gerenciais dos coordenadores dos Programas de Pós-graduação das Instituições	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os coordenadores identificam, em suas atividades, exigências de um perfil gerencial e observam, em sua forma de atuação, características deste perfil.</li> </ul>

Autor	Tema	Principais contribuições
	Federais de Ensino Superior (Ifes) do Rio Grande do Sul.	
Quintiere, Vieira e Oliveira (2012)	A maneira como reitores e ex-reitores de universidades fluminenses desenvolvem e percebem a formação de suas competências.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quase todos os entrevistados percebem que os aspectos pessoais, a trajetória acadêmica e profissional do candidato a reitor pode facilitar a condução ao cargo.</li> <li>• A formação profissional e experiência em funções gerenciais anteriores também foram destacadas como de suma importância e pré-requisito para os que almejam assumir a reitoria.</li> <li>• A experiência no cargo de reitor parece ser o maior desafio, pois, segundo a literatura e o discurso dos reitores, estes devem possuir muitos atributos, quase os qualificando como “super-heróis” ou “supergestores”.</li> </ul>
Gomes et al. (2013)	Os significados e as implicações da gestão universitária para os gestores universitários da alta administração de uma universidade federal de Minas Gerais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A maioria afirmou não ter formação nenhuma para atuação na administração.</li> <li>• Nas universidades não existe preparo para função de gestor público; os gestores são tirados do quadro de professores, que contam apenas com seus conhecimentos pedagógicos para a atuação administrativa.</li> <li>• Não foram preparados para assumir cargos e chefias, mas, sim, passaram por formação para ser professores e pesquisadores.</li> <li>• Na administração de uma instituição pública há uma atuação concomitante da docência com a administração, comprometendo o desempenho dos gestores em ambos os papéis.</li> <li>• Quanto às competências gerenciais, segundo os autores, um bom gestor deve saber ouvir, ser conciliador, dialogar, ser responsável e ser dedicado.</li> </ul>
Salles; Villardi (2014)	O Desenvolvimento de Competências Gerenciais na Prática dos Gestores no Contexto de uma Ifes Centenária.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Embora a influência política seja importante para a escolha do gestor, a experiência acadêmica e na gestão são observadas como competências, juntamente com as competências identificadas no dia a dia.</li> <li>• Embora a maioria dos gestores não tenha participado de cursos de capacitação gerencial, a experiência como servidores públicos e na prática gerencial permitiu que os gestores desenvolvessem competências para a gestão da Ifes.</li> <li>• As competências que envolvem aspectos intrínsecos do gestor, denominadas interpessoais, desenvolvidas na prática gerencial, são preponderantes em relação às competências técnicas.</li> <li>• Revelou-se a necessidade de uma capacitação gerencial que permita elevar o nível de maturidade dessas competências e ainda desenvolver as competências que ainda não foram manifestas nos gestores, denominado por um deles como a “arte de administrar”, que se referem às competências técnicas.</li> </ul>

Fonte: Baseado em Piazza (1987); Silva (2000); Silva (2003); Marra e Melo (2003); Campos (2007); Ésther (2011); Fleck e Pereira (2011); Quintiere; Vieira; Oliveira (2012); Gomes et al. (2013); Salles e Villardi (2014)

Os modelos de competências gerenciais são propostas que apresentam um amplo escopo de reflexões acerca da formação gerencial a partir da realidade individual e estratégia organizacional, fato esse que caracteriza uma visão processual (desenvolvimento de competência), diferenciando-se de construtos que priorizam a listagem de atributos que por si só não agregam valor à organização ou às pessoas (BITENCOURT, 2004). Esses modelos podem nortear um perfil ideal de competências gerenciais esperadas<sup>18</sup>, consideradas críticas aos professores que estão desempenhando o papel de gestor em uma IES.

Ancorado na realidade sociocultural brasileira, o Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior proposto por Mendonça et al. (2012) baseou-se nos papéis atribuídos aos professores na docência, na pesquisa, na extensão, na orientação e na administração, no interior das instituições de ensino. Trata-se de um modelo analítico, que considera as implicações das especificidades do contexto educacional na definição de competências profissionais diferenciadas.

Mendonça et al. (2012) definiram conjuntos de saberes específicos para o professor de ensino superior, quais sejam, docência, pesquisa, extensão, de gestão, avaliativos, interpessoais e tecnológicos, associados às componentes específicas do modelo de competências profissionais de Paiva (2007), sendo este último uma adaptação de Cheetham e Chivers (1996, 1999, 2000) às contingências organizacionais. Os saberes previstos no modelo de Mendonça et al. (2012) podem ser descritos da seguinte forma:

- 1) Docência: domínio da cena na sala de aula (presencial e virtual); tradução dos conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos. Componentes principais: cognitivo e o funcional;
- 2) Pesquisa: domínio de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa; respeito ao objeto de pesquisa. Componentes principais: cognitivo, funcional, comportamental e ético;
- 3) Extensão: promoção da aproximação da instituição de ensino em relação à sociedade ou parte dela focalizada nas ações extensionistas; mobilização de sujeitos. Componentes principais: funcional, comportamental e ético;
- 4) De gestão: mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos grupais e organizacionais; domínio de processos administrativos e burocráticos em nível

---

<sup>18</sup> Esse conceito é semelhante a competências requeridas para os gestores desenvolverem o seu papel. Para Davel e Melo (2005), essas competências permitem aos gerentes criar um clima envolvendo a adesão e a mobilização das pessoas e de seus talentos.

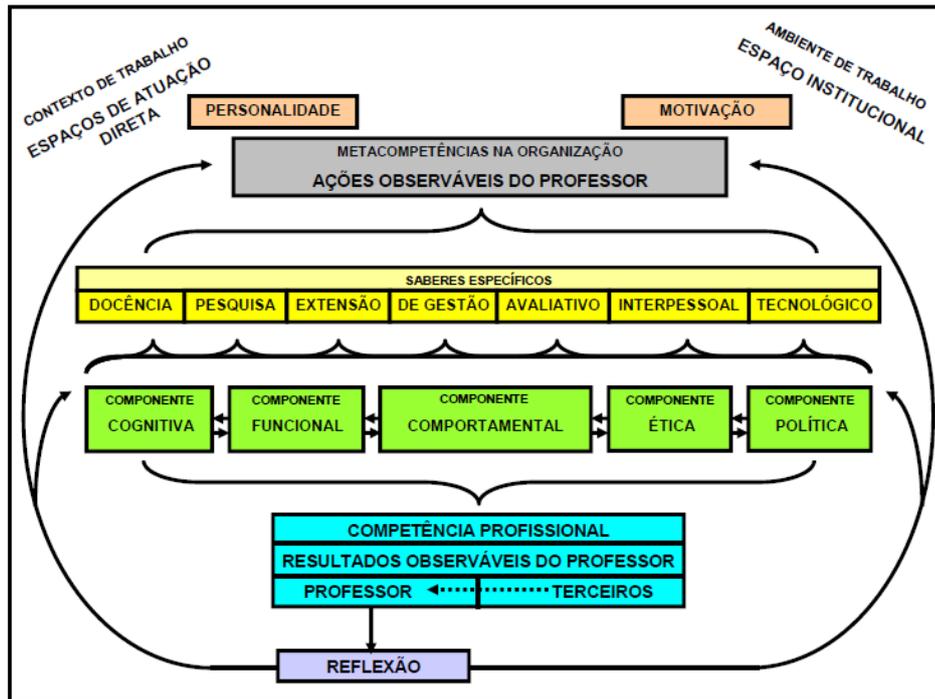
meso e macro-organizacional. Componentes principais: cognitivo, comportamental, ético e político;

- 5) Avaliativos: domínio de critérios e processos em nível micro, meso e macro-organizacional; capacidade analítica frente a informações; domínio de mecanismos de *feedback*. Componentes principais: cognitivo, funcional, ético e político;
- 6) Interpessoais: trânsito nas relações em nível individual e grupal; capacidade de desenvolver e manter empatia. Componentes principais: comportamental, ético e político;
- 7) Tecnológicos: domínio das tecnologias disponíveis na organização; domínio de tecnologias de informação e comunicação (TICs). Componentes principais: cognitivo e funcional.

Um pressuposto caro ao modelo de Mendonça et al. (2012) é a noção de que, para ser considerado competente, o profissional age de tal forma que seus resultados são avaliados por si mesmo e por terceiros. Dependendo dessa avaliação, sua ação é legitimada como competente, o que pode não acontecer sempre, daí a natureza contextual da competência profissional. Em ambos os casos (julgado competente ou não), o profissional reflete sobre e na sua ação, de modo a melhorá-la ou adequá-la ao que é esperado por si mesmo e pelos públicos com os quais ele lida (MENDONÇA et al., 2012). A legitimação das competências se dá *a posteriori*, ou seja, a partir do desempenho que o professor apresenta, quer seja no ensino, na pesquisa, na extensão e/ou na gestão.

O Modelo de Mendonça et al. (2012) pode ser visualizado na Figura 1 (2) a seguir.

**Figura 1 (2) – Modelo de competências profissionais do professor de ensino superior**



Fonte: Mendonça et al. (2012, p. 12)

Ainda sobre as potencialidades do Modelo proposto por Mendonça et al. (2012): leva em consideração os traços de personalidade e a motivação do professor, admitindo esses elementos o processo de exteriorização, legitimação e reflexão do indivíduo acerca de suas competências profissionais. O modelo reconhece que o contexto de trabalho do professor não se restringe à sala de aula, mas ultrapassa os limites da própria instituição de ensino, dependendo das atividades por ele realizadas, como é o caso dos professores-gestores.

Essas características do Modelo de Mendonça et al. (2012) serviram para referenciar a escolha do mesmo como marco orientador nesta investigação, na medida em que ele possibilita desnudar aspectos relevantes das competências gerenciais de dirigentes de universidades federais, em seus contextos e espaços de trabalho, trazendo contribuições tanto à prática cotidiana como ao ajustamento do próprio modelo.

O conhecimento sobre o perfil de competências, além de identificar possíveis tendências individuais de ação, também serve de parâmetro para planejar programas de capacitação e para ajudar em decisões estratégicas. Atuando como sujeitos principais envolvidos na definição e alcance dos objetivos e metas da política pública de ensino, os professores-gestores das instituições de ensino superior não podem prescindir de competências gerenciais.

Em certa medida, este conjunto de estudos realizados sobre as competências gerenciais no âmbito das IES (CAMPOS, 2007; ÉSTHER, 2007; FLECK; PEREIRA, 2011; MARRA;

MELO, 2003; PIAZZA, 1997; SILVA, 2000; SILVA, 2003; QUINTIERE; VIEIRA; OLIVEIRA, 2012; MENDONÇA et al., 2012) ratificou que, atuando como sujeitos principais envolvidos na definição e alcance dos objetivos e metas da política pública de ensino, os professores-gestores das instituições de ensino superior não podem prescindir de competências gerenciais. Por outro lado, esse mesmo conjunto de pesquisas evidenciou a lacuna na formação de competências para a gestão universitária. Neste ponto, emerge a necessidade de questionar o porquê da falta de ações políticas públicas e organizacionais voltadas à formação de competências gerenciais dos dirigentes das universidades federais, a ser discutido na próxima seção.

## **2.3 Políticas públicas e políticas organizacionais para a formação do professor de ensino superior**

Nesta investigação, define-se Política Pública (PP) como aquela de responsabilidade do Estado quanto à sua formulação e manutenção e estabelecida com base num processo de tomada de decisões que envolvem organismos da sociedade política (Estado) e entidades da sociedade civil (HOFLING, 2001). Especificamente, as Políticas Públicas de Ensino Superior – que são objeto de interesse para essa discussão - definem direitos e deveres, preferências, objetivos, princípios e formas de organização do nível terciário de Educação, e “definem os territórios, as práticas e os signos acadêmicos, reconhecidos pelo Estado e pela sociedade” (MOROSINI; BITTAR, 2006, p. 166).

Já as políticas organizacionais (PO) referem-se ao conjunto de premissas, programas e ações sistemáticas no âmbito da IES, que visam implementar as orientações e diretrizes das PP, possibilitando o desenvolvimento profissional dos sujeitos, incluindo a formação<sup>19</sup> de competências profissionais dos professores. A aproximação entre esses dois níveis de políticas pode ser observada, por exemplo, nas pressões exercidas pelo Estado sobre o ensino superior – seja ele público ou privado; nas estruturas organizacionais das diversas IES, na tomada de decisão sobre governança, bem como nos aspectos da gestão que perpassam os profissionais que atuam nessas instituições.

---

<sup>19</sup> Enquanto a formação assume caráter processual, a preparação refere-se a algo mais específico, pontual, localizado (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2013).

Não obstante esse suposto imbricamento, Zabalza (2007) afirma que há dificuldade em se definir programas de formação e treinamento para o professor de ensino superior, pois não há consenso sobre quais dimensões deveriam ser priorizadas em tais programas. Para o autor, a separação entre as dimensões que caracterizam as atividades do professor do ensino superior - a docência, a pesquisa e a gestão – também repercute no tipo de formação oferecida a esse sujeito, privilegiando aquelas centradas nas disciplinas ou campos científicos em que o professor atua, deixando de fora aspectos fundamentais relacionados à pedagogia em si, às competências gerenciais, por exemplo.

Sobre esse aspecto, Cunha (1999) já antecipava o paradoxo observado por Colombo (2011): as universidades que edificam as bases de uma área de conhecimento própria ao exercício do magistério, criando e oferecendo cursos de licenciatura que se comprometem a formar docentes, negam a existência deste saber, quando se trata de seus próprios professores.

Daí a preocupação com a formação dos professores de ensino superior reflete-se muito mais em documentos formais e publicações sobre gestão universitária do que nas políticas públicas e organizacionais propriamente ditas (ZABALZA, 2007). E, como representação disso, nota-se que considerável parte dos professores que atuam em instituições de ensino ou de pesquisa “foi formada (e atuou) durante um período longo de sua vida acadêmica em uma ambiência que pouco ou nada lhes serve de base no contexto atual” (BIANCHETTI, 2012, p. 274).

Apesar de a formação ir muito além da reciclagem profissional e da mera capacitação técnica ou reprodução de saber instrumental (SOBRINHO, 2009), em muitas instituições sabe-se que o título de doutor tem sido suficiente para se considerar um professor apto a ingressar na carreira docente e desempenhar a função gerencial em diversos níveis, quer seja reitoria, pró-reitoria, diretorias, coordenações, entre outros.

De fato, a tese do doutoramento como base de incorporação à carreira docente traz o lado positivo de fazer o professor trabalhar com regras e desenvolver competências relacionadas à pesquisa, mas ao se transformar em critério único de avaliação de competências profissionais pode deixar de lado outras oportunidades vinculadas ao mundo profissional que poderiam agregar bagagem profissional ao professor (ZABALZA, 2007). Sendo assim, não se deve tomar como algo certo que um bom pesquisador será um bom professor ou que será um bom gestor (BASTOS et al., 2011).

De outro lado, é preciso reconhecer que ações de treinamento, formação e desenvolvimento não necessariamente trarão a garantia de que o professor de ensino superior saberá lidar com as diversas pressões e demandas a ele direcionadas. Entretanto, no mínimo,

elas podem oportunizar a esses atores o acesso a discussões em busca de soluções, e de conhecimento teórico e contextual necessário ao desempenho de diversos papéis.

Situando historicamente essa discussão, apenas na segunda metade do século XX, com o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 977/65 que sistematiza a pós-graduação brasileira e com as novas atribuições da Capes, é que se pode começar a falar em formação de professores e pesquisa (BIANCHETTI, 2012).

Considerada um marco direcionador do sistema educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes Básicas - LDB - (BRASIL, 1996) não decreta que a formação dos professores da educação superior se dê exclusivamente nos cursos de mestrado e doutorado. Portanto, a formação profissional do docente pode ocorrer continuamente, em diferentes fases de trabalho, que vão desde a formação escolar inicial (que reflete sobre a formação profissional), a formação universitária inicial, o ingresso na carreira docente (pode ocorrer durante ou posteriormente à graduação), e até aquelas que se desenvolvem ao longo da vida profissional.

No entanto, como Isaia (2001) já argumentava, aqui está justamente o problema: a carência de espaços institucionais para que os professores se engajem em atividades de formação e desenvolvimento profissional. Talvez a ausência ou limitação desses espaços ainda se apoie na associação entre a carreira universitária e a ideia de que a formação do professor se restringe a esforços na dimensão científica, materializada pela pós-graduação *stricto-sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado.

Sobre essa discussão, desde 1983, o Conselho Federal de Educação (CFE) instituiu por meio da Resolução 12/83, que um sexto da carga horária dos cursos de especialização deveria ser voltado à oferta de conteúdo pedagógico. Via de regra, os cursos de pós-graduação incluem em sua estrutura curricular a disciplina de Didática do Ensino Superior com carga-horária de 60h, que não vem se mostrando suficiente para abranger as experiências do professor de ensino superior, os saberes e fazeres decorrentes das funções e espaços em que ele se move (FISCHER, 2006; MACIEL, 2009; BASTOS et al., 2011). Autores Lourenço, Lima e Narciso (2013) alertam que “ninguém pode ser formado em tão pouco tempo e com tão limitadas oportunidades de leituras e reflexão” (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2013, p. 3), e com tão poucas chances de se familiarizar com a epistemologia da prática profissional.

Vale aqui resgatar também que desde 1999, a Capes passou a exigir o estágio de docência obrigatório para seus bolsistas, entendendo que tal atividade contribui para a formação dos mestres e doutores. Todavia, críticas são direcionadas a tal documento, apontando que o estágio atinge baixo percentual de estudantes, e que limita a atuação dos pós-

graduandos a ministrar aulas do que propriamente a formar professores (FISCHER, 2006; LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2013).

Abordando a formação oferecida pela pós-graduação, Lourenço, Lima e Narciso (2013) chamam atenção para o fato de que tais programas estão organizados e orientados para e pela pesquisa. Sendo assim, “os seus egressos estão muito mais familiarizados com as atividades de pesquisa do que com as de ensino” (p. 4). Na mesma direção, é necessário questionar se os programas de pós-graduação estão formando os professores a partir de uma concepção de formação mais ampliada ou não restrita, limitada às competências de publicar artigos e escrever dissertações ou teses (SILVA; COSTA, 2014).

Diante dessa perspectiva, não há espanto em perceber que as competências relacionadas à pesquisa tornaram-se mais valorizadas pelo sistema de avaliação dos programas de pós-graduação definido pela Capes, principalmente porque “[...], o foco na competência para a pesquisa também é consequência de um processo regulatório de avaliação que valoriza a dimensão da produção intelectual e de projetos de pesquisa” (SILVA; COSTA, 2014, p. 36).

Observando-se com atenção, percebe-se que a avaliação de cursos de mestrado e doutorado acadêmico não contempla critérios que valorizem ações voltadas ao desenvolvimento de competências profissionais para a prática de ensino ou para a prática de gestão de IES: [...] quer na avaliação da proposta de curso, quer no exame dos resultados obtidos, estes fortemente dominados por indicadores de produção científica, não se encontram indicadores que captem o êxito do curso na formação de docentes mais habilidosos e capazes de conduzir com êxito o processo de ensino-aprendizagem. Pelo menos não indicadores tão claros e objetivos quanto aqueles definidos para aferir o sucesso na formação para a pesquisa (BASTOS et al., 2011, p. 1158).

Por outro lado, sabe-se que alguns programas de pós-graduação estão conseguindo inserir atividades de formação diretamente relacionadas à formação para a docência em suas estruturas curriculares. No entanto, como essas iniciativas ainda não estão presentes no sistema como um todo, a formação na pós-graduação permanece voltada a preparar o pesquisador, que “se torna profundo conhecedor, se e quando a formação é bem-sucedida, de um tópico específico bastante delimitado e que assume, para o novo docente, elevada centralidade e importância, como campo de produção de conhecimento” (BASTOS et al., 2011, p. 1158).

O problema é que os vários papéis desempenhados pelo professor de ensino superior demandam um conjunto de competências profissionais mais amplas do que as relacionadas ao ensino e à pesquisa. Basta lembrar que o contexto de atuação desse ator ampliou-se em

virtude do investimento do Governo Federal no Reuni, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e no crescimento do número de IES privadas que trouxeram novos desafios e demandas sociais aos gestores dessas Instituições.

Sendo assim, não se pode afirmar que o título de doutor substitui políticas públicas e políticas organizacionais voltadas à formação de competências gerenciais dos professores-gestores (GUIMARÃES, 2013). As PP e PO possibilitam, por exemplo, que o dirigente universitário estude, compreenda e analise os fatores que permeiam o cotidiano da gestão do Ensino Superior em nível mundial, no Brasil e na própria instituição (CERVICELLE; SOUZA, 2013).

Com propriedade, Lourenço, Lima e Narciso (2013) reafirmam a multiplicidade de atividades do professor de ensino superior e as exigências de formação colocadas a esses atores anteriormente apontadas por Pimenta e Anastasiou (2008). Segundo esses autores, mesmo que os professores não necessariamente atuem em uma universidade, certamente eles farão parte de um sistema de ensino superior complexo, com instituições, cursos e estudantes de perfis diversos, que demandará deles desenvolver atividades que não vêm sendo objeto de preocupação em suas trajetórias de formação.

Em trabalho recente, Silva e Costa (2014) afirmam que há “um *gap* de competências relacionadas à prática de ensino que dificulta o trabalho dos docentes e que demanda das instituições a oferta de programas de formação continuada de professores” (p. 35). Tomando-se como base as diretrizes da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e fazendo um esforço de reflexão, cabe, no mínimo, questionar como está a oferta de programas de formação de professores que abordem as atividades de gestão que esses atores muito provavelmente desempenharão dentro de uma IES.

Ainda sobre esse aspecto apontado por Silva e Costa (2014), causa preocupação imaginar que, se as competências de ensino – reconhecidas como parte indissociável da identidade do professor – não estão sendo devidamente desenvolvidas, há grande chance de que as competências profissionais de gestão (atividade que ainda carece de ser reconhecida como parte do trabalho do professor) também não estejam, uma vez que:

[...] é mais comum do que se imagina, encontrar profissionais recém-doutorados com exímia habilidade para pesquisas e extremamente despreparados para enfrentar as diversidades postulares de uma sala de aula numa universidade [...]. E uma vez inserido numa universidade, fazendo parte de seu corpo docente, há necessidade de atuar não somente como pesquisador [...] (SOUZA JR. et al., 2013, p.2).

No que tange à responsabilidade com a formação de professores, Fischer (2006) afirma que, de um lado, os programas de pós-graduação não sabem como fazê-lo e, do outro, as instituições reguladoras não a consideram prioridade. A despeito desse quadro, a autora reafirma a importância do professor no ensino superior:

[...] formar professores não é atividade complementar, que se dá inicialmente a partir do aprendizado do conteúdo. Não se dá também, apenas pelo estágio, atividade que alguns programas desenvolvem, simplesmente colocando alunos de pós-graduação no lugar dos seus orientadores em aulas de graduação (FISCHER, 2006, p. 195)

Nesse sentido, Zabalza (2007) indicou um conjunto de desafios a serem considerados na formação dos professores de ensino superior, sistematizados em dilemas<sup>20</sup>. Dentre eles, destaca-se no Quadro 4 (2) aquele que tem relação direta com a presente pesquisa.

**Quadro 4 (2) - Os dilemas do sentido e da relevância da formação do professor de ensino superior**

Aspecto	Dilemas	Situação atual	Polos antagônicos	Propostas de equilíbrio
Sentido e relevância da formação: que tipo de formação? Formação para quê?	Formação para desenvolvimento pessoal e formação para a resolução das necessidades da instituição.	A relevância da formação do professor não é reconhecida na universidade. A formação dos professores é dada como certa ou incumbência do próprio. Aprende-se na prática. Há grupos que já aceitam a necessidade de formação e questionam que tipo de formação é necessária ou adequada.	Cada professor é responsável por sua própria formação e a direciona para suas necessidades individuais ou interesses particulares. Noutro polo, a universidade tem suas necessidades institucionais e precisa que seu quadro adquira competências centradas no seu processo de desenvolvimento.	Maior participação dos departamentos como instâncias mediam necessidades individuais e institucionais. Avaliação formativa como sistema de pressão para alinhamento entre desenvolvimento pessoal e estrutura institucional.
	A obrigatoriedade e a voluntariedade da formação.	Junto à liberdade tem-se a autonomia dos professores que os legitima a ter a capacidade de decidir o que é melhor para si, para os alunos e para a instituição, inclusive negando-se a participar de qualquer processo de formação proposto pela	Assumir que não adianta planejar uma política de formação aceitável do ponto de vista institucional, pois os professores não participarão. Do lado do professor, fazer apenas o que lhe for conveniente.	Eliminar supostas barreiras organizacionais que dificultem o desenvolvimento, estimular os professores com o objetivo de que enfrentem o aprimoramento via formação contínua, pressionar direta ou indiretamente vinculando a formação a exigências

<sup>20</sup> O termo “dilema” é entendido por Zabalza (2007) como algo que não oferece uma saída pronta e acabada ou uma solução linear e única.

Aspecto	Dilemas	Situação atual	Polos antagônicos	Propostas de equilíbrio
		instituição.		explícitas ou benefícios dela derivados.
	Motivação intrínseca e motivação pelo reconhecimento.	Há universidades que condicionam a promoção de seus professores à obtenção de qualificações e praticamente os empurram a fazer cursos sem que os mesmos tenham desejo.	Oferecer formação fundamentando-a na motivação descompromete a instituição. Fundamentar a formação no reconhecimento externo é incorrer em vícios como a mera expedição de certificado.	Integrar as duas dimensões: programas de formação que sejam interessantes por si mesmo e que tenham repercussão benéfica para os professores em relação ao reconhecimento institucional (sem necessariamente implicar em incentivos materiais).

Fonte: Zabalza (2007)

Compreende-se, então, que a formação do professor de ensino superior é uma questão transversal, na medida em que envolve não somente agentes públicos e especialistas, mas também a sociedade (BASTOS et al., 2011). Disso percebe-se que a responsabilidade é partilhada por múltiplos atores, dentre eles o poder público, no sentido de recuperar o prestígio da carreira, as condições de trabalho e os salários; as universidades, por meio de uma nova cultura organizacional da formação continuada sistemática e intencional; e os próprios docentes, com disposição para se tornarem estudiosos do fenômeno educativo, comprometidos ética e politicamente com a apropriação de conhecimentos pelos estudantes (ROSA; CHAVES, 2013).

Na mesma direção, Bastos et al. (2011) corroboram a complexidade da formação do professor, e destacam a importância e centralidade desse processo enquanto pilar da qualidade da educação no Brasil, justificando, assim, sua prioridade quando do planejamento de políticas públicas. Igualmente, os autores questionam se a pós-graduação cumpre a missão de formar docentes e como é possível conciliar a formação de docentes e pesquisadores dentro destes programas. No entanto, note-se que a preparação do professor para gestão universitária ainda não ganha destaque nessa discussão sobre formação.

De forma semelhante, quando Silva e Costa (2014) afirmam que “defende-se que o curso de mestrado é (deve ser) o *lócus* da formação mais centrada no ensino, e o de doutorado

é (deve ser) o *locus* da formação de pesquisadores” (p. 32), tal assertiva ilustra um vácuo na discussão sobre em qual contexto se dá a formação de professores de ensino superior para a gestão de IES.

Diante dos aspectos até aqui apontados, ainda se pode afirmar que a maioria dos professores que atua como gestor universitário não vem sendo formada para assumir tais funções nas instituições de ensino em que atuam (SILVA, 2011; RIZZATTI; RIZZATTI JR; SARTOR, 2004) e por isso grande parte deles é levada a improvisar nesse papel (SILVA; CUNHA, 2012; SILVA et al., 2013).

Nesse cenário, percebe-se que não tem sido prática comum nas universidades a realização de investimentos em políticas organizacionais para formação de seus professores-gestores (HEERDT, 2002; PIAZZA, 1997; MARRA; MELO, 2003; SILVA; MORAES; MARTINS, 2003; BASTOS et al., 2011; VALENTIM; EVANGELISTA, 2013). Em decorrência disso, admite-se que algumas das fragilidades na gestão de ensino superior podem estar justamente na falta de investimento na qualificação dos professores que são escolhidos para ocupar cargos de dirigentes (SILVA; CUNHA, 2012).

Sobre tal aspecto, Zabalza (2007) aponta que no ensino superior não há mais espaço para o que ele chama de “visão não profissional da docência” - aquela em que se acredita que uma profissão não precisa de preparação, basta apenas a vivência, a experiência e a vocação: “Ser docente ou ser um bom docente é diferente (porque requer diferentes conhecimentos e habilidades) de ser bom pesquisador ou um bom administrador” (ZABALZA, 2007, p. 108). A busca pela formação de gestores é cada vez frequente, visto que as formas de gestão do ensino superior, que anteriormente eram baseadas em empirismo, atualmente estão em extinção e sendo substituídas por práticas gerenciais que se reflitam em excelência em pesquisa, ensino, extensão.

Situado nessa discussão, o trabalho de Santiago et al. (2006) apresenta argumentos de naturezas distintas dão suporte à necessidade de práticas gerenciais mais profissionais nas IES:

- a) argumento técnico: a eficiência só pode ser atingida pelo uso de instrumentos de gestão altamente especializados, que só podem ser utilizados por profissionais (especializados acadêmicos e/ou gestores profissionais) ou outros especificamente treinados para esse trabalho;
- b) argumento político: há necessidade de legitimar a centralização, o poder e a liderança forte para que as instituições se desenvolvam de forma eficiente com o mercado e as práticas modernas de gestão;

- c) argumento instrumental: baseado na ideia de que a gestão central de instituições de ensino superior e as suas unidades acadêmicas básicas precisam de apoio de unidades de gestão especializados (serviços de informação, planejamento escritórios, escritórios de qualidade, etc.), a fim de alcançar os objetivos institucionais.

Considerando esses aspectos, pode-se afirmar que se espera dos professores contribuições para a ciência, para sua área de estudo, para comunidade acadêmica e para sua IES, o que inclui o alcance de índices, metas e posicionamento em *rankings* de avaliação das mais diversas naturezas. Assim, ocupar cargos de direção com professores que possuam competências gerenciais justifica-se na medida em que a atuação dos professores como dirigentes impacta na eficiência e na eficácia gestão em educação de ensino superior (ALMEIDA, 2000; AZIZ et al., 2005).

Também na ótica de Pereira e Silva (2011), e, em certa medida, de Cervigiele e Souza (2013), há necessidade de profissionalização, qualificação técnica e desenvolvimento de competências gerenciais dos professores-gestores de Ifes, tendo em vista que o atual ambiente da ação gerencial destas ampliou-se com o seu processo de expansão.

Portanto, ainda que se argumente que a escolha de dirigentes se dá por critérios políticos, como indicação, eleição ou consulta à comunidade acadêmica, não parece razoável dispensar uma preparação adequada de tais professores para o exercício de funções gerenciais (CAMPOS, 2007). Igualmente, não se entende que a experiência cotidiana dos professores de ensino superior em atividades administrativas minimize ou substitua a necessidade de prepará-los por meio do desenvolvimento de competências gerenciais adequadas à realidade da IES na qual estão inseridos. Em outras palavras: a formação individual não exclui a necessidade de políticas voltadas ao desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor. Foi partindo dessa noção que a próxima etapa deste referencial teórico foi construída.

### **2.3.1 Políticas públicas e políticas organizacionais para formação de competências gerenciais de professores do ensino superior**

Essa seção norteia-se pelo entendimento de que a gestão universitária também é um trabalho intelectual que requer estudo e conhecimentos específicos, um trabalho para o qual

igualmente se exige do professor de ensino superior qualificação, preparação, formação específicas tanto quanto para as atividades de ensino, de pesquisa, de orientação ou de extensão.

Convém aqui apontar aspectos que diferenciam a gestão universitária da gestão ‘comercial’, conferindo-lhe peculiaridade e complexidade. Ésther (2010), tendo por referência Finger (1986) e Cunha (1999), entende que a universidade não pode e nem deve ser gerenciada como uma empresa. Enquanto na gestão empresarial, o lucro é a finalidade dos empreendimentos, o mesmo não se pode afirmar quando se trata de universidade, posto que há muita ambiguidade sobre o que seria o correspondente nessas IES (O’CONNOR; CARVALHO, 2014).

Outrossim, lembra-se que a gestão universitária de Ifes requer lidar com tradicionais valores acadêmicos e de tomada de decisão colegiada, além da presença de grupos profissionais como, por exemplo, o dos professores. Nas universidades - organizações reconhecidas pela produção e a transmissão de conhecimento -, a dinâmica institucional das IES flui em sentido *bottom up*, com profissionais autônomos, organizados em grupos, departamentos, escolas e centrados em uma disciplina central. Aliás, há forte influência dos profissionais (professores e pesquisadores) que imprimem uma dinâmica organizacional difícil de ser gerenciada, na medida em que o conceito de hierarquia tradicional não se aplica plenamente, levando os gestores a enfrentar desafios ao desempenho de seu papel.

No âmbito das Ifes, Ésther (2010) realça que a gestão universitária exige capacidades específicas de seus dirigentes, pois se tratam de instituições com múltiplas interações com o ambiente interno e externo e com forte associação à identidade e à estrutura da sociedade em que elas se inserem. De fato, nas Ifes convivem lado a lado meandros políticos não encontrados em outras instituições (LOSEKANN; SALDANHA, 2007) e rotinas e normas administrativas arraigadas, ainda que obsoletas (KERR, 1982; SARAIVA, 2002).

Associada a essas peculiaridades, observe-se que uma universidade pública é povoada por diversos centros de poder (KERR, 1982) que torna o espectro de atores envolvidos maior, com interesses não raramente conflituosos e contraditórios, exigindo do gestor competências que o permitam atuar no sentido de equilibrar estes interesses, com vistas ao alcance dos objetivos da instituição.

Diante desses aspectos, entende-se que a gestão universitária é uma atividade para a qual se espera do professor de ensino superior qualificação e preparação específica, e como tal, pressupõe-se, assim, que, políticas públicas e políticas organizacionais deveriam também contemplar a formação dos professores que assumem papel de gestor. Significa dizer que, por

meio dessas políticas, ações são desenvolvidas de forma integrada, estreitando a ligação entre formação de competências, desenvolvimento profissional, com capacidade para alterar a própria organização, os papéis atuais e futuros dos professores, proporcionando reflexões críticas e propositivas.

Para tanto, enquanto as PP estabelecem os marcos legais que definem e orientam como deve se desenvolver as ações de desenvolvimento de competências na área, as PO voltam-se a instituir programas e ações orientadas por essas diretrizes no nível organizacional, de acordo com o perfil da instituição. Logo, numa perspectiva multinível, elas operam em esferas diferentes de complexidade e direcionamento, mas se integram e deveriam viabilizar a formação de competências profissionais e gerenciais vinculadas a uma dada situação profissional e contexto.

Juntas, as PP e as PO promovem um contexto facilitador, que fornece os meios apropriados ao desenvolvimento e mobilização de competências, contribuindo dessa forma para o que Le Boterf (2003) caracterizava como poder agir dentro da organização, que juntamente com o querer agir e com o saber agir, formam os três elementos básicos da competência em ação.

Também Pechar (2003) concorda que uma forma de profissionalizar a gestão do ensino superior é desenvolver oportunidades de treinamento e educação em vários níveis organizacionais, mas o autor reconhece que ainda há longo caminho a percorrer frente à visão tradicional de que os acadêmicos não precisam de formação e preparação para governar suas instituições.

Especificamente, reforçando a influência das políticas organizacionais na formação de competências do professor de ensino superior, Zabalza (2012) afirma que esse processo não pode se dar à custa de iniciativas parciais ou conjunturais. Segundo o autor, a formação deve fazer parte das PO e estar alinhada aos planos estratégicos das mesmas, o que inclui um autêntico plano bem articulado com os objetivos organizacionais e com recursos suficientes e estáveis para ser levado adiante.

Desta forma, a política organizacional esclarece aos professores o que se espera deles enquanto profissionais, estimula o profissionalismo interativo – modo de agir comprometido com a qualificação contínua pessoal, institucional e profissional (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2009), contribui para a socialização, para a formação e para a experiência profissional do professor, e promove a formação de competências profissionais, dentre elas, as gerenciais.

Segundo Le Boterf (2003, 2006), a competência compõe-se de três eixos: o formado pela pessoa (sua biografia, socialização); o delineado por sua formação educacional; e aquele guiado por sua experiência profissional, dentro de uma relação dinâmica. Apesar de o conceito de “competência” poder ser balizado por diferentes autores, no presente estudo o entendimento sobre as competências gerenciais repousa sobre os eixos apontados por Le Boterf (2003, 2006).

Corroborando, Santos e Helal (2013) afirmam que o processo de formação docente, vislumbrado a partir do desenvolvimento das competências, é influenciado pela formação inicial, pela formação contínua, por meio da prática, do “saber de experiência”, ou seja, de toda a vivência e influências absorvidas pelo ambiente ao longo de sua formação.

Sob essa ótica, a IES onde o professor trabalha torna-se um espaço de formação de elementos constitutivos de competências gerenciais. Lastreando esse raciocínio, Fleck e Pereira (2011) afirmam que as competências gerenciais:

[...] partem de uma rede de fatores e influências, como a formação da pessoa; o meio em que ela conviveu durante o seu crescimento e que afetou o meio em que convive depois de adulta; além, é claro, das políticas da organização onde trabalha e na qual poderá ou não ter suas competências utilizadas e desenvolvidas (p. 288).

Desde do início dos anos 2000, autores como Zarifian (2001) e Ramos (2001) também já explicavam que a lógica de competências leva ao repensar das práticas de gestão de pessoas nas organizações, estreitando a relação entre competências individuais e políticas organizacionais de formação de pessoal. Considerando o ponto de vista desses autores, a formação de competências gerenciais via políticas organizacionais aqui referida não deve ser confundida com treinamento para realização de dada tarefa e nem pode ser reduzida a transmissão de conhecimentos e informações.

Ao aplicar o modelo de competências profissionais a professores de Instituições de Ensino Superior, a pesquisa de Paiva (2007) explicitou a relação entre quatro atores sociais do ensino superior e aspectos relevantes de sua atuação: os professores e suas competências profissionais em constante reflexão; as universidades e suas políticas e práticas internas pedagógicas e de gestão de pessoas voltadas à formação e desenvolvimento de competências individuais; as instituições de interesse coletivo – em especial os sindicatos – vinculados diretamente à manutenção de competências profissionais coletivas; e o Estado, por meio de políticas públicas que incluem a legislação (LBD, pareceres da CNE, entre outros). Sendo assim, reforça-se o que foi tratado anteriormente sobre a integração multinível entre as

políticas públicas e as políticas organizacionais e suas contribuições para a formação das competências profissionais do professor do ensino superior.

No núcleo das competências profissionais previstas no modelo de Paiva (2007), têm-se os componentes intelectual, técnico-funcional, comportamental, ética e política. Com o objetivo de indicar as influências das políticas organizacionais de formação nas dimensões das competências propostas por Paiva (2007) e promover um diálogo entre autores que trazem contribuições para elucidar esse fenômeno, elaborou-se o Quadro 5 (2) ilustrado a seguir:

**Quadro 5 (2) - Influência das PP e PO na formação dos componentes das competências profissionais**

Componentes	Grupos de Habilidades	Influência das PO e PP
Cognitiva	Competência cognitiva/funcional – competência técnica/teórica/especialista (conhecimento formal base de profissão), conhecimento tácito/prático (dificuldade de articular ou passar, sempre articulado com a performance de funções particulares); conhecimento procedural (rotinas básicas – como, o quê, quem e quando etc.); conhecimento contextual (organização, setor, geografia, base de clientes etc.); e aplicação de conhecimento (habilidades de síntese, transferência e conceitualização).	<p>Acredita-se que as políticas organizacionais e as políticas públicas podem oferecer aos professores oportunidades de desenvolver competências gerenciais, de pesquisa, de docência e de extensão proporcionando-lhe o acesso a conhecimentos que não se limitam a sua especialidade ou disciplina, em específico, o que pode incluir desde conteúdos relacionados à Pedagogia Universitária até os que se referem à Gestão de Instituições de Ensino Superior.</p> <p>Além disso, o conhecimento sobre a instituição em que o professor atua, seus processos, rotinas, elementos estratégicos, área de atuação, entre outros, pode ser contemplado de forma mais direcionada via políticas organizacionais.</p>
Funcional	Específica da ocupação (conjunto de funções específicas da profissão); processual, organizacional e administrativa (planejamento, monitoramento, implementação, delegação, evolução, administração do próprio tempo etc.); mental (capacidade de ler/escrever, de operar com números, de diagnosticar, habilidades em tecnologia de informação etc.) e; física (coordenação, destreza manual, habilidade de digitação etc.)	Tanto as PO quanto as PP podem preencher a lacuna deixada pela formação dos professores via mestrados ou doutorados, os quais, em sua grande maioria, concentram-se em desenvolver competências direcionadas à pesquisa. Nesse sentido, ferramentas, abordagens, modelos de gestão podem ser apresentados e trabalhados juntos aos professores por meio de práticas direcionadas à formação de competências profissionais (gerenciais) a serem colocadas em ação no ambiente organizacional.
Comportamental/ Pessoal	Social/vocacional (autoconfiança, persistência, controle emocional e de estresse, habilidades de	As Políticas Organizacionais podem levar ao compartilhamento

Componentes	Grupos de Habilidades	Influência das PO e PP
	escuta e interpessoais, empatia, foco em tarefa etc.) e intraprofissional (coletividade, conformidade com normas de comportamento profissional etc.)	de conhecimentos, bem como normas, procedimentos, regras de comportamento associados ao cotidiano organizacional.  Nessa dinâmica, Berger e Luckmann (2005) afirmam que as instituições exercem controle sobre a conduta humana desde o momento em que preestabelecem padrões que orientam os atores em determinadas direções, em detrimento de outras, e não poderia ser diferente em se tratando das políticas institucionais voltadas à formação de competências. Pode-se dizer que, no mínimo, as políticas públicas e as organizacionais de formação constituem-se de uma forma de controle da IES sobre a conduta profissional dos professores de ensino superior.
Ética	Pessoais (aderência à lei ou aos códigos morais ou religiosos, sensibilidade para necessidades e valores de terceiros etc.) e profissional (adoção de atitudes apropriadas, adesão a códigos profissionais de conduta, autorregulação, sensibilidade ambiental, foco em cliente, julgamento ético, reconhecimento dos limites da própria competência, dever em manter-se atualizado e em ajudar no desenvolvimento de neófitos na profissão, julgamento sobre os colegas etc.).	As PO podem estimular nos professores o questionamento em relação às suas próprias crenças e práticas, a crítica propositiva em relação às normas organizacionais e, enfim, o crescimento intelectual, social, emocional e profissional, incluindo sua capacidade de lidar com o aluno.
Política	Pessoal (percepção acerca dos jogos políticos inerentes às organizações, daqueles relacionados às pessoas individualmente e dos derivados dos interesses dos particulares do profissional etc.); profissional (adoção de comportamentos apropriados à manutenção do profissionalismo etc.); organizacionais (ações voltadas para o domínio ou fluência nas fontes estruturais ou normativas de poder na organização em que desenvolve suas atividades produtivas etc.); e social (ações voltadas para o domínio ou fluência nas fontes pessoais, relacionais e afetivas de poder etc.)	As PP e a PO podem promover o desenvolvimento de atitudes de reflexão crítica coletiva sobre os pressupostos teóricos, epistemológicos, políticos, pedagógicos, metodológicos da prática profissional do professor (SOARES; CUNHA, 2010).

Fonte: Baseado em Paiva (2007), Soares e Cunha (2010)

Baseado no modelo de Paiva (2007), o Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior proposto por Mendonça et al. (2012) também compõe o arcabouço do presente estudo. Sendo assim, acredita-se ser relevante esclarecer como as políticas públicas e organizacionais podem promover o desenvolvimento do conjunto de saber específico de gestão à luz desse modelo, representado na Figura 1 (2).

Segundo Mendonça et al. (2012), o saber específico de gestão está nos componentes mais amplos definidos por Paiva (2007), especificamente nos componentes cognitivo, comportamental, ético e político. Sendo assim, ao influenciarem as dimensões de competências propostas por Paiva (2007), as PP, por intermédio do Estado, e as PO, por meio da IES, também formam os saberes específicos definidos por Mendonça et al. (2012), que caracterizam a competência gerencial (mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos grupais e organizacionais; domínio de processos administrativos e burocráticos em níveis meso e macro organizacional), possibilitando uma articulação entre esses dois modelos analíticos.

É possível também considerar que as políticas organizacionais podem promover momentos de socialização profissional, nos quais são informados e explicitados as competências gerenciais esperadas e os papéis dos professores nas IES. Dando apoio a esse posicionamento, Ashforth, Sluss e Saks (2007) afirmam que uma socialização bem-sucedida minimiza a lacuna das expectativas entre trabalhador e organização, identifica critérios de desempenho em nível individual e organizacional e possibilita o conhecimento dos valores, normas e políticas da organização.

Conforme abordado anteriormente, nas Ifes, como os objetivos organizacionais são complexos e múltiplos, demanda-se uma atuação diferenciada dos gestores, exigindo-lhes competências gerenciais e maior esforço para viabilizar uma lógica de ação particular vinculada a critérios de eficiência, eficácia e do interesse público (ÉSTHER, 2010). Considerando a importância dessas competências para os professores-gestores dessas instituições e para o sistema de ensino superior como um todo, na próxima seção discutem-se algumas nuances específicas das mesmas.

## **2.4 Proposta de *Framework* para análise da formação de competências gerenciais do professor-gestor em universidades federais**

As considerações teóricas até aqui tecidas levaram à construção de uma proposta de um *framework*<sup>21</sup> para o entendimento do fenômeno em estudo, cuja sistematização pode ser vista na Figura 2 (2) a seguir. Esta seção busca promover a problematização e contextualização desse *framework* teórico na realidade das universidades federais no Brasil, campo das instituições escolhido para o teste empírico do mesmo.

Neste sentido, primeiramente, esclarecem-se os seguintes aspectos da Figura 2 (2) para facilitar sua compreensão:

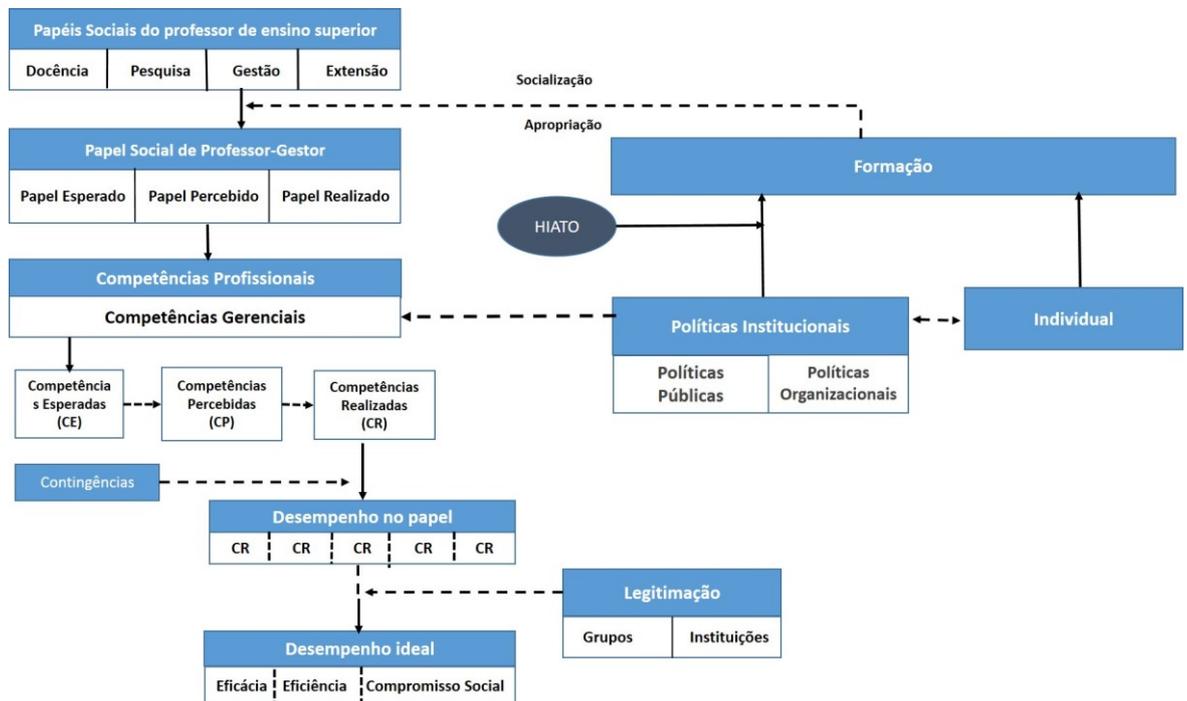
- a) os papéis centrais do professor de ensino superior (ensino, pesquisa, gestão e extensão) não se esgotam nesses que aqui foram definidos; outros papéis podem emergir ou serem desmembrados. Para a composição do presente estudo, optou-se por considerar aqueles referidos com mais frequência pela literatura da área e alinhados ao conjunto de saberes definidos no modelo de Mendonça et al. (2012);
- b) define-se desempenho no papel como toda atividade de determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer sujeito (GOFFMAN, 2009);
- c) na dinâmica entre formação, papel social, competências e desempenho no papel, algumas relações dão-se de forma não linear (sinalizadas com linhas pontilhadas), enquanto outras seguem linearidade (linhas cheias/preenchidas);
- d) a legitimação emana de grupos<sup>22</sup> (com caráter intraorganizacional, como colegiados, departamentos, fóruns, divisões, conselhos, câmaras, dentre outros) e de instituições (com caráter extra organizacional, tais como Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Fóruns de reitores, Fórum Brasileiro de Graduação (ForGRAD), Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex) e o Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação (Forprop), etc.;
- e) a ideia da contingência apoia-se em Perrenoud (2013), Le Boterf (2003), Zarifian (2001), segundo os quais as competências mobilizam saberes considerando as características percebidas acerca do contexto.

---

<sup>21</sup> Entende-se *framework* como um plano de conceitos interligados que, juntos, oferecem uma compreensão abrangente de um fenômeno ou fenômenos. Ao invés de oferecer uma explicação teórica, assim como modelos quantitativos, fornece uma compreensão (JABAREEN, 2009).

<sup>22</sup> Na Psicologia Social, Tajfel (1982) define grupo como “uma entidade cognitiva que tem grande significado para o indivíduo em determinado momento” (p. 289), diferenciando-o da simples relação face -a face com um número de pessoas. Já Hogg e Terry (2000) definem que organizações são, internamente, grupos estruturados localizados em uma complexa rede de relações intergrupais, caracterizadas por poder, status e prestígio. Ambas as definições evidenciam a importância dos grupos como arenas humanas onde o processo de legitimação acontece.

**Figura 2 (2) - Proposta inicial de *Framework* para análise da formação de competências gerenciais do professor-gestor no ensino superior**



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

O *framework* proposto acima emergiu em cenários internacional e nacional que merecem ser brevemente resgatados, visto que deles emergem peculiaridades que diferenciam o professor-gestor de uma universidade pública federal das demais instituições de ensino superior, inclusive demandando deles a formação de competências gerenciais específicas.

De fato, desde as últimas décadas do século XX, esses professores estão inseridos em um contexto direcionado pela Nova Gestão Pública (NGP) ou Gerencialismo que trouxe para as políticas públicas de ensino superior brasileiro valores apropriados da Administração de empresas privadas, tais como eficiência, eficácia e competição (VALENTIM; EVANGELISTA, 2013).

Semelhante ao que foi observado por Valentim e Evangelista (2013) no Brasil, ao analisar a influência da NGP em Portugal, Carvalho e Bruckmann (2014) apontam que até meados dos anos de 1990, a filosofia humboldtiana, baseada na lógica do conhecimento acadêmico, era o principal referencial orientador do ensino superior. Porém, ao final da década de 1990, as pressões do mercado e das ferramentas gerenciais tornaram-se mais explícitas, inclusive no discurso governamental, como diretrizes para nortear as reformas na governança e gestão das instituições de ensino superior.

Em contraste com a burocracia, a Nova Gestão Pública pressupõe que as políticas e práticas da gestão privadas são as mais eficientes para a administração pública. Sob a ótica da NGP, a gestão é o valor central para a sociedade e, portanto, os princípios e as práticas gerencialistas devem ser aplicados aos mais diversos contextos, dentre eles o social e o político, incluindo o ensino superior público. É possível delinear as principais características desta abordagem:

[...] é geralmente associada a um pacote ou *menu* que inclui: imperativos de eficiência e eficácia; orientação para o cliente que substitui o cidadão; criação de mecanismos de quase-mercado baseados em uma diversidade de instituições as quais prestam serviços; relações complexas entre provedores públicos e privados de serviços competindo por recursos; controle descentralizado e *accountability* para resultados dando suporte a ideia de uma corrente de contratos entre o Estado, as instituições e os profissionais (CARVALHO; BRUCKMANN, 2014, p. 84).

No que se refere às instituições públicas de ensino superior, não obstante possíveis variações nas características da Nova Gestão Pública, é possível identificar aspectos gerais em comum na relação entre Estado e Universidade, tais como a delegação da gestão operacional, o fortalecimento do papel da liderança dentro da Universidade, a transferência do orçamento para as instituições, a definição de contratos e metas (MUSSELIN; TEIXEIRA, 2014; BRAUN, 2014). Em outros termos, a NGP traz para as universidades os procedimentos avaliativos, o aumento do número de matrículas, a diferenciação salarial entre os acadêmicos a partir da meritocracia e principalmente, “a submissão de políticas públicas às recomendações de órgãos financeiros internacionais” (MAGRO; SECCHI; LAUS, 2013, p. 2).

A difusão do gerencialismo no ensino superior vai minando a tradicional ideia de universidade baseada na liberdade acadêmica e na autonomia<sup>23</sup> (FULTON, 2003; MUSSELIN, 2011, 2013). Com isso, verifica-se a crescente burocratização do trabalho acadêmico (VALENTIM; EVANGELISTA, 2013), apoiada no argumento de que a autonomia dos professores e pesquisadores causa ineficiência, obstáculo ao financiamento privado e à transformação da ciência em inovação (MUSSELIN, 2007; SANTIAGO, CARVALHO, 2011, 2012).

---

<sup>23</sup> Há diferença entre autonomia acadêmica das universidades e liberdade acadêmica. A primeira consiste no direito das universidades como instituições de regular seus próprios trabalhos. A segunda é mais ampla, referindo-se à liberdade de ensinar e de se engajar em pesquisa, o que vai além de estar em uma única instituição (EVANS, 2002).

Nesse sentido, o trabalho de Santiago e Carvalho (2012) detectou três conjuntos de princípios com inspiração na NGP que vêm permeando as políticas de ensino superior em Portugal, quais sejam: questionamento do poder profissional, autonomização/autogovernança, competição interna/competição externa. Destes, o primeiro assume maior importância no presente trabalho.

O questionamento do poder profissional se dá a partir do pressuposto de que a busca pela eficácia deve ser priorizada, sendo necessário extinguir os conflitos internos entre acadêmicos autônomos e a lentidão da tomada de decisão colegiada (SANTIAGO; CARVALHO, 2012). Assim, a NGP vai fazendo ataques à profissão acadêmica e abalando a confiança nos serviços públicos, inclusive universidades, refletindo-se na implementação de mecanismos de controle, com detalhados critérios de avaliação de desempenho dos professores de IES públicas (AMARAL, 2008).

Com entendimento semelhante, Santiago e Carvalho (2008) já afirmaram que as políticas de gestão de pessoas no setor público têm cada vez mais se tornado similares às desenvolvidas na iniciativa privada, levando a uma mudança na figura do Estado como empregador, acompanhada da piora das condições laborais do professor de ensino superior, incluindo a intensificação e a perda da estabilidade no trabalho (SANTIAGO; CARVALHO, 2008; VALENTIM; EVANGELISTA, 2012).

No âmbito da educação brasileira, tentou-se implementar a reforma gerencial apoiando-se no argumento de que a ineficiência das universidades públicas se devia ao fato de elas adotarem um modelo de administração pública, que não deixa as IES adaptarem-se ao ambiente externo, que é caracterizado por forças como competição, empreendedorismo, e sem esse ajuste, tais instituições deixam de justificar sua relevância social e econômica (BRESSER-PEREIRA, 2008).

De fato, a reforma que pretendia transformar as universidades em organizações sociais não foi adiante em virtudes das críticas de que se tratava de privatização da universidade pública (BRESSER-PEREIRA, 2008), mas a filosofia da NGP parece ter deixado sementes que passaram a figurar na base da política de credenciamento dos cursos de pós-graduação avaliados pela Capes (MAGRO; SECCHI; LAUS, 2013), por exemplo.

Outra herança desse modelo gerencial foi a ampliação da missão da universidade federal brasileira para atender demandas da sociedade e do próprio Governo Federal, que incluem ajudar na diminuição dos índices de desemprego, pobreza, de desenvolvimento tecnológico, entre outros (ÉSTHER, 2007).

Destaque-se também outro legado importante da NGP: a demanda pela profissionalização da administração da universidade e seus dirigentes. Nesse sentido, observa-se que o papel de professor-gestor também vem sofrendo mudanças em face da pressão por adoção de atitudes e estilo gerencial mais profissionais, praticamente exigindo desses sujeitos a capacidade de definir elementos estratégicos, gerir pessoas e recursos financeiros, além de exercer liderança.

Desta forma, “sob a nova pressão gerencialista, o desempenho de papéis acadêmicos baseados na reputação de pesquisa e no ensino parece dar lugar a um desempenho com base em capacidades de gestão” (SANTIAGO et al., 2006, p. 216), e assim, boa parte da responsabilidade sobre os resultados alcançados pelas universidades federais passou a ser associada à capacidade gerencial de seus reitores, pró-reitores, diretores de centro, chefes de departamento, coordenadores de curso, diretores de unidades administrativas - que são os responsáveis por ações das áreas acadêmica e administrativa da instituição (MEYER Jr., 2003; GOMES et al., 2013).

Com esse entendimento, pode-se afirmar que os dirigentes de universidades federais são também um tipo diferenciado de gestor público, que se depara no seu cotidiano com interações complexas decorrentes da articulação nem sempre fácil entre os eixos da docência, da pesquisa, da extensão e da gestão. Corroborando essa complexidade, Ésther (2007) ressalta que, nomeadamente nas universidades federais, esses indivíduos estão inseridos em um contexto de dupla agência: de um lado os interesses governamentais, de outro os interesses institucionais. “Os gestores conseguiram evitar parte dos planos do Governo Federal, mas sub-repticiamente a cultura da universidade foi se impregnando dos ideais da produtividade, graças à criação dos mecanismos que a própria Lei de Diretrizes Básicas (LDB) criara” (ÉSTHER, 2007, p. 252).

Isso acontece uma vez que os reitores<sup>24</sup> e demais dirigentes deparam-se com ambiguidades e dilemas nos quais se encontram antagonicamente os ideais históricos da universidade e a busca de produtividade, eficácia e eficiência. Nessa arena, espera-se que o professor-gestor tenha capacidade de interferir e conviver dentro dessa tensão, que se caracteriza pela atuação em papéis peculiares ao mundo acadêmico (na medida em que são, antes de tudo, em geral, professores de carreira) sem negligenciar a lógica de resultados (ÉSTHER, 2007).

---

<sup>24</sup> Vale lembrar que nas universidades federais, o cargo de reitor deve obrigatoriamente ser preenchido por um professor de ensino superior conforme a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Sendo assim, nesse tipo de IES necessariamente o dirigente máximo é um professor-gestor.

Considerando-se a importância do gestor das universidades federais, que é descrito como “elemento que deve assegurar respostas rápidas a questões complexas” (CAMPOS et al., 2008, p. 2), emerge a necessidade de desenvolver habilidades e atitudes específicas no trabalho; em outras palavras, o desenvolvimento de competências.

Entretanto, no caso específico do professor-gestor que atua como reitor, destaque-se o fato de que boa parte dos ocupantes de cargos de direção nas universidades federais assume papéis em posições administrativas, sem necessariamente ter tido formação na área de gestão. Quase a totalidade da administração estratégica da universidade é composta por professores, e não por administradores profissionais, apontando-se aqui um ponto de tensão constante.

Também segundo Campos et al. (2008), os professores que atuam como gestores das universidades públicas ainda têm atuação amadora, pois tais profissionais têm a carreira centrada na docência e, em geral, as universidades federais, “não têm uma cultura de treinamento de seus atuais ou futuros dirigentes” (p. 1). Muitos deles tiveram sua formação por meio de experiências adquiridas, do envolvimento e aprendizado com práticas e ações rotineiras, da troca de informações com especialistas, o que não deixa de ser uma forma legítima de desenvolver competências, mas constitui-se basicamente um processo de tentativa e erro, e, como tal, não coaduna com a ideia de profissionalização nos cargos gerenciais no serviço público e, em específico, na área do ensino superior.

Concorda-se com Ésther (2007) que o reitor e demais gestores universitários representam e gerenciam uma instituição que lhes exigem ser um tipo especial de gestor público, com uma forma de atuação diferenciada calcada em princípios, sob os quais, *a priori*, nem sempre conhecem. Reforçando esse quadro, na atual política pública brasileira para o ensino superior, observa-se que os mecanismos de avaliação da universidade brasileira ainda valorizam principalmente o papel de docente e o de investigador, como apontou Cunha (2003), deixando o papel de gestor em segundo plano, a despeito de sua importância (AMARAL, 2008).

Caracterizando o professor de universidade federal, Franco (2000) descreve-o como aquele trabalha em uma complexa instituição, com um sistema de pós-graduação e grupos de pesquisa devidamente normatizados por instâncias como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), entre outros. É, também, o sujeito que trabalha em uma IES ancorada no seu meio social, na qual o ensino é a própria razão de ser (ÉSTHER, 2008).

Esse professor tem um plano de trabalho com horários voltados à pesquisa, mas é demandado por tantas horas em ensino que não sobra espaço para investigações, e não

raramente acumula grande carga horária de atividades em sala de aula. Em seu cotidiano, esse indivíduo vive as tensões próprias da sua área de conhecimento, frequentemente impregnada pelo corporativismo, e lutas por espaços e financiamentos dentro desse espaço político, que é a universidade federal.

Além disso, na universidade federal, o professor depara-se com vários momentos de avaliação: desde o ingresso na carreira, passando por avaliações sistemáticas e periódicas para a ascensão profissional, sem contar com as avaliações de submissão de trabalhos em eventos, de projetos para financiamento e de relatórios de atividades e de pesquisa (FRANCO, 2000; VALENTIM; EVANGELISTA, 2013). Sabe-se também que cada vez mais os mecanismos básicos de promoção na carreira acadêmica estão mais vinculados à docência e a produtividade científica dos professores, e com isso vão deixando de fora a trajetória dos professores ou suas outras competências pessoais (ZABALZA, 2007).

De fato, tais parâmetros de progressão de carreira não priorizam as atividades de gestão e isso contribui para criar ou aumentar a lacuna de ações institucionais voltadas à preparação adequada de atuais ou futuros professores-gestores. Ademais, diminui-se consideravelmente a preocupação com a atividade de gestão - que também faz parte do cotidiano do professor e, assim, o investimento em formação de professores com competências para atuarem na gestão pode estar sendo deixado de lado, por se tratar de algo que formalmente pouco agrega para a avaliação e ascensão na carreira desses indivíduos:

“vale quanto pesa”, o próprio docente é “valorizado” pela inserção na pós-graduação, pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela “bolsa produtividade em pesquisa” que consegue por méritos próprios. Ser ou não ser um cientista reconhecido passou a ser um ritual que se repete constantemente, a cada edital. Se parar de publicar, perde-se a bolsa, não se ganha mais auxílio (SOUZA JR. et al., 2013, p. 4).

No tocante ao desenvolvimento de competências exigidas desse professor-gestor no âmbito das IES federais, o Decreto-Lei 5.707/06 institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, com vistas ao contínuo desenvolvimento do servidor público e a adequação sistemática das competências dos mesmos aos objetivos das instituições (ENAP, 2009).

Com efeito, a lógica de competências pode afetar sobremaneira o desenho das carreiras no contexto da administração pública. Todavia, observa-se que a arquitetura atual dos cargos públicos, incluídos aqueles encontrados em IFES, ainda preserva ênfase em “denominação, síntese de atribuições, atribuições detalhadas, requisitos de investidura e

remuneração” (BERGUE, 2014, p. 264), além de orientar-se pelos pressupostos da especialização e da exclusividade. Sendo assim, como sublinha Bergue (2014), em se tratando da PNDP, um dos maiores desafios é compatibilizá-la com os tradicionais princípios da administração pública.

Exposta a fundamentação teórica que dá suporte ao presente estudo, no próximo capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados para responder à questão de pesquisa proposta.

## **3 Procedimentos Metodológicos**

---

Vários caminhos são colocados para que a realidade seja tratada teoricamente e empiricamente; cabe à metodologia tratar deles. Nesta perspectiva, entende-se que a opção do pesquisador por uma abordagem paradigmática desdobra-se nas teorias que nela se abrigam, na metodologia a ser adotada e na possibilidade de diálogos com outras teorias (CRESWELL, 2007; BARBOSA et al., 2013). Sendo assim, este capítulo orienta-se pela lente com a qual a pesquisadora enxerga o mundo, a qual revela questões a serem desvendadas, que foram examinadas com a ajuda de uma dada metodologia (GUBA; LINCOLN, 1994).

Neste capítulo, apresentam-se os aspectos metodológicos concernentes à presente investigação, quais sejam, o delineamento da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, o processo de coleta de dados, bem como técnica de análise desses.

### **3.1 Delineamento da pesquisa**

Para construção deste capítulo, considerou-se que no delineamento metodológico da pesquisa devem estar presentes pelo menos três elementos, quais sejam, a concepção filosófica, as estratégias de investigação e os métodos específicos a serem adotados para o alcance dos objetivos propostos (CRESWELL, 2007). Sendo assim, apresentam-se as decisões tomadas para o fazer científico do presente trabalho, considerando-se as opções epistemológica, ontológica e metodológica que o nortearam.

Inicialmente, cabe esclarecer que se compartilha o entendimento de que a pesquisa em Administração e seus objetos de estudo guardam relação com outras áreas de conhecimento, daí resultando a necessidade de produzir aproximações com metodologias múltiplas e fundamentos teóricos multidisciplinares (CARDOSO; SERRALVO, 2009). De fato, está cada vez mais difícil circunscrever a análise e a compreensão dos fenômenos estudados pela Administração a um olhar único, a uma única abordagem paradigmática, a um único fundamento teórico ou a uma única metodologia. Assim sendo, aqui logo se assume que não

há uma forma única de produzir conhecimento, não há uma explicação única para um fenômeno social, não há uma forma única de interpretar dados, assim como também não há verdade única e inquestionável. O mesmo fenômeno pode ser compreendido a partir de diferentes abordagens epistemológicas e cada uma delas levará a um ponto de chegada diferente (BARBOSA et al., 2013).

O trabalho de Morgan e Smircich (1980) propõe um *continuum*, cujos polos contêm visões antagônicas sobre a natureza da ciência social, quais sejam: objetiva e subjetiva. Entre os extremos, podem-se encontrar diversas suposições ontológicas e de natureza humana com fronteiras não bem delineadas (LEÃO; MELLO; VIEIRA, 2009). Na presente tese, as fronteiras delineadas pelo *continuum* mostraram-se tênues, remetendo ao reconhecimento de que o fenômeno estudado era complexo e envolvia a articulação entre aspectos objetivos e não objetivos com outros de difícil operacionalização, e só seria possível por meio de um olhar de multiplicidade e pluralidade sobre os pressupostos epistemológicos e teóricos envolvidos.

Situado nesta discussão, o presente estudo baseou-se em um posicionamento multiparadigmático, incorporando a perspectiva construtivista e integrando elementos da perspectiva funcionalista, ao aceitar a necessidade de um olhar que contemplasse o fenômeno em estudo para além das fronteiras impostas e dos antagonismos dicotômicos. Com efeito, a riqueza trazida pela conciliação de elementos objetivos e subjetivos, e de métodos, deve ser considerada alternativa, conquanto nos leve a um rompimento com a abordagem monometodológica (MARTIN, 1990) e um descolamento entre os métodos e suas epistemologias de origem (SOARES; CASTRO, 2012).

Segundo Lewis e Grimes (2005), a abordagem multiparadigmática é um ponto de equilíbrio entre o dogmatismo (determinismo) defendido pelo debate ortodoxo e de incomensurabilidade de paradigmas, e o relativismo (vale tudo) das abordagens pós-modernas. Nesta tese, adotar uma abordagem multiparadigmática possibilitou contornar as limitações de um paradigma ou outro, que poderiam excluir parte importante da complexa realidade em estudo. Ao serem transpostos os dualismos paradigmáticos, assumiu-se um pensamento paradoxal capaz de examinar, simultaneamente, visões conflitantes.

Ferreira e Alencar (2010) alertam que, ao ser adotada em uma pesquisa, a abordagem multiparadigmática deve se caracterizar pela reflexividade pautada em três dimensões: o diálogo, a contextualização e a interdisciplinaridade. Nesse sentido, procurou-se construir o referencial teórico com temas provenientes de diferentes disciplinas, o qual viabilizou uma abordagem analítica de multicategorias, bem próximo do trabalho de bricolagem definido por

Denzin e Lincoln (2011). Sendo assim, houve a preocupação em lançar mão de um dado conjunto de técnicas para chegar a uma resposta para uma questão de pesquisa proposta. Assim, o trabalho se caracterizou por uma costura complexa, com o intuito de gerar sentido e criar padrões analíticos harmônicos.

Sob orientação do enfoque epistemológico multiparadigmático, esta pesquisa caracteriza-se por seu caráter qualitativo. Como tal, buscou-se a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, por meio do contato direto da pesquisadora com a situação estudada, com vistas a compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos da situação em estudo. As questões sobre processo (como ou por que algo acontece), bem como questões de entendimento (o que aconteceu, o que significou para os envolvidos na situação), guiaram a presente investigação (DENZIN; LINCOLN, 2006; BOGDAN; BIKLEN, 1994; MERRIAM, 1998), na busca por avanços em relação às concepções teóricas iniciais ou revisão da estrutura teórica proposta para o estudo (VIEIRA, 2004).

Para Godoi e Balsini (2010), a pesquisa qualitativa não busca regularidades, “mas a compreensão dos agentes, daquilo que os levou singularmente a agirem como agiram. Essa empreitada só possível se os sujeitos forem ouvidos a partir da sua lógica (...)” (p. 91). Tal característica foi especialmente adequada para este trabalho, especialmente ao se ouvirem os professores de ensino superior acerca de seu papel social de professor-gestor e da formação de suas competências gerenciais.

Em consonância com a abordagem dada aos construtos papel de professor-gestor, competência gerencial (percebida) e desempenho no papel neste estudo, entende-se a gestão com uma atividade “eminente social que deve ser vista como uma questão de contexto e historicidade, que não pode ser apreendida sem ser vivenciada e que todo sentido atribuído depende de como somos” (GOMES et al., 2013, p.237). Com efeito, entendeu-se que o papel social de professor-gestor é uma construção social situada em um contexto específico permeado por elementos como trajetórias pessoais e profissionais, valores, relações interpessoais entre outros, os quais dificilmente seriam captados por uma estrutura de pesquisa engessada.

Por isso, o cuidado em se cercar de uma estratégia de pesquisa capaz de captar o sentido atribuído pelo professor e seus pares ao papel de gestor universitário; caminhando em direção a “mais compreensão e menos prescrição, mais análise qualitativa e menos medida quantitativa” (GOMES et al., 2013, p.237).

Situado na tipologia das metodologias qualitativas (HUBERMAN; MILES, 1994), este estudo classifica-se como “básico ou genérico”, uma vez que contém características essenciais da metodologia qualitativa, mas não a ponto de enquadrá-lo em um tipo específico, como, por exemplo, um estudo de caso, um estudo etnográfico ou qualquer outra modalidade específica.

Esta modalidade de pesquisa tem se tornado comum em muitas áreas do conhecimento e campos aplicados, inclusive em Administração (GODOY, 2005). Sobre esse aspecto, Mariz et al. (2005) complementam que a pesquisa qualitativa, sobretudo o estudo qualitativo básico, “configura-se como o meio de investigação por excelência empregado na área de teoria das organizações” (p. 13).

Pode-se ainda afirmar que a descrição densa (*thick description*) é um dos resultados desta pesquisa qualitativa (GODOY, 2005), vindo acompanhada de interpretação. Segundo Merriam (2002), “os resultados desse tipo de pesquisa são um *mix* de descrição e análise: uma análise que usa conceitos do referencial teórico que estruturou o estudo” (p. 11). A análise indutiva dos dados leva à identificação de padrões recorrentes, temas comuns e categorias e, assim, o investigador deve ter flexibilidade para acolher “o aparecimento pressupostos não estabelecidos e significados ainda não articulados” (GODOY, 2010, p. 123). Assim, neste estudo, a descrição e análise dos dados permitiram identificar padrões que levaram à construção de categorias relacionadas ao tema que embasaram o *framework* proposto.

Por outro lado, convém abordar que essas especificidades da pesquisa qualitativa demandaram da pesquisadora flexibilidade, adaptação, sensibilidade teórica e certo grau de tolerância à ambiguidade, reiterando as preocupações de Merriam (1998) e de Godoy (2005), segundo as quais determinadas habilidades podem fazer a diferença para uma condução mais acertada da pesquisa.

Tendo em vista que a presente tese buscou contribuir para o avanço do conhecimento acerca do papel de professor-gestor, de competências gerenciais e políticas públicas e organizacionais de formação do professor do ensino superior, achou-se prudente levar em consideração arcabouço teórico preexistente (MARIZ et al., 2005), evitando-se o risco de propor algo trivial ou já muito estudado (GODOY, 2010).

Dando reforço à escolha de estudo qualitativo básico para esta pesquisa, Flyvbjerg (2011) afirma “teorias preditivas e universais não podem encontradas no estudo de tarefas humanas. O conhecimento advindo de casos concretos é então mais valioso do que a busca vã por teorias universais e preditivas” (p. 304). Portanto, a potencialidade da pesquisa qualitativa está em produzir conhecimento baseado em contexto específico.

Com o objetivo de indicar as articulações epistemológicas e teóricas que trouxeram contribuições para elucidar o fenômeno em estudo, elaborou-se o Quadro 6 (3), a seguir:

**Quadro 6 (3) – Articulações entre os pressupostos básicos das principais categorias analíticas do estudo**

Categorias	Pressupostos para Articulação					
	Ontologia	Paradigma	Epistemologia	Área da Ciência	Metodologia	Aporte teórico-analítico
Competências gerenciais	Realidade socialmente construída	Construtivista Funcionalista	Conhecimento produzido a partir da interação entre sujeitos e pesquisador.	Administração, Educação	Pesquisa Qualitativa: entrevista, observação não participante, análise documental.	Modelos analíticos de Paiva (2007) e Mendonça et al. (2012).
Desempenho no papel	Realidade socialmente construída	Construtivista Funcionalista	Conhecimento produzido a partir da interação entre sujeitos e pesquisador. Conhecimento apreendido a partir de referenciais prescritivos.	Administração, Educação	Pesquisa Qualitativa: entrevista, observação não participante, análise documental.	Perrenoud (2013); Silva e Melo (2010); Enders e Musselin (2008); Ésther (2007).
Papeis sociais	Realidade socialmente construída Realidade previamente definida	Construtivista Funcionalista	Conhecimento produzido a partir da interação entre sujeitos e pesquisador. Conhecimento apreendido a partir de referenciais prescritivos.	Psicologia Social, Sociologia	Pesquisa Qualitativa: entrevista, análise documental, observação não participante.	Berger e Luckmann (2005), Stets e Burke (2009); Enders e Musselin (2008); Ésther (2007).
Políticas Organizacionais	Realidade previamente definida	Funcionalista	Conhecimento apreendido a partir de referenciais prescritivos.	Administração; Gestão Pública; Educação	Pesquisa Qualitativa: análise documental e entrevista.	Zabalza (2012, 2007)
Políticas Públicas	Realidade previamente definida	Funcionalista	Conhecimento apreendido a partir de referenciais prescritivos.	Gestão Pública; Educação	Pesquisa Qualitativa: análise documental; entrevista.	Izaia e Bolzan (2009); Izaia, Bolzan e Maciel (2012); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), Plano Nacional de Educação 2011-2020, Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei 10.172/2001); política de avaliação da qualidade de ensino superior (MEC)

Fonte: Baseado em Denzin e Lincoln (1994)

Diante dessa articulação, cabe ainda destacar que a perspectiva multiparadigmática trouxe o benefício de "ver possíveis ligações entre teorias e de justapor ou mesclar perspectivas teóricas alternativas dentro de uma visão teórica multifacetada do fenômeno organizacional" (GIOIA; PRITE, 1990, p. 259). Revelando-se, portanto, que nesse estudo recorreu-se a perspectivas conceituais distintas para abordar um mesmo fenômeno, caracterizando-se a triangulação teórica (DENZIN, 1989). Essa tarefa refletiu-se no esforço de articular as diferentes teorias oriundas de bases epistemológicas tradicionalmente opostas para abordar papel social, competências profissionais (gerenciais) e políticas públicas e organizacionais, como se observa no quadro 6 (3).

## 3.2 Categorias de análise

Entendendo que o fenômeno em estudo no presente trabalho envolveria uma complexa articulação de conceitos e de níveis de análise, pareceu adequado que algumas categorias de análise fossem definidas *a priori*, enquanto outras poderiam emergir *a posteriori*.

Sendo assim, no primeiro grupo estão as categorias analíticas “políticas públicas”, “políticas organizacionais”, “competências gerenciais esperadas e percebidas” definidas a partir das orientações de Vieira (2004), com base em definições constitutivas (DC) e operacionais (DO) de termos. As definições constitutivas emergiram da fundamentação teórica utilizada e comportam certo grau de abstração, generalização e aproximação; já as definições operacionais foram construídas visando o trabalho de campo (VIEIRA, 2004).

Vale esclarecer no estudo proposto, partiu-se do entendimento de que o governo determina políticas públicas e os parâmetros de qualidade institucional, tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), Plano Nacional de Educação 2011-2020, Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei 10.172/2001) e cada IES desenvolve uma política organizacional orientada por tais parâmetros.

Para viabilizar a aproximação analítica entre políticas públicas e políticas organizacionais, papéis do professor de ensino superior e as competências profissionais do professor de ensino superior, notadamente as competências gerenciais, foram adotados dois referenciais. O primeiro deles foi o modelo de competências profissionais de Paiva (2007), que atende a uma das premissas do presente estudo, qual seja a integração entre as políticas

públicas e as políticas organizacionais e suas contribuições para a formação das competências profissionais do professor do ensino superior.

O segundo referencial analítico foi baseado no modelo de Paiva (2007): é o Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior de Mendonça et al. (2012), que considera as implicações das especificidades do contexto educacional na definição de competências docentes diferenciadas, o qual inclui as políticas públicas e as políticas organizacionais.

Posto isso, seguem as categorias de análise definidas antes da entrada no campo de pesquisa, acompanhadas das respectivas definições constitutivas e operacionais, conforme mostra o Quadro 7 (3):

**Quadro 7 (3) – Categorias de análise definidas *a priori***

Questão Norteadora	Categoria de Análise	Definição Constitutiva (DC)	Definição Operacional (DO)
01 Quais as políticas públicas e políticas organizacionais desenvolvidas para a formação de competências gerenciais do professor de ensino superior?	Política Pública (PP)	Políticas de responsabilidade do Estado quanto à formulação, implementação e manutenção, estabelecidas com base num processo de tomada de decisões que envolvem organismos da sociedade política (Estado) e entidades da sociedade civil (HOFLING, 2001).	Operacionalizada por meio da identificação de ações ou programas na esfera do Governo Federal que ofereçam: <ul style="list-style-type: none"> <li>• investimento em pedagogias universitárias inovadoras;</li> <li>• ações ou redes interinstitucionais de formação de competências e desenvolvimento profissional do professor;</li> <li>• articulação entre os conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem a especificidade das atividades dos professores;</li> <li>• inovações nos campos formativos, científicos e tecnológicos das universidades (ISAIA; BOLZAN, 2009; ISAIA; BOZAN; MACIEL, 2012).</li> </ul>
	Política Organizacional (PO)	Conjunto de premissas, programas e ações sistemáticas no âmbito da IES que visam implementar as orientações e diretrizes das PP, possibilitando o desenvolvimento profissional dos sujeitos, incluindo a formação de competências profissionais dos professores.	Operacionalizada por meio da caracterização das políticas organizacionais voltadas à formação das competências gerenciais dos professores de ensino superior, a partir das seguintes dimensões (ZABALZA, 2012, 2007): <ul style="list-style-type: none"> <li>• sentido, conteúdo e orientação - que tipo de formação, para qual finalidade, formação em quê;</li> <li>• modelo de professor – perfil dos professores orienta a formação;</li> <li>• destinatário – para quais professores é oferecida formação;</li> <li>• agentes – a quem cabe a responsabilidade da formação, quem serão os formadores, quais as competências e legitimidade dos formadores;</li> <li>• organização – modelos e metodologias empregados;</li> <li>• Estatuto organizacional e os sistemas de reconhecimento da formação- qual o compromisso organizacional com a formação; como se dará o reconhecimento da formação; qual o plano de formação; quem poderá participar dele;</li> <li>• avaliação - quais os mecanismos adotados para avaliar o impacto da formação na melhora do desempenho do professor em suas atividades.</li> </ul>

Questão Norteadora	Categoria de Análise	Definição Constitutiva (DC)	Definição Operacional (DO)
04 Quais as competências gerenciais (esperadas, percebidas) do professor-gestor?	Competências gerenciais esperadas	Referem-se a competências ideais ou exigidas. (PAIVA et al., 2014, 2013).	<p>Operacionalizada a partir da observação dos seguintes elementos, definidos por Mendonça et al. (2012):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cognitiva: conhecimento formal base da profissão; conhecimento prático; conhecimento procedural; conhecimento contextual e aplicação do conhecimento;</li> <li>• comportamental: autoconfiança, persistência, controle emocional e de estresse, habilidade de escuta e interpessoais, empatia, foco na tarefa; conformidade com normas de comportamento profissional;</li> <li>• ética: aderência à lei e a códigos morais ou religiosos, sensibilidade para necessidades e valores de terceiros; adoção de atitudes apropriadas, adesão a códigos profissionais de conduta, autorregulação, sensibilidade ambiental, julgamento ético, reconhecimento das próprias competências, manter-se atualizado;</li> <li>• política: percepção acerca dos jogos políticos inerentes à organização, daqueles relacionados às pessoas individualmente e aqueles derivados dos interesses de grupos específicos; adoção de comportamentos apropriados à manutenção de profissionalismo; ações voltadas para o domínio ou fluência nas fontes estruturais e normativas de poder na organização; ações voltadas para o domínio ou fluência nas fontes pessoais, relacionais e afetivas de poder;</li> <li>• funcional: percepção das especificidades da ocupação; processual, organizacional e administrativa; mental e; física.</li> </ul>
	Competências gerenciais percebidas	Aqueles que os sujeitos consideram que têm; corresponde ao que Paiva et al (2013 et al) intitularam de competências reais.	

Fonte: Baseado em Hofling (2001); Paiva (2007); Mendonça et al. (2012); Zabalza (2007, 2012); Isaia; Bolzan, (2009); Isaia; Bozan; Maciel (2012)

Necessário dizer que emergiram categorias durante a coleta e análise dos dados, sendo baseadas principalmente na percepção dos sujeitos da pesquisa, as quais estão elencadas no Quadro 8 (3) a seguir, relacionadas à questão norteadora a qual se referem:

**Quadro 8 (3) – Categorias de análise definidas *a posteriori***

<b>Questão Norteadora</b>	<b>Categoria de Análise</b>	<b>Definição Constitutiva (DC)</b>	<b>Definição Operacional (DO)</b>
01 Quais as políticas públicas e políticas organizacionais desenvolvidas para a formação de competências gerenciais do professor de ensino superior?	Articulação entre a pós-graduação e a formação do professor de ensino superior para a gestão de IES	Aspectos da pós-graduação que direcionam a formação de professores do ensino superior;	Operacionalizada a partir das seguintes dimensões: <ul style="list-style-type: none"> <li>• atividades na pós-graduação voltadas a formação para gestão de IES (disciplinas, projetos de pesquisa, seminários, pesquisas, debates, colóquios);</li> <li>• programas, ações, planos no âmbito da PRPPGI/Univasf voltados à formação dos professores para gestão de IES.</li> </ul>
02 Qual o papel (esperado, percebido) do professor-gestor?	Papel de professor-gestor	Caracteriza o papel que o professor de ensino superior desempenha na gestão de IES, seja temporariamente ou permanentemente, a dupla atividade constitui o cerne do papel de professor-gestor.	Operacionalizada por meio das seguintes dimensões: <ul style="list-style-type: none"> <li>• convencional (experiências e trajetórias compartilhadas; interpretação e significação coletiva do papel; expectativas);</li> <li>• idiossincrática (interpretação e significação individual do papel; experiências e trajetórias individuais; formação acadêmica).</li> </ul>
	Construção do papel de professor-gestor	Refere-se aos processos dos quais os sujeitos se valerem para a construção de seu entendimento e interpretação acerca do papel de professor-gestor.	Operacionalizada a partir das seguintes dimensões: <ul style="list-style-type: none"> <li>• normas internas e externas à Univasf; políticas Públicas e Políticas Organizacionais de formação;</li> <li>• grupos internos e externos da Univasf; trajetória profissional.</li> </ul>
	Papel esperado de professor-gestor	Caracteriza o que se espera que professores de ensino superior façam quando no papel de gestor. Corresponde à definição idealizada do papel de professor-gestor.	Operacionalizada a partir da seguinte dimensão: <ul style="list-style-type: none"> <li>• atividades previstas formalmente associadas ao papel de gestor universitário no nível estratégico.</li> </ul>
	Papel percebido de professor-gestor	Descreve como os professores de ensino superior se percebem no papel de gestor.	Operacionalizada por meio dos seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• atividades e/ou características percebidas pelos sujeitos quando no papel de gestor.</li> </ul>
	PP, PO e a contribuição para o papel de professor-gestor	Caracteriza a importância de PP e PO de formação do professor de ensino superior para a construção do papel de professor-gestor.	Operacionalizada a partir das seguintes dimensões: <ul style="list-style-type: none"> <li>• situações referentes à apropriação do papel, e</li> <li>• situações que caracterizam socialização no papel.</li> </ul>
03 De que forma o papel de professor-gestor ampara e é amparado pelas competências gerenciais?	Interação entre papel de professor-gestor e competências gerenciais	Entende-se que cada papel desempenhado pelo professor de ensino superior demanda competências profissionais específicas.	Operacionalizada a partir das seguintes dimensões: <ul style="list-style-type: none"> <li>• especificidades do papel do professor-gestor em IFES associadas a competências gerenciais ;</li> <li>• especificidades do trabalho gerencial associadas a competências gerenciais.</li> </ul>

04 Quais as competências gerenciais (esperadas, percebidas) do professor-gestor?	Interação carreira docente, papel de gestor e competências gerenciais	Refere-se ao conjunto de aspectos relacionados à carreira do professor de ensino superior no âmbito da Ifes e do Serviço Público Federal que contribuem para a construção e o desenvolvimento do papel de professor-gestor e de competências gerenciais.	Operacionalizada a partir de dimensões como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ingresso na carreira;</li> <li>• socialização;</li> <li>• recompensas, e</li> <li>• avaliação de desempenho.</li> </ul>
05 Como é percebido, pelos pares e pelos próprios sujeitos, o desempenho do papel professor-gestor?	Desempenho do papel de gestor	Atuação do professor no papel de gestor, diante de um grupo de outros sujeitos observadores sobre os quais exerce alguma influência.	Caracterizada a partir das dimensões: <ul style="list-style-type: none"> <li>• desempenho esperado (fachada do papel; interação entre os papéis do professor de ensino superior; plateia; socialização no papel);</li> <li>• desempenho percebido;</li> <li>• contribuição de PP e PO para o desempenho do papel.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

A próxima seção apresenta as razões para a escolha do *locus* deste estudo.

### **3.3 *Locus* da pesquisa**

A ideia de *locus* corresponde ao que Minayo (2004) chama de campo: o contorno espacial equivalente à abrangência em termos empíricos, ao recorte teórico correspondente ao objeto desta investigação. Assim, na presente seção caracteriza-se a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), demarcando os aspectos que levaram à escolha da mesma como campo empírico da pesquisa.

Sabendo-se que cada ambiente organizacional tem uma dinâmica diferenciada, uma vez que a pesquisa de campo se deu em uma universidade federal, é pertinente apontar singularidades desse tipo de organização que representam desafios ao desempenho do papel de gestor e, ao mesmo tempo, justificam sua escolha para a presente pesquisa. Dentre eles, sabe-se que (BLEIKLIE; ENDERS; LEPORI, 2013):

- a) tratam-se de organizações com objetivos e resultados não apenas diversos e ambíguos, mas também contraditórios e contestados;
- b) têm natureza fragmentada que potencializa uma estrutura organizacional anárquica, tendo em vista os departamentos, centros, institutos, faculdades com atores com objetivos por vezes diversos;
- c) têm processo de tomada de decisão organizado em torno da produção, preservação e disseminação do conhecimento, levando a uma estrutura e autoridade fragmentada, focada na autonomia disciplinar na qual a lealdade dos membros oscila entre a organização e as redes institucionais de prestígio/status;
- d) *locus* de ideias e práticas inovativas e resistente à mudança, ao mesmo tempo;
- e) tensão entre a autoridade disciplinar e a profissional que caracterizam a universidade tradicional, e as prerrogativas administrativas e gerenciais típicas das organizações contemporâneas;
- f) presença de canais formais de comunicação e da impessoalidade nas inter-relações.

Além dessas, importa esclarecer que a escolha desse tipo de IES se deveu ao fato de serem reconhecidas por sua complexidade. Trata-se de um tipo específico de instituição

pública, para a qual a Constituição Federal prevê uma estrutura descentralizada, com vistas a garantir autonomia universitária, nos aspectos relacionados à gestão administrativa, financeira e orçamentária. No total, são 63 (sessenta e três) universidades federais, espalhadas na maioria dos estados da federação, que aportam contribuição importante à produção de conhecimentos e de tecnologias para o País. Nessas Ifes, a qualificação dos seus professores e pesquisadores pode levá-los a mobilizar os setores acadêmico-científicos, em âmbito nacional, para produzir uma reflexão sobre os paradigmas teóricos e epistemológicos da avaliação, contribuindo para os avanços na construção dessa atividade (PEIXOTO, 2009).

Outra característica desse tipo de instituição é seu vínculo com o Ministério da Educação (MEC) e a prática da administração colegiada. Nelas, elementos estratégicos como visão, missão, objetivos, crenças misturam-se a aspectos técnicos e políticos e às políticas públicas, formando um conjunto de forças que exercem influência sobre os atores que fazem parte dela (ÉSTHER, 2007). Oportuno lembrar ainda que nos últimos anos, a ação do Governo Federal por meio da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) trouxe desafios específicos às universidades federais que passaram a ter que expandir sua estrutura e manter ou alcançar melhoria na qualidade de seus cursos (BRASIL, 2007a; COSTA; BARBOSA; GOTO, 2011).

Nesse cenário, note-se que a Univasf é resultado da política pública de expansão das universidades públicas e interiorização do ensino superior, tendo como missão o compromisso com o desenvolvimento regional (UNIVASF, 2009b). Essa e outras especificidades institucionais foram consideradas quando da coleta e análise dos dados, conforme será mostrado mais à frente.

De fato, cada universidade possui estruturas e normas próprias de funcionamento, construídas com base em sua trajetória histórica (ÉSTHER, 2007). No que se refere à Univasf, destaca-se seu pioneirismo por ser a primeira universidade brasileira voltada para o desenvolvimento regional, com uma área de abrangência determinada pelo Vale do São Francisco, no semiárido nordestino (UNIVASF, 2009b), decorrendo disso sua singularidade e relevância estratégica para a política de expansão do ensino superior, atributos considerados para escolha dessa Ifes como *locus* da pesquisa.

De forma inconteste, a Univasf configura-se como opção de fomento científico e agente de modificação da realidade socioeconômico e cultural de toda uma região, exaltando-se seu isolamento geográfico em relação às demais universidades do nordeste do Brasil (UNIVASF, 2009b). Na medida em que os objetivos organizacionais dessa Ifes são a formação e capacitação de profissionais qualificados, o incentivo e a promoção de pesquisas

nas áreas humanas, biológicas e exatas e na integralização do universo acadêmico e a comunidade, considerou-se frutífero tomá-la como campo de pesquisa no tocante às políticas organizacionais para formação de seus professores (UNIVASF, 20009b).

Com efeito, a Univasf pode ser considerada como uma instituição de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação, e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais presentes no dado fenômeno em estudo (CHIZZOTTI, 1991).

Tendo sido apresentadas as razões que levaram à escolha da Univasf como *lócus* da investigação, a próxima seção esclarece os critérios adotados para a escolha dos participantes da pesquisa.

### 3.4 Os participantes da pesquisa

Antes de apresentar o perfil dos participantes, deixa-se claro que a presente pesquisa se orienta pelo entendimento de que não há como construir conhecimento científico sem uma aproximação genuína com os principais atores do fenômeno em estudo – professores-gestores da Univasf. De fato, o que chamamos de realidade ocorre dentro de contextos históricos, é construída socialmente e, portanto, a compreensão dos fenômenos sociais (e aqui se inserem os da Administração) dá-se:

a partir da interpretação das atitudes e do sentido que os agentes conferem às suas ações e para tal é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo (SANTOS, 2005, p. 38).

Ademais, considerando-se que os participantes da pesquisa são seres sociais e políticos, não se esperava que os mesmos estivessem despidos de seus valores, pressupostos ou pontos de vista durante a coleta de dados. Nesse sentido, coube, então, à pesquisadora estar ciente e reconhecê-los como inseparável do processo de investigação, mantendo o foco de alcançar uma compreensão detalhada dos significados apresentados pelos sujeitos (RICHARDSON, 2007).

Na presente pesquisa buscou-se criar uma relação dinâmica entre pesquisador e participantes de forma que os dados coletados não fossem vistos apenas como coisas fixas,

oriundos de simples instante de contato. Há um contexto fluente de relações (CHIZZOTTI, 1991): “o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79). Portanto, tanto as subjetividades do pesquisador quanto dos pesquisados se fizeram presentes no processo de pesquisa (FLICK, 2004).

Da mesma forma que dificilmente se alcança a imparcialidade do pesquisador (SANTOS, 2005), reconhece-se que os participantes (professores-gestores) e seus pares elaboram conhecimentos e produzem práticas que lhes permite intervir adequadamente nos problemas identificados pelo pesquisador (CHIZZOTTI, 1991).

Sendo assim, nesta investigação, os conceitos manifestos, as experiências relatadas pelos sujeitos foram elementos centrais de referências das análises e interpretações (CHIZZOTTI, 1991), com destaque para as percepções e expectativas dos professores sobre o papel de gestor, as quais trouxeram *insights* importantes sobre a dinâmica entre a lacuna de políticas para formação de competências gerenciais e o alinhamento entre papel social, competências gerenciais e desempenho no papel.

Para a definição dos participantes do estudo, não houve a preocupação em alcançar uma quantidade ideal de sujeitos, tendo em vista que a diretriz orientadora era escolher aqueles capazes de desenvolver alguma relação significativa com o fenômeno em estudo. Desta forma, foram entrevistados os indivíduos que constituíam o grupo considerado relevante para responder à questão de pesquisa (SCHWANDT, 2007), sendo possível afirmar que eles foram escolhidos de acordo com o critério da tipicidade (MERRIAM, 1998; GASKELL, 2010).

Tomou-se ainda a precaução de buscar participantes que já estiveram e outros que estão no papel de professor-gestor, para alcançar extensão dos pontos de vista e evitar o custo de escolher apenas aqueles que se enquadravam na perspectiva do pesquisador. Seguindo as orientações de Minayo (2004), a homogeneidade relativa aos atributos dos participantes não deve impedir que o “conjunto de informantes possa ser diversificado para possibilitar a apreensão de semelhanças e diferenças” (p. 102).

Pode-se também afirmar que os participantes da pesquisa foram escolhidos considerando-se a facilidade de acesso a eles e a rede de relacionamentos da pesquisadora, indicando o critério de acessibilidade na definição dos sujeitos (FLICK, 2009).

Com efeito, o grupo de sujeitos da pesquisa foi formado de vinte e dois professores da Univasf que desempenham ou desempenharam o papel de professor-gestor no nível

estratégico da instituição, nos últimos 10 (dez) anos, período que compreende desde a fundação da IES até os dias atuais. São eles reitores (atual e anterior); pró-reitores (atuais e anteriores) e respectivos substitutos; chefia de gabinete da reitoria (atual e anterior). Optou-se por pesquisar gestores da alta administração (reitores e pró-reitores), principalmente em função da escassez de estudos sobre este nível hierárquico, oportunamente detectada por Silva (2012), Éster (2007), Carvalho (2014), dentre outros. Nessa perspectiva, levou-se em conta a observação de Silva (2012) de que as pesquisas sobre o trabalho de gestores, em geral, tendem a permanecer no nível das chefias intermediárias e de supervisão, com foco em chefes de departamento e coordenadores de curso.

No interesse da confidencialidade, letras foram usadas para identificar os participantes, cujo perfil (formação, tempo de serviço na instituição, posições administrativas assumidas na Univasf) pode ser visualizado no Quadro 9 (3), para que se possa corroborar a escolha dos mesmos de acordo com os critérios acima detalhados:

**Quadro 9 (3) - Perfil dos entrevistados**

<b>Professor-gestor (PG)</b>	<b>Função</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo na Univasf</b>
1	Pró-reitor de Gestão e Orçamento	Doutorado em Engenharia de Produção	10 anos
2	Ex-Pró-reitora de Integração	Doutorado em Psicologia	10 anos
3	Ex-Diretor de Desenvolvimento Institucional	Mestrado em Administração	10 anos
4	Ex-Pró-reitor de Integração aos Setores Comunitários e Produtivos	Mestrado em Psicologia	8 anos
5	Secretário de EAD	Doutorado em Difusão do Conhecimento	10 anos
6	Pró-reitor de Pesquisa, pós-graduação e inovação	Doutorado em Física	10 anos
7	Ex-Pró-reitor de Pesquisa e Extensão	Doutorado em Ciências em Engenharia Mecânica	6 anos
8	Pró-reitor de Planejamento	Mestrado em Administração	5 anos
9	Reitor atual	Doutorado em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos	8 anos
10	Pró-reitor de Ensino	Doutorado em Psicologia Cognitiva	10 anos
11	Diretor de Pós-Graduação/substituto do pró-reitor	Doutorado em Biologia Celular e Molecular	8 anos
12	Ex-Chefe de Gabinete atual Pró-reitor de Ensino (anterior)	Doutorado em Educação	8 anos
13	Ex-Diretor de Planejamento e Ensino	Doutorado em Demografia	9 anos
14	Ex-Pró-reitor de Planejamento e Administração	Doutorado em Zootecnia	10 anos
15	Coordenador de Qualificação Institucional; Ex-Diretor de Pesquisa	Doutorado em Patologia Experimental	5 anos
16	Vice-reitor atual	Doutorado em Física	10 anos
17	Ex-Pró-reitor de Administração	Mestrado em Economia	10 anos
18	Pró-reitora de Extensão	Doutorado em Ciência e	10 anos

Professor-gestor (PG)	Função	Formação	Tempo na Univasf
		Desenvolvimento Socioambiental	
19	Ex-Pró-reitor de Ensino	Especialização em Educação à Distância	10 anos
20	Ex-Vice-reitor/Ex-reitor	Doutorado em Recursos Naturais	10 anos
21	Ex-Pró-reitor de Ensino	Mestrado em Ciências da Computação	5 anos
22	Ex-Reitor	Doutorado em Administração Pública	8 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Conhecido o perfil dos participantes da pesquisa, o *locus* e as categorias de análise, na sequência são apresentadas as técnicas de coleta de dados utilizadas neste estudo.

### 3.5 Coleta de dados

A escolha das técnicas de coleta desta pesquisa leva em conta o tipo de estudo que se deseja realizar, a natureza do problema, o nível de aprofundamento desejado e no cuidado metodológico necessário para conferir credibilidade, confiabilidade e autenticidade à pesquisa.

A triangulação metodológica consiste na combinação de várias técnicas de coleta de dados para o estudo do mesmo fenômeno (DENZIN; LINCOLN, 2011), buscando abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo e minimizar “a influência dos vieses do pesquisador no resultado final das análises” (VIEIRA, 2004, p. 23). Assim sendo, as técnicas de coleta de dados adotados neste estudo foram a análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação participante.

O uso de múltiplos métodos reflete o esforço pretendido para assegurar rigor, riqueza, complexidade e profundidade à investigação e a opção por assumir uma postura de *bricoleur* metodológico, quando o pesquisador lança mão de diferentes métodos, que englobam desde entrevistas a intensa autorreflexão e introspecção (DENZIN; LINCOLN, 2011).

Nessa mesma perspectiva, Chizzotti (1991) já apontava que a pesquisa qualitativa é uma criação que “mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação” (p. 85).

Cabe ainda declarar que ao se optar pela triangulação de métodos de coleta de dados (entrevistas, observação e notas de campo, documentos), buscou-se abrir espaço para que novas ou mais profundas dimensões do fenômeno viessem à tona. Mais, o uso de múltiplos métodos proporcionou integração de conceitos e categorias originadas das diferentes teorias adotadas nesta tese, permitindo apresentar as contribuições que se pretendia com o trabalho.

Visto que a triangulação também significa olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa a partir de mais de uma fonte de dados (AZEVEDO et al., 2013; DENZIN, LINCOLN, 2011), nesta pesquisa coletaram-se dados em diferentes períodos e de fontes distintas, de forma a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos. Informações advindas de diferentes ângulos foram usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa (AZEVEDO et al., 2013).

No presente estudo, o princípio orientador para a coleta de dados foi a construção do *corpus*, com vista a garantir a eficiência ao selecionar material para caracterizar o todo (BAUER; AARTS, 2010). O *corpus* é delineado tendo em vista um espectro amplo de questões de pesquisa e a flexibilidade no processo de coleta para ampliar ou selecionar novos dados, caso se julgue necessário durante a pesquisa de campo (BAUER; AARTS, 2010).

Em consonância com essa perspectiva, Godoi e Mattos (2010) ressaltam que a compreensão analítica deve atribuir consistência ao tema de investigação e é foi com essa preocupação que se buscou orientar o trabalho. O Quadro 10 (3) a seguir ilustra as contribuições alcançadas com cada método de coleta de dados.

**Quadro 10 (3) – Contribuição dos métodos de coleta de dados à pesquisa**

<b>Questão norteadora</b>	<b>Articulação entre métodos de coleta</b>	<b>Contribuição para a pesquisa</b>
<b>Q1</b>	▪ Entrevistas semiestruturadas	▪ Conhecer percepção dos sujeitos sobre as PP e POs para formação de professores-gestores.
	▪ Pesquisa documental ▪ Entrevistas semiestruturadas	▪ Identificar das PP e POs para formação de professores-gestores.
<b>Q2</b>	▪ Pesquisa documental	▪ Identificar o papel esperado de professor-gestor.
	▪ Entrevistas semiestruturada ▪ Pesquisa documental ▪ Observação participante	▪ Conhecer percepção dos sujeitos sobre papel percebido. ▪ Identificar o processo de construção do papel de professor-gestor. ▪ Observar os sujeitos em atuação no papel de gestor. ▪ Identificar possível hiato entre papel esperado e papel percebido.
	▪ Entrevistas semiestruturadas ▪ Pesquisa documental	▪ Conhecer trajetória em papéis de gestão, carreira acadêmica,
<b>Q3</b>	▪ Entrevistas semiestruturadas ▪ Pesquisa documental ▪ Observação participante	▪ Captar contribuição do papel de professor-gestor para definição de competências gerenciais.

Questão norteadora	Articulação entre métodos de coleta	Contribuição para a pesquisa
Q4	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa documental</li> <li>▪ Entrevistas semiestruturadas</li> <li>▪ Observação participante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar as competências gerenciais esperadas do professor-gestor.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistas semiestruturadas</li> <li>▪ Observação participante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar as competências gerenciais percebidas pelos participantes.</li> </ul>
Q5	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistas semiestruturadas</li> <li>▪ Pesquisa documental</li> <li>▪ Observação participante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar o desempenho percebido pelos participantes no papel de professor-gestor.</li> <li>▪ Observar os sujeitos em sua atuação no papel de gestor.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Para obter acesso formal ao campo, optou-se por encaminhar ao Gabinete da Reitoria uma solicitação formal de consentimento para realização da pesquisa (Apêndice A), a qual foi aprovada prontamente. Seguindo as orientações de Minayo (2004), tomou-se a precaução de ir ao campo antes mesmo do trabalho mais intensivo, com o intuito de diminuir o impacto da presença da pesquisadora como sujeito externo ao grupo dos participantes (GODOI; MATTOS, 2010). Nas seções a seguir, cada método de coleta de dados será tratado separadamente, para que sua apropriação à pesquisa seja melhor visualizada.

### 3.5.1 Entrevistas

Nas ciências sociais, a entrevista qualitativa é uma técnica de coleta de dados amplamente empregada (GASKELL, 2010). Para fins deste estudo, a entrevista foi tomada como um evento de conversação capaz de “(...) enriquecer a prática de pesquisa e construir novas formas de conhecimento” (GODOI; MATTOS, 2010, p. 302), e técnica que fornece “os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (GASKELL, 2010, p. 2010).

Tendo em vista a abordagem qualitativa dada ao problema de pesquisa e a multidimensionalidade que o caracteriza, considerou-se a entrevista não “simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas uma situação de interação [...]” (MINAYO, 2004, p. 111), na qual foram revelados valores, percepções, representações, condições pessoais e profissionais dos participantes; elementos cruciais na busca de respostas para as questões norteadoras propostas.

Foram realizadas 22 (vinte e duas) entrevistas qualitativas semiestruturadas, entre os meses de junho a agosto de 2014, e em janeiro/2015, com duração média de 56 minutos,

perfazendo um total de 1238 de minutos. Com esta técnica, buscou-se captar as ideias, sentimentos e forma de pensar do professor sobre o papel social de gestor, abordando questões sobre políticas públicas e políticas organizacionais para formação de competências gerenciais, bem como sobre aspectos o desempenho do papel social em questão.

A posição ocupada pelo participante da pesquisa na hierarquia da Univasf, a quantidade prevista de entrevistas e a quantidade de entrevistas realizadas estão apresentados na Tabela 1 (3):

**Tabela 1 (3) – Entrevistas realizadas**

<b>Perfil do entrevistado</b>	<b>Entrevistas previstas</b>	<b>Entrevistas realizadas</b>
<b>Reitores</b>	02	02
<b>Vice-reitores</b>	02	02
<b>Pró-reitores</b>	13	12
<b>Diretores/Secretário</b>	06	05
<b>Chefia de Gabinete</b>	01	01
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>22</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Visto que este trabalho norteia-se pelo entendimento de que a pesquisa sobre processos formativos não é neutra, ouvir os professores-gestores significou reconhecer que os mesmos possuem características próprias, originadas em suas trajetórias e condições de exercício profissional, as quais merecem ser (re)conhecidas para, assim, elucidar o fenômeno em estudo.

Por outro lado, sabe-se que uma crítica possível a esta atitude vem da alegação de que o material coletado por meio das entrevistas refletirá a visão subjetiva do entrevistado, e não a suposta realidade "objetiva". Como contraponto a esse argumento, recorre-se a Berger e Luckmann (2005) ao ressaltarem que:

o mundo da vida cotidiana não é considerado somente como um dado da realidade objetiva pelos membros de uma sociedade, tendo em vista a sua busca de sentido em suas vidas. Este mundo (o da vida cotidiana) também se origina em seus pensamentos e em suas ações e é mantido como realidade através deles (p. 35).

Autores como Godoi e Mattos (2010), Bogdan e Biklen (1994), Gaskell (2010), Mack et al. (2005) sugerem alguns procedimentos para desenvolver esta técnica de coleta de dados, os quais foram aqui adotados. O primeiro deles foi a elaboração do roteiro de entrevista com

base nas questões norteadoras de pesquisa (Apêndice C), tomando-se o cuidado de não formular perguntas que levassem à obtenção de respostas tendenciosas. Note-se que o roteiro não limitou a autonomia e a flexibilização na condução da entrevista, tampouco se deixou de manter em vista o objetivo geral da mesma; pelo contrário, mesmo preparado previamente, o roteiro permitiu à pesquisadora flexibilidade para ordenar e formular as perguntas conforme o contexto (GODOI; MATTOS, 2010; GASKELL, 2010). Cabe explicitar que nesta fase foram realizadas três entrevistas com professores-gestores de outra universidade federal, para detectar necessidades de ajustes no roteiro e, de fato, alguns refinamentos foram efetuados antes da entrada definitiva no campo.

Na sequência, houve a definição de quantos e quais seriam os entrevistados, mantendo-se a perspectiva qualitativa de não preocupação com a representatividade estatística, mas, sim, com a compreensão analítica do fenômeno. Portanto, o princípio da saturação teórica (GLASER; STRAUSS, 1967) orientou a decisão sobre o número de entrevistas a serem realizadas. Assim, as entrevistas deveriam cessar a partir do momento em que as respostas convergissem de tal forma que nenhum novo conceito ou categoria pode ser acrescentado à análise (FLICK, 2009).

Em seguida, partiu-se para o planejamento das entrevistas. Tendo em vista que os entrevistados eram professores que, em geral, acumulam cargos de gestão com outras atividades acadêmicas, considerou-se adequado agendá-las. Para tanto, a pesquisadora enviou *e-mail* e fez contatos telefônicos prévios com os participantes para agendar as entrevistas de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Todas as entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos participantes – colegiado ou reitoria, atendendo ao pedido dos mesmos.

Ao se iniciar a entrevista, tomou-se o cuidado de informar brevemente ao participante o objetivo da pesquisa e garantir-lhe a confidencialidade e anonimato dos dados. Nesse ponto, era providenciada a assinatura do participante no termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B). Note-se que os professores foram receptivos à entrevista, e solícitos ao suspenderem suas agendas de trabalho para disponibilizarem tempo, e, sobretudo, demonstraram confiar na proposta da pesquisa ao exporem seus sentimentos, seus pontos de vista, suas experiências pessoais.

As entrevistas foram registradas com gravador digital, seguindo a orientação de Alberti (2005), o qual afirma que o gravador “permite falar em produção de documento, no retorno à fonte, na montagem de acervos de depoimentos, na autenticidade de trechos transcritos e na análise de entrevista” (p. 112). Nenhum participante recusou-se a gravar a entrevista, tampouco demonstrou desconforto frente ao dispositivo.

A transcrição das entrevistas deu-se na medida em que iam sendo realizadas. Nesta fase buscou-se seguir a orientação de Bauer e Gaskell (2008), de que uma boa transcrição deve ser um registro tão detalhado quanto possível do discurso a ser analisado: “a transcrição não pode sintetizar a fala, nem deve ser “limpada”, ou corrigida; ela deve registrar a fala literalmente, com todas as características possíveis da fala” (p. 251).

Paralelamente às entrevistas, houve o registro de notas no diário de campo, com observações sobre o que se ouviu, viu, experienciou durante a coleta de dados. As notas mostraram-se úteis e elucidativas para aprofundamento de aspectos específicos verbalizados pelos participantes e, funcionaram como complemento aos registros obtidos na observação participante. De outra forma, o uso do diário de campo também ajudou esta pesquisadora a identificar ajustes necessários no plano de investigação, corroborando as potencialidades citadas por Bogdan e Biklen (1994) para a elaboração das notas.

### **3.5.2 Observação**

Com raízes na etnografia tradicional, a observação foi outra técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa de campo. Resguardado seu papel essencial em investigações qualitativas (GODOY, 2010), de acordo com Bogdan e Biklen (1994), essa técnica é voltada à coleta de dados utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade; não consistindo apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. Corroborando, McKechnie (2008) reforça que a observação consiste na coleta de impressões sobre o mundo usando todos os sentidos, especialmente o olhar e o ouvir, de uma forma sistemática e propositada para aprender sobre um fenômeno de interesse.

A observação participante foi escolhida por trazer um contato em *firsthand* com o fenômeno que se pretendia estudar e por proporcionar entendimento de aspectos que dificilmente seriam captados somente por meio de entrevistas ou documentos (MERRIAM, 1998). Corresponde ao que Chizzotti (1991) denomina de observação direta, pois nela há o contato direto do pesquisador com o fenômeno em observação, buscando-se compreender as ações dos atores em seu contexto natural, “a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista” (p. 90).

Esse tipo de observação propiciou conhecer as diferentes perspectivas dos participantes sobre o papel de professor-gestor, mas também compreender como elas se inter-relacionam (MACK et al., 2005), observar o desempenho de um papel de participante ou papéis que envolvem o estabelecimento e manutenção das relações com os nativos no campo, observar o aqui e o agora das situações da vida quotidiana e despertar um interesse especial na interação e significado humano (JORGENSEN, 1989).

Dentre os papéis definidos por Gold (1958) para o investigador na observação participante, neste estudo assumiu-se a postura de ‘observador-participante’ – na qual o papel do observador é tornado público, tendo em vista que “esta consciência mútua tende a minimizar os problemas de papel fingido” (GOLD, 1958, p.220). Considerando também o fato de a pesquisadora fazer parte da organização em que foi desenvolvida a investigação, dificilmente seria possível observar o fenômeno em estudo isentando-se de participação.

As etapas para desenvolver esta técnica de coleta de dados foram: elaboração do roteiro de observação (Apêndice “D”), com base nas perguntas norteadoras; definição dos eventos relevantes para a pesquisa a serem observados; e realização da observação propriamente (com registro).

No intuito de definir quais os eventos seriam observados, consultou-se a chefia de gabinete da reitoria, para averiguar em quais situações a maior parte dos atuais professores-gestores do nível estratégico da Univasf estaria presente. Em seguida, solicitou-se à reitoria permissão para participar como observador nos eventos - em especial aqueles que não são abertos ao público, a qual foi prontamente concedida.

Com duração média de 40 minutos, a técnica foi aplicada no período de maio a agosto/2014, nas reuniões do Fórum de Pró-reitores da Univasf, nas reuniões do Conselho Universitário da Univasf (Conuni), nas reuniões do Fórum Administrativo, eventos nos quais foi possível observar os professores-gestores do nível estratégico atuando com base em determinadas competências gerenciais, identificar contingências que afetam o desempenho no papel de professor-gestor, observar aspectos relacionados ao papel esperado e realizado de professor-gestor, além de captar nuances do contexto físico, social, cultural em que os sujeitos estavam inseridos.

Para registrar as impressões, pensamentos, ideias, questões e temas para discussão captados durante a observação e demais etapas da coleta de dados, fez-se uso do diário de campo. Para Godoy (2005), muitas vezes o pesquisador está envolvido em reflexão sobre tanto o conteúdo e o processo da pesquisa estudo, e diários agem como um canal para estas

reflexões, pois o pesquisador transforma notas de campo padrão em reflexão crítica ou crítica de autorreflexão sobre o estudo de pesquisa (KITCHENHAM, 2010).

No presente estudo, alternou-se o uso de um pequeno caderno de anotação e um *tablet* com processador de texto para registrar as entradas do diário, facilitando posteriormente a análise dos dados por meio de *software* – etapa que será abordada mais à frente. O conteúdo das notas de campo teve uma parte descritiva do que se percebeu na situação observada e uma parte reflexiva, com comentários pessoais da pesquisadora.

Encerrando a estratégia de triangulação, a coleta de dados secundários por meio da pesquisa documental será abordada a seguir.

### 3.5.3 Pesquisa documental

Diferentemente de entrevistas e da observação, os dados obtidos via pesquisa documental constituem-se em evidências mudas com acesso mais fácil e a menor custo. Segundo Godoy (1995), os documentos constituem uma rica fonte de dados. O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não foram tratados analiticamente, ou que podem ser reexaminados a partir de um referencial merece, portanto, atenção especial, tendo em vista que:

Os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto (GODOY, 1995, p. 22).

Para Collis e Hussey (2005), os dados secundários são dados que já existem, como livros, documentos (por exemplo, estatísticas publicadas, relatórios anuais e contas de empresas, e registros internos mantidos por organizações, como registros de pessoal) e filmes. No entanto, Godoy (1995) alerta que a escolha dos documentos para análise não deve ser aleatória, mas, sim, direcionada ao objeto de pesquisa.

Cellard (2008) divide os tipos de documentos, para análise em pesquisas sociais, em dois grupos: documentos públicos e privados. Neste trabalho foram analisados documentos públicos, no âmbito da Univasf e fora dela, conforme se pode verificar no Quadro 11 (3) logo a seguir.

**Quadro 11 (3) - Tipos de documentos**

Documentos públicos	Documentos analisados na pesquisa
Arquivos públicos – geralmente volumosos, são organizados em planos de classificação, complexos e variáveis no tempo. Ainda que sejam ditos públicos, nem sempre são acessíveis. Compreende arquivos governamentais, assim como arquivos de natureza jurídica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No âmbito da Univasf: estatuto, relatórios de gestão, organograma, comunicações oficiais (portarias, ofícios, comunicações internas), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano de capacitação da Secretaria de Gestão de Pessoas (2008 a 2014) e da Pró-reitoria de Ensino, Planfor, resoluções administrativas (2/2008, 18/2014, Progressão funcional e acadêmicas).</li> </ul>
Documentos públicos não -arquivados – são os jornais, revistas, periódicos e outros tipos de documentos distribuídos como boletins paroquiais, anuários telefônicos, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No âmbito da Univasf: site institucional, cartas de serviço, vídeos institucionais.</li> <li>▪ Fora na Univasf: site institucional do CNPq, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), do MEC; Plano Nacional de Educação (PNE); Política Pública do Ensino Superior, Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) da Administração Pública Federal; Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020); diretrizes das políticas de fomento voltadas para a formação e qualificação docente coordenadas pela Capes; LDB; DCN; Constituição Federal, Lei 8112/90; Lei 12772/2012; Lei 12.863/2013; Decreto 6.096/2006.</li> </ul>

Fonte: Elaborado com base em Cellard (2008) e dados da pesquisa (2015)

Cabe esclarecer que os dados secundários coletados são também formais, os quais, segundo Bauer, Gaskell e Allum (2010) ajudam a reconstruir a maneira como a realidade é representada por um grupo social.

Em consonância com a ideia de *corpus* apresentada anteriormente, buscou-se analisar documentos síncronos, que fizeram parte de um ciclo natural, conforme sugerem Bauer, Gaskell e Allum (2010). Tendo essa orientação em mente, com ajuda da análise documental foi possível buscar as políticas organizacionais e públicas voltadas à formação das competências gerenciais dos professores-gestores, identificar exigências formais e expectativas sobre o papel de professor-gestor e sobre o desempenho no papel.

Consoante à orientação metodológica definida para esta pesquisa, a análise e a coleta dos dados ocorreram simultaneamente (TAYLOR; BOGDAN, 1984; MERRIAM, 2002), tendo sido separadas apenas para fins de organização. Passa-se para a seção seguinte onde serão apresentados os procedimentos de análise do *corpus*.

### 3.6 Procedimentos para análise do *corpus*

Em crescente utilização e legitimação nos estudos qualitativos em Administração (MOZZATTO; GRZYBOVSKI, 2011), a análise de conteúdo (AC) foi o procedimento utilizado para análise do *corpus* constituído por meio das entrevistas, das observações (notas de campo) e da análise documental.

Segundo Bardin (2011), a AC volta-se a “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens” (p. 23). Nessa perspectiva, também Minayo (2004) aborda que a análise de conteúdo busca “ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação” (p. 203). Compartilhando dessa ótica, Bauer (2010) descreve a AC como um “meio caminho entre a leitura singular verídica e o “vale tudo”, [...] uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social” (p.191)

Similarmente, Mozzatto e Grzybovski (2011) definem a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, cujo objetivo é ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Para tanto, as autoras esclarecem que a AC não deve ser considerada e trabalhada como modelo exato e rígido. Assim, convém ressaltar que na presente pesquisa não se teve a ilusão de fazer uma “leitura verdadeira do texto”; o esforço foi o de assegurar a adequação da AC para análise do material coletado, mantendo-se o alinhamento com a teoria e com o objetivo que orientam a pesquisa (BAUER, 2010).

A escolha da Análise de Conteúdo levou em consideração principalmente a possibilidade de, por meio dela, reconstruir mapas de conhecimento, corporificados em textos (BAUER, 2010). Para tanto, assumiu-se que era possível construir redes de análise a partir de interações entre texto, categorias, códigos e teoria.

Dentre as técnicas classificadas por Bardin (2011), no presente estudo utilizou-se a análise categorial, que consiste no desmembramento e reagrupamento do texto em categorias ou temas analógicos. Considerando que esse tipo de análise se caracteriza pela grande quantidade de informações que gera (PATTON, 2002), na presente pesquisa, a versão 7.5.6 do ATLAS/ti apoiou a análise dos dados, valendo-se das potencialidades dos *softwares* qualitativos para facilitar tal processo (MOZZATTO; GRZYBOVSKI, 2011), o qual trouxe

ganhos em eficiência para o pesquisador na manipulação de dados (BANDEIRA-DE-MELLO, 2010), ainda que não substitua o codificador humano (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Do ponto de vista operacional, no Quadro 12 (3), podem ser identificadas as três fases que caracterizam a Análise de Conteúdo, de acordo com a diretriz de Bardin (2011), acompanhadas da respectiva adaptação ao presente estudo e da funcionalidade do *software* utilizada para cada etapa:

**Quadro 12 (3) - Procedimentos da análise de conteúdo**

<b>Fase</b>	<b>Procedimentos no presente estudo</b>	<b>Suporte do ATLAS.ti</b>
Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura flutuante do material coletado – documentos, transcrições das entrevistas e notas de campo, para analisar e conhecê-lo;</li> <li>▪ Identificação e recolha de outros documentos que não tenham sido contemplados na definição prévia do <i>corpus</i>:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preparação do material coletado nas entrevistas, anotações do diário de campo, análise documental para inserção no Atlas TI.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adição de documentos;</li> <li>▪ Geração de P-Docs</li> </ul>
Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificação dos temas encontrados nos documentos, apontando recortes que os indiquem nos textos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Definição dos sistemas de categorias a priori; emergência de novas categorias de análise;</li> <li>✓ Definição dos sistemas de codificação e identificação das unidades de registro nos documentos primários e secundários.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seleção de trechos do documento e <i>create free cotation</i> (para as novas categorias) e <i>coding</i> (para adicionar trechos aos códigos existentes);</li> <li>▪ Geração de memos;</li> <li>▪ Geração de comments;</li> <li>▪ Geração de code family e codes.</li> </ul>
O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise qualitativa dos dados, com apoio do software Atlas/ti:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaboração de teias/figuras conceituais e interpretativas apresentados no capítulo de análise e discussão dos dados</li> <li>✓ Ajustes no <i>framework</i> proposto.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Geração de links;</li> <li>▪ Representação gráfica dos relacionamentos entre códigos, categorias, memorandos, comentários e links (<i>networks</i>).</li> </ul>

Fonte: Baseado em Bardin (2011), Friese (2012)

A análise de dados no *software* se conclui com 56 documentos, 898 trechos selecionados e codificados, 52 códigos (*codes*), 13 categorias analíticas (incluem-se aqui os códigos considerados categorias e famílias de códigos), 71 memorandos.

Uma das principais funcionalidades do Atlas Ti é a construção de teias conceituais organizadas com base nos “*codes*”, as “*quotations*”, as “*memos*” gerados a partir da análise. Para tanto, o software possibilita que o pesquisador crie relações (*links*) entre esses elementos, de acordo com a necessidade de gerar contribuições teóricas.

Para elaborar as teias conceituais (*networks*) apresentadas no próximo capítulo foi necessário criar *links*, os quais estão descritos no Quadro 13(3).

**Quadro 13(3) – Relações presentes nas redes conceituais**

<b>Relação</b>	<b>Descrição</b>
Está associado com	Indica relacionamento sem subordinação
É parte de	Indica que um construto é parte constitutiva de outro do mesmo nível de abstração
Direcionam	Indica que um construto orienta o direcionamento de outro
Não se caracterizam por	Indica que um construto não apresenta determinadas dimensões esperadas
Não se desdobram em	Indica que um construto não se estende em outro
Compromete	Indica que um construto afeta negativamente outro
Contribui para	Indica que um construto concorre para outro
Repercute	Indica que um construto ressoa em outro
É propriedade de	Indica relação entre um construto é intrínseco a outro
Interage	Indica que um construto inter-relaciona-se a outro
Distancia-se	Indica que um construto se aparta de outro
Aproximam-se	Indica que um construto tem pontos de convergência com outro
Não contemplam	Indica que um construto não apresenta dados aspectos
Não se reproduziram em	Indica que um construto não se reflete em outro

Fonte: Elaborado com base em Friese (2012) e dados da pesquisa (2015)

Antes de encerrar esta seção, ressalta-se que a Análise de Conteúdo é uma construção social, que leva em conta uma dada realidade, sendo pertinente avaliar a qualidade de seu resultado (BAUER, 2010). Com esse propósito, escolheram-se os critérios propostos por Bauer (2010) para julgar uma boa prática de AC, os quais estão dispostos no Quadro 14 (3) a seguir, acompanhados dos respectivos cuidados adotados nesta pesquisa.

**Quadro 14 (3) – Avaliação da qualidade da AC realizada na pesquisa**

<b>Critério</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Operacionalização</b>
Coerência	Criação de um referencial de codificação gracioso de modo que os códigos fluem de um único princípio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisão das categorias, codificação e família de categorias criadas pelo <i>software</i> associada a cada questão norteadora;</li> <li>✓ Elaboração de teias de relacionamento entre categorias para cada questão norteadora, bem como recuperação e revisão da mesma a cada nova questão.</li> </ul>
Transparência	Orientações claras para guiar a codificação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As categorias definidas <i>a priori</i> contaram com definições constitutivas e operacionais, seguindo a orientação de Vieira (2004), as quais foram indexadas ao ATLAS. Ti.</li> <li>✓ Para as categorias que emergiram <i>a posteriori</i>, tomou-se a precaução de identificar as dimensões operacionais para evitar inconsistências e/ou</li> </ul>

Critério	Avaliação	Operacionalização
		redundâncias.
Fidedignidade	Obtenção de concordância entre intérpretes.	✓ Revisão e reflexão da interpretação dada pela pesquisadora, depois de certo tempo da análise “descansando”.
Validação	Verificação se o resultado representa corretamente o texto ou seu contexto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisou-se o alinhamento entre codificação e categorias (validação semântica);</li> <li>✓ Revisou-se a representatividade dos trechos escolhidos em relação ao texto como um todo</li> <li>✓ Revisou-se a incorporação do referencial teórico nas categorias emergentes e nas categorias definidas a priori (validade de construto)</li> </ul>

Fonte: Baseado em Bauer (2010)

Sumarizando os aspectos tratados neste capítulo, a Figura 3 (3) ilustra o desenho metodológico do presente estudo.

**Figura 3 (3) – Desenho metodológico da pesquisa**



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2015)

No capítulo seguinte, apresentam-se a análise e discussão dos dados coletados conforme a metodologia aqui exposta.

## 4 Análise e Discussão dos Dados

---

Neste capítulo, são analisados e discutidos os dados obtidos por meio das técnicas de coleta de dados, com vistas a responder à pergunta de pesquisa formulada para este estudo. Inicialmente, caracteriza-se a organização escolhida como campo empírico desta investigação, em seguida a discussão é exposta em cinco etapas, correspondentes às questões norteadoras da investigação, finalizando com a apresentação do *framework* analítico proposto.

### 4.1 Caracterização da organização estudada

Antes de apresentar a análise dos dados propriamente, convém realçar aqui o pano de fundo no qual a política pública brasileira de formação de professores implementada nas últimas décadas está inserida - o chamado ajuste estrutural, que direcionou as reformas do Estado no plano político institucional e no plano econômico-administrativo.

A Nova Gestão Pública (NGP) ou Gerencialismo brasileiro trouxe para o ensino superior os valores apropriados da Administração de empresas privadas, tais como eficiência, eficácia e competição (VALENTIM; EVANGELISTA, 2013), semelhante ao que autores como Santiago, Magalhães e Carvalho (2005) ou Musselin (2011, 2013) já haviam apontado em seus trabalhos na Europa.

Em meados dos anos de 1990, para adaptar-se à reestruturação capitalista liderada por países como Estados Unidos e Inglaterra, no Brasil houve um movimento para controlar e minimizar o papel do Estado, com consequências para a universidade pública brasileira. Destacou-se a atuação do Banco Mundial que produziu dois documentos que exerceram considerável influência nas instituições públicas brasileiras, incluindo as universidades federais: o programa de Reformas do Estado para a América Latina e o Programa de Reforma da Educação para a América Latina.

O ano de 1995 caracteriza-se pela publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (BRASIL, 1995), com o objetivo de melhorar a eficiência no serviço público, segundo Bresser-Pereira (2008). Já em 1996, houve a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além do lançamento do Plano Nacional de Educação (PNE) “[...] que viriam representar uma terceira reforma do Ensino Superior” (VALENTIM; EVANGELISTA, 2013, p. 05). Essa reforma foi marcada pelo estabelecimento de novas diretrizes para avaliação e regulação do Ensino superior, pela alteração no papel da Capes, pela associação entre produtivismo e valorização da pós-graduação em detrimento da indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão (VALENTIM; EVANGELISTA, 2013).

Sancionada em 2001, a Lei nº 10.172 estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual se direciona a partir de três ideias principais: a educação como direito de todos; a educação como fator de desenvolvimento social e econômico do país; e a educação como instrumento de combate à pobreza e de inclusão social (BRASIL, 2001a).

Um desdobramento do PNE, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007b) está ordenado segundo a lógica do arranjo educativo, local, regional ou nacional e compreende 40 programas referentes à educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (COSTA et al., 2011). Do lado do Ministério da Educação, havia os seguintes princípios a serem seguidos no que se refere à educação superior: expansão da oferta de vagas; garantia de qualidade; promoção de inclusão social pela educação; distribuição territorial e desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2007b).

Em resposta a essa demanda de expansão, por meio do Reuni foram criadas quatorze novas Universidades públicas, promoveu-se a expansão de novos campi nas Universidades públicas, foram criados centenas de Institutos Federais de Educação Superior (Ifes). Além disso, ampliaram-se as ações do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Financiamento Estudantil (Fies), e incrementou-se a educação superior modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a criação de dezenas de polos em todo o País (COSTA; BARBOSA; GOTO, 2011).

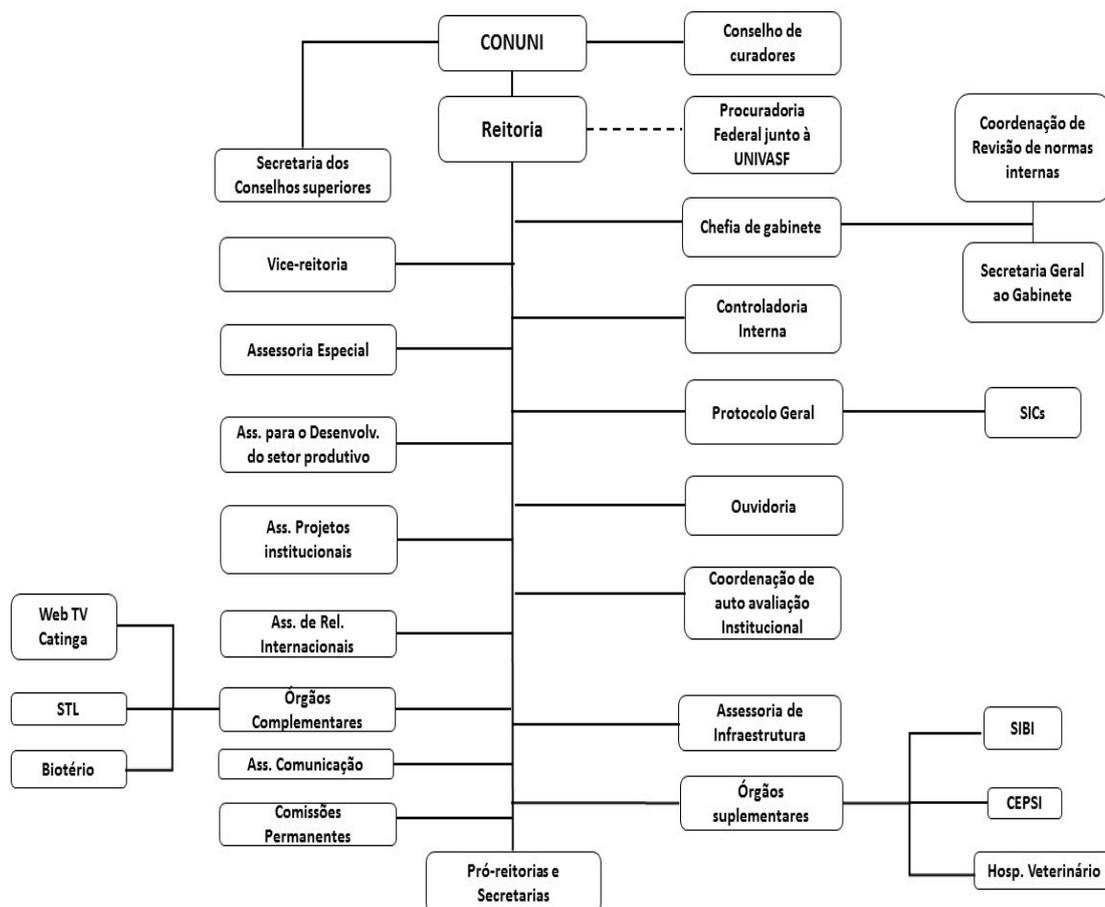
Situada neste contexto, a Univasf é a primeira universidade brasileira voltada para o desenvolvimento regional, com uma área de abrangência determinada pelo Vale do São Francisco, no semiárido nordestino. Vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criada com o nome de Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco e legitimada pela Lei nº 10.473 de 27 de junho de 2002 que a conferiu uma natureza fundacional, a Univasf está sediada na cidade de Petrolina/PE (UNIVASF, 2009b).

Nos últimos 10 anos, a Univasf consolidou sua atuação com seis campi distribuídos nos municípios de Petrolina em Pernambuco, Juazeiro, Paulo Afonso e Senhor do Bonfim, no estado da Bahia e também no município de São Raimundo Nonato no estado do Piauí (UNIVASF, 2014c). Atualmente, tem em torno de 6.853 alunos matriculados nos cursos de graduação e de pós-graduação; contando com um quadro de 815 servidores (UNIVASF, 2014c).

A Administração da Univasf conta em sua configuração organizacional com dois níveis: a Administração Superior e os Colegiados Acadêmicos. Do nível estratégico fazem parte os seguintes órgãos: Conselho Universitário (Conuni), Conselho de Curadores, Reitoria (Gabinete, Procuradoria, Assessoria de Comunicação, Assessoria de Relações Institucionais e Internacionais, Assessoria de Projetos Institucionais, Coordenação de Revisão de Normas Institucionais, Ouvidoria e Controladoria Interna) (UNIVASF, 2009b).

Além destes, encontram-se seis Pró-reitorias e respectivas diretorias - Pró-reitoria de Assistência Estudantil, Pró-reitoria de Ensino, Pró-reitoria de Extensão, Pró-reitoria de Orçamento e Gestão, Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação, e a Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, e mais cinco Secretarias - Secretaria de Administração, Secretaria de Educação a Distância (Sead), Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP), Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SRCA), Secretaria de Tecnologia da Informação (STI). Sua configuração organizacional pode ser visualizada no organograma a seguir, ilustrado pela Figura 4 (4).

Figura 4 (4) – Organograma da Univasf



Fonte: UNIVASF (2014c)

Os Colegiados Acadêmicos de cursos de Graduação e Pós-graduação *stricto sensu* são responsáveis pela organização administrativo-financeira e acadêmica na perspectiva do desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da inovação e da extensão em favor do fortalecimento de relações com a comunidade. Atualmente, são 22 (vinte e dois) colegiados de graduação e 07 (sete) colegiados de pós-graduação, que representam os professores e estudantes da Ifes (UNIVASF, 2014c).

Os reitores e vice-reitores são eleitos na forma da lei - consulta à comunidade e nomeação pelo presidente da República. Os pró-reitores e assessores são nomeados pelo reitor, enquanto os coordenadores de colegiado são eleitos em suas respectivas Unidades e nomeados pelo reitor. Os demais cargos administrativos são considerados de confiança e nomeados de acordo com a vinculação hierárquica.

Tendo sido apresentados o contexto da educação superior e da Univasf, a seção a seguir busca responder à primeira questão-norteadora desta tese, identificando as políticas

públicas e políticas organizacionais desenvolvidas para a formação de competências gerenciais do professor de ensino superior.

## **4.2 Políticas públicas e políticas organizacionais de formação do professor para a gestão de Ifes**

Importa aqui desde já esclarecer que, dado o isomorfismo institucional, DiMaggio e Powell (1983) definiram três tipos de mecanismos isomórficos que podem coexistir no contexto empírico, quais sejam: isomorfismo coercitivo, isomorfismo mimético e isomorfismo normativo.

O primeiro se refere ao isomorfismo coercitivo, que decorre de influências políticas e de pressões externas para adequação a padrões institucionalizados. O segundo, o mimético, é resultado de resposta padronizado à incerteza. O terceiro, o normativo, relacionado à profissionalização das organizações e de seus atores.

Especificamente, nas Ifes, o isomorfismo coercitivo é fruto de pressões formais e informais que são exercidas sobre elas e por outros órgãos públicos que apresentam algum grau de dependência – o MEC, por exemplo, além das expectativas da sociedade em que as organizações estão inseridas. Nessa mesma perspectiva, ressalta-se a capacidade normativa e determinante das leis referentes às políticas públicas no planejamento e implementação das PO, devido à hierarquia e aos desdobramentos das mesmas em portarias, normas, regulamentos no nível organizacional das Ifes.

Sabe-se ainda que, de forma geral, nas IES, os processos administrativos são modelados por uma série de influências normativas, reguladoras as quais podem se mostrar como condições favoráveis ou desfavoráveis para os professores ocupantes de cargos de gestão (MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013).

Não obstante se reconheça tais dimensões, optou-se pelo não aprofundamento a respeito do isomorfismo, entendendo-se que seria fugir do recorte definido para a presente pesquisa.

A primeira categoria analítica abordada nesta seção refere-se às políticas públicas para formação de professores de ensino superior. Sendo assim, no que tange à Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB), atualizada em 2013, verificou-se que ela reforça a necessidade de formação dos professores de ensino superior quando estabelece em seu artigo 52 que pelo menos um terço do corpo docente nas universidades tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

No entanto, apesar de trazer novas exigências aos professores, demandando deles a busca individual ou nas organizações onde trabalham de oportunidades para continuar sua formação na forma prevista dessa lei (PAIVA, 2007), observa-se que ao estabelecer essa proporção de professores com titulação, a LDB, de certa forma, alimenta a associação entre formação dos professores à pós-graduação *stricto sensu*.

Verificou-se ainda que, a despeito de a ideia de formação e aperfeiçoamento contínuos de professores permear o texto da LDB, que nessa legislação não há direcionamentos sobre como deverá se desenvolver esse processo, tampouco aponta quais as tecnologias de aprendizagem e de pedagogia serão adotadas, nem como e quais redes institucionais serão constituídas para tal. O artigo 53 da LDB deixa sob responsabilidade da IES elaborar o plano de carreira docente, e assim, indiretamente estabelecer tais diretrizes.

Tal como Dias e Lopes (2003) afirmam, percebeu-se que nos documentos produzidos sobre formação docente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o conceito de competências tem sido elemento fundamental na redefinição do processo de formação contínua dos professores em torno de sua profissionalização, pautada na concepção de competência profissional. Dentre esses documentos estão as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2001b), em cujo texto é possível encontrar elementos que explicitam o direcionamento das políticas públicas para a formação de competências dos professores:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2001b).

Da leitura das DCN é ainda possível identificar a ênfase na formação com foco no “atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica” (BRASIL, 2001b, p. 28). Ou seja, indiretamente, essa normativa amplia as arenas nas quais a formação pode se dar, para além da pós-

graduação, por exemplo. Por outro lado, em seu Art. 1, a DCN delega à IES a tarefa de planejar a estrutura institucional e curricular para formação de professores, semelhante ao que foi encontrado na LDB.

Desta forma, apesar de se concordar com Murari e Helal (2009) que as DCN juntamente com a LDB foram marcos de renovação do ensino superior, pois difundiram o conceito de competências atrelado ao de formação, observa-se que nenhuma dessas normativas chega a contemplar claramente a operacionalização da formação de professores do ensino superior especificamente para a gestão de IES.

No âmbito dos programas voltados para a formação e qualificação docente coordenados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo CNPq, o Mestrado Interinstitucional (Minter), o Doutorado Interinstitucional (Dinter), o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), o Programa de Formação Doutoral Docente (Prodoutoral)<sup>25</sup> parecem estar alinhados à necessidade de formação de professores, mas não contemplam todas as competências necessárias ao professor de ensino superior, limitando sua ênfase à competência científica e à técnico-profissional. Nas diretrizes norteadoras desses programas, é possível ainda encontrar sinais da concepção de formação como sinônimo de especialização dentro de uma área específica do saber, com pouca ou nenhuma preocupação com a preparação dos professores para atividade de gestão universitária.

Quanto às políticas que versam sobre a carreira de magistério superior, verificou-se que a Lei 12772/2012, a qual dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, em seu Artigo 2º explicita que:

São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica (BRASIL, 2012, p. 2).

Ainda tratando dessa legislação, não há referência à necessidade de competências profissionais para o ingresso na carreira – somente a titulação de doutor, tampouco elas são tomadas como critérios de promoção. No que se refere à formação de professores do ensino superior, o conteúdo da Lei 12722/2012 praticamente não aborda as dimensões analisadas

---

<sup>25</sup> O Prodoutoral tem como objetivo geral estimular a elaboração e a implementação de estratégias de melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão das Ifes de origem, de modo a apoiar esforços institucionais para a capacitação e para o aprimoramento da qualificação dos seus docentes, visando à consolidação de grupos de pesquisa e à formação de programas de pós-graduação (CAPES, 2013).

nesta pesquisa, deixando de se referir a, por exemplo, necessidade de articulação entre os conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem a especificidade das atividades dos professores, ações ou programas na esfera do Governo Federal que ofereçam investimento em pedagogias universitárias inovadoras, tampouco ações de formação de competências e desenvolvimento profissional do professor. Sendo assim, percebeu-se que na Lei 12722/2012, a referência à formação do professor limita-se a reconhecer a necessidade de qualificação contínua, com vistas à melhoria do desempenho do docente, especificamente em tarefas de pesquisa e ensino.

De fato, em comum, percebe-se que as Leis 12722/2012, 8112/90 e 7596/87 trazem dispositivos que estimulam a busca individual pela formação de competências, como a licença para capacitação.

Ao se analisar a estrutura remuneratória do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (BRASIL, 2013), verificou-se, por exemplo, que a Retribuição por Titulação (RT) exclui outras experiências e formações do professor que não sejam advindas da titulação na pós-graduação *stricto sensu*. É precisamente sobre isso que Bergue (2014) chama atenção: a dificuldade de compatibilizar a lógica de competências com os demais princípios da administração pública.

Mostrou-se oportuno analisar o Decreto-Lei 5.707/06, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) da Administração Pública Federal (BRASIL, 2006), considerando-se que ele afeta mais diretamente os professores que atuam em Ifes, como a Univasf. Nesse documento, o desenvolvimento de competências individuais está atrelado à melhoria de processos gerenciais e desempenho das instituições públicas federais de ensino superior e há diretrizes que fazem referência ao imperativo de promover a capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento. Considerando-se que o professor de uma Ifes é também um servidor, então se toma essa diretiva como evidência da necessidade de prepará-lo para o papel de gestor.

Como desdobramento do Decreto-Lei 5.707/06, está previsto que os órgãos setoriais passam a ter a responsabilidade de desenvolver planos de qualificação para seus servidores baseados em competências, buscando modernizar os métodos de aprendizagem e o desenvolvimento de pessoal. Assim, as Ifes devem desenvolver políticas e programas organizacionais de formação, sistematicamente planejados e implementados de maneira contínua, visando desenvolver competências que preparem os sujeitos da melhor forma possível, dentro de dadas circunstâncias, para os diversos papéis (atuais e possíveis) dentro do contexto organizacional, o que inclui os professores que podem ser preparados para ocupar

posições administrativas. Aqui se percebe mais um possível ponto de imbricamento entre políticas públicas e políticas organizacionais.

Apesar disso, chama-se a atenção para o fato de que, se por um lado o Decreto 5.707/2006 apoia o desenvolvimento de competências individuais dos servidores públicos federais, por outro, a Lei 12722/2012, ao tratar da carreira do professor de magistério federal, ainda se baseia no cumprimento de critérios burocráticos que deixam de fora a valorização de saberes e experiências não relacionadas aos papéis de docente, de extensionista e de pesquisador.

Ainda em consonância com as diretrizes definidas pela PNDP, ressaltam-se iniciativas, como por exemplo, o estabelecimento de uma rede nacional de escolas de governo, liderada pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap) e o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (Pnap). Tanto as escolas de governo quanto o Pnap buscam contribuir para minimizar dois grandes desafios - a qualificação do quadro funcional atuante na gestão do Estado brasileiro e a qualificação dos professores que atuam nas escolas de educação básica.

Em comum, essas iniciativas desenvolvem ações voltadas à formação de sujeitos com base nos referenciais de competência (ENAP, 2009), porém, não se pode afirmar que se trata de iniciativas diretamente voltadas ao professor-gestor, sujeito que atua em uma instituição, como uma universidade federal, cujas peculiaridades demandam a formação de competências que o permita atuar neste contexto específico.

Ao se questionar os participantes da pesquisa sobre tais iniciativas, os sujeitos afirmaram, em unanimidade, que percebem não haver uma oferta sistematizada e articulada de políticas públicas (programas, ações) voltadas especificamente para a formação de gestores que atuam ou atuarão no peculiar contexto de universidades federais. Segundo os participantes, vêm sendo ofertados cursos pontuais e sem continuidade, de caráter generalista (para qualquer gestor público, independentemente da área ou órgão de atuação). Diante disso, percebe-se que a realidade apontada por estudos como o de Soares e Cunha (2010) e Morosini (2000) não mudou, como exemplifica o trecho de entrevista a seguir:

Não há um curso específico, não há uma política específica, nem no âmbito nacional a gente tem algumas iniciativas, mas elas são sempre pontuais. A gente não tem programas governamentais voltados para essa formação. A gente tem cursos que acontecem esporadicamente e que dependem também de quem está lá na gestão no momento, alguém que diz assim: "é importante que a gente dê uma formação nessa área específica", mas acontece um ano e daqui a três, quatro anos, quando outro gestor volta, é que se repete. **PG10 - 42:5**

Sabendo que a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) é o representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral (ANDIFES, 2014), achou-se frutífero analisar o site institucional da entidade. Durante a pesquisa, encontraram-se cursos ofertados aos gestores de Ifes em 2009 e aspectos que podem caracterizar o Colégio de Pró-reitores de Extensão (Coex), Colégio de Pró-reitores de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação das Ifes (Copropi), Colégio de Pró-reitores de Graduação (Cograd), Fórum Nacional de Pró-reitores de Gestão de Pessoas (Forgepe), Fórum Nacional de Pró-reitores de Planejamento e Administração (Forplad), Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior brasileiras (Forprop) como espaços institucionalizados de assessoria e construção de políticas e ações compartilhadas entre Ifes e de aprendizagem e formação, nos quais reitores e pró-reitores compartilham experiências, problemas e constroem soluções para os principais desafios que enfrentam em suas instituições.

A certo ponto na análise de dados, emergiu a necessidade de criar a categoria nominada de “articulação entre políticas públicas de pós-graduação e formação de professores de ensino superior para a gestão” a partir da qual se analisaram as diretrizes do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) de 2011-2020 e verificou-se que os programas estão ainda organizados e orientados com o objetivo principal de formar profissionais para atuarem na pesquisa. Para este fim, estão previstos o aumento do número de programas, novas parcerias da Capes, com fundações de pesquisa voltadas a formar pesquisadores ou professores com perfil de pesquisadores.

Percebeu-se ainda que as diretrizes encontradas no PNPG parecem reforçar o não reconhecimento da importância de alguns papéis desempenhados pelos professores de ensino superior – como o de gestor, por exemplo, posto que ao priorizarem as atividades de pesquisa na formação, os programas de pós-graduação continuam fortalecendo, mesmo que não intencionalmente, [...] “a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador” (PACHANE; PEREIRA, 2004, p. 5).

Sobre esse aspecto, os professores-gestores entrevistados afirmaram que não vivenciaram qualquer atividade voltada à formação para gestão de IES durante o mestrado, doutorado ou pós-doutorado. Conteúdos relacionados à pedagogia universitária, gestão de instituições de ensino não foram apresentados a eles, e, por conseguinte, não se pode afirmar

que a formação acadêmica em nível de pós-graduação inclui o contato com teorias e práticas direcionadas à formação de competências gerenciais. As falas, a seguir, reforçam esta interpretação:

No meu mestrado não teve nenhuma disciplina voltada a gestão de instituições de ensino superior. E olhe que eu fiz na linha de administração pública. **PG8 - 40:10**

Não, não, não, nem no mestrado, porque o mestrado é, pelo menos em tese, o mestrado em tese é para preparar o professor para o ensino superior, tanto é que no mestrado, pelo menos no Brasil, existe a ideia de um tirocinio [...] **PG12 - 44:6**

Não, não tive no mestrado, nem no doutorado. E essa é minha maior crítica às universidades. **PG17 - 49:5**

Além disso, os participantes relataram fragilidades na formação de suas competências profissionais voltadas à docência e à pesquisa, reforçando os achados dos trabalhos de Paiva, (2007), Santos e Helal (2013), Lima e Riegel (2011) e Fischer (2006), como evidenciam as falas a seguir:

O professor precisa saber organizar conhecimentos, selecionar conhecimento, planejar atividades de sala de aula, executar e saber avaliar. Então são muitas ações que muitas vezes esses professores que se formaram doutores, mestres etc., eles não aprendem. O que fazem em geral é replicar a maneira de ensinar que eles receberam. Replicar de maneira até maneira acrítica, sem pensar em melhoras, mesmo ele próprio criticando a sua formação, ele também não consegue mudar até porque não recebeu formação pra isso. **PG10 - 42:4**

A maioria dos professores não são pedagogos num é, eles saem de um mestrado e de um doutorado sem essa preparação para a docência, num é, como deveria haver isso dentro dos programas de pós-graduação, ser mais focado também nessa parte pedagógica porque tanto o mestrado quanto o doutorado ta preparando o profissional para lecionar, para ser professor, esse é o caminho natural, dificilmente alguém entra no mestrado e doutorado e não ta pensando na docência ne, **PG13 - 45:8**

Não obstante se argumente que cabe à pós-graduação formar somente pesquisadores e docentes (SILVA; COSTA, 2014; SANTOS; HELAL, 2013; BASTOS et al., 2011), do ponto de vista dos participantes, ao concentrarem sua formação na dimensão científica e técnica, os professores acabam também por desenvolver resistência em se envolverem com a formação para atuar no papel de gestor.

Essa percepção dá margens a interpretar que os saberes disciplinares (definidos e cultivados pela universidade) e os saberes curriculares (oriundos dos currículos desenvolvidos pelas instituições educacionais) estão sendo mais estimulados do que os saberes da formação profissional ou pedagógica (oriundos das ciências da educação) e, com isso, os saberes

experenciais desses sujeitos (aqueles desenvolvidos pelo professor no exercício da profissão e na prática construída) (TARDIF, 2002) vêm sendo desenvolvidos com limitações, como pode se observar na fala a seguir:

Eu acho que a gente tem uma geração de professores que a formação foi: 04-05 anos de graduação, emendados com 02 anos de mestrado, emendados com 04 anos de doutorado. Eu acho que esse profissional ele tem uma baita dificuldade de entrar nessa. A gente tem uma geração tipo tubo de ensaio que o doutorado acho que cada vez mais se ensina técnica. Eu acho, por exemplo, que a gente, tem. Eu to dizendo não só pelas pessoas que ocupam a posição que eu ocupo, os cargos de gestão. As pessoas que ocupam cargo de gestão muitas vezes elas já foram pessoas que conseguiram superar essa barreira, mas você tem o professor, por exemplo, que sabe lidar com o tubo de ensaio no laboratório dele e acha que só basta essa habilidade, entendeu? Com isso ele acha que resolve tudo, e aí ele tem dificuldades na interação.  
**PG8 - 40:15**

Ainda segundo o entrevistado:

Então eu acho que a gente tem cada vez mais uma formação que prepara para atividades individuais quando a gente tem o mundo onde os problemas cada vez mais são enfrentados coletivamente e uma coisa não tá fechando com a outra. O cara sabe mexer com tubo de ensaio, sabe resolver as coisas dele, e sabe fazer uma compra individual para resolver os problemas da casa dele; ele não consegue na gestão... essa é uma dificuldade do professor-gestor e essa dificuldade do professor-professor também. É uma coisa impacta na outra porque o movimento estudantil seria um aprendizado, os sindicatos trazem aprendizados. **PG8 - 40:15**

Reforçando essa ideia, outro entrevistado destaca que:

Eu não vejo muito isso daí na nossa área, se envolvendo com DCE, sabe, nesse tipo de organização política [agremiação...], é isso aí, é cada um na sua bancadinha fazendo seu negocinho, sai dali, então eu acho que nesse ponto, pra isso eu não fui preparado não, aí foi minha carreira de professor que me preparou pra, sabe, então eu acho que isso vem muito mais do depois que eu sai da pós, não que eu sai da pós-graduação porque eu fiz o doutorado trabalhando, né, mas entende assim, mas depois que eu já comecei a minha carreira como professor[...] **PG9 - 43:13**

Pode-se afirmar que os documentos e as entrevistas reafirmam a tendência de que, como egressos da pós-graduação *stricto sensu*, esses sujeitos também foram formados mais proficientes em atividades de pesquisa do que nas de ensino, enquanto as atividades de gestão tiveram menos ênfase. O perfil dos professores-gestores entrevistados na Univasf corrobora a preocupação de Cunha (2012) com a formação do professor universitário, pois se trata de atores que atuam na gestão da Ifes sem formação específica voltada à gestão; apoiam na titulação obtida na pós-graduação, no conhecimento empírico acumulado em sua trajetória na

instituição e no reconhecimento de seus pares sobre sua competência técnica em uma dada área de estudo.

Tal achado é relevante, pois reforça a tradição de se ter como prioridade a formação para a pesquisa, dotando os alunos da pós-graduação *stricto sensu* de um perfil de pesquisador e de especialista em seus temas de estudo (MOROSINI, 2000; SILVA; COSTA, 2014), mesmo sabendo-se que essas habilidades adquiridas em curso de doutoramento, por exemplo, não necessariamente preparam o professor para o papel de dirigente de uma instituição de ensino superior (SILVA, 2000).

Dando suporte institucional a esse padrão, as análises dos *sites* da Capes e do CNPq mostraram que os mecanismos de avaliação das universidades brasileiras têm aporte em duas vertentes principais (CUNHA, 2003): o componente da investigação e o componente da docência, nesta ordem de importância, ao que parece. Na primeira vertente, há concepção de professor como produtor de conhecimento, na segunda, cabe ao professor a tarefa da educação escolarizada. Sendo que a primeira vertente – a da investigação – “assume maior prestígio, especialmente no espaço da pós-graduação, adentrando, pouco a pouco a graduação” (CUNHA, 2003, p. 53).

Alinhados a essas duas vertentes nos documentos da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PRPPGI) da Univasf, bem como nos relatórios de gestão da Instituição (2012 a 2014), não foi encontrada menção a indicadores qualitativos ou quantitativos para acompanhar a *performance* dos professores em papéis de gestão e sua contribuição ao desempenho da Ifes. Esse achado não é inesperado quando se entende que as PP trazem desdobramentos para os projetos pedagógicos dos programas de pós-graduação (PPG), repercutindo também na formação de professores.

Diante dos aspectos aqui apresentados, acredita-se que o investimento em formação de professores com competências para atuarem na gestão pode estar sendo deixado de lado, por se tratar de atividade que formalmente pouco agrega à avaliação dos programas de pós-graduação, aos cursos de graduação e à carreira desses indivíduos. Nesse sentido, acredita-se que, enquanto as políticas públicas de pós-graduação mantiverem o foco na valorização de competências de pesquisa e docência, a formação de professores para atuar na gestão de IES enfrentará dificuldades para prosperar e se institucionalizar nos PPGs.

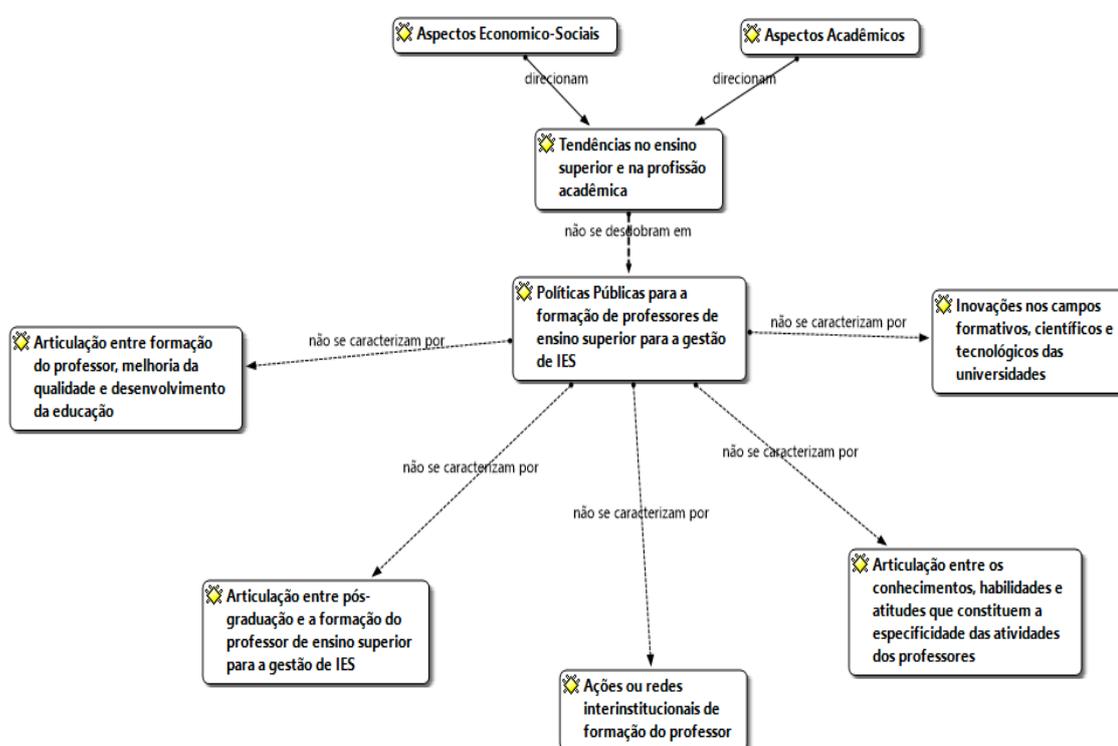
Tendo como base as análises do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2014) (BRASIL, 2014), Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020) (BRASIL, 2010), as diretrizes das políticas de fomento voltadas para a formação e qualificação docente coordenadas pela Capes, LDB, DCN, Lei 8112/90, Lei 12772/2012, Lei 12.863/2013 e

Decreto 6.096/2006, a seguir apresenta-se uma teia gerada – Figura 5 (4) - no *software* Atlas.Ti, a partir das categorias definidas *a priori* para analisar as PP para formação de professores de ensino superior para atuarem na gestão de IES.

Nela, revela-se que aspectos econômico-sociais e acadêmicos como a expansão e massificação do ensino superior, por exemplo, direcionam tendências no ensino superior e nas atividades dos professores de ensino superior, conforme apontaram autores como Musselin (2007, 2011, 2013) e Ésther (2007).

Entretanto, tais tendências ainda não se reproduziram em as políticas públicas para formação de professores de ensino superior para a gestão de IES. Os dados analisados mostraram que as atuais PP ainda estão em estágio incipiente e não apresentam determinadas dimensões esperadas como ações ou redes interinstitucionais de formação, articulação entre pós-graduação e formação para gestão, inovações nos campos formativos, articulação entre formação do professor, melhoria da qualidade e desenvolvimento da educação, articulações entre os conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem as atividades dos professores.

**Figura 5 (4) – Análise das políticas públicas voltadas a formação de professor do ensino superior a partir das categorias definidas *a priori***



Fonte: BRASIL (2014, 2013, 2012, 2010, 2006, 2001, 1996, 1990)

No que tange à terceira categoria analítica que norteia esta seção - política organizacional, em sendo a Univasf uma instituição pública federal de ensino superior, tanto a LDB como as DCN são fortes direcionadoras das ações organizacionais como um todo, inclusive daquelas ligadas especificamente à formação de seus professores.

Neste sentido, analisou-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Univasf do período de 2009-2014, no qual se percebeu que a preocupação principal é com a qualificação dos professores por meio de mestrados, doutorados e pós-doutorados, com vistas a buscar a melhoria da qualidade do ensino, da extensão e da pesquisa. Nesse documento, ainda que se encontrem trechos com referência à importância da gestão para o alcance dos objetivos organizacionais, não há indícios da preocupação com a preparação de professores para as atividades de gestão em quaisquer níveis organizacionais.

Sobre esse aspecto, segundo Zabalza (2007), a responsabilidade pela formação deve ser compartilhada entre a IES e o professor, e, portanto, as universidades devem encontrar saídas para a formação de sua força de trabalho, o que com certeza demanda a alteração de suas políticas organizacionais de administração de pessoal.

No contexto da Univasf verificou-se que o problema já se apresenta no planejamento de tais políticas, na medida em que o PDI da instituição não traz diretrizes a esse respeito, comprometendo, assim, a elaboração e operacionalização de possíveis programas voltados à preparação de professores para atuarem na gestão da Ifes. Cabe ainda revelar que o regimento geral único da Univasf se encontra em fase de elaboração por uma comissão.

Observando o desdobramento da política pública de pós-graduação na Univasf, percebe-se que no Plano de Formação Institucional (Planfor) de 2009-2013 e no de 2014-2017 há clara associação entre formação de professores, pesquisa e pós-graduação, inclusive com a meta de aumentar em 20% o quantitativo de doutores da instituição. Nesses planos, a formação do quadro de professores (e pesquisadores) é tida como condição para que a Instituição possa potencializar sua intervenção no contexto local, regional e nacional, mas não há menção alguma à preparação do professor para a gestão da Ifes.

Corroborando esse aspecto, os programas interinstitucionais de Minter e Dinter já implementados e/ou em fase de elaboração até o final do levantamento de dados para este estudo, voltam-se prioritariamente à ampliação das áreas estratégicas de pesquisa e grupos de pesquisa, sem referência à preparação dos professores para a gestão de Ifes. Aqui cabe recordar que a Lei de Diretrizes Básicas (BRASIL, 1996) não determina e nem limita que a formação dos professores da educação superior se dê exclusivamente nos cursos de mestrado e doutorado.

Ainda em 2013, foi elaborada pela Pró-reitoria de Ensino da Univasf uma minuta da Política de Formação Continuada dos Docentes da Instituição, com programas que se preocupam prioritariamente em formar professores para a docência. É possível que algumas ações repercutam na formação de competências gerenciais dos professores, já que há na minuta conteúdo referente à gestão pública, serviço público federal e seu funcionamento, políticas públicas para o ensino superior, porém tal documento ainda não foi colocado na pauta das reuniões do Conselho Universitário (Conuni) para deliberação.

Especificamente no tocante à política organizacional de gestão de pessoas, as versões do Plano de Capacitação (PCA) elaborado pela Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP) da Univasf no período de 2008 a 2014 baseiam-se no Decreto 5.825/2006, Decreto 5.824/2006, Decreto 5.707/2006, Lei 12722/2012, Resolução Conuni 02/2008, evidenciando o claro imbricamento entre políticas públicas e políticas organizacionais.

No PCA de 2008, 2009, 2010 e de 2011 foi encontrada uma diretriz que direciona o plano também para capacitar o servidor para atuar na gestão pública, sem, no entanto, designar uma linha de formação ou programas voltados a professores que desempenham papel de gestor, quer seja nível estratégico ou intermediário. Em 2012, iniciou-se um curso de desenvolvimento de gestores públicos voltado aos dirigentes da Univasf que não chegou a ser concluído em virtude da evasão dos participantes. Esse fato aponta uma via fértil de pesquisa, no sentido de questionar o pressuposto de que se a Ifes oferecer oportunidades para formação de competências, os professores participarão.

Observou-se que os PCA dos anos de 2013 e 2014 contêm o Programa de Formação Gerencial, cujo público-alvo é composto pelos dirigentes da Instituição, sejam eles professores ou não. Note-se que, em 2013, neste programa estavam incluídas rodas de conversas - sobre temas diversos acerca da gestão pública em geral; curso sobre competências gerenciais - com o foco em gestão universitária; curso de gestão estratégica - direcionado à gestão de IES, prevendo a adoção de metodologias inovadoras. Já em 2014, manteve-se a oferta de 2013 e houve a inclusão de um curso de formação para coordenadores e vice-coordenadores e um curso de liderança para gestores, aumentando, assim, as oportunidades de formação para professores-gestores.

A análise dos PCA remete ao incremento na oferta de ações voltadas à formação dos gestores da Univasf, alinhando-se à recomendação de Silva et al. (2013) sobre a necessidade de uma instituição de ensino superior incluir, em seu planejamento, a preparação dos professores, oferecendo-lhes oportunidades de formação que facilitem a continuidade de seu crescimento e sua satisfação pessoal.

Entretanto, na percepção dos professores-gestores entrevistados, as palestras e cursos promovidos pela Secretaria de Gestão de Pessoas da Univasf não chegam a configurar uma política da instituição para formar professores-gestores. Para os sujeitos da pesquisa, trata-se apenas de treinamentos que se limitam a transmitir conhecimento e informação. Diante disso, percebe-se que a existência de planos de capacitação não é suficiente para caracterizar a Univasf, até o final desta pesquisa, como espaço de formação de competências gerenciais para seus gestores, conforme aconselham autores como Fleck e Pereira (2011) e Zabalza (2012). Atente-se que esse aspecto merece atenção dos formuladores das PO para averiguar possíveis problemas na concepção dessas ações de formação.

Sobre esse aspecto, os relatos a seguir sinalizam que os professores entrevistados cada vez mais se sentem responsáveis por sua formação, indicando que a formação de competências profissionais de gestão dos professores da Univasf está pautada basicamente em iniciativas individuais, a semelhança do que foi encontrado no trabalho de Paiva (2007). Assim sendo, pode-se verificar que há desequilíbrio entre as forças que promovem a formação de competências profissionais: a formação educacional, a pessoa e a experiência profissional (LE BOTERF, 2003), sendo mantida a ênfase nas duas últimas, como exemplifica o seguinte relato:

Não conheço. Eu fico pensando assim, o que a gente poderia fazer no âmbito da UNIVASF, não sei se outras universidades... porque assim no meu caso foi mesmo de ir atrás, onde você pudesse encontrar ajuda. **PG3 - 35:7**

Cabe ainda abordar que, seguindo as orientações da Lei 12772/2012 sobre a avaliação de desempenho do professor em estágio probatório, na Univasf é ofertado o Programa de Recepção de Docentes, constituindo-se em mais um indício da relação entre Políticas Públicas e Políticas Organizacionais no que tange à carreira de magistério superior na esfera federal.

Como também, na Univasf, há o Fórum dos Pró-reitores e o Fórum dos Coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação, espaços voltados às discussões e troca de experiências entre os professores-gestores. As reuniões acontecem mensalmente e, em geral, contam com participação de outros órgãos que prestam assessoria interna a esses gestores. Tais fóruns são reconhecidos pelos entrevistados como potenciais espaços de formação informal na medida em que neles é possível compartilhar experiências, problemas, contribuindo para o desenvolvimento de algumas competências gerenciais, como se pode observar nos relatos a seguir:

[...] Então a primeira forma foi entrar em contato com o fórum de pró-reitores. Fiz pesquisa na internet, levantamos planos, os planos de ação das diversas pró-reitorias de extensão, assim conheci o Forproex, o fórum de pró-reitores. O fórum de pró-reitores eu acredito que se tornou uma política pública, eu posso vê-lo, encarar como uma ação governamental e do MEC e eu acho que é o que coloca gente. Contribuí muito para o meu desempenho, acho que 90% eu agradeço ao apoio das parcerias e do Forproex. **PG3 - 35:1-6**

[...] a gestão e o gabinete têm mantido até hoje outros ambientes de qualificação gerencial que são os fóruns. Os fóruns, por exemplo, lhe dão uma capacitação (não sei se é assim que se falaria), do ponto de vista das atitudes. Porque na interação com os outros colegas gestores você acabando compreendendo mais da organização que você participa, você vislumbra melhorias nos processos que você faz, e embora não seja, nos fóruns em que vai ser ensinado sobre procedimentos, mas eu diria que os fóruns reforçam competências gerenciais também, sabe? **PG8 - 40:3**

Nos fóruns dos pró-reitores, né, é um espaço muito importante de formação, né, é uma escola, inclusive os pró-reitores se referem ao fórum como uma escola [isso], num é, e lá, muitas vezes existem trabalhos, eles disponibilizam, convidam, proporcionam cursos **PG12 - 44:5**

Acredita-se que a responsabilidade por buscar a formação de competências gerenciais não cabe somente à organização, mas deve ser compartilhada com os indivíduos (ZABALZA, 2007). Sendo assim, buscou-se ouvir os professores sobre possíveis razões para a lacuna de PP e PO para formação de competências gerenciais, ao que responderam argumentando a temporariedade do papel de professor-gestor. Segundo os participantes, o tempo que o professor assume uma reitoria, pró-reitoria, coordenação ou chefia de departamento, em geral, não é suficientemente longo para exercer suas atividades corriqueiras e conseguir preparar-se para o papel de gestor, à semelhança do que foi mostrado na pesquisa de Silva (2011). O relato a seguir ilustra tal reflexão:

Até porque nós... na universidade pra ser professores né, estamos gestores né, quando somos é, eleitos ou convocados pra alguma função num é, mas ela é temporária num é, e a nossa vida acadêmica ela é até o fim, até a aposentadoria **PG14 - 46:13**

Além disso, os sujeitos da pesquisa afirmaram que sentem sua autonomia questionada quando são chamados a participar de ações e atividades voltadas à formação, posto que já consideram a titulação em mestrado, doutorado como sendo suficientes para comprovar suas competências profissionais. Esses relatos podem sinalizar a resistência desses professores em buscar formação em gestão, como ilustra o trecho a seguir:

Até porque, e isso é uma coisa interessantíssima, o professor universitário tende a sofrer de uma doença chamada egocentrismo. Então, cada um que

tem o ego maior do que outro e isso até atrapalha no próprio desempenho dele. Por exemplo, muitos professores não têm uma boa didática, mas não reconhecem isso. Então, esse egocentrismo acaba reverberando também noutro campo, dele não reconhecer que precisa de ajuda. **PG2 - 34:20**

De outro lado, tais professores que estão lotados em universidades federais criadas nos últimos dez anos por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), sendo a Univasf umas dessas instituições, deparam-se cotidianamente com a tarefa árdua de operacionalizar a complexa missão do ensino, pesquisa e extensão e ao mesmo tempo consolidar o processo de institucionalização da Ifes (LIMA; VILLARDI, 2011). Neste contexto, os sujeitos da pesquisa relataram privilegiar a atuação em papéis que na percepção deles são de maior importância do que o de gestor, como o papel de pesquisador e o de docente.

Os entrevistados afirmaram ainda que mesmo quando atuando no papel de gestor e nas atividades correspondentes, são os demais papéis que são mais reconhecidos e bonificados. Nessa direção, some-se o fato de que os critérios para progressão funcional na carreira docente definidos no âmbito da Univasf ainda não atribuem para as atividades de gestão percentuais de pontuação tão atraentes como o de pesquisa, o ensino e a extensão, conforme a percepção dos professores-gestores.

Esses aspectos ressaltados pelos sujeitos da pesquisa parecem indicar que os critérios de seleção e progressão funcional continuam centrados, principalmente, na titulação acadêmica e na produção científica (ISAIA; BOLZAN, 2009), atribuindo-se pouco reconhecimento e recompensa às tarefas administrativas, apesar de em alguns casos, elas representarem uma significativa porção de tempo de trabalho, como assinalou Amaral (2008).

Antes de encerrar essa seção, apresenta-se o Quadro 15 (4) com os principais resultados pertinentes à questão norteadora 01, os quais corroboram parte do argumento teórico que embasa o *framework* proposto na introdução da tese.

**Quadro 15 (4) – Principais resultados da questão norteadora 01 à luz das categorias de análise**

Categoria de análise	Dimensões analisadas	Principais resultados
Política Pública	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Investimento em pedagogias universitárias inovadoras;</li> <li>▪ Ações ou redes interinstitucionais de formação de competências e desenvolvimento profissional do professor;</li> <li>▪ Articulação entre os conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem a especificidade das atividades dos professores;</li> <li>▪ Inovações nos campos formativos, científicos e tecnológicos das universidades (ISAIA; BOLZAN, 2009; ISAIA; BOZAN; MACIEL, 2012).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nem a DCN tampouco a LDB chega a contemplar a formação de professores do ensino superior especificamente para a gestão de IES;</li> <li>▪ A Lei 12772/2012 e a Lei 8112/90 não contemplam aspectos relacionados à oferta de formação ou capacitação gerencial aos que assumem essa posição seja por eleição ou por indicação em Ifes, e estimulam a busca individual pela formação de competências, como licença para capacitação.</li> <li>▪ A estrutura remuneratória do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal compreende a retribuição por titulação (RT), que em sua lógica exclui outras experiências e formações do professor que não sejam advindas da pós-graduação <i>stricto sensu</i>.</li> <li>▪ A Enap e o Pnap não se constituem ações ou redes particularmente voltadas ao professor-gestor que atuam em uma universidade federal, cujas peculiaridades demandam a formação de competências que o permita atuar neste contexto específico. Trata-se de instâncias que ofertam cursos com perfil generalista para aqueles que atuam no serviço público.</li> <li>▪ Os entrevistados afirmaram, em unanimidade, que não há uma oferta sistematizada e articulada de políticas públicas (programas, ações) voltadas especificamente para a formação de gestores que atuam ou atuarão no peculiar contexto de universidades federais.</li> <li>▪ Os fóruns da Andifes e da Univasf são espaços informais de aprendizagem e formação, onde reitores e pró-reitores compartilham experiências, problemas e constroem soluções para os principais desafios que enfrentam em suas instituições, mas não se constitui em uma inovação pedagógica em termos de preparação para</li> </ul>

Categoria de análise	Dimensões analisadas	Principais resultados
		<p>o papel.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não se encontrou evidências na estrutura curricular e pedagógica do PROFIAP no sentido de promover a articulação entre os conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem a especificidade das atividades dos professores de ensino superior que atuam como gestores em universidades federais.</li> </ul>
Políticas Organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sentido, conteúdo e orientação - que tipo de formação, para qual finalidade, formação em quê;</li> <li>▪ Modelo de professor – perfil dos professores orienta a formação;</li> <li>▪ Destinatário – para quais professores é oferecida formação;</li> <li>▪ Agentes – a quem cabe a responsabilidade da formação, quem serão os formadores, quais as competências e legitimidade dos formadores;</li> <li>▪ Organização – modelos e metodologias empregados;</li> <li>▪ Estatuto organizacional e os sistemas de reconhecimento da formação- qual o compromisso organizacional com a formação; como se dará o reconhecimento da formação; qual o plano de formação; quem poderá participar dele;</li> <li>▪ Avaliação - quais os mecanismos adotados para avaliar o impacto da formação na melhora do desempenho do professor em suas atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percebe-se que a lógica que perpassa o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente aproxima-se mais da capacitação do que propriamente da formação, dando uma conotação de preparar o professor para atividades pontuais.</li> <li>▪ No Planfor de 2009-2013 e no de 2014-2017 há clara associação entre formação de professores, pesquisa e pós-graduação.</li> <li>▪ Nos documentos organizacionais não foi encontrada menção a indicadores qualitativos ou quantitativos para acompanhar a <i>performance</i> dos professores em papéis de gestão e sua contribuição ao desempenho da Ifes.</li> <li>▪ Nas versões do Plano de Capacitação elaborado pela Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP) da Univasf de 2008 a 2011 não foi encontrada uma linha de formação, ou de programas direcionados a técnicos-administrativos ou professores que desempenham papel de gestor. Os cursos oferecidos apresentaram perfil generalista, sem direcionamento para cargos de nível estratégico ou intermediário.</li> <li>▪ No PCA 2012 apareceram alguns programas e cursos, inclusive alguns em parceria com a Enap, que têm um perfil adequado às atividades a serem desenvolvidas pelo professor-gestor. o curso não chegou a ser concluído por conta da evasão dos participantes.</li> <li>▪ Nos anos de 2013 e 2014, observa-se que O PCA contém o Programa de Formação Gerencial cujo público</li> </ul>

Categoria de análise	Dimensões analisadas	Principais resultados
		<p>alvo são os dirigentes da Instituição, sejam eles professores ou não.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Na percepção dos professores-gestores entrevistados, a oferta de palestras e cursos por órgãos internos, como a Secretaria de Gestão de Pessoas da Univasf, não chega a configurar uma política de formação de professor para a gestão. O que se tem na instituição é a oferta de treinamentos, os quais transmitem conhecimento e informação, mas não são reconhecidos pelos professores-gestores como formação.</li> <li>▪ Os professores entrevistados percebem que cada vez mais são os responsáveis por sua formação.</li> </ul>
<p>Articulação entre políticas públicas de pós-graduação e formação de professores de ensino superior para a gestão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programas, ações da política pública de pós-graduação com contribuições à formação do professor para a gestão de IES.</li> <li>▪ Atividades vivenciadas pelos professores de ensino superior na pós-graduação com contribuição à formação do professor para a gestão de IES.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nas diretrizes dos programas da Capes e do CNPq é possível encontrar sinais da concepção de formação como sinônimo de especialização dentro de uma área específica do saber, com pouca ou nenhuma preocupação com a preparação dos professores para atividade de gestão universitária.</li> <li>▪ Os mecanismos de avaliação das universidades brasileiras têm aporte em duas vertentes principais: o componente da investigação e o componente da docência.</li> <li>▪ As parcerias e redes previstas Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) de 2011-2020 se voltam a formar pesquisadores, ou no máximo, professores com perfil de pesquisadores.</li> <li>▪ Os entrevistados afirmaram que não vivenciaram qualquer atividade voltada à formação para gestão de IES durante o mestrado, doutorado ou pós-doutorado.</li> <li>▪ Conteúdos relacionados à pedagogia universitária, gestão de instituições de ensino não foram apresentados a esses egressos.</li> <li>▪ Há ênfase no desenvolvimento de competências</li> </ul>

Categoria de análise	Dimensões analisadas	Principais resultados
		<p>profissionais para a pesquisa, sem nenhuma menção à preparação do professor para a gestão universitária.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os participantes relataram fragilidades na formação de suas competências profissionais voltadas à docência e à pesquisa</li> <li>▪ Ao concentrarem sua formação na dimensão científica e técnica, os professores desenvolvem também maior resistência em se envolverem com a formação para atuar no papel de gestor.</li> </ul>

Fonte: BRASIL (2014, 2013, 2012, 2001, 1996, 1990); UNIVASF (2009a, 2010, 2011, 2012a, b, 2013a, 2014a, b, 2009b, 2009c, 2008, 2013b) e dados da pesquisa (2015)

Com base nos dados analisados, em resposta à primeira questão norteadora, pode-se afirmar que as tendências reportadas pela literatura para o ensino superior e para os papéis do professor não se concretizaram em políticas públicas para a formação desses sujeitos para a gestão de Ifes. Além disso, não obstante tenham sido encontrados pontos de imbricamento entre PP e PO que caracterizam a interação entre esses dois níveis de política, no âmbito da Univasf, não se encontraram políticas organizacionais formalmente institucionalizadas voltadas à formação de seus dirigentes para a gestão universitária.

Passa-se agora à segunda questão norteadora da tese, que tratará do papel de professor-gestor.

### **4.3 O papel esperado e o papel percebido de professor-gestor**

A questão norteadora 02 busca conhecer o papel de professor-gestor (esperado e percebido). A partir dos relatos dos professores foi possível delinear subcategorias, dimensões e indicadores que constituem o papel social de professor-gestor, os quais estão relacionados no Quadro 16 (4).

**Quadro 16 (4) – Subcategorias, dimensões e indicadores caracterizadores do papel de professor-gestor na Univasf**

Subcategorias	Dimensões	Indicadores
Convencional	1- Experiências e trajetórias compartilhadas	a) Participação em comissões e comitês;
		b) Atuação em coordenação de curso de graduação;
		c) Participação na implantação da Univasf na região;
		d) Tempo na carreira de magistério superior e Ifes inferior a 10 anos;
		e) Professores-novatos;
		f) Migração com família para região;
		g) Primeira experiência como gestor na Univasf.
	2- Interpretação e significação coletiva do papel	a) Distinção do papel no setor público e no setor privado;
		b) Especificidades do papel nas Ifes;
		c) Papel de gestor como colaboração temporária com a instituição;
		d) Papel como resultado da escolha e/ou trajetória na Universidade;
		e) Influência de órgãos do Governo Federal, de características organizacionais e da interação com o meio externo;
		f) Inspirado em ex-professores/orientadores;
		g) Repercussão do papel de professor-gestor na vida acadêmica e pessoal;
	3- Expectativas	a) Exposição a conflitos, ao sentimento de ambivalência;
b) Choques de ideologias e à constante avaliação de seus pares e demais grupos da comunidade acadêmica;		
c) Desafios e dificuldades em virtude da falta de experiência.		
Idiossincrática	1- Interpretação e significação individual do papel	a) Papel de gestor contribui para melhor atuação nos demais papéis;
		b) Inerente ao professor de ensino superior;
		c) Associada a valores pessoais e histórico familiar.
	2- Experiências e trajetórias individuais	a) Experiência anterior em atividades não acadêmicas;
		b) Atuação prévia em outras esferas do Governo;
		c) Participação em movimentos sociais e de classe;
		d) Gerenciamento de grandes projetos de pesquisa e extensão;
		e) Origem na região.
	3- Formação acadêmica	a) Diferenças entre áreas de estudo;
		b) Curso de graduação ou curso técnico em Administração, Economia, Contabilidade;

<b>Subcategorias</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>
		c) Conhecimento sobre pedagogia universitária.

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Corroborando a dimensão convencional do papel, os trechos a seguir ilustram as experiências e trajetórias compartilhadas.

Nós tivemos um papel de moldar o curso, porque o processo de implantação da UNIVASF foi muito... na melhor das hipóteses foi muito lacônico, muito atropelado, no nível micro ao nível macro, demonstrando uma ausência de planejamento na implantação da universidade. Houve um trabalho político, mas não houve um trabalho de planejamento institucional, isso não houve. **PG2 - 34:21**

A maioria nem era professor, a maioria tava terminando mestrado doutorado e já entrou na universidade tendo que trabalhar com aula e tendo que trabalhar com a parte administrativa, tendo que lidar inclusive com o conselho universitário que nem sabia poxa, de onde vinha pra onde ia, então foi uma experiência muito boa e ter que conhecer um pouco de tramitação processual, minimamente de leis que a gente não sabia, ta entendendo, então foi uma experiência boa, interessante. **PG1 - 33:11**

Sobre a interpretação e significação coletiva do papel, observe-se o trecho da entrevista seguinte no qual o sujeito da pesquisa afirma que:

Eu sempre me considerei um representante dos professores na função, mas não necessariamente de ser pesquisador, porque eu tenho esse conflito interno na minha cabeça. Estou deixando de ser pesquisador e professor para ser gestor? Não, eu estou neste momento como pró-reitor, mas pesquisador serei por toda vida, entende? **PG6 - 38:32**

Apontando as expectativas compartilhadas entre si, o entrevistado percebeu que:

[...] os alunos esperam, os alunos vão esperar mais exemplos em sala de aula ou que o professor tenha uma intervenção que algum modo favoreça o curso, é isso que os alunos esperam. Depois, o que é que os colegas professores esperam? Os colegas de curso vão esperar muito parecido com o aluno, que aquilo se traduza num apoio maior pro curso. E, de um modo geral, se espera que um professor gestor tenha uma melhor gestão, por estar mais consciente das demandas e necessidades dos professores. **PG2 - 34:33**

No que se refere à dimensão idiossincrática do papel, seguem alguns posicionamentos dos sujeitos da pesquisa corroborando-a, e tratando em específico de experiências e trajetórias individuais:

Na época foi um convite, eu era professor substituto na FACAPE e ai eu recebi uma proposta de fazer parte do grupo. Depois disso, eu fiz um concurso na FACAPE, foi quando eu me tornei professor efetivo. Em 2004 eu fiz o concurso da UNIVASF, e o doutorado já foi consequência do dia-a-dia da UNIVASF. Na verdade, eu achava que o mestrado já era suficiente para aquilo que eu estava executando na FACAPE, porque eu tinha um pé na universidade e um pé no mercado. **PG18 -01:59**

Eu sou ex-militar então eu lido sempre com esse negócio de a gente tem uma hierarquia, por mais que as palavras sejam mais duras, mas deve existir essa

hierarquia, deve existir a disciplina, devem existir os atores para cada área de atuação e dentro da sua área você tentar dar o máximo de si para que isso funcione bem. **PG8 - 19:43**

Mostrando a relevância da formação acadêmica na dimensão idiossincrática do papel, um professor-gestor da pesquisa assim posicionou-se:

Eu acho que as expectativas são sempre altas, especialmente quando a gente vem de áreas mais técnicas. Por exemplo, se eu fosse um professor de filosofia, aí iam falar "não mas ele é filósofo, não é pra esperar muita coisa não". Mas "ele é da engenharia da produção, tem mestrado em Administração, tem formação na área de gestão". **PG-15:28**

Para ilustrar a interpretação e significação individual do papel, observe-se o trecho a seguir no qual o sujeito da pesquisa se expressa a respeito:

Particularmente, eu gosto disso, eu gosto de saber o que contribuir com o ambiente do meu trabalho. Eu sempre digo assim, a universidade, depois que eu tive acesso... meus pais são professores universitários, Então quando eu entrei no ambiente universitário eu gostei muito daquele clima. Então, assim, é um clima em que você tem muita política sendo discutida, você tem ciência sendo discutida, cidadania, uma série de fatores que me agradou e poder contribuir... eu acho que quando eu pisei os pés na universidade, eu acho que o segundo semestre eu tomei, eu tinha a seguinte visão: aqui eu não to decidindo o que os meus pais querem pra mim, aqui eu to decidindo o que eu quero pra mim, como é que eu vou viver, como é que eu vou constituir família **PG10 – 13:48**

As noções compartilhadas compõem a nuance convencional do papel (que é partilhada pelos indivíduos) (McCALL; SIMMONS, 1978), em torno da qual os sujeitos se agregam, possibilitando conceber o papel de professor-gestor como uma categoria social, característica constitutiva desse grupo dentro da Univasf, o qual mantém relações intragrupos e intergrupos, conforme perspectiva da TIS (STETS; BURKE, 2003).

Os indicadores relacionados à subcategoria nomeada “idiossincrática” caracterizam as interpretações distintas dos indivíduos (McCALL; SIMMONS, 1978), as quais também constituem o papel de professor gestor. Como esses significados são únicos, tendo em vista que os atores hierarquizam de forma singular os elementos que constituem o papel de professor-gestor, é possível estabelecer aproximação dos dados empíricos com o processo de identificação apontado pela Teoria da Identidade (TI).

Há de se resguardar também o caráter de construção singular do papel social, atribuído ao fato de que esses indivíduos estão imersos em um dado contexto específico e único (de única universidade federal do Submédio do São Francisco), que traz consigo características



Ainda sobre a caracterização do papel de professor-gestor, o trabalho de Silva e Cunha (2012) reconheceu a passagem que o professor vivencia, indo de contribuidor individual para líder quando atua no referido papel. Entretanto, na presente pesquisa, notou-se que essa passagem é de fato uma experiência individual, que se dá sob influência de circunstâncias e contexto organizacionais específicos que são compartilhados com outros indivíduos.

Nos dados mostrados anteriormente no Quadro 16 (4), observe-se ainda que eles indicam o *status* desses sujeitos em participarem do grupo de professores-gestores do nível estratégico na Univasf, o qual é resultado de interações entre esses sujeitos na Instituição.

Não obstante esse compartilhamento, cabe ressaltar que a trajetória desses professores-gestores na Univasf parece não ser tomada como um processo evolucionário, no qual chegar à administração consiste em assumir um patamar mais evoluído do que as atividades de pesquisa, docência ou extensão, visto que os depoimentos não indicaram que haja essa percepção por parte dos sujeitos.

Note-se também que, no relato dos professores-gestores participantes, emergiram fatos da história da Univasf e sua implantação na região que remetem às adaptações e influências do meio externo e da própria organização que afetam o papel social, corroborando o que foi argumentado por Kyvik (2013).

Tendo em vista que durante as entrevistas foi significativa a referência dos entrevistados a si próprios e aos pares como professores novatos, cabe ressaltar que a figura do professor iniciante no contexto de universidades federais criadas sob a égide do Reuni foi encontrada nos trabalhos de Conceição (2014), Zanchet, Fagundes e Facin (2012) e é descrita por Bozu (2010) como aquele recém-graduado que vivencia a docência pela primeira vez em uma instituição de ensino. Em seus relatos, os professores-gestores da Univasf apontaram dificuldades enfrentadas e repetidos erros cometidos em virtude da falta de experiência gerencial anterior ou fora dos muros da universidade. Sobre esse aspecto, Guimarães (2013) já argumentava que “muitos gestores de Ifes nasceram no mundo acadêmico e lá viveram toda sua existência, sem qualquer experiência concreta fora desta arena, o que pode ser um indício de limitado comportamento gerencial, em sua versão pragmática” (p. 39).

Destaque-se que ao tratar da relevância atribuída ao papel de professor-gestor, as entrevistas mostraram que os sujeitos não dão a esse papel a mesma importância que os papéis de docente, de pesquisador ou de extensionista. Esse achado corrobora autores como Campos et al. (2008) e de Silva (2012), segundo os quais, para os professores de ensino superior, o papel de gestor não é o foco do seu trabalho na Instituição, ainda que formalmente esteja previsto na carreira do magistério superior.

Diante disso, é importante salientar que pensar em políticas públicas e políticas organizacionais para formação de professores de ensino superior para gestão quando o próprio sujeito não reconhece a relevância do papel de gestor, possivelmente torna a tarefa ainda mais difícil de ser cumprida. De outro ângulo, essa lacuna pode ser entendida como a não valorização institucional (em nível de PP e PO) do papel de professor-gestor, havendo um ciclo de retroalimentação entre ambos.

Quando abordados sobre a construção do papel de professor-gestor, os entrevistados ressaltaram a contribuição das normas, dos grupos e de aspectos individuais nesse processo. A partir dos relatos dos professores, foi possível delinear subcategorias, dimensões e indicadores, os quais estão relacionados no Quadro 17 (4).

**Quadro 17 (4) – Dimensões, categorias e indicadores caracterizadores do processo de construção do papel de professor-gestor na Univasf**

Subcategorias	Dimensões	Indicadores
Aspecto normativo	1- Normas internas e externas à Univasf	a) Delimitação das atividades relacionadas ao papel de gestor.
		b) Delimitação dos princípios dentro dos quais o gestor público, em geral, deve atuar.
		c) Direcionamento parcial de comportamentos e atuação.
	2- Políticas Públicas e Políticas Organizacionais de formação	a) Ausência desse suporte institucional na construção do papel de professor-gestor.
Aspecto social	1- Grupos internos e externos da Univasf	a) Na interação com os colegiados, docentes e discentes em geral, e coordenadores de curso são aqueles com os quais, originam-se as expectativas sobre o papel de professor-gestor.
		b) Representantes do Poder Executivo Municipal direcionam expectativas ao papel de professor-gestor.
		c) Conflitos entre interesses institucionais e dos grupos.
Aspecto individual	1- Trajetória profissional	a) Experiências em outros papéis, na prática cotidiana ou na pós-graduação (junto a orientadores).

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Os professores julgam que os dispositivos na forma de decretos, leis, diretrizes, regulamentos, legislação são delimitadores parciais do papel de professor-gestor, ao que se chamou de aspecto normativo da construção do papel de professor-gestor, como se observa na fala a seguir que corrobora essa constatação:

[...] Primeiro, é que ela delimita o seu espaço de ação. O recorte é cirúrgico e dentro do recorte você vai escolher uma forma de transpor aquilo pro seu ambiente de relacionamento não tão friamente como ta lá, entendeu? **PG20 - 52:13**

Nessa mesma perspectiva, os sujeitos da pesquisa indicaram que, por exemplo, os princípios da administração pública encontrados na Constituição Federal - legalidade, impessoalidade, publicidade, moralidade, eficiência e economicidade – representam alguns dos principais valores sobre os quais o papel de professor-gestor é construído, porém cabe a eles criar uma margem de flexibilidade e improvisação dentro desse recorte.

Por outro lado, sabe-se também que tais princípios se aplicam à totalidade do serviço público federal, de forma que eles não são distintivos do papel de professor-gestor e já direcionam que o dirigente deve se manter fiel a esses princípios para legitimar-se, denotando uma possível forma de controle da organização sobre a construção do papel ora discutido.

Todavia, não se pode afirmar que o papel social de professor-gestor na Univasf é construído apenas baseando em prescrições formais como apontado pela abordagem sociológica (BIDDLE, 1986), posto que nas entrevistas e nas observações verificou-se que os sujeitos lançam mão de experiências anteriores e características pessoais neste processo.

Em específico, ao serem questionados sobre a contribuição de PP e PO de formação na construção do papel de professor-gestor, os participantes reafirmaram a lacuna de tais políticas, o que, segundo eles, levou-os a recorrer a referências próprias como experiências anteriores e/ou cotidianas, exemplos de ex-professores e/ou colegas, o que corresponde ao processo que denominado de apropriação que tem caráter individual, informal, como se percebe no relato a seguir:

Olhe eu entendi o que é ser gestor, por incrível que pareça, com meu professor, com meu orientador. Eu fiquei com ele da iniciação científica ao doutorado. No tempo em que eu fui aluno de iniciação científica dele, ele foi chefe de departamento, ele foi coordenador de curso, ele foi diretor do CNPQ, ele foi pró-reitor de pesquisa da UFPE. E ai eu conversava muito com ele sobre essa vida de gestão. Então de certa forma, o que ele passava e a forma com que ele compatibilizava a pesquisa com a gestão, me ajudou muito a de certa forma eu reproduzo meio o que ele faz. Todo mundo diz que eu sou até parecido com ele. **PG6 - 38:9**

Reconhece-se também a interferência dos grupos intra e extra Univasf na construção do papel de professor-gestor – tratada na subcategoria nomeada aspecto social. Seguem algumas falas que dão suporte a essa constatação:

[...] eu preciso a todo momento estar negociando com eles, ou seja, prazos, atendimento, questões de instrução processual, como é que você deve ta instruído, que facilita a vida deles, facilita também a finalidade, que a gente consiga executar, negociando com as pró-reitorias treinamentos **PG1 - 33:23**

[...] você tem a oportunidade de interagir com a comunidade acadêmica como um todo, diferentemente do colegiado como eu falei que é restrito, então você amplia, você não interage mais com um dois ou três colegiados, você interage com todos os colegiados, de pós-graduação e de graduação, além disso a própria estrutura organizacional administrativa, as pró-reitorias, as assessorias, as secretarias, prefeitura universitária, procuradoria, controladoria, né, então são grupos diferentes né, que você tem que interagir constantemente, e tem mais, você tem que entender né, como cada um grupo desse, cada um representante nesses setores pensa, quais os objetivos deles dentro dos setores falando coletivamente e individualmente **PG9 - 41:17**

Esse aspecto foi igualmente percebido durante observação enquanto participante em reuniões do Fórum Administrativo, do Fórum de Pró-reitores e Conuni, quando, na condição de gestores universitários, os professores da Univasf interagiram com diferentes grupos e pessoas provenientes de coalizões diferentes, resultando em divergências e conflitos (SILVA, 2012), com impacto na construção do referido papel.

Nessas mesmas reuniões, observou-se que as expectativas, questionamentos e críticas dirigidas aos sujeitos contribuíam para a construção do papel de professor-gestor, pois tais momentos proporcionaram interações face a face que contaram com a presença de sujeitos que desempenham o mesmo papel compondo a plateia (pró-reitores, diretores), aproximando-se da abordagem sugerida por Goffman (2009) para o construto.

Ou seja, tais interações entre os grupos e os sujeitos vão atribuindo uma dinâmica constante de construção social ao papel de professor-gestor, na qual os aspectos institucionais, as expectativas dos gestores e de quem os acompanham na mesma posição vão se entrelaçando e intercambiando, caracterizando a complementariedade apontada por Berger e Luckmann (2005).

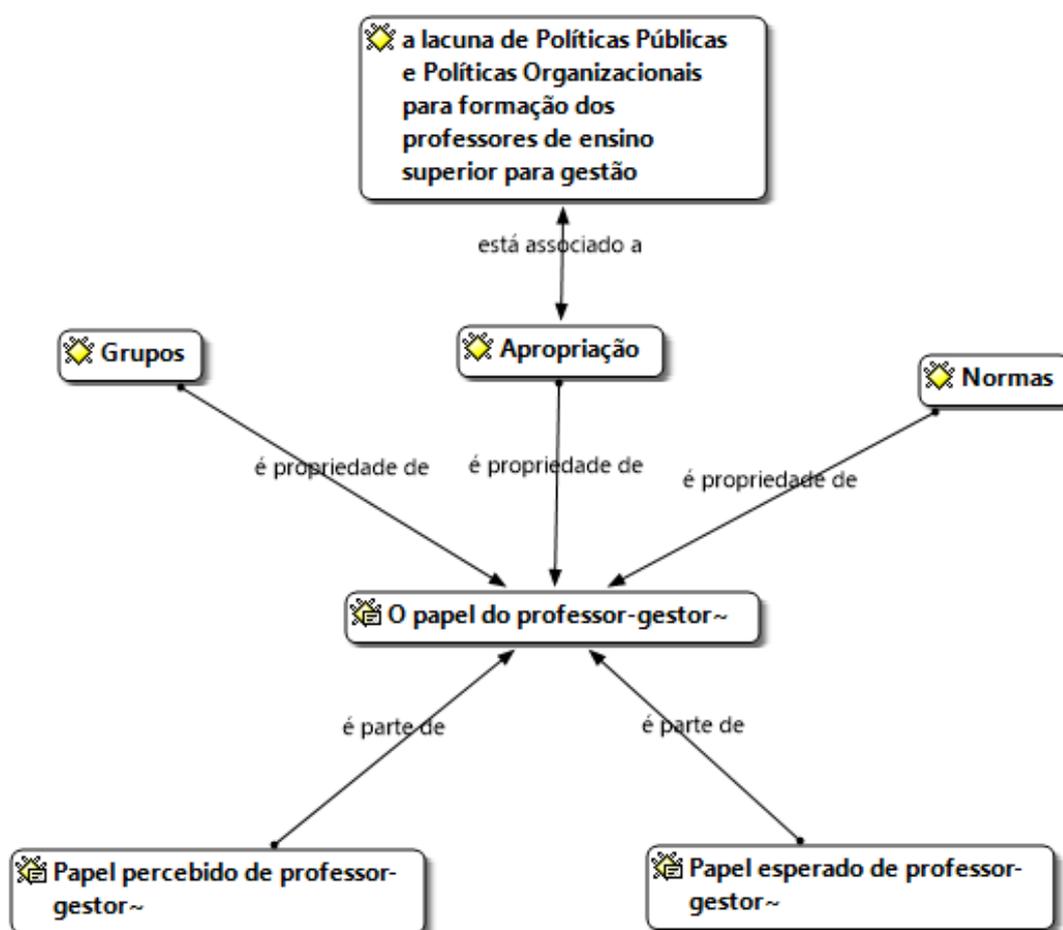
Sendo assim, percebe-se que os entrevistados desempenham papéis e ao mesmo tempo pertencem a grupos na Univasf - colegiado, administração superior, grupos de pesquisa - os quais, ao apontarem o perfil, as expectativas e a postura socialmente determinada e esperada do gestor, tornam difícil separar empiricamente os construtos papel social e grupo social, conforme afirmaram Stets e Burke (2003).

Note-se ainda que o grupo do qual participam quando estão atuando no papel de gestor não é exatamente o mesmo quando atuam nos papéis de pesquisadores ou extensionistas. Isso indica que esses sujeitos representam papéis diferentes, que se passam em períodos

caracterizados por sua presença contínua diante de um grupo específico de observadores, sob os quais exerce influência (GOFFMAN, 2009).

Com base nos dados coletados por meio das entrevistas, observações e dos documentos (PDI e Estatuto da Univasf; Lei 12772/2012; Lei 8112/90; Constituição Federal), elaborou-se a Figura 7 (4) que ilustra a construção e a constituição do papel de professor-gestor na Univasf. Nessa teia conceitual revela-se que as normas, grupos e apropriação são intrínsecos à construção do papel de professor-gestor. Destaque-se que, conforme os relatos dos sujeitos da pesquisa, a apropriação está associada à lacuna de PP e PO para formação de professores para a gestão universitária, possibilitando que aspectos individuais também permeiem a construção do papel de gestor. De outro ângulo, no plano inferior da figura, apresentam-se as duas facetas que constituem o papel de professor-gestor, quais sejam, o papel esperado e o papel percebido.

**Figura 7 (4) – A construção e a constituição do papel de professor-gestor na Univasf**



Fonte: BRASIL (1998, 1990, 2012); UNIVAS (2009b); dados da pesquisa (2015)

Considerando-se que normas institucionais mantêm estreita relação com a construção, definição e desempenho de papéis sociais (GIDDENS, 2002), a análise de documentos organizacionais e legislação pertinentes ao serviço público federal apontou indícios do papel esperado do professor-gestor – conforme mostra o Quadro 18 (4), sendo possível descrevê-lo como o de mediador de conflitos, estrategista, político, interlocutor e conciliador de interesses, formador de pessoas, tomador de decisão, líder, representante da instituição e de grupos sociais. Essa descrição corresponde à dimensão convencional do papel prevista na abordagem teórica de McCall e Simmons (1978), comum aos sujeitos que fazem parte do grupo de professores-gestores do nível estratégico da Univasf.

**Quadro 18 (4) – Delineamento do papel formal esperado de professor-gestor na Univasf**

<b>Documento analisado</b>	<b>Contribuição ao delineamento do papel esperado do professor gestor</b>
Estatuto da Univasf	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inter-relacionamentos de caráter hierárquico e funcional entre órgãos da Administração Superior (Conuni, Reitoria e Conselho de Curadores) e colegiados, os quais, em certa medida, direcionam formalmente o papel de mediador, político, interlocutor.</li> <li>▪ Definição de atividades para os sujeitos as quais pré-definem o papel de representante da instituição, tomador de decisão, líder.</li> <li>▪ Determinação de pré-requisitos para os sujeitos que ocupam posições na estrutura organizacional tais como reitor, vice-reitor, pró-reitores, coordenadores e vice-coordenadores.</li> </ul>
PDI da Univasf	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não apresenta orientações formais e diretrizes claras sobre o papel de professor-gestor na Instituição, apesar de serem elementos-chave para direcionar a atuação dos mesmos nesse papel.</li> </ul>
Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (Lei 12772/2012), Constituição Federal, Lei 8112/90	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicitam alguns pré-requisitos e atividades que cabem àqueles sujeitos que ocupam tais posições, bem como determinam que dadas posições de reitor, vice-reitor, determinando que sejam necessariamente ocupadas por professores.</li> <li>▪ Princípios da administração pública que dão recorte onde o papel deve ser construído.</li> </ul>

Fonte: BRASIL (2012, 1990, 1988); UNIVASF (2012b, 2009b)

Como argumentado anteriormente, no presente trabalho considera-se que o papel é construído com base nas normas e expectativas sociais atribuídas às posições ocupadas na rede de relacionamentos (STRYKER; BURKE, 2000) juntamente com as concepções do próprio ator social acerca do papel em questão. Por isso, buscou-se captar o papel percebido de professor-gestor, com base no ponto de vista desses sujeitos.

Nesse sentido, as respostas dos atores associam o papel de professor-gestor ao de mediador de conflitos, interlocutor de interesses, representante da instituição no ambiente

externo e representante de grupos intraorganizacionais, líder, político, estrategista, executor de planos, gerente de projetos, alocador de recursos, tomador de decisões, solucionador de problemas, formador de pessoas, educador, formador e gerente de equipe, empreendedor, servidor público, guardando semelhanças com o que a literatura aponta em trabalhos como o de Kerr (1982), Ésther (2007, 2008, 2010), Silva (2000), Silva e Cunha (2012), em suas pesquisas em universidades. Os relatos a seguir exemplificam tal descrição:

Cabe a mim a decisão inglória de decidir o que é prioridade e o que não é prioridade, só que um por mais menor valor que ele tenha mas ele colocou o projeto dele a tempo, e o outro que é um volume muito alto colocou o projeto tarde mas não só por conta dele, o próprio governo só liberou o orçamento dele no final do ano, ai você vai dizer, o que dar prioridade?, eu não posso dizer que esse pequeno valor não ter significado, porque pro professor é importantíssimo, é ele que vai fazer o projeto de extensão dele. **PG1 - 33:24**

Então creio que como reitor eu sirvo a maior coletividade possível. Os pró-reitores servem a coletividades restritas que se sobrepõem à coletividade do reitor. **PG6 - 38:54**

Essa descrição também é reforçada pelos entrevistados a seguir

Então ser professor gestor é, vai muito além de simplesmente estar aqui num processo decisório da universidade como um todo mas é contribuir ou continuar contribuindo com esse mecanismo de ensino e aprendizagem, dessa troca de conhecimento com os estudantes em sala de aula, e isso, considera tanto é, a graduação quanto a pós-graduação. **PG9 - 41:16**

[...]a gente enquanto gestor a gente precisa se colocar nesse papel do educador, né, no papel do educador, de trabalhar no sentido de que os servidores técnicos ou professores ou docentes é, desenvolvam, ne, um sentido de pertencimento à instituição, é, um sentido mais coletivo, menos individualizado, e formar isso que é, que depende muito da mediação do gestor, você tem que ter um tempero de pensar como educador. **PG12 - 44:14**

Nas entrevistas emergiram relatos nos quais esses mesmos indivíduos afirmaram que durante suas trajetórias na Univasf, tiveram interações face a face com grupos diferentes e com seus pares, e nessa dinâmica foram compartilhando expectativas, características em comuns e distintivas entre eles. Nisso, tais sujeitos foram se reconhecendo e se identificando com suas individualidades e, ao mesmo tempo, como parte de uma categoria social, corroborando novamente a aproximação entre a TI e a TIS.

Sistematizando a resposta à segunda questão norteadora, pode-se afirmar que em termos de papel de professor-gestor, a percepção dos entrevistados da UNIVASF guarda semelhanças com o que a literatura aponta em trabalhos como o de Kerr (1982), Ésther (2007, 2008, 2010), Silva (2000), Silva e Cunha (2012) em suas pesquisas em universidades. De

fato, há aspectos em comum (faceta convencional do papel), mas há de se resguardar o caráter de construção singular do papel social atribuída ao fato de que esses indivíduos estão imersos em um dado contexto específico e único (de única universidade federal do Submédio do São Francisco) que traz consigo características que atribuem uma faceta idiossincrática ao papel de professor-gestor e exercem uma profunda influência sobre quais requisitos do papel serão mais ou menos importantes (DIERDORFF; MORGESON, 2007).

Admitindo-se que as competências gerenciais façam parte do papel de professor-gestor, a seguir a terceira questão norteadora que se ocupará dessa discussão.

#### **4.4 O papel de professor-gestor e as competências gerenciais**

A questão norteadora 03 voltou-se a investigar como o papel de professor-gestor ampara-se e é amparado pelas competências gerenciais.

Os dados coletados por meio de entrevistas e observação participante evidenciaram também a dificuldade dos entrevistados em identificar limites entre os papéis do professor de ensino superior, em especial em separar o trabalho acadêmico do administrativo, conforme previsto por Whitchurch (2012, 2007), Musselin (2007). Para os sujeitos da pesquisa, a interação entre os papéis do professor de ensino superior contribui para que aconteçam conflitos interpapéis, resultantes da tensão do sujeito em estar engajado em dois ou mais papéis simultaneamente, semelhante ao que foi encontrado nos trabalhos de Miranda (2010) Moraes (2008), Ésther (2007). Seguem trechos de entrevistas que refletem esse cenário:

[...] na minha opinião isso cada vez mais ta sendo presente, por isso que eu insisto, ser professor, principalmente na universidade, mas não diria só na universidade, hoje ser professor na universidade é você trabalhar com ensino, com pesquisa, com extensão e com gestão né, ah mas eu só sou professor, só dou aula, sim, mas você dá aula, mas você organiza sua disciplina, você tem 40, 80, 120 alunos pra você lidar com eles, você tem gestão de classe, se você aprova um projeto, você tem ali recursos que você tem que gerir, você faz seleção é, de estagiários, você participa de reunião de colegiado, você ta em comissão, você, ai, então a dimensão da gestão, ela é sempre presente, ela é sempre presente. **PG12 - 44:21**

Eu acho que tem muita coisa em comum, mas eu acho que também não é a mesma coisa como eu te disse, eu acho que talvez pra alguém que trabalha na área de ciências humanas seja mais fácil, entende, do quem vem de uma área tecnológica [...]. **PG11 - 43:32**

Para ressaltar a diferenciação dos papéis entre si, os entrevistados se valeram de relatos sobre os desafios especificamente relacionados ao trabalho gerencial na Univasf, tais como falta de estrutura física, ausência de normas e regras diversas, hiato de planejamento estratégico e de meios tecnológicos, falta de autonomia. Na ótica dos professores, em certa medida, essas restrições são mais complexas do que aquelas encontradas quando em outros papéis, como exemplifica o relato a seguir:

[...] eu diria também que um desafio enorme é lidar com essa diferença de cenário porque o ambiente gerencial é muito diferente do ambiente do exercício da docência, juntando o ensino, a pesquisa e a extensão. Então você lida com questões muito diferentes e habilidade de se moldar a esse novo ambiente é desafiante. Há os desafios de tentar manter-se produtor e entendendo que na sua pasta você está avançando mesmo sabendo que é menos do que gostaria. Talvez eu chamasse isso de desafio de conciliar o mínimo razoável que atenda a sua expectativa de conquistas com as restrições, os constrangimentos que a estrutura impõe. Quando eu digo os constrangimentos que a estrutura impõe são os constrangimentos burocráticos, de quantidade e qualidade das equipes. **PG8 - 40:44**

Na percepção dos entrevistados, o trabalho gerencial na Univasf faz com que eles tenham que lidar com características organizacionais peculiares, tais como objetivos ambíguos e amplos, usuários com necessidades individualizadas, profissionais especialistas, sensibilidade ao ambiente, as quais contribuem para diferenciá-los do correspondente gerente em outros tipos de organização, inclusive em empresas com fins lucrativos, conforme apontaram autores como Ésther (2007), Santiago e Carvalho (2012), Musselin (2011), Finger (1986), Cunha (1999) entre outros. Os trechos a seguir corroboram essa reflexão:

O que é ser gestor numa instituição de ensino superior? é a mesma coisa de ser gestor num banco? Gestor no INSS?, A gente tem a gestão de uma universidade tem papel diferenciado, tem um papel diferenciado, é e aí, e conseqüentemente, eu acho que isso tem uma responsabilidade maior, sabe, é, como eu disse, não é uma arrogância assim, mas a gente tem um lugar privilegiado na sociedade, ne, então o que a gente faz de bom e de ruim repercute fortemente. **PG12 - 44:3**

Eu acho que na instituição federal a gente tem uma responsabilidade ainda maior que é com o público. (...) eu destaquei aqui o federal, porque às vezes no privado você pede e simplesmente o seu diretor diz: "vá lá e conserte o laboratório de fulano", "vá e entregue a passagem para fulano". E no público como tem o dever público, as prestações públicas, às vezes isso não é tão óbvio como o pessoal demanda e acha. Por isso eu que falei mais no público, isso era bem característico. **PG15 - 47:21**

Em decorrência dessas particularidades do trabalho gerencial na Univasf, os entrevistados consideram que são necessárias competências profissionais específicas para os

que desempenham ou irão desempenhar o papel de gestor. Com isso, evidencia-se que os sujeitos da pesquisa associaram um grupo de competências gerenciais a uma família de tarefas ou de situações que possuem uma mesma estrutura (PERRENOUD, 2013), as quais se referem ao papel de professor-gestor. A fala seguinte dá suporte a essa reflexão:

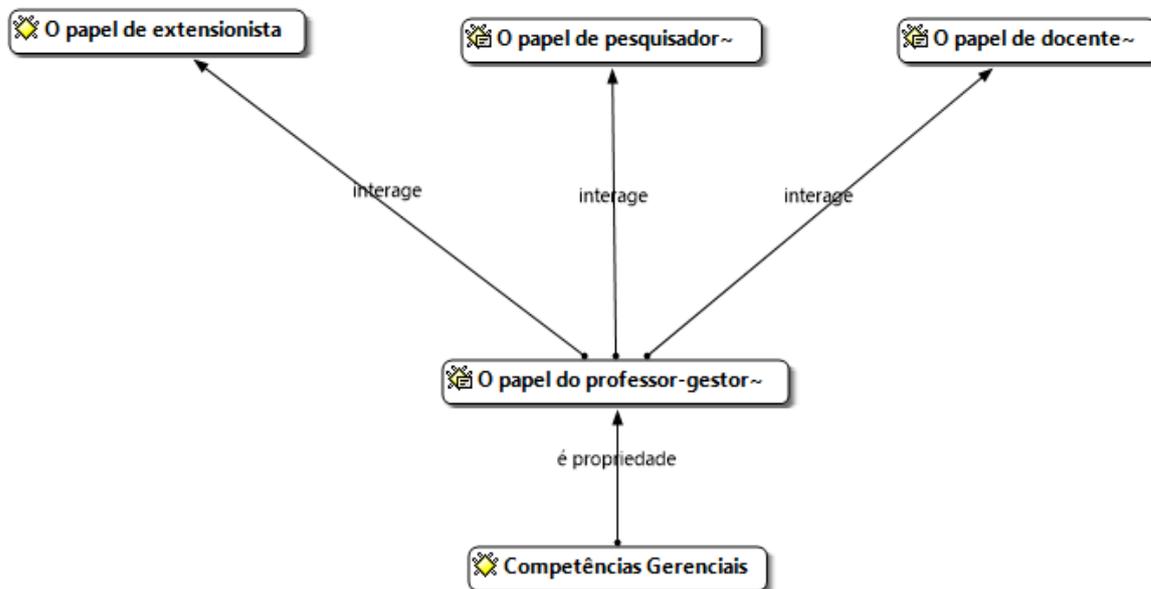
No caso de gestor, o que eu ressaltaria, as competências técnicas, se você está em uma área, por exemplo, em uma prefeitura, numa Pró-reitoria de Gestão e Orçamento você tem que ter um domínio de Economia ou de gestão. Acho que ali sim, mas as competências de professor acho que são mais próximas das competências de pesquisador e de extensionista. Estariam num mesmo agrupamento. As competências de gestor, elas requerem um pouco mais e no caso aí, o que seria exigido mais, essas competências técnicas. **PG5 - 37:30**

Ainda se observando os trechos acima, note-se que para os entrevistados, a diferenciação das competências gerenciais em relação às demais competências profissionais se dá principalmente quanto ao componente cognitivo, definido por Mendonça et al. (2012) - aquele que se refere ao conhecimento formal, base da profissão, o conhecimento prático, conhecimento procedural, conhecimento contextual e aplicação do conhecimento.

Não obstante os aspectos apontados até agora, registra-se que alguns professores discordam dessa diferenciação e alegam que os papéis de docente, pesquisador e extensionista incluem igualmente atividades de gestão. Para esses atores, a gestão se inicia na área acadêmica, quando são chamados a gerenciar seus projetos de pesquisa, quando exercitam a habilidade de orientar discentes, quando se veem diante da necessidade de administrar convênios ou mesmo de administrar o tempo diante das várias demandas que recebem. Sobre essa percepção, Speck (2003) esclarece que as habilidades necessárias para docência não são estranhas àqueles que buscam tornarem-se gestores, na medida em que confirmam a importância de planejar, executar, avaliar como atividades relacionadas aos papéis do professor e do gestor.

Desta forma, corroborando mais uma suposição teórica desta tese e em resposta a terceira questão norteadora, os achados da terceira questão norteadora levaram à construção da Figura 8 (4), na qual se observa que as competências gerenciais são propriedade do papel de professor-gestor na Univasf. Com efeito, embora haja interação entre o papel de professor-gestor e os papéis do professor de ensino superior, as competências gerenciais são intrínsecas ao papel de professor-gestor, e distintas das competências profissionais relacionadas aos papéis de docente, pesquisador e extensionista.

**Figura 8 (4) – Competências gerenciais como propriedade do papel de professor-gestor na Univasf**



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Estabelecida a interação entre o papel de professor-gestor e competências gerenciais, avança-se para a próxima questão norteadora, quando serão descritas as tais competências (esperadas e percebidas) associadas ao papel em estudo.

## 4.5 Competências gerenciais esperadas e percebidas do professor-gestor

No ensino superior, as atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação de alunos e, também, as administrativas e burocráticas se mesclam no cotidiano do professor, exigindo-lhes competências diferenciadas (PAIVA; MELO, 2008). Tomando-se essa assertiva como ponto de partida, a quarta pergunta norteadora buscou identificar as competências gerenciais esperadas e percebidas associadas ao papel de professor-gestor.

No que tange às competências gerenciais esperadas, os sujeitos da pesquisa salientaram a complexidade e multiplicidade das mesmas, caracterizando-as por uma mescla semelhante aos componentes que Mendonça et al. (2012) elegeram como sendo os principais para os saberes de gestão - o cognitivo, comportamental, ético e político.

Observou-se ainda que as competências gerenciais esperadas conservam elementos associados aos papéis de docente, pesquisador e extensionista, pois, segundo os entrevistados, o papel de gestor não os tornam isentos aos demais papéis.

Com base nas entrevistas, apresenta-se as competências gerenciais esperadas compiladas no Quadro 19 (4), ressaltando-se que se buscou reproduzir de forma mais literal possível as palavras dos participantes ao mesmo tempo em que, na análise, as competências apontadas pelos participantes foram associadas aos componentes (subcategorias) e grupos de habilidades (dimensões) previstos no modelo proposto por Mendonça et al. (2012), revelando a adequação desse aporte analítico à presente investigação.

**Quadro 19 (4) – Competências gerenciais esperadas do professor-gestor da Univasf à luz do Modelo de Mendonça et al. (2012)**

Subcategorias	Dimensões	Indicadores
Cognitiva	1- Competência cognitiva/funcional –competência técnica/teórica/especialista, 2- Conhecimento tácito/prático; 3- Conhecimento procedural; 4- Conhecimento contextual; e, 5- Aplicação de conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer técnicas, rotinas, processos principais da área de atuação;</li> <li>▪ Conhecer a região do Vale do São Francisco e suas características socioculturais;</li> <li>▪ Conhecer o perfil do público-alvo da Univasf;</li> <li>▪ Desenvolver um posicionamento da reitoria ou pró-reitoria em relação à comunidade interna e externa;</li> <li>▪ Conhecer a visão da instituição, para onde é que ela caminha e o que se espera dela;</li> <li>▪ Conhecer a missão, PDI, planejamento estratégico da Univasf e contribuir para que isso seja desenvolvido;</li> <li>▪ Ter conhecimento razoável de Administração Pública e legislação e política pública para o ensino superior, em especial sobre o Reuni;</li> <li>• Conhecimento prático adquirido em experiências dentro e fora da Univasf, ou em outro ambiente acadêmico.</li> </ul>
Funcional	1- Específica da ocupação; 2- Processual, organizacional e administrativa; 3- Mental e; 4- Física.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visão acima da média dos outros na área de atuação;</li> <li>▪ Conhecimento da estrutura organizacional da Univasf e das atividades a desenvolver na Administração Superior;</li> <li>▪ Delegação de tarefas aos pares e subordinados;</li> <li>▪ Habilidade técnica na condução de procedimentos formais;</li> <li>▪ Capacidade de decidir em pouco espaço de tempo e alcançar o resultado que a comunidade espera;</li> <li>▪ Planejamento estratégico;</li> <li>▪ Visão sistêmica do serviço público federal e da Univasf.</li> <li>▪ Capacidade de dar alternativas para que os problemas sejam superados;</li> <li>▪ Conhecimento sobre as especificidades dos campi da Univasf;</li> </ul>

Subcategorias	Dimensões	Indicadores
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habilidade de articulação para resolver problema;</li> <li>▪ Capacidade de identificar os talentos ou formá-los.</li> </ul>
Comportamental/ Pessoal	1- Social/vocacional e, 2- Intraprofissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Empatia;</li> <li>▪ Habilidade de lidar as diferenças individuais e dos grupos;</li> <li>▪ Habilidade de gerenciar equipes;</li> <li>▪ Comprometimento com objetivos da Univasf e autoeficácia;</li> <li>▪ Comprometimento com o que se quer atingir;</li> <li>▪ Habilidade de dialogar e ouvir as pessoas;</li> <li>▪ Liderança de equipes de trabalho;</li> <li>▪ Capacidade de lidar com críticas, entendê-las, administrá-las;</li> <li>▪ Comunicação interpessoal;</li> <li>▪ Abertura e flexibilidade para o diálogo interno, com a equipe de governança, com a comunidade acadêmica;</li> <li>▪ Foco e disciplina;</li> <li>▪ Persistência;</li> <li>▪ Capacidade de agregar pessoas em torno de objetivos;</li> <li>▪ Predisposição para buscar e desenvolver parcerias;</li> <li>▪ Renovação e resiliência;</li> <li>▪ Capacidade de agregar uma equipe de trabalho em torno dele;</li> <li>▪ Servidor;</li> <li>▪ Humildade para ouvir;</li> <li>▪ Simplicidade;</li> <li>▪ Lidar com as relações interinstitucionais;</li> <li>▪ Senso de equilíbrio, de paciência;</li> <li>▪ Compreensão;</li> <li>▪ Dedicção ao papel;</li> <li>▪ Proatividade;</li> <li>▪ Ousadia;</li> <li>▪ Empreendedorismo;</li> <li>▪ Ter credibilidade.</li> </ul>
Ética	1- Pessoais e 2- Profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compromisso com atualização contínua;</li> <li>▪ Respeito à impessoalidade e demais princípios da administração pública;</li> <li>▪ Direcionamento de ações a partir do código de ética da alta administração federal;</li> <li>▪ Seriedade de trabalhar com recursos públicos;</li> <li>▪ Comprometimento com as políticas e princípios da educação superior.</li> </ul>
Política	1- Pessoal; 2- Organizacionais e, 3- Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competência política para trabalhar com as comissões;</li> <li>▪ Gestão de conflitos;</li> <li>▪ Percepção e mediação dos interesses dos diferentes grupos na organização;</li> <li>▪ Negociação na condução dos processos;</li> <li>▪ Espírito democrático, conciliador;</li> <li>▪ Capacidade de avaliação de conjuntura política, tanto externa como interna;</li> <li>▪ Impessoalidade no trato com jogos de interesse;</li> <li>▪ Poder sobre os aspectos financeiros e sobre a montagem da equipe de trabalho;</li> </ul>

Subcategorias	Dimensões	Indicadores
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidade de convencimento;</li> <li>▪ Poder decisório;</li> <li>▪ Fluência no debate de ideias e pensamentos;</li> <li>▪ Saber administrar a relação com professores, entre os colegiados.</li> </ul>

Fonte: Mendonça et al. (2012); Paiva (2007) e dados da pesquisa (2015)

Note-se que as competências gerenciais esperadas destacadas pelos entrevistados da Univasf incluem os saberes de gestão do professor de ensino superior voltados à mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos grupais e organizacionais; domínio de processos administrativos e burocráticos em nível meso e macro-organizacional, correspondendo ao que Mendonça et al. (2012) previram.

Dentre os componentes previstos pelo modelo de Mendonça et al. (2012), o componente comportamental recebeu ênfase nos relatos, indicando que os sujeitos centram as competências gerenciais esperadas em características individuais, o que de certa forma, explica-se tendo em vista a incidência do processo de apropriação ou autodirecionamento (PAIVA, 2007) na construção do papel de professor-gestor. Em concordância, sobressaíram metacompetências relacionadas ao domínio do conhecimento específico e de metodologias, seguidas das habilidades pessoais e sociais.

As entrevistas revelaram ainda que, ao indicarem as competências esperadas, os sujeitos também se valeram de particularidades organizacionais da Univasf, indicando as contingências e aspectos socioculturais que influenciam as competências gerenciais, corroborando-se, assim, mais uma dimensão do modelo proposto por Mendonça et al. (2012), que considera as implicações das especificidades do contexto educacional na definição de competências profissionais diferenciadas.

Ainda durante as entrevistas, surgiram expressões como “a minha experiência mostra como gestor”; “a minha trajetória na posição de gestor mostrou”; “aprendi no dia a dia como estou que essa competência é importante”, usadas pelos professores entrevistados para justificarem o conjunto de competências gerenciais esperadas, indicando que as especificidades de sua área de atuação, sua formação, suas experiências anteriores, histórias de vida, trajetória acadêmica permeiam esse repertório de competências.

Esse ponto chama atenção, pois, com base em Dubar (2005), teoricamente presume-se que as competências esperadas sejam um desdobramento ou componentes do papel esperado de professor-gestor da Univasf. Entretanto, os relatos dos participantes denotaram

que a referência dos sujeitos da pesquisa ao elegerem as competências esperadas orientou-se pela forma como eles percebem o papel de professor-gestor (papel percebido).

Aprofundando esse aspecto, tanto as entrevistas como a análise documental evidenciaram que a lacuna de PP e PO voltadas à formação dos sujeitos para a gestão comprometeu a socialização dos professores da Univasf no papel de professor-gestor, contribuindo para que o papel esperado perdesse força como norteador das competências esperadas, em virtude da ausência de direcionamento formal sobre quais competências gerenciais são consideradas ideais para esse sujeito.

Esse achado é relevante, pois reforça uma premissa teórica desta tese, qual seja: sem PP e PO de formação de professores de ensino superior para gestão universitária, abre-se espaço para que a percepção desses sujeitos sobre as competências gerenciais esperadas seja construída principalmente com base em processos informais e aspectos individuais. Os trechos a seguir ilustram essa reflexão:

Requer outras competências e acontece que a gente assume a função, a gente é jogado no campo e se vire, ou então leão lhe come. **PG3: 0:29:34.7**

[...] nós somos jogados, essa é que é a grande verdade, nós somos jogados para assumir um barco ou um navio, um avião e você não recebeu o curso de piloto, e aí você tem que aprender a ser piloto enquanto o negócio está andando. Eu costumo dizer a gente vai trocando o pneu do carro com o carro em movimento, porque quando você pega uma secretaria, pega uma pró-reitoria você não pode parar. **PG8: 0:23:58.3**

Com base nos dados coletados nas entrevistas identificaram-se as competências gerenciais percebidas<sup>26</sup>, registrando-as juntamente com as competências esperadas no Quadro 20 (4), possibilitando-se ter uma visão das duas categorias ao mesmo tempo.

---

<sup>26</sup> São aquelas que os sujeitos consideram que têm; corresponde ao que Paiva et al. (2013) intitularam de competências reais.

**Quadro 20 (4) - Competências gerenciais esperadas e percebidas dos professores-gestores da Univasf à luz do modelo de Mendonça et al. (2012)**

Subcategorias	Dimensões	Indicadores	
		Competências gerenciais esperadas	Competências gerenciais percebidas
Cognitiva	1- Competência cognitiva/funcional – competência técnica/teórica/especialista, 2- Conhecimento tácito/prático; 3- Conhecimento procedural; 4- Conhecimento contextual; e 5- Aplicação de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer técnicas, rotinas, processos principais da área de atuação;</li> </ul>	XX
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer a região do Vale do São Francisco e suas características socioculturais;</li> </ul>	XX
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer o perfil do público-alvo da Univasf;</li> </ul>	XX
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver um posicionamento da reitoria ou pró-reitoria em relação a comunidade interna e externa;</li> </ul>	XX
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer a visão da instituição, para onde é que ela caminha e o que se espera dela;</li> </ul>	Não reportada pelos sujeitos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer a missão, PDI, planejamento estratégico da Univasf e contribuir para que isso seja desenvolvido;</li> </ul>	Não reportada pelos sujeitos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ter conhecimento razoável de Administração Pública e legislação e política pública para o ensino superior, em especial sobre o Reuni.</li> </ul>	Não reportada pelos sujeitos
Funcional	1- Específica da ocupação; 2- Processual, organizacional e administrativa; 3- Mental e; 4- Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visão acima da média dos outros na área de atuação;</li> </ul>	XX
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecimento da estrutura organizacional da Univasf e das, as atividades a desenvolver na Administração Superior;</li> </ul>	XX
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Delegação de tarefas aos pares e subordinados;</li> </ul>	XX
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habilidade técnica na condução de procedimentos formais;</li> </ul>	Não reportada pelos sujeitos

Subcategorias	Dimensões	Indicadores	
		Competências gerenciais esperadas	Competências gerenciais percebidas
		▪ Capacidade de decidir em pouco espaço de tempo e alcançar o resultado que a comunidade espera;	Não reportada pelos sujeitos
		▪ Planejamento estratégico;	Não reportada pelos sujeitos
		▪ Visão sistêmica do serviço público federal e da Univasf;	Não reportada pelos sujeitos
		▪ Capacidade de dar alternativas para que os problemas sejam superados;	XX
		▪ Conhecimento sobre as especificidades dos <i>campi</i> da Univasf;	XX
		▪ Habilidade de articulação para resolver problema;	XX
		▪ Capacidade de identificar talentos ou formá-los.	XX
Comportamental/ Pessoal	1- Social/vocacional e, 2- Intraprofissional	▪ Empatia;	XX
		▪ Habilidade de lidar as diferenças individuais e dos grupos;	XX
		▪ Habilidade de gerenciar equipes;	XX
		▪ Comprometimento com objetivos da Univasf e auto-eficácia;	XX
		▪ Comprometimento com o que se quer atingir;	XX
		▪ Habilidade de dialogar e ouvir as pessoas;	XX
		▪ Liderança de equipes de trabalho;	XX
		▪ Capacidade de lidar com críticas, entendê-las, administrá-las;	XX
		▪ Comunicação interpessoal;	XX
		▪ Abertura e flexibilidade para o diálogo, com a equipe de governança, com a comunidade acadêmica;	XX
		▪ Foco e disciplina;	XX
		▪ Persistência;	XX

Subcategorias	Dimensões	Indicadores	
		Competências gerenciais esperadas	Competências gerenciais percebidas
		▪ Capacidade de agregar pessoas e equipes	XX
		▪ Predisposição para buscar e desenvolver parcerias;	XX
		▪ Renovação e resiliência;	XX
		▪ Ser servidor;	XX
		▪ Humildade para ouvir;	XX
		▪ Simplicidade;	XX
		▪ Habilidade de lidar com as relações interinstitucionais;	XX
		▪ Senso de equilíbrio, de paciência;	XX
		▪ Compreensão das necessidades individuais e dos grupos internos e externos;	XX
		▪ Dedicção ao papel;	XX
		▪ Proatividade;	XX
		▪ Ousadia;	Não reportada pelos sujeitos
		▪ Empreendedorismo;	Não reportada pelos sujeitos
		▪ Ter credibilidade.	XX
		Ética	1- Pessoais e 2- Profissional
▪ Respeito à impessoalidade e demais princípios da administração pública;	XX		
▪ Direcionamento de ações a partir do código de ética da alta administração federal;	XX		
▪ Seriedade de trabalhar com recursos públicos;	XX		
▪ Comprometimento com as políticas e princípios da educação superior.	XX		
Política	1- Pessoal; 2- Organizacionais e,	▪ Competência política para trabalhar com as comissões;	XX

Subcategorias	Dimensões	Indicadores	
		Competências gerenciais esperadas	Competências gerenciais percebidas
3- Social		▪ Gestão de conflitos;	XX
		▪ Percepção e mediação dos interesses dos diferentes grupos na organização;	XX
		▪ Negociação na condução dos processos;	XX
		▪ Espírito democrático, conciliador;	XX
		▪ Capacidade de avaliação de conjuntura política, tanto externa como interna;	XX
		▪ Impessoalidade no trato com jogos de interesse;	XX
		▪ Poder sobre os aspectos financeiros e sobre a montagem da equipe de trabalho;	Não reportada pelos sujeitos
		▪ Capacidade de convencimento;	XX
		▪ Poder decisório;	XX
		▪ Fluência no debate de ideias e pensamentos;	XX
		▪ Saber administrar a relação com professores, entre os colegiados.	XX

Fonte: Mendonça et al. (2012); Paiva (2007) e dados da pesquisa (2015)

As competências percebidas pelos professores-gestores da Univasf caracterizam-se pelos componentes políticos, interpessoais e éticos do modelo de Mendonça et al. (2012), e segundo os sujeitos da pesquisa, são as mais relevantes para eles em seu cotidiano. Convergindo com os relatos dos professores entrevistados, os dados coletados durante a observação participante em reuniões do Fórum dos Pró-reitores e do Fórum Administrativo tais componentes (políticos, interpessoais e éticos) emergiram quando os gestores atuavam na mediação de conflitos entre níveis hierárquicos e coalizões distintas.

Em concordância com os componentes identificados nas competências percebidas, sobressaíram metacompetências relacionadas ao domínio do de habilidades sociais e pessoais. As falas a seguir dão amparo a essa ponderação:

[...] uma coisa que eu tive que aprender ou desenvolver mais foi essa convivência com as diferenças. Que diferenças são essas? Na universidade você tem diversos grupos de forças, de poder, e esses grupos ora um está no centro do poder, em uma posição de mando, estão com a bola e ora esse grupo perde essa posição de mando mas eles continuam em todos os setores, aqueles que perderam e quando você assume um cargo como gestor você tem que gerenciar todos, independente das opções políticas, ideológica. Eu acredito que uma competência que eu tenho desenvolvido foi a de agregar as pessoas, chamar as pessoas para trabalhar em equipe, para trabalhar em grupo, claro com conflitos, brigas, com tudo que faz parte de gerenciar pessoa. **PG5 - 37:37**

[...] eu sempre digo que eu mais treinei quando entrei aqui é o ouvido, porque você tem que escutar todo mundo, ne, a gente como professor, como pesquisador não, ne, como professor você vai escutar os seus alunos, você vai ouvir, como pesquisador vai ser só os seus pares, num é, mas o gestor não, entende, a gente tem que atender desde a própria universidade, pessoas que estão fora dela. **PG11 - 43:20**

Pode-se afirmar ainda que as competências esperadas indicadas pelos sujeitos da pesquisa descreveram quase o retrato de um supergestor para a Univasf - um professor-gestor com perfil idealizado de competências e características diversas, impossíveis de serem possuídas por uma única pessoa como alertaram Kerr (1982), Quintiere; Vieira; Oliveira (2012). Já as competências percebidas fizeram referência principalmente às ações e interações vivenciadas pelos próprios sujeitos e seus pares no espaço organizacional, corroborando o caráter inter-relacional das competências referenciado por Melo, Lopes e Ribeiro (2013) e Salles e Villardi (2014).

Sabe-se que mesmo sem uma competência esperada, o indivíduo não necessariamente estará impotente frente a uma situação, pois, com conhecimentos gerais anteriormente adquiridos, ele pode tentar encontrar cursos de ação, ainda que torne o trabalho difícil e

aleatório (PERRENOUD, 2013). Essa foi justamente a situação relatada pelos entrevistados na Univasf: eles não ficaram paralisados quando perceberam que não dispunham de competências inerentes ao papel de gestor; trataram de atuar com o repertório acumulado em sua trajetória pessoal e profissional na Univasf, o que os levou várias vezes a cometer erros que poderiam ter sido evitados.

Nesse sentido, os professores-gestores da Univasf reconheceram que desenvolveram um leque de competências muito distante daquelas que eles mesmos apontaram como sendo competências esperadas e reafirmaram que PP e/ou PO poderiam ajudá-los a desenvolver essas competências gerenciais.

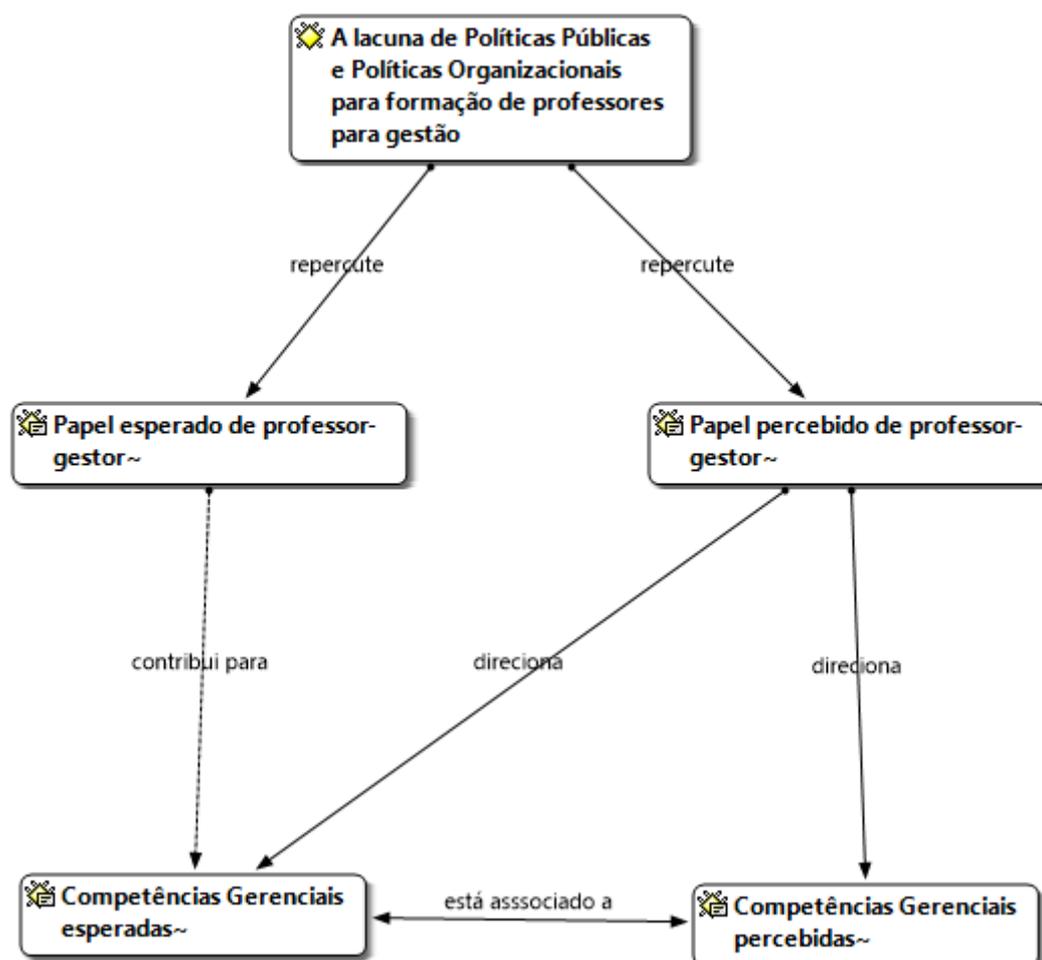
Diante disso, corrobora-se mais uma premissa teórica deste trabalho, segundo a qual a formação individual ou o desenvolvimento informal de competências gerenciais não exclui a necessidade de PP e PO de formação de professores gestores para a gestão universitária. As falas a seguir exemplificam esse ponto de vista dos sujeitos:

Então eu acredito que o treinamento, a capacitação, podem fazer com que algumas habilidades mais técnicas, mais gerenciais sejam aprendidas, desde que você se disponha a aprender; esteja aberto ao novo. Quem acha que não precisa mais, não vai fazer efeito, mas quem se coloca numa posição de aprendiz, vai crescer muito. **PG5 - 37:5**

Como, eu só acredito no aprimoramento de competência né, é, com estudo né, com aplicação, fazer curso, se capacitar, então assim, eu não acredito, por exemplo, o autodidata né, ele tem uma limitação num é, é diferente **PG14 - 46:4**

Com base na análise dos dados coletados, a Figura 9 (4) destaca a dinâmica entre o papel de professor-gestor e as competências gerenciais. Nela, revela-se que a lacuna de PP e PO para a formação de professores-gestores ressoa nas duas dimensões constitutivas do papel de professor-gestor – papel esperado e papel percebido. O papel percebido é tomado como principal norteador das competências esperadas e percebidas, direcionando-as, enquanto o papel esperado concorre para a definição das competências gerenciais esperadas, sem chegar a defini-las.

**Figura 9 (4) – A dinâmica entre o papel de professor-gestor e competências gerenciais na Univasf**



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Ainda durante as entrevistas, os relatos dos sujeitos da pesquisa evidenciaram uma nova categoria de análise denominada interação entre carreira docente, papel de gestor e competências gerenciais. No Quadro 21 (4), a categoria analítica foi representada em duas dimensões – âmbito organizacional (Univasf) e âmbito do Serviço Público Federal, associando a cada uma delas os principais achados oriundos das entrevistas e da análise documental, os quais evidenciaram a tensão entre a lógica de competências e o caráter burocrático da carreira de professor do ensino superior (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

**Quadro 21 (4) – Interação entre carreira docente, papel de gestor e competências gerenciais na Univasf**

Dimensões	Entrevistas	Análise Documental
Âmbito organizacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os professores desempenham o papel de gestor, mas são os demais papéis e suas atribuições que são bonificados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliação de desempenho funcional dos professores prevê pontuação aos professores em suas atividades de docência, pesquisa ou extensão, conforme a quantidade de semestres em que estiverem no papel de gestor.</li> <li>▪ As competências gerenciais dos professores-gestores não avaliadas ou remuneradas.</li> </ul>
Âmbito do Serviço Público Federal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Carreira docente não valoriza devidamente aqueles professores que se dispõem a atuar no papel de gestor e não concorre para o desenvolvimento de competências gerenciais.</li> <li>▪ Não há diretrizes sobre as competências esperadas no papel de professor-gestor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Carreira de professor de ensino superior organizada pela lógica das atividades a serem realizadas por esses sujeitos;</li> <li>▪ Estrutura remuneratória, em especial a retribuição por titulação (RT), premia a previsibilidade, a promoção por antiguidade, hierarquia e especialização;</li> <li>▪ Concurso público afere apenas o conhecimento formal dos candidatos;</li> <li>▪ Ausência da lógica de competências na estrutura da carreira docente do magistério superior federal.</li> </ul>

Fonte: BRASIL (2013, 2012, 1990); UNIVASF (2009a, b, c, 2008) e dados da pesquisa (2015)

Os sujeitos da pesquisa concordam que a forma como a carreira do professor de ensino superior está estruturada atualmente, no âmbito da Univasf e no âmbito do Serviço Público Federal, não contempla a complexidade das atividades envolvidas no papel de professor-gestor e a necessidade de formação para atuação no papel de gestor.

Essa constatação não chega a causar estranheza, pois, como argumenta Bergue (2014), a arquitetura burocrática geral dos cargos públicos ainda preserva um sistema de remuneração cujo foco reside no cargo, e não na pessoa e em suas competências.

Segue trecho de entrevista que descreve esse cenário:

Então uma das dificuldades, o retorno, o reconhecimento. Financeiro eu não vou dizer, porque você fez concurso para uma universidade pública, mas mesmo assim, acho que até as instituições públicas deveriam repensar o pagamento, a forma de reconhecer por mérito também. A gente não valoriza muito o mérito acadêmico, o professor que publica isso, publica aquilo? E o professor que traz resultados para a instituição? E o professor que traz números? Que eleva os índices, isso não conta? Porque não conta nem pra progressão, não conta nem pra titulação, além de não contar financeiramente. Mas só dizendo que isso não é nenhuma reclamação não, até porque eu sou muito feliz com o que tenho. **PG5 - 37:27**

Desta forma, revela-se uma desarticulação entre o nível individual, meso e macro

organizacional: de um lado os professores-gestores percebem que há necessidade de formação para os papéis que desempenham (inclusive o de gestor) mas, de outro, a estrutura da carreira de magistério superior em âmbito federal e as práticas de gestão de pessoas na Univasf parecem não refletir essa demanda. Tal como assinalou Amaral (2008), pouco reconhecimento e recompensa são dispensados às tarefas administrativas, apesar de em alguns casos, elas representarem uma significativa porção de tempo de trabalho dos professores.

Sintetizando os achados, em resposta à questão norteadora 4, pode-se afirmar que as competências gerenciais esperadas caracterizam-se pela presença dos componentes específicos de gestão referidos por Paiva (2007) e Mendonça et al (2012), quais sejam, os componentes cognitivo, comportamental, ético e político. No tocante às competências percebidas, observou-se que elas se centram nos componentes políticos, interpessoais e éticos, ressaltando seu caráter inter-relacional.

Após identificar as competências gerenciais esperadas e percebidas, caminha-se para a última questão norteadora que abordará o desempenho do papel de professor-gestor na Univasf.

## 4.6 O desempenho esperado e o desempenho percebido do professor-gestor

A questão norteadora 05 busca captar a percepção dos sujeitos e seus pares sobre o desempenho do papel de professor-gestor. A partir dos relatos dos professores, foi possível delinear dimensões e indicadores que constituem o desempenho esperado para o papel de professor-gestor, os quais estão relacionados no Quadro 22 (4).

**Quadro 22 (4) – Dimensões e indicadores caracterizadores do desempenho esperado de professor-gestor na Univasf**

<b>Categoria</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>
Desempenho esperado	1- Fachada do papel	a) Sem apoio de diretrizes formais que estabelecessem ou padronizassem ou a fachada do papel de professor-gestor;
		b) Associação com os papéis de gerenciador de conflitos e de

<b>Categoria</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>
		político;
	2- Interação entre os papéis do professor de ensino superior	a) Desempenho esperado de um professor-gestor se diferencia daquele referente aos demais papéis.
	3- Plateia	a) O reitor e o vice-reitor, os pró-reitores, os coordenadores, como os sujeitos da instituição que constituem a plateia; b) Plateias distintas, de acordo com o papel.
	4- Socialização no papel	a) Ausência de políticas públicas ou políticas organizacionais.

Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Dentre os papéis associados ao desempenho esperado, os sujeitos da pesquisa enfatizaram aqueles relacionados à resolução de problemas e de articulador político, como se pode observar no trecho a seguir:

[...] na verdade se espera o super-homem né, se espera o super-homem, se espera uma pessoa que resolva tudo, mas não é assim, num é dessa forma, toda uma expectativa que são criadas em cima de um gestor é muito forte, é um super-homem, o cara veio pra salvar o mundo, veio pra resolver tudo, num é assim né, tem os seus entraves, tem a burocracia, porque às vezes as pessoas querem as coisas no tempo delas. **PG14 - 46:23**

Ressaltando a diferenciação entre o desempenho esperado de um professor-gestor em relação aos demais papéis do professor de ensino superior, para os entrevistados, a atuação no papel de gestor se dá em um contexto específico, no qual eles fazem uso de competências gerenciais em sua ação, conforme apontaram Ésther (2007), Mendonça et al. (2012), Barbosa e Mendonça (2014).

Nas observações participantes realizadas nas reuniões do Fórum de Pró-reitores e do Fórum Administrativo, evidenciou-se que a plateia (GOFFMAN, 2009) para o papel de professo-gestor não é idêntico àqueles associados aos papéis de pesquisador, docente e extensionista. Podem-se especular semelhanças tendo em vista à intersecção entre os papéis do professor-gestor, porém as entrevistas mostraram claramente que os sujeitos da pesquisa se referiam à plateia com a qual interagem no papel de professor-gestor. O trecho a seguir dá suporte a essa reflexão:

[...] Minha atividade aqui, como ta no topo, digamos assim, da hierarquia, junto com o reitor, então a gente lida com todos os órgãos, todas as categorias, então a relação... claro, a gente tem uma relação muito com grande com todos os coordenadores de curso, principalmente os de graduação, tem uma relação forte com todos os pró-reitores, todos os secretários, que estão diretamente subordinado. Então essa é a ligação mais

direta: todos os secretários subordinados, todas as coordenações que são subordinadas ao nosso gabinete, a gente tem contato periódico. **PG16 - 48:16**

Lembra-se que o desempenho esperado é aquele reconhecido como tal pelo indivíduo e por seus pares e corresponde ao que Goffman (2011) denomina de fachada – a parte do desempenho pelo indivíduo, que é regular, geral, fixa, padronizada. Nesse sentido, não houve alusão a políticas públicas ou políticas organizacionais voltadas à socialização dos sujeitos da pesquisa com vistas ao desempenho esperado no papel de professor-gestor ficando os mesmos sem apoio de diretrizes formais que estabelecessem ou padronizassem a fachada do papel de gestor (GOFFMAN, 2011), semelhante ao modo como construíram suas competências gerenciais.

Os trechos das entrevistas que seguem descrevem este contexto:

Rá, não, nada. O que cheguei aqui foi um desejo imenso de fazer as pessoas trabalharem e terem orgulho de ser UNIVASF. Como fazer isso veio no caderninho de campanha que inclusive fui eu que montei a parte de pesquisa. **PG6: 0:37:51.8**

o que a gente tem no máximo são, no máximo assim, atribuições ou deveres, ou obrigações do cenário da equipe PRPPG, mas não que seja algo generalizado. A gente ajudou a construir isso para uma demanda que foi solicitada na pró-reitoria de planejamento na época, que fez parte da carta de serviços da UNIVASF. Então nesse momento, a gente conseguiu construir, compilar algumas coisas e atividades que eram relacionadas às atribuições. Isso gerou um documento. Agora de eu ter um documento formal, acho que não. **PG 16 0:28:58.7**

Em se tratando de desempenho percebido no papel de professor-gestor, os sujeitos da pesquisa afirmaram que se veem atendendo a compromissos com público interno e externo, cumprindo legislações e prazos, resolvendo problemas das mais diversas naturezas, gerenciando atritos, buscando a legitimação junto a seus pares e a comunidade acadêmica, lidando com a falta de condições de infraestrutura, semelhante aos aspectos apontados por Silva et al. (2013) ao caracterizarem a atuação do professor como gestor.

Os relatos dos participantes da pesquisa também mostraram que há um lapso entre o que a literatura preconiza como ideal para a gestão universitária e o que efetivamente os dirigentes realizam no ambiente da Univasf, com vários entrevistados sustentando que no desempenho do papel de gestor muitas vezes executaram tarefas operacionais, repetitivas e desgastantes, semelhante ao que mostrou o trabalho de Silva (2011). O trecho a seguir ilustra esse cenário:

É, a minha maior angustia era exatamente não poder, eu não conseguir

agilizar os serviços, essa que era a minha maior luta...(...) **PG4 - 36:24**

(...) eu dizia assim, pra entrar na pró-reitoria de ensino pra mim é como eu olhar pra uma montanha imensa e assim perceber pequenininho, e olhar pra montanha imensa e dizer assim poxa tenho que escalar essa montanha, era a imagem que me vinha à época, e, eu tinha assim, claro que eu tinha uma dimensão ne, do tamanho ne, das dificuldades mas uma noção do que realmente me esperava, de como era mesmo que funcionava, que acontecia, é, por isso que eu digo, eu senti que me inventar e inventar esse lugar. **PG12 - 44:20**

Igualmente, os trechos acima ilustram os sentimentos de frustração, ambivalência, pressão que os participantes da pesquisa experimentam ao se darem conta de que não conseguiriam corresponder às expectativas dirigidas a eles, em virtude, especialmente, de características inerentes à organização ou contingências que estão fora do seu controle, corroborando trabalhos como os de Kanan e Zanelli (2011); Silva (2012) e Silva (2000).

Goffman (2009) alertava sobre a tendência dos atores em querer corresponder às expectativas neles depositadas, e, se possível ultrapassá-las, colocando-se em situação de correr atrás da idealização. Para o autor, a busca da idealização ao representar um papel leva o sujeito a vivenciar sentimentos como os que foram reportados pelos professores-gestores da Univasf.

Nesse ponto das entrevistas, os participantes da pesquisa unanimemente afirmaram que não foram preparados para ser dirigentes, não tiveram nenhuma formação, tampouco conheceram roteiros ou diretrizes formais para construção do papel de professor-gestor, e assim, segundo eles, veem atuando com base em tentativas, erros e acertos, semelhante ao que foi relatado por Campos (2007); Meyer Jr. e Meyer (2011) e Silva (2012).

Foi possível apreender ainda que o desempenho esperado, o desempenho percebido e a lacuna de PP e PO estão interligados entre si, na medida em os sujeitos da pesquisa reafirmaram a necessidade das competências gerenciais para o desempenho no papel de professor-gestor e apontaram vários transtornos e erros que poderiam ser evitados com políticas para formação de competências gerenciais, como se observa nos trechos abaixo:

Consegue, mas talvez não consiga tudo o que poderia conseguir e não no tempo adequado. E aí tá a universidade toda cheia de problema. E são problemas, engraçado, veja que interessante, são problemas, alguns deles, que mesmo numa universidade nova como a nossa a gente tem e não devia ter, porque, como política de ensino superior a gente acaba repetindo alguns erros que universidades antigas, de décadas, já tão cometendo, há trezentos anos a gente vem, numa universidade nova e comete os mesmos erros, porque não é uma coisa só daqui. **PG2 - 34:52**

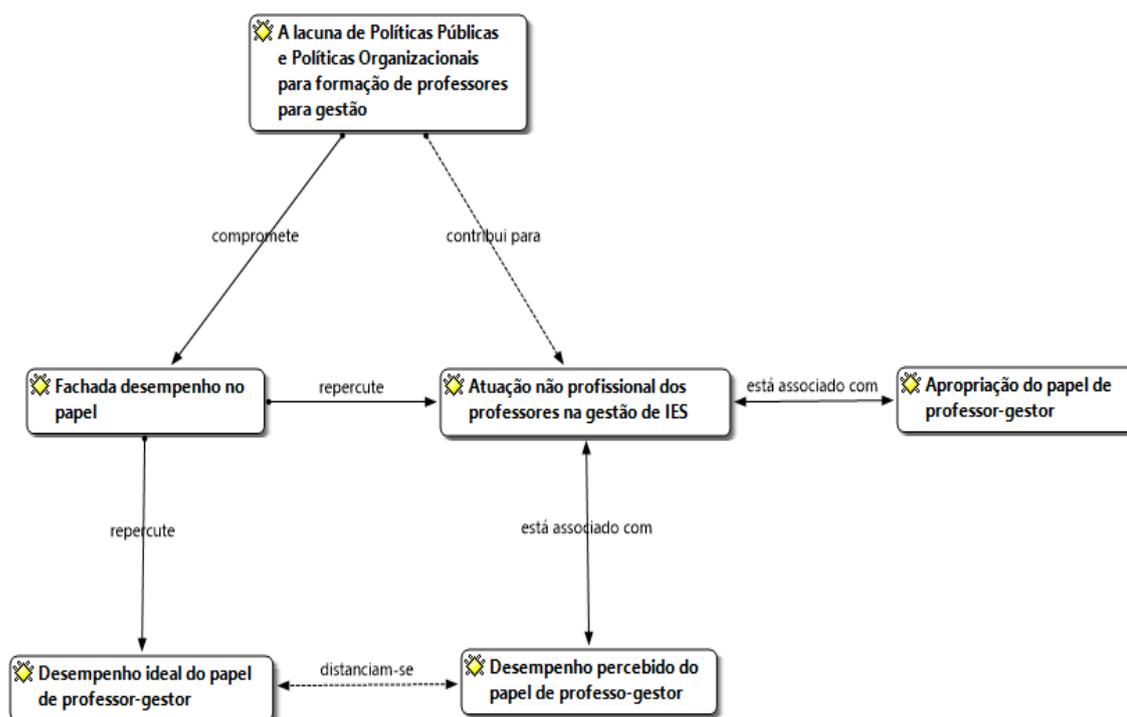
Eu acho que eu teria cometido muitos erros infantis digamos assim. Aquele erro que está em formação, qualquer pessoa que está profissional jovem,

comete quando começa exercer uma profissão ou atividades são coisas que você vê, parece que está tão claro, mas tem outras coisas no meio que podem desviar do caminho, você desviar sua rota. Eu acho que eu teria cometido vários erros se eu não tivesse tido esses cursos de gestão **PG7 - 39:11**

Desta forma, corrobora-se outro pressuposto teórico deste trabalho, qual seja, o de que PP e PO fariam a diferença no desempenho do papel de professor-gestor, rompendo com a prática de agir baseados no empirismo, como alertaram Campos et al. (2008), Ésther (2007), Guimarães (2013), entre outros autores do referencial teórico desta investigação.

Com base nas entrevistas, elaborou-se a Figura 10 (4), na qual se observam interações entre a lacuna de PP e PO, o papel de professor-gestor, competências gerenciais e desempenho no papel na Univasf. Nela, a lacuna de PP e PO para formação de competências de gestão afeta a construção da fachada do papel de professor-gestor e concorre para a atuação não profissional e apropriação do papel pelos sujeitos da pesquisa, já que se trata de processos inter-relacionados. Nessa dinâmica, emerge o hiato entre o desempenho esperado e o desempenho percebido, igualmente alimentado pela construção informal da fachada do papel e pela atuação não profissional dos professores-gestores da Univasf.

**Figura 10 (4) - Interações entre a lacuna de PP e PO, o papel de professor-gestor, competências gerenciais e desempenho no papel na Univasf**



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

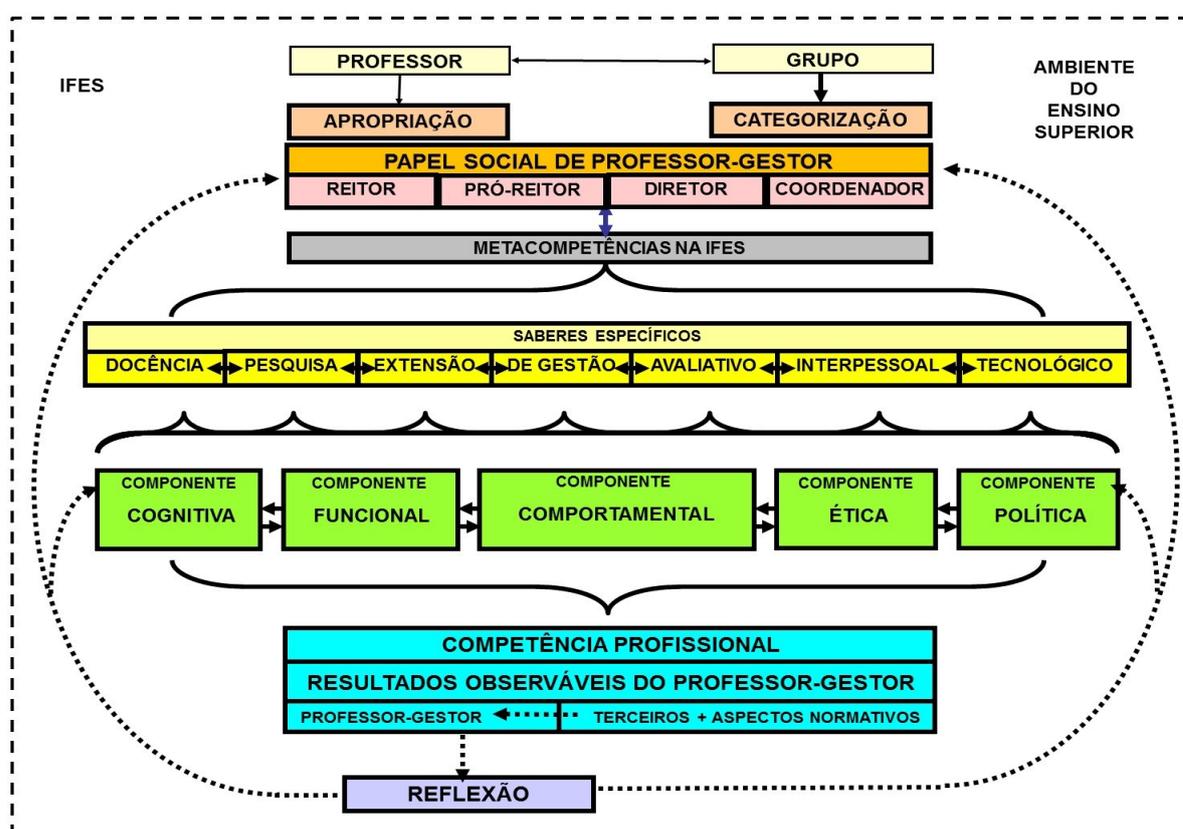
Os dados analisados levaram a sistematização da resposta à quinta questão norteadora da seguinte forma: o desempenho esperado de um professor-gestor é diferente daquele do papel de pesquisador, docente, extensionista na Univasf, uma vez que no papel de gestor os entrevistados afirmaram fazer uso de competências gerenciais em sua ação, corroborando Ésther (2007), Mendonça et al. (2012), Barbosa e Mendonça (2014). No que se refere ao desempenho percebido, os dados evidenciaram que ele está associado principalmente ao atendimento de compromissos com público interno e externo, cumprimento de legislações e prazos, resolução de problemas das mais diversas naturezas, evidenciando um distanciamento entre o que a literatura preconiza como ideal para a gestão universitária e o que efetivamente os dirigentes realizam no ambiente da Univasf.

Encerrada a discussão sobre as questões norteadora da pesquisa, a seção seguinte apresenta o *framework* proposto por este estudo.

## 4.7 *Framework* para análise da formação de competências gerenciais do professor-gestor em IES federal

A análise dos dados levou a ajustes no *framework* inicial proposto no capítulo introdutório desta tese - figura 2 (2), culminando na proposição da figura 11 (4) que representa o *framework* final, apresentado logo a seguir.

Figura 11 (4) - *Framework* analítico da formação de competências gerenciais para o papel de professor-gestor em instituição federal de ensino superior



Fonte: Mendonça et al. (2012); Paiva (2007) e dados da pesquisa (2015)

A medida que as questões norteadoras foram sendo respondidas foi possível delinear algumas alterações em relação ao *framework* inicial proposto, quais sejam:

- associação entre os construtos papel social e competências gerenciais, oriundos de em diferentes áreas de estudo;
- focalização no papel de professor-gestor e competências gerenciais para alcance de maior poder explicativo do *framework* ora apresentado;

- c) manutenção do enfoque nas questões grupais e individuais que incidem na construção do papel de professor-gestor e das competências gerenciais, como também as tratam de questões do nível macro organizacional;
- d) aproximação com o modelo teórico proposto por Mendonça et al. (2012);
- e) sinalização dos processos de construção do papel de professor-gestor, quais sejam, a apropriação (caráter individual) e a categorização (em grupo) - apesar de ambos estarem em um mesmo patamar, não significa que ocorram simultaneamente;
- f) indicação das funções gerenciais mais comumente associadas ao papel de professor-gestor em Ifes, resguardando-se que as mesmas podem variar conforme a instituição;
- g) manutenção dos diversos saberes, considerando todos necessários à atuação do professor na função gerencial; as setas acrescentadas entre tais saberes explicitam essa relevância;
- h) nomeação do contexto organizacional (Ifes), mostrando sua inter-relação com o macro ambiente, conforme representado pela linha tracejada;
- i) a lacuna de PP e PO para formação de competências gerenciais fica representada pela linha tracejada, pois não se pode afirmar que certamente os processos comunicativos e reflexivos aconteçam e promovam revisão nas componentes das competências e no próprio comportamento (desempenho visível, metacompetências) do profissional;
- j) metacompetências como aquelas que permitem aos indivíduos controlar, desenvolver e mesmo mediar outras competências; competências externalizadas no mundo do trabalho (PAIVA, 2007), dão suporte e são influenciadas pelo papel de professor-gestor como indica a seta entre os dois construtos;
- k) o desempenho no papel está representado pelos resultados observáveis do professor-gestor;
- l) a seta pontilhada entre terceiros e professor-gestor sinaliza o processo de legitimação;
- m) os elementos normativos, tais como políticas pública, políticas organizacionais e legislação estão na linha tracejada que leva à reflexão, visto eles também pautam o desempenho do sujeito no papel;
- n) as contingências são observadas no contexto organizacional (Ifes) e nas metacompetências.

Observe-se que o *framework* ora proposto adequa-se não somente às universidades federais. Resguardadas as diferenças organizacionais, as universidades estaduais, municipais e os Institutos Federais são tipos de instituições às quais se poderiam aplicar esse aporte analítico, tendo em vista que são IES públicas mantidas pelo Poder Público, compartilhando o caráter coercitivo e normativo das políticas públicas do ensino superior, aspectos da organização da carreira docente, formas de financiamento, dentre outros.

Ainda no grupo das IES públicas, importa esclarecer que os Centros Universitários não apresentam o requisito da pesquisa institucionalizada, podendo significar uma restrição quando da análise dos papéis do professor de ensino superior e das políticas públicas de formação dos professores, por exemplo. O mesmo acontecendo com as Faculdades – instituições que não têm a função de promover a pós-graduação.

No que tange às IES privadas, há um distanciamento maior em relação às universidades federais: são instituições administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro, e, portanto, as políticas públicas de ensino superior incidem de forma diferenciada nessas instituições - assumem caráter mais isomórfico e normativo. Há ainda diferenças no que se refere a programas de financiamento, exigências quanto ao corpo docente (formação e carreira docente), estrutura física, etc.

Após discutir as análises das cinco questões norteadoras bem e apresentar o *framework* final, passa-se às conclusões deste estudo.

## 5 Conclusões

---

Retomando os aspectos expostos na Introdução, esta investigação orientou-se pela seguinte questão de pesquisa: como a lacuna de políticas públicas e políticas organizacionais voltadas à formação de professores para a gestão de IES repercute na construção do papel de professor-gestor e na formação de competências gerenciais dos professores, considerando-se seu desempenho no papel de gestor?.

Na busca por respostas à problemática, realizou-se um estudo qualitativo interpretativo básico, cujo objeto foram os professores-gestores da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental de dados secundários, caracterizando a triangulação metodológica (DENZIN; LINCOLN, 2011). A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) foi adotada para o tratamento dos dados, com o suporte do software Atlas Ti (FRIESE, 2012).

Tendo em vista as distintas naturezas epistemológicas dos construtos cominados na pergunta de pesquisa, a investigação orientou-se por uma perspectiva multiparadigmática, traduzindo-se em triangulação teórica (DENZIN, 1989), atribuindo caráter heterodoxo à tese. Nesse sentido, o aporte teórico constituiu-se dos seguintes temas: papéis sociais; papéis sociais do professor de ensino superior, com ênfase no papel de professor-gestor (*academic manager*); competências gerenciais de professores de ensino superior; políticas públicas e políticas organizacionais para a formação dos professores de ensino superior.

Os modelos analíticos de Paiva (2007) e Mendonça et al. (2012) também deram suporte ao estudo, culminando em uma proposta de integração representada no *Framework* analítico da formação de competências gerenciais para o papel de professor-gestor em instituição federal de ensino superior.

Apesar de o estudo partir de um aporte teórico prévio, a análise dos dados não foi definida em uma hipótese pré-definida, seguindo, assim, as orientações epistemológicas e metodológicas anteriormente esclarecidas. Desta forma, como desdobramento da pergunta de pesquisa, a apresentação e análise dos dados guiaram-se pelas questões norteadoras definidas para o estudo (GREENWOOD, 1973). Nesse sentido, pôde-se concluir em resposta à questão norteadora 01 - Quais as políticas públicas e políticas organizacionais desenvolvidas para a

formação de competências gerenciais do professor de ensino superior? – que os dados da análise documental e das entrevistas corroboraram a lacuna de políticas públicas e organizacionais voltadas à preparação de professores-gestores da Univasf, apontada por autores do referencial teórico (ÉSTHER, 2007; MEYER; MEYER JR. 2011; SILVA, 2000; SILVA, 2011, 2012). Nos documentos que tratam sobre políticas públicas de ensino superior percebe-se a ausência de programas, ações, diretrizes que possam se caracterizar como apoio institucional e direcionado à formação de professores para a gestão de IES. De modo semelhante, a análise das políticas de pós-graduação mostrou que não cabe mais tomá-la como único espaço voltado à formação, posto que as atividades dos professores do ensino superior mostram-se cada vez mais inter-relacionadas, e demandam desse indivíduo muito mais do que a expertise em pesquisa.

De forma semelhante, no âmbito da Univasf, há um hiato de PO que ofereçam suporte ou preparação para os professores que atuam no papel de gestor universitário. Também as respostas dos professores entrevistados claramente apontaram a lacuna de PP e PO e o sentimento de que cada vez mais eles se sentem responsáveis por sua formação, indicando que o desenvolvimento de competências profissionais de gestão dos professores da Univasf está pautado basicamente em esforços individualizantes (PAIVA; 2007) e informais (SALES; VILLARDI, 2014).

Ampliando-se o espectro de análise, sabe-se que a expansão e da massificação do ensino superior mudaram a relação das IES com o Estado e vieram acompanhadas de heterogeneidade de professores e estudantes, e do questionamento sobre a concepção humboldtiana de universidade (AMARAL, 2008). Se por um lado esse contexto é compartilhado por diversos sistemas de ensino superior, por outro, deve ser resguardada a maneira como esses mesmos sistemas respondem, e isso provavelmente tem impactos na maneira como as políticas são planejadas e implementadas (MUSSELIN; TEIXEIRA, 2014). Desse ponto de vista, a lacuna de políticas públicas e políticas organizacionais pode sinalizar a maneira como o sistema de ensino superior brasileiro e suas instituições (ainda não) reagem a essas tendências.

Nessa perspectiva, apesar de as pressões por eficácia, eficiência terem aumentado sobre as instituições federais de ensino superior, não significa que tais organizações necessariamente contêm como aporte políticas públicas e políticas organizacionais (a exemplo da Univasf) para a formação e preparação de seus gestores. Há um desencontro entre a formação recebida e as responsabilidades dos professores; isso é preocupante, tendo em vista que no atual contexto do ensino superior do Brasil, com a expansão e a interiorização das Ifes,

os professores-gestores assumem o protagonismo na implementação da Política Pública para Educação Superior. É nesse cenário que se inserem a Univasf e seus dirigentes (professores-gestores) (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

Sobre a questão norteadora 02 - Qual o papel (esperado, percebido) do professor-gestor?, com os relatos dos professores foi possível identificar dimensões compartilhadas por eles ao se referirem ao papel de professor-gestor, em torno das quais esses sujeitos se agregam e que as quais caracterizaram o papel de professor-gestor como uma categoria social, conforme perspectiva da Teoria da Identidade Social (TIS) (STETS; BURKE, 2003).

Considerando-se que normas institucionais mantêm estreita relação com a construção, definição e desempenho de papéis sociais (GIDDENS, 2002), com base na análise documental descreve-se o papel esperado de professor-gestor como sendo o de mediador de conflitos, estrategista, político, interlocutor e conciliador de interesses, formador de pessoas, tomador de decisão, líder, representante da instituição e de grupos sociais. Esse perfil aproxima-se daquele identificado por autores como Ésther (2007), Silva (2011), Musselin (2013), entre outros e corresponde à dimensão convencional do papel prevista por McCall e Simmons (1978).

Em se tratando do papel percebido, com as respostas dos professores-gestores foi possível conhecer os significados únicos que esses sujeitos têm de si mesmos como gestores (BURKE, 2004), refletindo o processo de identificação prenunciado pela Teoria da Identidade (TI). Ademais, os dados mostram que os participantes da pesquisa associam o papel de professor-gestor ao de mediador de conflitos, interlocutor de interesses, representante da instituição no ambiente externo e representante de grupos intraorganizacionais, líder, político, estrategista, executor de planos, gerente de projetos, alocador de recursos, tomador de decisões, solucionador de problemas, formador de pessoas, educador, formador e gerente de equipe, empreendedor, servidor público, guardando semelhanças com o que a literatura aponta em trabalhos como o de Kerr (1982), Ésther (2010), Silva e Cunha (2012), em suas pesquisas em universidades.

Destaque-se ainda que, de acordo com os dados apresentados, a lacuna de PP e PO para formação de professores-gestor contribui para a atuação não profissional desses sujeitos, atuando diretamente no processo de construção do papel, pois diante do hiato de suporte institucional os próprios buscam definir individualmente o papel de professor-gestor, com base em suas expectativas, trajetórias e expectativas.

No que se refere à questão norteadora 03 - De que forma o papel de professor-gestor ampara e é amparado pelas competências gerenciais? - concluiu-se que os professores-

gestores da Univasf associam competência a uma família de tarefas ou de situações que possuem uma mesma estrutura (PERRENOUD, 2013) quando, em decorrência dos desafios e peculiaridades do trabalho gerencial, consideram necessárias as competências profissionais específicas para os que desempenham ou irão desempenhar o papel de gestor. Em especial, a amplitude das atividades associadas ao papel de professor-gestor leva os sujeitos a distinguir as competências gerenciais em relação às demais, indicando a ênfase dada ao componente cognitivo previsto por Mendonça et al. (2012).

Note-se ainda que, segundo os entrevistados, a forma como atualmente a carreira de magistério superior em Ifes, a Política de gestão de pessoas do Serviço Público Federal e da Univasf estão estruturadas não valoriza os professores que se dispõem a atuar no papel de gestor e a desenvolverem competências gerenciais, mantendo a tendência observada no cenário internacional e nacional por autores como Amaral (2008), Musselin (2013), Silva (2011) e Ésther (2007).

Em resposta à questão norteadora 04 - Quais as competências gerenciais (esperadas, percebidas) do professor-gestor?, identificou-se um repertório de competências gerenciais esperadas que compõem o papel social de professor-gestor e remetem aos saberes de gestão previstos no modelo de Mendonça et al. (2012), quais sejam, a mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos grupais e organizacionais; o domínio de processos administrativos e burocráticos em nível meso e macro organizacional.

Em especial, o componente comportamental destacou-se nas entrevistas, sendo possível afirmar que os professores-gestores da Univasf fundamentam as competências gerenciais esperadas em características individuais. Isso reflete o processo de autodirecionamento como citou Paiva (2007), que guarda consonância com a apropriação informal do papel de professor-gestor, encontrado na questão norteadora 02. Esse aspecto mostra também que a referência dos professores-gestores da Univasf para indicarem e elegerem as competências esperadas é o papel percebido de professor-gestor, e não o papel esperado, como se pressupôs teoricamente.

Também importa que as competências gerenciais esperadas identificadas apresentem elementos associados aos papéis de docente, pesquisador e extensionista, e, apesar de serem similares as encontradas nos trabalhos de autores como Ésther (2007), Silva (2000), Silva (2012) têm particularidades vinculadas diretamente ao contexto em que os sujeitos atuam.

Quanto às competências percebidas, as entrevistas e observação mostraram que as mesmas se distinguem principalmente pelos componentes políticos, interpessoais e éticos do Modelo de Mendonça et al. (2012) e que há um hiato entre elas e as competências esperadas.

Essa distância entre as competências esperadas e as percebidas merece dos professores-gestores e de seus pares uma reflexão sobre sua ação e na sua ação, principalmente no que se refere à externalização.

A respeito da questão norteadora 05 - Como é percebido, pelos pares e pelos próprios sujeitos, o desempenho do papel professor-gestor?, pôde-se afirmar o desempenho esperado de um professor-gestor é diferente daquele do papel de pesquisador, docente, extensionista na Univasf, uma vez que no papel de gestor os entrevistados afirmaram fazer uso de competências gerenciais em sua ação, corroborando Ésther (2007), Mendonça et al. (2012), Barbosa e Mendonça (2014).

Novamente, a lacuna de PP e PO para formação de competências de gestão mostrou sua influência, agora na construção da fachada do papel (GOFFMAN, 2011), na medida em que se observou que o entendimento do professor-gestor da Univasf a respeito do desempenho ideal e o desempenho percebido do papel emerge como resultado de interações ou experiências individuais anteriores.

Quanto ao desempenho percebido, os dados mostraram que ele está associado principalmente ao atendimento de compromissos com público interno e externo, cumprimento de legislações e prazos, resolução de problemas das mais diversas naturezas, evidenciando um lapso entre o que a literatura preconiza como ideal para a gestão universitária e o que efetivamente os dirigentes realizam no ambiente da Univasf.

Considerando que cada organização é influenciada pelo ambiente externo no qual está inserida, quer seja por meio de novas políticas, pressões normativas, limitações econômicas ou simplesmente em virtude de dependência de outras organizações ou mesmo do Estado, entende-se que o desempenho do papel de professor-gestor se dá sob tais condições também. Nesse aspecto, ao relatarem suas percepções sobre seu desempenho no papel de professor-gestor, os sujeitos ressaltaram que a Univasf é uma organização pública e, sobretudo, política, sendo que essa característica confere complexidade ao contexto no qual eles atuam e demanda um desempenho diferenciado, inclusive de outros gestores públicos.

Nessa perspectiva, guarde-se ainda que os professores-gestores da Univasf consideram que tais políticas poderiam melhorar seu desempenho do papel de professor-gestor, fazendo-os agir menos baseados no empirismo (ÉSTHER, 2008, 2010).

Os achados concernentes às questões norteadoras da pesquisa levaram à seguinte conclusão, respondendo à pergunta de pesquisa proposta: a lacuna de políticas públicas e políticas organizacionais para formação de professores de ensino superior para a gestão de Ifes incide na construção e socialização dos sujeitos no papel de professor-gestor,

comprometendo o processo de externalização, legitimação e desenvolvimento das competências profissionais de gestão, perenizando assim a atuação não profissional dos mesmos no desempenho do referido papel.

Como também, a análise dos dados levou a uma reafirmação do argumento de tese inicialmente proposto na Introdução, confirmando-se que existe uma lacuna de políticas públicas e políticas organizacionais de formação de professores para a gestão de IES que incide na construção do papel social de professor-gestor, comprometendo a externalização e o reconhecimento de suas competências gerenciais, no desempenho de tal papel social.

No percurso em busca da originalidade defendida por Corley e Gioia (2011), algumas contribuições teórico-empíricas desta tese podem ser apontadas. Destacam-se as aproximações conceituais entre os construtos de “papel social” e “competências profissionais” na profissão de professor do ensino superior, estabelecidos a partir de conversação entre as teorias apresentadas anteriormente, viabilizando a construção de um *framework* que mescla aspectos individuais e sociais com aspectos micro, meso e macro organizacionais.

Já a pesquisa de campo, mostrou-se frutífera ao aproximar empiricamente os processos de identificação e categorização do papel social, respectivamente oriundos da Teoria da Identidade e da Teoria da Identidade Social, mostrando que a complementaridade entre abordagens tradicionalmente oponentes é um caminho profícuo para o entendimento mais amplo dos papéis sociais, como argumentaram Stets e Burke (2003).

Como também, a escolha dos modelos analíticos de Paiva (2007) e Mendonça et al. (2012) mostrou-se adequada, posto que dificilmente teriam sido tratados alguns aspectos e peculiaridades do contexto organizacional da Univasf que repercutem no papel de professor-gestor. Em especial, este estudo proporcionou ainda ao modelo de Mendonça et al. (2012) a oportunidade de ser testado em um ambiente organizacional reconhecidamente singular – uma universidade federal, sendo uma contribuição à robustez teórica e comprovação empírica do modelo.

O processo de agrupar em classes de forma sistemática as competências gerenciais do professor-gestor constitui-se uma colaboração empírica ao trabalho de Mendonça et al. (2012). Assim, como em um processo de contribuição recíproca, o modelo analítico e a realidade empírica estudada se encontraram, consolidando referenciais nacionais, com vista à inserção internacional na discussão sobre a gestão do ensino superior.

Apoiando esse posicionamento, Musselin (2008) identificou pelo menos dois caminhos para pesquisas sobre o trabalho acadêmico. O primeiro é abordar as transformações das profissões, e, sobre isso, recentes publicações não restritas ao trabalho acadêmico têm

mostrado o desenvolvimento de práticas gerenciais e processos de racionalização. A segunda perspectiva seria a de aproximar o trabalho acadêmico da sociologia do trabalho, visto que o crescimento do gerencialismo tem caracterizado cada vez mais os acadêmicos como trabalhadores do conhecimento, e, assim, a distância entre eles e os demais trabalhadores está diminuindo (MUSSELIN, 2008).

O presente trabalho inseriu-se nessas duas possibilidades, pois trouxe nuances reveladoras sobre os professores-gestores de instituições federais de ensino superior criadas pela política de expansão do ensino superior nos últimos anos, com vistas a suprir a demanda contínua de conhecer o trabalho gerencial, nos seus mais diferentes níveis e ambientes organizacionais (HARDING; LEE; FORD, 2014).

Ao se ouvirem esses sujeitos, conhecendo seus pontos de vista, suas percepções e concepções sobre si mesmos como professores-gestores, buscou-se diminuir a lacuna detectada por estudos como o de Silva (2000), Ésther (2007), Silva (2011) sobre o papel dos gestores universitários da alta administração as universidades federais.

Entendendo-se que universidades não são um todo monolítico e suas particularidades devem ser reveladas a partir de um olhar que considere não só tendências mundiais, mas também os contextos regionais, organizacionais e societários nos quais ela se encontra imersa (O'CONNOR; CARVALHO, 2014), a proposição do *framework* apresenta-se como contribuição teórica construída a partir de elementos diferenciadores da universidade federal brasileira e seus professores-gestores.

Importa também ressaltar que o *framework* se insere e avança nas discussões e pesquisas promovidas por Barbosa e Mendonça (2013, 2014), Mendonça et al. (2012), Paiva (2007), Paiva et al. (2012, 2013, 2014) e caracteriza-se pela organização das variáveis que foram percebidas como mais relevantes no estudo, resultando em um instrumento factível e operacionalizável, que aponta categorias fundamentais para análise do fenômeno.

Do ponto de vista metodológico, esta tese apresenta diferenciais que se constituem em contribuições, quais sejam a perspectiva multiparadigmática adotada na pesquisa, a triangulação de teorias com fundamentos epistemológicos distintos e a triangulação de técnicas de coleta de dados.

Nessa perspectiva, com os achados da pesquisa foi possível expandir as interpretações e o entendimento sobre o papel de professor-gestor, além de elucidar seu imbricamento teórico-empírico com os outros principais construtos da tese – competências gerenciais, políticas públicas e organizacionais, desempenho do papel, constatando-se a potencialidade da

abordagem multiparadigmática para melhor explorar a complexidade teórica e organizacional, conforme alegaram Lewis e Grimes (2005).

Romper com abordagens paradigmáticas, reconhecidamente enraizadas e sedimentadas não é fácil. Significa optar por um caminho difícil de trilhar, no qual tem de se abrir mão de supostas verdades e certezas tidas como as melhores (BARBOSA et al., 2013). Todavia, a presente tese demandou um delineamento metodológico peculiar para que fosse possível contemplar o fenômeno em estudo para além das fronteiras impostas pelos antagonismos dicotômicos. Ao se ultrapassar tais barreiras, sinaliza-se que é possível acolher lentes de paradigma aparentemente díspares para revelar facetas interdependentes de um fenômeno, e apresentar novas perspectivas à Teoria Organizacional (LEÃO; MELLO; VIEIRA, 2009; GODOI; BALSINI, 2008).

Como também, ao harmonizar referências teóricas que incorporaram aspectos macro, meso e micro-organizacional, dimensões objetivas e subjetivas, perspectivas da estrutura e do indivíduo, na presente tese praticou-se a triangulação teórica com o intuito de se produzir novos insights sobre o problema de pesquisa. Nesse sentido, como contribuição, este trabalho também aponta a outros pesquisadores que é factível combinar aportes teóricos oriundos de distintas áreas de conhecimento e, apoiados em bases epistemológicas diferentes, articulando-os de forma a desenvolver uma multiplicidade de olhares sobre os dados coletados, os quais possivelmente não teriam sido captados em uma abordagem mais ortodoxa.

Juntamente com seu caráter multiparadigmático, lembra-se ainda, que a presente tese pode ser caracterizada por uma abordagem de interdisciplinaridade, entendida como “método de pesquisa susceptível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si [...]” (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 105).

Concorda-se com Demo (1987) que "não há teoria sem prática, e vice-versa. Não se podem embaralhar as duas, nem separá-las de forma estanque" (p. 75). Sendo assim, listam-se apontamentos sobre a utilidade prática da tese (CORLEY; GIOIA, 2011), mostrando como ela pode ser diretamente aplicada à dinâmica organizacional.

O conhecimento gerado acerca da realidade do trabalho do professor-gestor na universidade pública federal reforça a necessidade de que as políticas de seleção e de contratação no âmbito das Ifes precisam ser revisadas, o que inclui repensar as estruturas de carreira e níveis de remuneração, considerando as diferenças entre os papéis do professor de ensino superior. É necessário levantar as vantagens e desvantagens das tradicionais políticas de recrutamento nas IES, as quais ainda estão baseadas no pressuposto de uma estrutura de carreira única.

Considera-se que enquanto o professor universitário for valorizado principalmente pela pesquisa e/ou pelo exercício profissional no campo, dificilmente haverá PP e PO voltadas à preparação desses sujeitos para o papel de professor-gestor.

Há ainda a possibilidade de utilização dos dados sobre a lacuna de PP e PO e o desempenho no papel para se questionar a ideia de que a formação de professores-gestores é algo que pode ser aprendido durante a prática. Vale salientar que, mesmo atribuindo caráter secundário ao papel de gestor, os participantes reforçaram que tais políticas poderiam proporcionar aos acadêmicos desempenharem papéis satisfatoriamente, atribuindo-lhes maior importância.

As competências esperadas identificadas no trabalho de campo podem também ser tomadas como subsídios pela Univasf para planejar momentos de preparação para professores que assumem cargos de direção. Sugere-se aos formuladores de políticas organizacionais o engajamento em iniciativas para apreender mais sobre as feições emergentes do trabalho acadêmico, de forma a poder identificar os efeitos das políticas públicas nos professores e nos diferentes papéis que eles desempenham na Ifes, avaliando problemas que podem ser resolvidos com mudanças nas políticas em âmbito da instituição.

Sobre políticas organizacionais voltadas ao desenvolvimento de competências, Perrenoud (2013) sinaliza que as organizações cada vez mais vêm criando seus dispositivos de formação e desenvolvimento profissional, deixando de esperar pelo sistema educacional, tendo em vista que o mesmo não consegue acompanhar o ritmo das evoluções econômicas e tecnológicas, e, portanto, não consegue desenvolver as competências necessárias ao sujeito em dado tempo e contexto.

Os dados do estudo sobre o papel de professor-gestor destacaram a figura do professor-novato, as ambiguidades e conflitos vivenciados pelos gestores, o hiato entre expectativas do papel e o desempenho percebido, os quais são aspectos que podem ser tratados no âmbito da Univasf, por meio de políticas organizacionais de apoio e acompanhamento a esses sujeitos, tendo em vista que o papel social é contingente ao contexto organizacional no qual o sujeito está inserido. Importa esclarecer que na Univasf, há pelo menos três instâncias - a Pró-reitoria de Ensino, a Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação e a Secretaria de Gestão de Pessoas – que se propõem a cuidar da formação dos professores. Talvez caiba aqui o questionamento se essa configuração é mais adequada ou se acarreta sobreposições de funções, principalmente porque os sujeitos da pesquisa afirmaram categoricamente não contar com o suporte de PO que os prepare para o papel de professor-gestor.

Em virtude das escolhas metodológicas e epistemológicas, toda e qualquer pesquisa possui suas limitações. Pensar sobre elas é um momento de reflexão necessário ao pesquisador, no sentido de reconhecer quais outras rotas poderiam ter sido trilhadas ao longo da investigação. Neste estudo em particular, destaca-se o fato de que, ao se investigar o papel de professor-gestor em uma única universidade federal perde-se um pouco da amplitude que poderia ser alcançada ao se ouvirem diversos indivíduos em diferentes IES. Por outro lado, com o estudo qualitativo básico ganhou-se em termos de profundidade na medida em que se ouviu cada indivíduo em particular.

Ao se optar pelo maior detalhamento das experiências e percepções subjetivas vivenciadas pelos professores-gestores do nível estratégico da Univasf, deixou-se de ouvir os ocupantes dos demais cargos gerenciais, por exemplo, os coordenadores dos Colegiados Acadêmicos, com os quais os gestores da alta administração mantêm uma relação direta. Igualmente, não foram entrevistados os discentes e atores políticos externos à universidade que compõem a plateia do papel de professor-gestor e participam do processo de legitimação do desempenho no referido papel.

Reconhece-se ainda que o argumento teórico na tese se restringe às Ifes, deixando de contemplar as IES estaduais e privadas situadas na mesma região da Univasf, por exemplo. Entretanto, acredita-se que o *framework* pode ser aplicado em outros contextos organizacionais, desde que com as devidas adaptações e mantidas as principais categorias analíticas.

A melhor forma de trabalhar as limitações de uma pesquisa é promover novos estudos, de modo a buscar respostas para perguntas que não foram eventualmente bem aprofundadas, ou para novas questões que emergiram dos resultados então apresentados.

Diante disso, sugerem-se alguns tópicos para pesquisas futuras, alinhadas ao tema central desta tese, com possibilidades de extensão, aprofundamento e comparações do estudo ora realizado:

- a) nesta tese, partiu-se do pressuposto de que se a IES oferecer oportunidades para formação de competências, os professores participarão. Em instituições com políticas organizacionais de formação institucionalizadas, os professores, de fato, se fizeram presentes? Ou houve evasão nos cursos de formação gerencial? Qual a percepção desses sujeitos acerca da formação?;
- b) no presente estudo, ouviram-se os professores sobre a lacuna de PP e PO formação de competências gerenciais. Todavia, parece-nos igualmente frutífero ouvir outros

atores institucionais, tais como os planejadores de políticas públicas em instância como o MEC, CNPq, Andifes, Capes;

- c) reconhece-se que as categorias analíticas “papel realizado” e “competências realizadas” - não contempladas no escopo da presente pesquisa - são relevantes e merecem estudo;
- d) em se reconhecendo o avanço da NGP e do modelo empresarial em IES em países como Portugal, França (MUSSELIN, 2013, 2011; MUSSELIN; TEIXEIRA, 2014; CARVALHO, 2014; SANTIAGO; CARVALHO, 2011), uma agenda promissora seria estudar esse fenômeno em IES públicas, e sua repercussão no papel do professor-gestor;
- e) à semelhança da presente investigação, caberia ainda um estudo comparativo, quer seja com outras instituições de perfil análogo à Univasf, ou instituições mais antigas;
- f) com vistas a conferir maior amplitude explicativa, pôde-se fazer uma aplicação empírica do *framework* aqui apresentado em outras IES de naturezas distintas (autarquias, institutos federais, universidades estaduais, entre outros);
- g) propõe-se, ainda, pensar em construir modelo quantitativo que possa validar as subcategorias, dimensões e indicadores adotados na presente pesquisa.

Longe de esgotar as discussões, este trabalho reafirma o entendimento de que promover ensino, pesquisa e extensão em níveis de excelência significa preocupar-se também com a gestão universitária. A complexidade e a dinâmica da realidade educacional brasileira vêm demandando a adoção de políticas públicas e organizacionais de capacitação e estímulo à gestão universitária e, neste contexto, o desafio é aproximá-las das políticas de pós-graduação, com vistas à formação dos professores de ensino para a gestão de IES pautada no desenvolvimento de competências gerenciais que contribuam para o desempenho desses sujeitos no papel de professor-gestor.

## Referências

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, E. P. A universidade como núcleo de inteligência estratégica. In: MEYER JR, V.; MURPHY, J. P. (Orgs.). **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e Estados Unidos**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 61-77.

AMARAL, A. Transforming higher education. In: AMARAL, A.; BLEIKLIE, I.; MUSSELIN, C. **From Governance to Identity**. London: Springer, 2008. p. 81-94.

AMARAL, A.; MAGALHÃES, A.; SANTIAGO, R. The rise of academic managerialism in Portugal. In: AMARAL, et al. **The higher education managerial revolution?** Springer: Netherlands, p. 131-153, 2003.

ASHFORTH, B. E.; MAEL, F. Social identity theory and the organization. **Academy of Management Review**, v. 1, n. 14, p. 20-39, 1989.

ASHFORTH, B. E.; SLUSS, D. M.; SAKS, A. Socialization tactics, proactive behavior, and newcomer learning: Integrating socialization models. **Journal of Vocational Behavior**, n. 70, p. 447-462, 2007.

ASKLING, B.; HENKEL, M. Higher education institutions. In: KOGAN, M. et al. **Transforming higher education: a comparative study**. London: Jessica Kingsley, 2000.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES), Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/?page\\_id=224](http://www.andifes.org.br/?page_id=224)>. Acesso em: 10/06/2014.

AZEVEDO, C. E. F.; OLIVEIRA, L. G. L.; GONZALEZ, R. K.; ABDALLA, M. M. A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. **Anais... IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, Anpad: Brasília, 2013.

AZIZ, S.; MULLINS, M. E.; BALZER, W. K.; GRAUER, E.; BURNFIELD, J.; LODATO, M.; COHEN-POWERLESS, M. A. Understanding the training needs of department chairs. **Studies in Higher Education**, v. 30, n. 5, p. 571–59, 2005.

BALBACHEVSKY, E. **A profissão acadêmica no Brasil**: as múltiplas facetas do nosso sistema de ensino superior. Brasília: FUNADESP, 1999.

BANDEIRA-DE-MELLO, R. Softwares em pesquisa qualitativa. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 2ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 429-457.

BARBOSA, M. A.C; MENDONÇA, J.R.C. O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração**, v.4, n. 2, 2014, p.131-154.

BARBOSA, M.A.C; MENDONÇA, J.R.C. Políticas Institucionais para formação de competências gerenciais dos professores da UNIVASF. In: **Anais... XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU**. INPEAU: Florianópolis, 2013.

BARBOSA, M.A.C; NEVES, F.E.B.; SANTOS, J.M. L.; CASSUNDÉ, F.R.S.A.; CASSUNDÉ JÚNIOR, N.F. “Positivismos” versus “Interpretativismos”: o que a Administração tem a ganhar com esta disputa?. **Organizações em contexto**, v. 9, n. 17, p.1-29, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARUCH, Y.; HALL, D. T. The academic career: A model for future careers in other sectors? **Journal of Vocational Behavior**, v. 64, n.2, p. 241–262, 2004.

BASTOS, A. V. B.; TOURINHO, E. Z.; YAAMOTO, O. H.; MENANDRO, P. R. M. Réplica 1 - Formar Docentes: em que Medida a Pós-Graduação Cumpre esta Missão?. **RAC**, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, 2011.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 189-217.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. 8ª. Ed Petrópolis: Vozes, 2010. p. 39-63.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confissões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 17-36.

BAUER, M.; GASKELL, G. (Eds.). **Qualitative researching with text, image, and sound**. London: Sage, 2008.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 25ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERGUE, S. T. **Gestão de estratégica de pessoas no setor público**. São Paulo: Atlas, 2014.

BIANCHETTI, L. Formação de docentes e pós-graduação: docente ou pesquisador? Há futuro para esse ofício? **Educação Unisinos**, v. 6, n. 3, 2012.

BIDDLE, B. J. Recent developments in role theory. **Annual Review of Sociology**, v. 12, p. 67-92, 1986.

BITENCOURT, C. C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v.44, n.1, p.58-69, 2004.

BLEIKLIE, I; ENDERS, J.; LEPORI, B. Introduction: Transformation of universities in Europe. **High Education**, n.65, pp. 1-4, 2013.

BLEIKLIE, I.; KOGAN, M. Organization and Governance of Universities. In: **Higher Education Policy**, 20, pp. 477-493, International Association of Universities, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **RIED – Revista Electrónica de Investigación y Docencia**. v. 3, Enero, p. 55-72, 2010.

BRANDÃO, H. P. **Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível**. 2009. 363f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.863 de 24 de setembro de 2013**. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília: Presidência da República, 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

\_\_\_\_\_. **O Plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.** Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: 2001a.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF: 1995.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.112 de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: 1990.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 94.664 de 8 de junho de 1987.** Aprova o plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Acessado em 05 maio. 2013. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D94664.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm)>

BRAUN, D. Governance of universities and scientific innovation. In: **Reforming Higher Education: Public policy design and implementation.** London: Springer, 2014, p. 145-173.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **Construindo o estado republicano.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2008. Tradução de Democracy and Public Management Reform (Oxford University Press, 2004).

BRÍGIDO, R. V. Criação de uma rede nacional de certificação de competências nacionais. In ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Certificação de competências profissionais: “discussões”**. Brasília: OIT, MTE / FAT, 1999. p. 49-126.

BURKE, P. Identities and Social Structure: The 2003 Cooley-Mead Award Address. **Social Psychology Quarterly**, v. 67, n.1, p.5–15, 2004.

BURKE, P. J.; STETS. J. E. **Identity theory**. New York: Oxford University Press, 2009.

CAMPOS, R.F. Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. In: CDRUM XXV. **Anais...** Anped, Caxambú/MG: ANPED. 2002.

CAMPOS, D.C. S. **Competências gerenciais dos pró-reitores em uma instituição de ensino superior**: um estudo de caso na Universidade Federal de Viçosa. 2007. 159f Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2007.

CAMPOS, D.C.S.; SOUZA, N.B.; CAMPOS, A. B., CUNHA, N.R.S.C; MAGALHAES, E.M.; CARVALHO, R. M.M. A. Competências Gerenciais Necessárias aos Professores-Gerentes que atuam em pró-reitorias: o caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior de Minas Gerais. **Anais...** Enanpad, 2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria nº 140, de 02 de outubro de 2013. Novo regulamento do Programa de Formação Doutoral Docente**, Prodoutoral. Brasília, DF: CAPES, 2013.

CARDOSO, O. O.; SERRALVO, F. A. Pluralismo metodológico e transdisciplinaridade na complexidade: uma reflexão para a Administração. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, p. 49-66, 2009.

CARROLL, J. B.; GMELCH, W. H. A Factor-Analytic Investigation of Role Types and Profiles of Higher Education Department Chairs. **Paper presented at the American Educational Research Association annual conference**, San Francisco, 1992.

CARROLL, J. B.; WOLVERTON, M. Who becomes a chair? In: W. GMELCH, W.; SCHUH, J.H. (Eds.). The life cycle of a department chair. **New Directions for Higher Education**, n. 126, p. 3-10, 2004.

CARVALHO, T. Changing connections between professionalism and managerialism: case study of nursing in Portugal. **Journal of Professions and Organization**, n.1, v. 2, 1-15, 2014.

CARVALHO, T.; BRUCKMANN, S. Reforming Portuguese Public Sector: a route from health to higher education. In: **Reforming Higher Education: Public policy design and implementation**. Series: Higher Education Dynamics, v.41, p.83-102, 2014.

CARVALHO, T.; MACHADO-TAYLOR, M. L. Senior Management in Higher Education. In: **Gender, power and management: a cross-cultural analysis of higher education**. Basingstoke: Palgrave Publishers, 2011. p. 90–109.

CARVALHO, T.; SANTIAGO, R. New public management and ‘middle management’: how do does influence institutional policies?, In: **The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management**. London: Springer, 2010. p. 165-198.

CASTRO, D.; TOMÀS, M. Development of Manager-Academics at Institutions of Higher Education in Catalonia. **Higher Education Quarterly**, v. 65, n. 3, p. 290–307, 2011.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERVIGICELE, G.M.; SOUZA, R. Gestão democrática e formação de gestores no ensino superior: quais as necessidades para a o exercício na coordenação de colegiado de curso? In: XIII Coloquio de Gestión Universitária em Américas. **Anais...** Buenos Aires: INPEAU, 2013.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A New Look at Competent Professional Practice. **Journal of European Industrial Training**, v.24, n. 7, p. 374-383, 2000.

\_\_\_\_\_. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence based approaches. **Journal of European Industrial Training**, v.22, n. 7, p. 267-276, 1999.

\_\_\_\_\_. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COLOMBO, S. S. Liderança e gestão do capital humano nas instituições de ensino superior. In: COLOMBO et al. (Org.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 123-143.

CONCEIÇÃO, J. S. da. **A docência no ensino superior e a expansão universitária: tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante**. 2014. 92f74f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Ouro Preto, 2014.

CORLEY, K. G.; GIOIA, D. A. Building theory about theory Building: what constitutes a Theoretical contribution? **Academy of Management Review**, v. 36, n. 1, p. 12–32, 2011.

COSTA, D. M.; BARBOSA, F. V.; GOTO, M. M. M. O novo fenômeno da expansão da educação superior no Brasil. **Reuna**, v. 16, n. 1, p. 15-29, 2011.

COSTA, D. M.; COSTA, A. M.; AMANTE, C.J.; SILVA, C. H. P. Aspectos da Reestruturação das Universidades Federais por meio do Reuni – um estudo no Estado de Santa Catarina. **Revista GUAL**, Florianópolis, Edição especial 2011, p.01-24.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches**. 2ª Ed. California: Sage Publications, 2007.

CUNHA, L. A. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Porto Alegre: CIPEDDES, 1999. p. 125-148.

CUNHA, M. I. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In: ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Volume 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 201-212.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**. v.16, n.2, p.45-68, 2003.

DAVEL E.; MELO, M. C. O. L. (Orgs.). **Gerência em ação: singularidades e dilemas do trabalho gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

DEAUX, K.; BURKE, P. Bridging Identities. **Social Psychology Quarterly**. v. 20, n. 10, p. 1-5, 2010.

DEAUX, K.; MARTIN, D. Interpersonal Networks and Social Categories: Specifying Levels of Context in Identity Process. **Social Psychology Quarterly**, v. 66, n. 2, p. 101-117, 2003.

DEMARTIS, L. **Compêndio de sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2006.

DEEM, R.; BREHONY, K. Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education, **Oxford Review of Education**, v. 31, n. 2, p. 217-235, 2005.

DEEM, R.; HILLYARD, S.; REED, M. **Knowledge, higher education and the new managerialism: The Changing Management of UK Universities**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1987.

DENZIN, N. K. **The research act**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1989.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Lincoln (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 3ª. Ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011. p. 1-19.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

DIERDORFF, E. C.; MORGESON, F. P. Consensus in Work Role Requirements: The Influence of Discrete Occupational Context on Role Expectations. **Journal of Applied Psychology**, v. 92, n. 5, p. 1228–1241, 2007.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, n. 48, v.2, 147-160, 1983.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

EDGAR, A.; SEDGWICK, P. **Teoria cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo**. São Paulo: Contexto, 2003.

EL-KHAWAS, E. **Emerging academic identities: a new research and policy agenda**. In: In AMARAL, A; BLEIKLIE, I.; MUSSELIN, C (Eds.). From governance to identity. A festschrift for Mary Henkel, Dordrecht: Springer. 2008. pp. 31–44, 2008.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; et al. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 263-288.

ENDERS, J.; MUSSELIN, C. "Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century". In: **Higher education to 2030**. Volume 1. OECD Publishing, 2008, p. 125-250.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Escolas de governo e gestão por competência**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

ÉSTHER, A. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, p. 648-667, 2011.

\_\_\_\_\_. As Competências Gerenciais dos Reitores de Universidades Federais em Minas Gerais: a Visão da Alta Administração. In: Encontro Nacional de Administração Pública e Governança, 4, 2010, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPAD, 2010.

\_\_\_\_\_. **A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais**. 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ÉSTHER, A. B.; MELO, M. C. O. L. A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidades federais em Minas Gerais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 6, n.1, p. 01-17, 2008.

EVANS, G.R. **Academics and the real world**. Buckingham, UK: Open Univ. Press, 2002.

EVETTS, J. The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. **International Sociology**, v. 18, n.2, p. 395-415, 2003.

\_\_\_\_\_. **The management of professionalism: a contemporary paradox.** In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall and A. Cribb (eds) *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways Forward*. Routledge: London. Pp.19-30, 2009.

FERNANDES, C.A. Contribuições de Erving Goffman para os Estudos Lingüísticos. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v.4, 2000, p. 94-110.

FERREIRA, P. A.; ALENCAR, E. Administração, sociologia e análise multiparadigmática. In: Encontro de Estudos Organizacionais, 6., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPAD, 2010.

FINGER, A. P. **Liderança e gestão universitária.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, v.10, n. 4, p.193-197, 2006.

FLECK, C. F.; PEREIRA, B. A. D. Professores e Gestores: Análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das instituições federais de ensino superior (IFES) do RS, BRASIL. **Organizações & Sociedade**, v.18, n.57, p. 285-301, 2011.

FLEURY, M.T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial, p. 183-196, 2001.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Bookman, 2004.

FLYVBJERG, B. Case study. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage handbook of qualitative research**. 4ª Ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2011, p. 301-317.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de Conhecimento, Pesquisa e Formação do professor de Ensino Superior. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação**. Volume 1. Porto Alegre: INEP, 2000. p. 61-73.

FREIDSON, E. **Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge**. Chicago: Chicago University Press, 2001.

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 97-113.

FRIESE, S. **Qualitative data analysis with ATLAS.ti**. London: SAGE, 2012.

FULTON, O. **Managerialism in UK universities: Unstable hybridity and the complications of implementation**. In A. Amaral, L. Meek and I. Larsen (Eds.). *The higher education managerial Revolution?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001. p. 155-178.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 64-89.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIOIA, D. A.; PRITE, E. Multiparadigm perspectives on theory building. **Academy of Management Review**, v. 15, n.4, p.584-602, 1990.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 89-112.

GODOI, C. K.; FREITAS, S. F. A Aprendizagem Organizacional sob a Perspectiva SócioCognitiva: Contribuições de Lewin, Bandura e Giddens. **Revista de Negócios, Blumenau**, v. 13, n. 4, p. 40-55, 2008.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 301-323.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.3, p.20-29, 1995.

\_\_\_\_\_. Estudo de Caso Qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 115-146

\_\_\_\_\_. **Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa**. *Gestão. Org*, v.3, n.2, p.81-89, 2005.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOIS, P. H.; CRUBELLATE, J.M. Relações de poder na administração pública: um olhar do docente-pesquisador à estrutura e as estratégias organizacionais de universidades no estado do Paraná. Encontro de Administração Pública e Governo, Salvador, **Anais...** Salvador: Anpad, 2012.

GOLD, R. "Roles in Sociological Field observation". **Social Forces**, v. 36, n. 3, p. 217-223, 1958.

GOMES, O.F.; GOMIDE, T. R.; GOMES, M.A.N.; ARAUJO, D.C.; MARTINS, S.; FARONI, W. Sentidos e Implicações da Gestão Universitária para os Gestores Universitários. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 234-255, Edição Especial, 2013.

GREENWOOD, E. Métodos principales de investigacion social empírica. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia de la investigacion social**. cap. 6. p. 106. Buenos Aires: Paidós, 1973.

GUBA, E. B.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic controversies contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 193-215.

GUIMARÃES, J. C. Gestão em IFES: as razões que determinam o doutor como gestor – Uma abordagem sob a perspectiva das competências individuais. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar**, v. 5, n. 2, p. 35-47, 2013.

HALES, C. Managerial roles. In: COOPER, Cary L. **The blackwell encyclopedia of management**. Oxford: Blackwell Publishing, 2ª Ed. 2005.

HARDING, N.; LEE, H.; FORD, J. Who is ‘the middle manager’?. **Human relations**, v. 67, n. 10, p. 1213– 1237, 2014.

HEERDT, A. P. S. **Competências essenciais dos coordenadores de curso em uma instituição de ensino superior**. 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

HILL, L. A. **Become a manager: how new managers master the challenges of leadership**. Boston: Harvard Business School Press, 2ª Ed. 2003.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES [online]**. 2001, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

HOGG, M. A.; TERRY, D. J.; WHITE, K. M. A Tale of Two Theories: Critical Comparisons of Identity Theory and Social Identity Theory. **Social Psychology Quarterly**, v. 58, p. 255–269, 1995.

HOGG, M. A.; TERRY, D. J. Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. **Academy of Management Review**, v. 25, p. 121-140, 2000.

HOGG; M.A; RIGDGWAY, C.L. Social Identity: Sociological and Social Psychological Perspectives. **Social Psychology Quarterly**, v. 66, n. 2, p. 97-100, 2003.

HUBERMAN, A. M.; MILES, M. B. Data management and analysis methods. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. California: Sage Publications, 1994. p. 428-444.

ISAIA, S. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2ª Ed. Brasília: Plano, 2001, p. 35-60.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ISAIA, S; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A. **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

JABAREEN, Y. Building a Conceptual Framework: Philosophy, Definitions, and Procedure. **International Journal of Qualitative Methods**, v.9, n.4, p.49-62, 2009.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. Dicionário Básico de Filosofia. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

JOHNSON, R. Learning to Manage the University: Tales of Training and Experience. **Higher Education Quarterly**. v. 56, n. 1, p. 33-51, 2002.

JORGENSEN, D. **Participant observation**: a methodology for human studies. London: Sage Publications, 1989.

KANAN, L. A. **Características do processo de vinculação de coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade**. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

KANAN, L. A.; ZANELLI, J. C. Características do trabalho de coordenadores de curso no contexto universitário. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, p. 151-170, 2011.

KAULISCH, M.; ENDERS, J. Careers in overlapping institutional contexts: the case of academe. **Career Development International**, v. 10, n. 2, pp. 130-144, 2005.

KEKÄLE, J. Academic Leaders as Thermostats. **Tertiary Education and Management**, v. 9, p. 281-289, 2003.

KERR, C. **Os usos da universidade**. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

KITCHENHAM, A.D. Diaries and journals. In: MILLS, A. J; DUREPOS, G.; WIEBE, E. (Eds). **Encyclopedia of case study research**, Thousand Oaks, California, v. 1, 2010.

KYVIK, S. The academic researcher role: enhancing expectations and improved performance. **High Education**, v. 65, p. 525–538, 2013.

LAMERTZ, K. Organizational Citizenship Behavior as Performance in Multiple Network Positions. **Organization Studies**, v. 27, n. 1, p. 79–102, 2006.

LAND; P.C. From de Other Side of the academy to Academic Leardship Roles: Crossing the Great Divide. **New Directions for Higher Education**, n. 124, p.13-21, 2003.

LARSEN, I. M. Departmental Leadership in Norwegian Universities – In Between Two Models of Governance? In: AMARAL, A., MEEK, V. L., LARSEN, I. M. (Eds.). **The higher education managerial revolution?** Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 275-296.

LEÃO, A. L. M. S.; MELLO, S. B. C.; VIEIRA, R. S. G. O papel da teoria no método de pesquisa em administração. **Revista Organizações em Contexto**, v. 5, n. 10, p. 1-16, 2009.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. **Reflexões RH**, p. 60-63, jun. 2006.

LEWIS, M. W., GRIMES, A. J. Metatriangulação: a construção de teorias a partir de múltiplos paradigmas. **Revista de Administração de Empresas**, v.45, n.1, 72-91, 2005.

LIMA, C. H. P.; PEREIRA, G. B.; VIEIRA, A. Papéis Sociais no Ensino Superior: aluno-cliente, professor-gerente-educador, instituição de ensino-mercantil. **Revista de Ciências da Administração**, v.8, n.16, p. 1-27, 2006.

LIMA, M. C; RIEGEL, V. A Formação Docente nos Cursos de Pós-Graduação em Administração – a gênese de uma experiência. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 3., Brasília, **Anais....** Brasília: ANPAD, 2011.

LIMA, S. M. P.; VILLARDI, B. Q. Como gestores públicos de uma instituição federal de ensino superior brasileira aprendem na prática a desenvolver suas competências gerenciais. In: EnANPAD, XXXV, 2011, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

LOSEKANN, V. L.; SALDANHA, J. M. L. A Universidade Federal Inserida Num Contexto Globalizado de Reformas e Inovações do Estado Contemporâneo. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 20, p.83-102, 2007.

LOURENÇO, C.D.S.; LIMA, M.C.; NARCISO, E. R.P. Formação Pedagógica no Ensino Superior: o que diz a Legislação e a literatura em Educação e Administração? In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. **Anais...** Brasília. ANPAD, 2013.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D. P. V. MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a Educação Superior. Volume 1. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 63-77.

MACIEL, A.; ISAIA, S.; BOLZAN, D. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. In: Reunião Anual da Anped, 32., Caxambu, **Anais...** Caxambu: Anped: 2009.

MACK, N.; WOODSONG, C.; MACQUEEN, K.M.; GUEST, G.; NAMEY, E. **Qualitative research methods**: a data collector's field guide. Research Triangle Park: Family Health International, 2005.

MAGRO, D.; SECCHI, L.; LAUS, S. A nova gestão pública e o produtivismo imposto pela Capes: implicações na produção científica nas universidades. In: Encontro da ANPAD, 37., Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

MARIZ, L. A.; GOULART, S.; RÉGIS, H. P. O reinado dos estudos de caso na teoria das organizações: imprecisões e alternativas. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 3, n. 3, p. 1-14, 2005.

MARRA, A. V. O professor-gerente: processo de transformação. **Revista de Ciências Humanas**, v. 6, n.2, p. 253-265, 2006.

MARRA, A. V; MELO, M. C. O. L. Docente-gerente: o cotidiano dos chefes de departamento e coordenadores de curso em uma Universidade Federal. In: Encontro da ANPAD, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

\_\_\_\_\_. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 3, p. 9-31, 2005.

MARTIN, J. Breaking up the mono-method monopolies in organizational analysis. In: HASSARD, J.; PYM, D. (Eds.). **The theory and philosophy of organizations: critical issues and new perspectives**. London: Routledge, 1990.

McCALL, G. J.; SIMMONS, J. L. **Identities and Interactions**. New York: Free Press, 1978.

MCKECHNIE, L. E. F. Observational Research. In: GIVEN, L. M. **The sage encyclopedia of qualitative research methods**. California: SAGE Publications, 2008. p. 573-576.

MELO, M. C. O. L.; LOPES, A. L. M.; RIBEIRO, J. M. O Cotidiano de Gestores entre as Estruturas Acadêmica e Administrativa de uma Instituição de Ensino Superior Federal de Minas Gerais. **Revista Organizações em Contexto**, v. 9, n. 17, p. 205-227, 2013.

MENDONÇA, J. R. C. de; PAIVA, K. C. M. de; PADILHA, M. A.; BARBOSA, M. A. C. Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. In: Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012, Macau, China. **Anais...** Macau, China: Instituto Politécnico de Macau, 2012.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis**. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

MEYER Jr., V.; MEYER, B. Managerialism na Gestão Universitária: Dilema dos Gestores de Instituições Privadas. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 35., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

MEYER Jr. V. Novo contexto e habilidades do administrador universitário. In: MEYER Jr. V.; MURPHY, J. P. (Orgs.). **Dinossauros, Gazelas e Tigres: novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e Estados Unidos**. 2ª Ed. Florianópolis: INSULAR, 2003, p. 173-192.

MILLER, H. Academics and their Labour Process. In: SMITH, C., KNIGHTS, D., WILLMOTT, H (eds). **White-Collar Work: the non-manual labour process**. London: Macmillan Ltd, 1991, p. 109-137.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINTZBERG, H. "The manager's job: folklore and fact". **Harvard Business Review**, p.163-176, Mar./Apr. 1990.

\_\_\_\_\_. **Criando organizações eficazes**. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIRANDA, A. R. A. **Um estudo sobre a dinâmica identitária de professoras gerentes de uma universidade pública**. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras. Lavras, Minas Gerais, 2010.

MORAES, L. V. dos S. de. **A trajetória de mulheres que se tornaram reitoras em instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina**. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MORGAN, G.; SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **The Academy of Management Review**, v. 5, n. 4, p. 491-500, 1980.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: \_\_\_\_\_(Org.). **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação**. Volume 1. Porto Alegre: INEP, 2000, p. 11-20.

MOROSINI, M. C.; BITTAR, M. Verbete Política Pública. In: FRANCO, M. E. D. P.; BITTAR, M. (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**, Porto Alegre: RIES/ INEP, 2006.

MOTTA, P. R. **Gestão Contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MOZATTO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

MURARI, J.M.F.; HELAL, D.H. O estágio e a formação de competências profissionais em estudantes de Administração. **Revista Gestão e Planejamento Salvador**, v.10, n. 2, p. 262-280, 2009.

MUSSELIN, C. Redefinition of the relationships between academics and their university. **High Education**, n. 65, p.25–37, 2013.

\_\_\_\_\_. European universities' evolving relationships: the state, the universities, the professoriate. **CHER Conference**, Reykjavik, 2011.

\_\_\_\_\_. Towards a sociology of academic work. In AMARAL, A; BLEIKLIE, I.; MUSSELIN, C (Eds.). **From governance to identity**. A festschrift for Mary Henkel. Dordrecht: Springer, pp. 47–56, 2008.

\_\_\_\_\_. The Transformation of Academic Work: Facts and Analysis. **Research and Occasional Paper Series**. Centre for Studies in Higher Education, University of California, Berkeley, 2007.

MUSSELIN, C. TEIXEIRA, P. N. **Introduction**. In: Reforming Higher Education: Public Policy Design and Implementation, p. 1-29, 2014.

O'CONNOR, P.; CARVALHO, T. Different or similar: constructions of leadership by senior managers in Irish and Portuguese universities, **Studies in Higher Education**, p. 1-14, 2014.

OLIVEIRA, D. P. R. **Estrutura organizacional**: uma abordagem para resultados e competitividade. São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVEIRA, L.C.V.; KILIMNIK, Z.M.; OLIVEIRA, R. P. Da Gerência para a docência: metáforas do discurso de transição. **REAd** Porto Alegre, Edição 75, n. 2, p. 301-329, 2013.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 33, v. 1, 1-13, 2004.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais**. 2007. 278f. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2007.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 12, n. 2, p. 339-368, 2008.

PAIVA, K.C.M.; SANTOS, A. O.; DUTRA, M. R.S; BARROS, V.R.F.; MULLERCHEM, K.A.T.; COSTA, R.P. Competências Profissionais (Ideais x Reais) de Docentes de um Curso de Ciências Contábeis e sua Gestão: percepções de alunos e professores de uma instituição particular mineira. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 36., Rio de Janeiro, 2012 **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

PAIVA, K. C. M.; SANTOS, A. O.; MENDONÇA, J. R. C.; DUTRA, M. R. S.; BARROS, V. R. F. Percepções de alunos e professores do curso de administração a respeito da educação à distância: um estudo em uma instituição particular brasileira. **Tourism & Management Studies - TMS**, v. 1, p. 354-366, 2013. Disponível em <http://tmstudies.net/index.php/ectms/article/view/417>. Acesso em 30/04/2013.

PAIVA, K. C. M.; SANTOS, A. O.; MENDONÇA, J. R. C.; MELO, M. C. O. L. Competências e E-competências de professores de Administração. **Pretexto**, v. 15, NE, p. 99-115, 2014. Disponível em [www.spell.org.br/documentos/download/32255](http://www.spell.org.br/documentos/download/32255). Acesso em 10/01/2015.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

PEIXOTO, M. C. L. A Avaliação Institucional nas Universidades Federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 9-28, 2009.

PECHAR, H. In search of a new profession: transformation of academic management in Austrian Universities. In: AMARAL, A.; MEEK, V.L.; LARSEN, I. M. **The Higher Educational managerial Revolution?** Springer: Netherlands, 2003. p. 89-108.

PECI, A.; ALCADIPANI, R. Demarcação científica: uma reflexão crítica. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, 28, Curitiba, 2004, **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004.

PEREIRA, A.L.C.; SILVA, A. B. As Competências Gerenciais em Instituições Federais de Educação Superior. **Cadernos EBAPE**, v. 9, p. 627-647, 2011.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar?** A Escola que prepara para a vida. Porto alegre: Penso, 2013.

PIAZZA, M. E. **O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função.** 1997. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G. C. **Docência no ensino superior.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

POTGIETER, I; BASSON, J.; COETZEE, M. Management competencies for the development of heads of department in the higher education context: a literature overview. **South African Journal of Labour Relations**, v. 35, n.1, 2011.

PRETI, D. Papéis sociais e formas de tratamento em A ilustre casa de Ramires, de Eça de Queiroz In: BERRINI, B. (Org.). **Eça de Queiroz: A ilustre casa de Ramires – cem anos.** São Paulo: Educ, 2000. p. 85-109.

QUINTIERE, R. C.B.C.; VIEIRA, F. O.; OLIVEIRA, R.T.Q. Competências gerenciais: à beira da perfeição? O discurso de reitores de universidades federais do Rio de Janeiro. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 36., Rio de Janeiro, 2012 **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

RAINES, S.C.; ALBERG, M.S The role of professional development in preparing academic leaders. **New Directions for Higher Education**, v.124, p. 33-39, 2003.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RESENDE, E. **O livro das competências**: desenvolvimento das competências: a melhor autoajuda para pessoas, organizações e sociedade. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RIZZATTI, G.; RIZZATTI Jr., G. Organização universitária: mudanças na administração e nas funções administrativas. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 4., Florianópolis, 2004. **Anais...** Florianópolis: Inpeau, 2004.

RIZZATTI, G.; RIZZATTI JR., G.; SARTOR, V. V. B. Categorias de análise de clima organizacional em Universidades Federais. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 4., Florianópolis, 2004. **Anais...** Florianópolis: Inpeau, 2004.

ROSA, D.E.G.; CHAVES, S.M. Formação pedagógica do professor universitário: uma reflexão sobre a proposta da UFG. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 167-186, 2013.

RUAS, R. L.; ANTONELLO, C.; BOFF, L. H. **Os novos horizontes da gestão**: aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, R. **Gestão por competências**: uma contribuição à estratégia das organizações. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SALLES, M. A. S. D.; VILLARDI, B. Q. O Desenvolvimento de Competências Gerenciais na Prática dos Gestores no Contexto de uma IFES Centenária. In: Encontro de Administração Pública e Governança, 6., 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

SANTANA, W.G.P.; GOMES, A. F. Por uma convivência (não tão) harmônica entre paradigmas nos estudos organizacionais. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

SANTIAGO, R.; CARVALHO, T. Managerialism Rhetoric in Portuguese Higher Education. **Minerva**, n. 50, p. 511-532, 2012.

\_\_\_\_\_. Mudança no conhecimento e na profissão acadêmica em Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, 402-426, 2011.

\_\_\_\_\_. Academics in a New Work Environment: the Impact of New Public Management on Work Conditions. **Higher Education Quarterly**, v. 62, n. 3, 2 pp 204–223, 2008.

SANTIAGO, R.; CARVALHO, T.; AMARAL, A.; MEEK, L. Changing patterns in the middle management of higher education institutions: The case of Portugal. **Higher Education** v. 52, p. 215–250, 2006.

SANTIAGO, R.; MAGALHÃES, A.; CARVALHO, T. **O Surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português**. Matosinhos: Cipes, 2005.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, K. C. G.; HELAL, D. H. O Estágio Docente e o Desenvolvimento de Competências: um Estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. In: **Anais...** EnEPQ 2013, 2013, Brasília. EnEPQ 2013. Rio de Janeiro: Anpad, 2013. p. 1-16.

SARAIVA, L. A. S. Cultura Organizacional em Ambiente Burocrático. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**. v. 6, n. 1, p. 187-207, 2002.

SCHWANDT, T. A. **The SAGE dictionary of qualitative inquiry**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2007.

SIMPSON, B.; CARROLL, B. Re-viewing 'Role' in Processes of Identity Construction. **Organization**, v. 15, n. 1, p. 29–50, 2008.

SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação Stricto Sensu em Administração. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, 2014.

SILVA, C.; MARTÍNEZ, M. L. Empoderamiento: proceso, nivel y contexto. **Psyke**, Santiago/Chile, v. 13, n. 1, p. 29-39, 2004.

SILVA, F. M. V. A transição para a gestão universitária: o significado das relações interpessoais. **R. Adm. FACES**, v. 11, n. 4, p. 72-91, 2012.

\_\_\_\_\_. **A transição de líder para contribuidor individual**. 2011. 273f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, F. M. V.; CUNHA, C. J. C. A. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **Revista GUAL**, v. 5, n. 1, p. 145-171, 2012.

SILVA, F. M.; MELO, P. A. Universidade e Compromisso social: a prática da Universidade Federal de Santa Catarina. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária das Américas, 10, 2010, Mar Del Plata. **Anais...** Mar Del Plata: INPEAU, 2010.

SILVA, F.M.V.; BINOTTO, E.; SIQUEIRA, E. S.; CUNHA, C. J. C. A. Deixando de ser Gestor Universitário: o Relacionamento Interpessoal. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2003.

SILVA, M. A. **A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias**. 2000. 268f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SILVA, M. A.; MORAES, L. V. S.; MARTINS, E. S. A aprendizagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDESC. In: Encontro Nacional

dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: Anpad, 2003.

SILVA, M. G. R. da. Gestão universitária, competências gerenciais e seus recursos: um estudo de caso. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedex [Online]**, n. 50, 2000.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES; V. B.; CASTRO, D. C. Ou isto ou aquilo? A integração entre pesquisa qualitativa e quantitativa em estudos organizacionais no Brasil. In: Encontro de Estudos Organizacionais da Anpad, 7., 2012, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

SOBRINHO, J. D. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação no Brasil. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D. P. V. MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a Educação Superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 35-48.

SOUZA JÚNIOR, J.P.; SANTOS, B.A.C; VIGODERIS, R.B; SANTOS, H.F.S.; HOLANDA, M. C. R. Ser ou não ser: os conflitos funcionais do profissional no contexto das escolas de Ensino superior no Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina: Revista GUAL**, v.6, n.4, Pp 49-67, 2013.

SPECK, B. W. The Role of Doctoral Programs in Preparing Faculty for Multiples Roles in the Academy. **New Directions for Higher Education**, n.14, p. 41- 55, 2003.

STRYKER, S.; BURKE, P. The Past, Present, and Future of an Identity Theory. **Social Psychology Quarterly**, v. 63, n. 4, 2000, pp. 284-297.

STETS, J. E.; BURKE, P. J.. A sociological approach to self and identity. In LEARY, M. R.; TANGNEY, J. P (Eds.), **Handbook of self and identity**. New York: The Guilford Press, 2003. p. 128-152.

STETS, J. E.; BURKE, Peter J. Identity Theory and Social Identity Theory. **Social Psychology Quarterly**, v. 63, n.3, p. 224–237, 2000.

TAJFEL, H. **Grupos humanos e categorias sociais**. Lisboa: Livros Horizonte, v. 1., 1982.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods: the search for meanings**. 2. ed. John Wiley & Sons. 1984.

TOMÀS, M.; LAVIE, J. M.; DURAN, M. M.; GUILLAMON, C. Women in academic administration at the university. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 38, n. 4, p. 487-498, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Plano de Capacitação 2014**. Petrolina, 2014a. Disponível em: <<http://www.sgp.univasf.edu.br/site/images/arquivos/capacitacao/PlanodeCapacitacao2014.pdf>>. Acesso em: 12/05/2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 18/2014**. 2014b. Aprova as normas para avaliação de desempenho funcional dos docentes da Universidade Federal do Vale do São Francisco para fins de desenvolvimento na carreira. Petrolina, PE: Conselho Universitário da Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2014**. Petrolina, 2014c. Disponível em <[http://www.univasf.edu.br/acessoainformacao/arquivos/RelatorioGestao\\_UNIVASF\\_2014.pdf](http://www.univasf.edu.br/acessoainformacao/arquivos/RelatorioGestao_UNIVASF_2014.pdf)>. Acesso em: 10/01/2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de Capacitação 2013**. Petrolina, 2013a. Disponível em: <<http://www.sgp.univasf.edu.br/site/images/arquivos/capacitacao/capac240.pdf>>. Acesso em: 10/04/2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Institucional de Formação Docente 2014-2017**. Petrolina, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Plano de Capacitação 2012**. Petrolina, 2012a. Disponível em: <<http://www.sgp.univasf.edu.br/site/images/arquivos/capacitacao/capac221.pdf>>. Acesso em: 10/04/2014.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Universidade Federal do Vale do São Francisco**. Petrolina, 2012b. Disponível em: <[http://www.univasf.edu.br/acessoainformacao/arquivos/estatuto\\_novo.pdf](http://www.univasf.edu.br/acessoainformacao/arquivos/estatuto_novo.pdf)>. Acesso em: 10/04/2014.

\_\_\_\_\_. **Plano de Capacitação 2011**. Petrolina, 2011. Disponível em: <<http://www.sgp.univasf.edu.br/site/images/arquivos/capacitacao/capac172.pdf>>. Acesso em: 10/04/2014.

\_\_\_\_\_. **Plano de Capacitação 2010**. Petrolina, 2010. Disponível em: <<http://www.sgp.univasf.edu.br/site/images/arquivos/capacitacao/capac124.pdf>>. Acesso em: 10/04/2014.

\_\_\_\_\_. **Plano de Capacitação 2009**. Petrolina, 2009a. Disponível em: <<http://www.sgp.univasf.edu.br/site/images/arquivos/capacitacao/capac70.pdf>>. Acesso em: 10/04/2014.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2014**. Petrolina, 2009b. Disponível em: <[http://www.pdi.univasf.edu.br/images/documentospdf/PDIUNIVASF2009\\_14.pdf](http://www.pdi.univasf.edu.br/images/documentospdf/PDIUNIVASF2009_14.pdf)>. Acesso em: 12/05/2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Institucional de Formação Docente 2009-2013**. Petrolina, 2009c.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 02/2008**. 2008. Institui o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento do Pessoal Técnico Administrativo em educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco – PCA/UNIVASF. Petrolina, PE: Conselho Universitário da Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2014.

VALENTIM; I.V.L.; EVANGELISTA, S. T. Para onde vai o ensino universitário federal brasileiro? Pistas e subjetivações a partir da lei 12.772/2012. In: III Coloquio de Gestión Universitaria en Américas. **Anais...** Buenos Aires: Inpeau, 2013.

VIEIRA, M. M. F. Por uma Boa Pesquisa (Qualitativa) em Administração. In: VIEIRA, M. M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Orgs). **Pesquisa Qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 13-28.

WHETTEN, David A. O que constitui uma contribuição teórica? **Revista de Administração de Empresas**, v.43, n. 3, p. 69-84, jul/set, 2003.

WHITCHURCH, C. **Reconstructing identities in higher education**: The rise of “Third Space” professionals. London: Routledge, 2012.

\_\_\_\_\_. The Changing Roles and Identities of Professional Managers in UK Higher Education. Perspectives: **Policy and Practice in Higher Education**, v.11, n .2, p. 53–60, 2007.

ZABALZA, M. Formación del Profesorado para la Enseñanza Superior: la búsqueda de la calidad. ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (ORGS.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v.2, p. 151-174, 2012.

\_\_\_\_\_. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZANCHET, B. M. A; FAGUNDES, M. C. V.; FACIN, H. Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes? **Formação Docente**, v. 04, n. 06, p. 84-97, jan./jul. 2012.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

## **APÊNDICE A – Solicitação de consentimento para realização de pesquisa**

Eu, José Ricardo Costa de Mendonça, Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Administração-PROPAD da Universidade Federal de Pernambuco, apresento a aluna de doutorado do Programa (convênio DINTER-UFPE-UNIVASF) e minha orientanda Milka Alves Correia Barbosa, cujo projeto de Tese intitula-se “A Influência das Políticas Institucionais para Formação de Competências Gerenciais no Desempenho do Papel de Professor-Gestor no Ensino Superior”, e, por meio desta, solicitamos autorização para realização da referida pesquisa na Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Informo ainda que a pesquisa mencionada está vinculada ao Projeto “Os perfis de competências eletrônicas (e-competências) para educação a distância (EAD) de professores da educação superior: um estudo em universidades federais” aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio de Chamada Universal – MCTI/CNPq N ° 14/2012, cuja coordenação geral da equipe UFPE está sob minha responsabilidade.

Certos de poder contar com a colaboração de uma instituição, cuja missão está voltada para ensino, pesquisa e extensão, sendo fomentada pelo MEC quanto a um processo contínuo de avaliação para melhoria dos serviços prestados a sociedade, agradecemos antecipadamente.

Recife, xx de xx de 2014

Prof. José Ricardo Costa de Mendonça

Milka Alves Correia Barbosa

## **APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido**

### **PESQUISA: A Influência das Políticas Institucionais para Formação de Competências Gerenciais no Desempenho do Papel de Professor-Gestor no Ensino Superior**

Esta pesquisa faz parte da Tese de Doutorado de Milka Alves Correia Barbosa. Gostaríamos de contar com a sua colaboração, que consiste em responder a uma entrevista sobre você e seu cotidiano de trabalho. Esclarecemos que sua identidade será mantida em sigilo e que todas as informações prestadas serão gravadas e utilizadas unicamente para os fins desta pesquisa. Sua participação, portanto, não lhe causará prejuízo profissional algum, mas, antes, colaborará para a análise da influência das políticas institucionais para formação de competências gerenciais no desempenho do papel de professor-gestor no Ensino Superior.

Esclarecemos também que a entrevista será gravada e sua participação é voluntária. Caso queira, poderá interromper ou desistir desta entrevista a qualquer momento ou deixar de responder a quaisquer perguntas que lhe forem feitas.

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser feito junto à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco.

Se você concordar em participar, nós agradecemos muito a sua colaboração e pedimos que assine no espaço indicado a seguir, confirmando que está devidamente informado(a) sobre os objetivos da pesquisa e usos dos seus resultados.

ENTREVISTADORA  
Milka Alves Correia Barbosa

ENTREVISTADO(A)



## **APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista com Professores-Gestores da Univasf**

### **Preparação para a entrevista:**

- ✓ Apresentar o objetivo geral da pesquisa sem entrar em muitos detalhes, a não ser que o entrevistado solicite;
- ✓ Solicitar autorização para gravação da entrevista. Ressaltar que as respostas serão sigilosas e os respondentes não serão identificados pelos resultados.

### **Perfil do respondente**

- 1- Qual sua trajetória até tornar-se um professor-gestor?
- 2- Quais atividades você teve que descontinuar e quais continua a exercer juntamente com as atividades de gestor? Como as concilia?
- 3- Quais os principais desafios enfrentados no papel de gestor?
- 4- Como você se preparou para ser gestor? Como essa formação/preparação contribui para o seu desempenho no papel de gestor? Consegue detectar lacunas na sua formação que limitam/influenciam esse desempenho?

### **Questão norteadora 02: *Na percepção dos próprios sujeitos e de seus pares, qual o papel (esperado, percebido e realizado) do professor-gestor?***

- 5- O que significa para você ser um professor-gestor?
- 6- Com quais grupos você interage no papel de professor-gestor? Como esses grupos influenciam na construção do papel de gestor? Como esses grupos influenciam na sua atuação como gestor?
- 7- O que se espera de um professor que atua no papel de gestor? De onde (grupos ou indivíduos) vem essas expectativas?

- 8- Você tem conhecimento de alguma legislação que delinea/define o papel de professor gestor? Como ela contribui/interfere na atuação do professor-gestor?

**Questão norteadora 03: *De que forma o papel de professor-gestor ampara-se e é amparado pelas competências gerenciais?***

- 9- Você considera que o papel de professor-gestor demanda competências profissionais diferentes daquelas do papel de docente, pesquisador, extensionista?
- 10- Considera que é possível desempenhar adequadamente o papel de gestor sem ter competências específicas desenvolvidas para tal?

**Questão norteadora 04: *Quais as competências gerenciais (esperadas, percebidas) do professor-gestor são apontadas por pelos próprios sujeitos e por seus pares?***

- 11- Em sua opinião, quais são as competências esperadas de um professor-gestor em uma universidade?
- 12- Das competências apontadas anteriormente, quais você percebe que têm? E quais necessitam ser desenvolvidas?
- 13- Como tais competências poderiam ser desenvolvidas ou/e aperfeiçoadas?

**Questão norteadora 05: *Como é percebido, pelos pares e pelos próprios sujeitos, o desempenho do papel de professor-gestor?***

- 14- Do seu ponto de vista, qual o desempenho esperado de um professor-gestor?
- 15- Como você percebe o seu desempenho no papel de gestor? Por que avalia desta forma?

**Questão norteadora 01: *Quais as políticas institucionais (políticas organizacionais e políticas públicas) desenvolvidas para a formação de competências gerenciais do professor de ensino superior?***

**16-** Você conhece alguma política pública voltada a formação de professores-gestores? Quais são elas? Caso conheça, participou dela? Como participou? Ela contribuiu para sua atuação no papel de gestor? Como?

**17-** Você conhece alguma política organizacional voltada a formação de professores-gestores? Quais são elas? Caso conheça, participou dela? Como participou? Como ela contribuiu para sua atuação no papel de gestor?

**18-** Durante a pós-graduação, houve alguma atividade ou disciplina voltada especificamente à formação/preparação para gestão de IES? Qual atividade/disciplina foi? Participou dela? Como? Qual a contribuição dela para sua atuação como professor-gestor??

**No final da entrevista:**

- ✓ Perguntar se o respondente tem algo a mais, que ele(a) ache relevante.
- ✓ Agradecer a entrevista.

## APÊNDICE “D” — Roteiro observação participante

Evento observado:

Data:

Hora de início:

Hora do término:

Local:

1 – **Descrição do cenário físico:** como o ambiente físico parece, que objetos estão presentes e como estão dispostos, desenho do *setting*.

2 – **Participantes:** quem está na cena, quantas pessoas e seus papéis, qual a razão de estarem juntas, o que é e não é permitido, quais as características relevantes dos participantes.

3 – **Atividades e interações:** o que está acontecendo, sequência de atividades, como as pessoas interagem entre si e com a atividade, como as pessoas e atividade estão conectadas, (há?) algum mecanismo regulando as interações.

4 – **Conversações:** qual o conteúdo das conversas no cenário, quem fala com quem, quem ouve, alguém comanda a atividade.

5 – **Fatores sutis:** comunicação não verbal, atividades não planejadas.

6 – **Categorias definidas a priori:**

Categoria de Análise	Definição Operacional (DO)	O que foi observado
Política Pública (PP)	Identificação de ações ou programas na esfera do Governo Federal que ofereçam: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Investimento em pedagogias universitárias inovadoras;</li> <li>▪ Ações ou redes interinstitucionais de formação de competências e desenvolvimento profissional do professor;</li> <li>▪ Articulação entre os conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem a especificidade das atividades dos</li> </ul>	

Categoria de Análise	Definição Operacional (DO)	O que foi observado
	professores; ▪ Inovações nos campos formativos, científicos e tecnológicos das universidades (ISAIA; BOLZAN, 2009; ISAIA; BOZAN; MACIEL, 2012)	
Política Organizacional (PO)	Identificar políticas organizacionais voltadas à formação das competências gerenciais dos professores de ensino superior, a partir das seguintes dimensões (ZABALZA, 2012, 2007): ▪ Sentido, conteúdo e orientação ▪ Modelo de professor ▪ Destinatário; ▪ Agentes ▪ Organização ▪ Estatuto organizacional e os sistemas de reconhecimento da formação ▪ Avaliação	
Competência gerencial (esperada)	Identificar os seguintes elementos, definidos por Paiva (2007): ▪ Cognitivo ▪ Comportamental ▪ Ético ▪ Político	

7 – Outras observações referentes ao

- **papel social de professor-gestor**
- **desempenho de papel de professor-gestor**

8 – **Meu comportamento**: como me senti no papel de observador participante, comentários.