



XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil

3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DOS PROFESSORES DA UNIVASF

Milka Alves Correia Barbosa
UFAL/UNIVASF
correiamilka@hotmail.com

José Ricardo Costa de Mendonça
UFPE/PROPAD
milka.correia@gmail.com

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo analisar as políticas públicas e organizacionais voltadas à formação de competências gerenciais dos professores da UNIVASF para gestão. Na maioria dos casos, os atuais gestores da educação não foram preparados para assumir o papel de gestor em instituições de ensino superior (IES). Some-se a isso, a ausência de políticas institucionais – aquelas direcionadas ao professor de ensino superior por meio de políticas públicas (PP) – e de políticas organizacionais (PO) voltadas ao desenvolvimento de competências gerenciais (ÉSTHER, 2007; MEYER JR., MEYER, 2011; MELO, LOPES, RIBEIRO, 2013; MUSSELIN, 2007). Trata-se de um estudo que adotou uma perspectiva predominantemente qualitativa. Os dados foram obtidos via pesquisa documental e corroboram a lacuna de políticas institucionais apontada na literatura especializada. Com a expansão e a interiorização das IFES, a formação de professores-gestores torna-se ainda mais importante, tendo em vista o protagonismo que esses atores assumem na implementação da Política Pública para Educação Superior. Sem políticas institucionais voltadas a formação de professores com competências gerenciais, dificilmente os dirigentes da UNIVASF desempenharão bem seu papel de gestor, e assim, é possível que haja o comprometimento do alcance da eficiência e na eficácia na gestão desta IFES.

Palavras-chaves: políticas insitucionais; competências gerenciais; professor-gestor.

Introdução

No Brasil, o Art. 3º do Decreto 94.664\87 prevê a gestão universitária como uma atividade própria 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*) - aquele professor ou pesquisador que desempenha papel de gestão 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.

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 uma formação para a pesquisa, buscando dotar seus alunos com perfil de pesquisadores e de especialistas em seus temas de estudo (MOROSINI, 2000). Sobre isso, Silva (2000) também apontou que uma habilidade geral adquirida por um professor em curso de doutoramento não o prepara para o papel de dirigente de uma instituição de ensino superior. No caso específico da gestão universitária, segundo Melo, Lopes e Ribeiro (2013), os professores enfrentam certas dificuldades no aprendizado administrativo, têm pouca experiência gerencial e sentem necessidade de preparação formal para suas responsabilidades administrativas.

Na maioria dos casos, os atuais gestores da educação não foram preparados para assumir esse papel em instituições de ensino superior (IES) as 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. Essa constatação é também feita por Campos (2007, p. 2):

[...] 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.

Some-se a isso, a ausência de políticas institucionais – aquelas direcionadas ao professor de ensino superior por meio de políticas públicas (PP) – e de políticas organizacionais (PO) voltadas ao desenvolvimento de competências gerenciais (ÉSTHER, 2007; KANAN, 2008; MEYER JR., MEYER, 2011; MELO, LOPES, RIBEIRO, 2013; MIRANDA, 2010; MUSSELIN, 2007; PEREIRA, SILVA, 2011; ZABALZA, 2007). Importa esclarecer que se entendem políticas públicas 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 políticas organizacionais, referem-se ao conjunto de ações sistemáticas no âmbito da IES que visam alterar a prática, as crenças e as competências profissionais dos professores. Tanto as PP quanto as PIs simbolizam o suporte da organização para os professores no exercício de suas atividades e facilitam a transição entre o ser professor e o ser gestor.

No entendimento de Zabalza (2007), a ausência dessas políticas revela uma dimensão diacrônica do desenvolvimento profissional do professor, a qual não vem sendo considerada. Segundo o autor, ao deixar a cargo de cada professor com sua formação e sua melhoria como profissional, sem acompanhamento e apoio da trajetória desses indivíduos, a universidade pode levá-los à desorientação, frustração e ao perigo de erros. A preocupação com a formação dos professores de ensino superior tem se refletido muito mais em documentos formais e publicações sobre gestão universitária do que nas políticas institucionais propriamente ditas (ZABALZA, 2007).

Os trabalhos de Melo, Lopes e Ribeiro (2013) e Miranda (2010) reafirmam a lacuna na formação dos professores-docentes para atividade de gestão e a deficiência das IES em promover POs 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 facilitam a transição entre o ser professor e o ser gestor.

Com essa lacuna, a responsabilidade pela formação desses sujeitos tem recaído, no nível individual, sobre os próprios; e no nível institucional, “sobre algumas instituições de educação superior, sensíveis à necessidade de investir na formação de seu corpo docente” (LIMA; RIEGEL, 2011, p.2).

Diante desses aspectos, o presente trabalho teve como objetivo analisar as políticas públicas e organizacionais voltadas à formação de competências gerenciais dos professores da UNIVASF para gestão de IES. Para tanto, inicialmente apresenta-se breve referencial teórico, em seguida as orientações metodológicas que nortearam o trabalho; na sequência analisam-se os dados tratados e por fim, algumas considerações.

Políticas Institucionais para a formação do professor de ensino superior para gestão

Dois episódios que marcaram a história da educação no Brasil e que influenciaram a formação de professores. Uma refere-se à chegada e atuação dos jesuítas, que foi seguida de iniciativas em termos de educação superior no sentido de catequizar os nativos, escravos e filhos dos colonizadores, sendo papel dos padres ibéricos e seus prepostos tal tarefas. A outra se refere às iniciativas de D. João VI (1767-1826), quando da criação de cursos superiores, que eram voltados às necessidades da coroa portuguesa, mas não se preocupavam nem com formação de professores tampouco com a pós-graduação. Em ambos os momentos históricos não houve a preocupação com a formação dos professores (BIANCHETTI, 2012).

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 de acordo com Bianchetti (2012) pode-se falar em formação de professores e pesquisa.

Essa seção norteia-se pelo o entendimento de que a gestão universitária também é um trabalho intelectual que requer estudo e conhecimentos específicos para alcançar índices satisfatórios de desempenho. Enfim, é um trabalho para 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.

Por muito tempo as discussões sobre formação de professores comumente associavam-se ao processo de formação para a docência no ensino fundamental ou no ensino médio, dificilmente extrapolando essa discussão para o ensino superior (PACHANE; PEREIRA, 2004). No entanto, nas últimas décadas, a expansão do ensino superior brasileiro colocou a discussão sobre a qualificação do professor em evidência, caracterizando-a como um dos desafios principais para a superação dos baixos indicadores da qualidade da educação. Juntamente com expansão veio a interiorização, que ampliou o acesso ao Ensino Superior a uma camada da população anteriormente excluída, alterando o cotidiano das IES e exigindo dos gestores competências profissionais para buscar alternativas a situações que emergem desse contexto. Desta forma, “acredita-se que os gestores precisam qualificar-se tecnicamente, o que pressupõe que estes precisam investir em sua formação e desenvolvimento profissional, alicerçada nas dimensões científicas e pedagógicas” (CERVIGICELE; SOUZA, 2013. p.5).

Apesar dessa relevância, “são ainda enormes as lacunas de formação docente em todos os níveis de ensino” (BASTOS et al, 2011, p.1153). Para Bianchetti (2012), considerável parte dos professores que atuam hoje 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” (p.274).

Em outras palavras, tais sujeitos não vêm sendo formados com competências necessárias ao papel de professor-gestor, pois quem os forma também não passou por esse processo de formação. Sendo assim, dificilmente formarão professores de ensino superior com competências gerenciais (BIANCHETTI, 2012). E assim, mante-se um ciclo vicioso.

Em virtude disso, ainda se pode afirmar que a maioria dos gestores universitários não vem sendo formada para assumir tais funções nas instituições de ensino em que atuam (RIZZATTI; RIZZATTI JR; SARTOR, 2004) e por isso grande parte deles é levada a improvisar em seu papel de professor-gestor (SILVA; CUNHA, 2012).

Não tem sido prática comum nas universidades a realização de investimentos em políticas institucionais para formação de seus professores-gestores gerenciais (HEERDT, 2002; PIAZZA, 1997; MARRA; MELO, 2003; SILVA; MORAES; MARTINS, 2003; BASTOS et al, 2011; VALENTIM; EVANGELISTA, 2013). Em decorrência disso, Silva e Cunha (2012) mostraram que uma das fragilidades presentes na gestão de ensino superior é justamente a falta de investimento na qualificação dos professores que são escolhidos para ocupar cargos de gestores.

Na busca pelo por que da dificuldade de definir programas de formação e treinamento para o professor de ensino superior, Zabalza (2007) aponta que não há consenso sobre quais dimensões são importantes ou aquelas que deveriam ser priorizadas em tais programas. Para o autor, a separação entre as dimensões que caracterizam o professor do ensino superior - à 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 específica e 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.

Cabe aqui esclarecer que a formação vai muito além da reciclagem profissional; não se trata de mera capacitação técnica ou reprodução de saber instrumental (SOBRINHO, 2009). Trata-se de preparar profissionais competentes, com profundo sentido ético, autonomia moral e consciência. No entanto, 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 poderia agregar bagagem ao professor (ZABALZA, 2007). Não se pode tomar como algo certo que um bom pesquisador, será um bom professor ou que será um bom gestor (BASTOS et al, 2011).

Portanto, o título de doutor não substitui as políticas institucionais para a formação de competências gerenciais dos professores-gestores (GUIMARÃES, 2013), visto que a formação continuada é imprescindível ao gestor universitário visto que representa a possibilidade de estudar, compreender e analisar os fatores que permeiam o cotidiano do

Ensino Superior a nível mundial, no Brasil e na própria instituição (CERVIGICELE; SOUZA, 2013).

Sobre essa discussão, sabe-se ainda que, via de regra, os cursos de pós-graduação incluem em sua estrutura curricular a disciplina de Didática do Ensino Superior, 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). Ao ofertar somente uma disciplina de 60h, como Didática de Ensino Superior, evidencia-se uma desvalorização da profissão, visto que não há como formar um professor em tão pouco tempo e com tão limitadas oportunidades de se familiarizar com a epistemologia da prática profissional.

Além desse aspecto, cabe a reflexão e que a Lei de Diretrizes Básicas - LDB - (BRASIL, 1996, art.66), não determina que a formação dos professores da educação superior se dê exclusivamente nos cursos de mestrado e doutorado. Portanto, como afirma Tardif (2002), a formação profissional do docente deve 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 desenvolve ao longo da vida profissional.

No que se refere ao espaço para a formação do professor, Cunha (2003) afirma que a carreira universitária está associada a ideia de que a formação do professor restringe-se a esforços na dimensão científica, “materializada pela pós-graduação *strictu-sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado” (p.49). Novamente, tem-se a impressão de que a formação do professor universitário esgota-se na titulação, no domínio do conhecimento de sua especialidade, e respectivas formas acadêmicas de produção.

Para evidenciar a complexidade dos aspectos envolvidos na formação do professor, Bastos et al (2011) argumentam também que se trata de uma questão central e ao mesmo tempo transversal, na medida em que envolve não somente agentes públicos e especialistas, mas também a sociedade. Sobre esse aspecto, Zabalza (2007) argumenta que a responsabilidade pela formação do professor deve ser compartilhada entre ele e a IES. As universidades devem encontrar saídas para a formação de sua força de trabalho, incluído os professores, o que com certeza demanda a alteração de suas políticas de administração de pessoal.

Aspectos Metodológicos

O presente estudo adota uma perspectiva predominantemente qualitativa. A pesquisa assim denominada não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados; ela parte de questões ou focos de interesses amplos que vão se definindo na medida em que o estudo se desenvolve. O enfoque qualitativo adotado justifica-se na medida em que se trabalhou com um nível de realidade que dificilmente pode ser quantificado e que procurou responder a questões muito particulares, específicas de um determinado contexto (MINAYO, 2004).

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. Além disso, a informação que eles proporcionam pode não estar disponível no formato da fala, sendo especialmente importantes para resgatar contextos (HODDER, 1994).

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 constitui-se importante fonte de dados para estudos qualitativos, merecendo, portanto atenção especial:

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 Collins 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.

Tendo essa orientação em mente, a princípio foram utilizados como fonte de dados, os seguintes documentos, a saber:

- No âmbito da UNIVASF: documentos dos anos de 2013 e 2014, tais como, Plano de Desenvolvimento Institucional, Plano de Capacitação da Secretaria de Gestão de Pessoas e da Pró-reitoria de Ensino; Plano Institucional de Formação Docente
- Fora na UNIVASF: site institucional do CNPQ, do MEC; Plano Nacional de Educação (PNE); 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.

Cabe esclarecer que os dados secundários aqui escolhidos são também dados formais, os quais, segundo Bauer, Gaskell, 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, analisou-se documentos síncronos, que fizeram parte de um ciclo natural, conforme sugerem Bauer, Gaskell, Allum (2010).

Entendendo que o fenômeno em estudo envolve uma complexa articulação de conceitos e de níveis de análise caracterizada pelo imbricamento entre questões objetivas como competências gerenciais e outros amplos e não facilmente operacionalizáveis como políticas, pareceu adequado que algumas categorias de análise fossem definidas, a partir das orientações de Vieira (2004), com base em definições constitutivas (DCs) e operacionais (DOs) de termos ou variáveis. As definições constitutivas emergiram da fundamentação teórica utilizada e comportam certo grau de abstração, generalização e aproximação; as segundas foram aquelas construídas com finalidade operacional, visando o trabalho de campo (VIEIRA, 2004).

Vale esclarecer que para o 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.

| Categoria de Análise | Definição Constitutiva (DC) | Definição Operacional (DO) |
|-----------------------------|--|--|
| Política Pública (PP) | Políticas de responsabilidade do Estado quanto à formulação, implementação e manutenção, | Será operacionalizada por meio da identificação de ações ou programas na |

| | | |
|------------------------------|--|---|
| | estabelecidas com base num processo de tomada de decisões que envolvem organismos da sociedade política (Estado) e entidades da sociedade civil (HOFLING, 2001). | esfera do Governo Federal que ofereçam: <ul style="list-style-type: none"> • Investimento em pedagogias universitárias inovadoras; • Ações ou redes interinstitucionais de formação de competências e desenvolvimento profissional do professor; • Articulação entre os conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem a especificidade das atividades dos professores; • Inovações nos campos formativos, científicos e tecnológicos das universidades (ISAIA; BOLZAN, 2009; ISAIA; BOZAN; MACIEL, 2012) |
| 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. | Será 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"> • Sentido, conteúdo e orientação - que tipo de formação, para qual finalidade, formação em quê; • Modelo de professor – perfil dos professores orientam a formação; • Destinatário – para quais professores é oferecida formação; • Agentes – a quem cabe a responsabilidade da formação, quem serão os formadores, quais as competências e legitimidade dos formadores; • Organização – modelos e metodologias empregados; • 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; • Avaliação - quais os mecanismos adotados para avaliar o impacto da formação na melhora do desempenho do professor em suas atividades. |

Consoante à orientação metodológica definida para essa pesquisa, a análise e a coleta dos dados ocorreram simultaneamente (TAYLOR; BOGDAN, 1984; MERRIAM, 2002), tendo sido separadas apenas para fins de organização deste projeto.

Em crescente utilização e legitimação nos estudos qualitativos em Administração (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011), a análise de conteúdo (AC) foi o procedimento utilizado para análise dos dados na análise documental. Segundo Bardin (2011), a AC tem sido uma das técnicas mais utilizadas para codificação e análise de dados e busca

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).

Dentre as técnicas reconhecidas como AC por Bardin (2011), no presente estudo utilizou-se a Análise Cateórica, que consiste no desmembramento e reagrupamento do texto em categorias ou temas analógicos.

Breve caracterização do *locus* da pesquisa

A Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) é uma instituição de ensino superior vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criada com o nome de Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco, legitimada pela Lei nº 10.473 de 27 de junho de 2002 que a conferiu uma natureza fundacional, com sede na cidade de Petrolina (UNIVASF, 2013).

Tem como objetivo ofertar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação multicampi, nos termos da sua lei de criação (UNIVASF, 2013).

Atualmente, a UNIVASF possui campi nas cidades de Petrolina/PE, Juazeiro/BA, Senhor do Bonfim/BA e São Raimundo Nonato/PI. Segundo dados da Secretaria de Registro e Controle Acadêmico, a UNIVASF tem 4.783 alunos matriculados nos 23 cursos presenciais de graduação e 177 alunos matriculados nos cursos presenciais de pós-graduação, sendo estes últimos, 6 mestrados e 4 especializações.

Deve-se mencionar o impacto regional e local da UNIVASF. Trata-se de uma IES pública cuja missão é fomentar o desenvolvimento no semiárido nordestino, contribuindo com o crescimento da região. Cabe ressaltar que a UNIVASF é resultado da política de expansão das universidades públicas e interiorização do ensino superior, a qual traz em seu bojo o compromisso com o desenvolvimento regional, por meio da apresentação de projetos e a realização de pesquisas que viabilizem soluções de problemas dentre as organizações regionais.

3 Políticas Institucionais para a formação do professor da UNIVASF para gestão

Neste trabalho, define-se Políticas Públicas (PP) como aquelas 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). 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). Desta forma, as PP estabelecem também os marcos legais que definem e orientam como deve se desenvolver as ações de desenvolvimento de competências na área.

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 de

competências profissionais dos professores. A premissa sob a qual repousa a relação entre políticas organizacionais e a formação de competências gerenciais dos professores é o entendimento de que as competências podem ser construídas, aperfeiçoadas (MOURA; BITENCOURT, 2006).

Demarcados esses pontos, antes de iniciar a análise das políticas públicas, torna-se necessário resgatar o pano de fundo no qual as políticas institucionais de formação de professores do ensino superior implementada nas últimas décadas estão inseridas - o chamado ajuste estrutural, que direcionou as reformas do Estado no plano político institucional e no plano econômico-administrativo (CASTRO, 2005).

A Nova Gestão Pública (NGP) ou Gerencialismo brasileiro trouxe valores apropriados da Administração de empresas privadas, tais como eficiência, eficácia e competição para o contexto do ensino superior (VALENTIM; EVANGELISTA, 2012), semelhante ao que autores como Santiago, Magalhães e Carvalho (2005), Musselin (2011, 2013) já haviam apontado em seus trabalhos. A NGP traz para as universidades os procedimentos avaliativos, a ampliação 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” (SANTIAGO; MAGALHÃES; CARVALHO, 2005, p.2).

Nesse contexto foi sancionada em 1996 e atualizada em 2013, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que em seu Art. 61 reforça a necessidade de capacitação dos professores em conformidade com as diretrizes do MEC e alinha o desenvolvimento de competências individuais à formação – seja ela adquirida formalmente ou não:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2013).

Observa-se também que a LDB traz diretrizes que tratam de formação sem aparentemente diferenciar o contexto do ensino superior e do ensino básico. Tome-se por indício o Art. 56 que prevê a gestão democrática como princípio norteador para as universidades e a participação dos professores em atividades de gestão, tais como a participação em comissões e a escolha de dirigentes. Entretanto, ao não explicitar como esses mesmos indivíduos se prepararão para exercerem o papel de gestor, deixa a entender que a formação se dará tal como orientado no Art. 61.

Também se pode analisar que ao definir o limite mínimo de um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado para as universidades, em seu artigo 52, inciso II, a LDB impõe a essas instituições a necessidade de desenvolver políticas organizacionais para atingir tal meta, evidenciando a necessidade de aproximação entre PP e PO para a formação de competências profissionais dos professores.

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 (DIAS; LOPES, 2003). Dentre eles estão as Diretrizes Curriculares Nacionais, DCN (2001), 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 (DCN, 2001).

Da leitura das DCN (2001), é possível identificar a ênfase na formação voltada ao exercício profissional específico e que não seja uma formação genérica tampouco apenas acadêmica. Concorde-se com Murari e Helal (2009) que a DCN juntamente a LDB foi marco de renovação do ensino superior, pois difundiu o conceito de competências atrelado ao de formação. No entanto, observa-se que nenhuma dessas diretrizes chega a contemplar a formação de professores do ensino superior para a gestão. Em tais documentos, os conceitos de formação e de competência profissional são ainda atrelados ao de ensino e de pesquisa, sem abordar ou especificar o possível contexto da gestão, no qual também se dá a prática das atividades do professor de ensino superior.

Quanto aos programas voltados para a formação e qualificação docente coordenados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tais como o Mestrado Interinstitucional (Minter), o Doutorado Interinstitucional (Dinter) e o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), observou-se que os mesmos mostram-se alinhados a necessidade de formação de professores baseada em competências, em especial a competência científica e a técnico-profissional. No entanto, a concepção de formação que os permeia caracteriza-se por uma especialização dentro de uma área específica do saber, com pouca ou nenhuma preocupação com a preparação dos professores para atividade de gestão universitária.

No âmbito da pós-graduação, analisando-se o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, verifica-se que os programas estão organizados e orientados para e pela pesquisa. Portanto ao priorizarem as atividades de pesquisa, os programas de pós-graduação continuam reforçando “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). Sendo assim seus egressos, que provavelmente serão professores em IES, estão sendo formados muito mais familiarizados com as atividades de pesquisa do que com as de ensino, e menos ainda com as atividades de gestão.

No entanto, o cotidiano de um professor de ensino superior tem especificidades que não se esgotam aos aspectos e temas estudados em uma pós-graduação *stricto sensu* e, portanto, assim como ser docente no ensino superior não se restringe a dominar conteúdo de um determinado campo ou área de saber, a mesma lógica pode ser aplicada às atividades de pesquisa, de ensino e de gestão.

Mostrou-se oportuno analisar o Decreto-Lei 5.707/06, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) da Administração Pública Federal. Nesse documento o desenvolvimento de competências individuais está atrelado à melhoria de processos gerenciais e desempenho das IES públicas. Também está previsto neste decreto 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.

Especificamente sob a influência dessa Política Pública, encontram-se as universidades federais. Como desdobramento do Decreto-Lei 5.707/06, essas IFES devem desenvolver políticas e programas organizacionais de formação, sistematicamente planejados, visando desenvolver competências que extrapolem a necessidade do cargo, preparando os sujeitos para os diversos papéis (atuais e possíveis) dentro do contexto organizacional, o que inclui os professores que podem ser preparados para ocupar posições administrativas.

Quando se trata da PNDP, um dos maiores desafios para sua implementação é que a noção de competências ainda encontra-se lado a lado com modelo de gestão de pessoas baseado em cargos públicos, a qual preserva valores estruturais do pensamento administrativo clássico, que tem ênfase na descrição de atribuições e na remuneração. Basta lembrar que o ingresso na carreira de professor de ensino superior se dá prioritariamente a partir do exame de conhecimento específico da área e da titulação acadêmica, e não baseado em competências profissionais. Essa realidade traz repercussões ao desempenho da IES e do professor, pois os saberes necessários às atividades de gestão que são esperados do futuro professor não estão sequer contemplados como critérios no processo de seleção e escolha de tais profissionais.

Em visita aos sites da CAPES e do CNPQ para pesquisar sobre os mecanismos de avaliação da universidade brasileira, verificou-se que os mesmos têm aporte em duas vertentes principais: o componente da investigação e o componente da docência, conforme apontado por Cunha (2003). 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). Assim, 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. Além disso, pode-se perceber um hiato de indicadores ou formas de avaliação e valorização de atividades de gestão desempenhadas pelo professor de ensino superior.

Há ainda o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) promovido pelo Ministério da Educação (MEC), porém ele não nenhum curso especificamente voltado à gestão universitária ou educacional. Já o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Administração (PRÓ-ADMINISTRAÇÃO), lançado em 2008, tem como um de seus objetivos apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar no ensino de Administração e gestão na graduação e pós-graduação. As possibilidades de ações, projetos e parcerias oferecidas por esse programa podem ser entendidas como uma contribuição no sentido de diminuir a lacuna de políticas públicas voltadas a formação de professores que desempenham papel de gestor.

Apesar desses programas e políticas públicas até aqui apontados, Comarú (2011) alerta que fica a cargo de cada IES implementá-los por meio de uma política organizacional própria. Significa dizer que, a partir de uma perspectiva multinível, as políticas institucionais – políticas públicas e políticas organizacionais – operam em esferas diferentes de complexidade e direcionamento, mas se integram e viabilizam a formação de competências profissionais e gerenciais vinculadas a uma dada situação profissional e contexto.

No que se refere às POs da UNIVASF, anualmente é elaborado pela Secretaria de Gestão de Pessoas, o Plano de Capacitação. Ao se analisar as versões de 2013 e 2014 do referido documento, observou-se que ambos incluem o Programa de Formação Gerencial cujo

público alvo é os dirigentes da Instituição, sejam eles professores ou não. Note-se que, em 2013, neste programa estavam incluídos 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. 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.

Ainda em 2013 foi elaborada pela Pró-reitoria de Ensino da UNIVASF uma minuta da Política de Formação Continuada dos Docentes da Instituição, com ações e programas que se preocupam prioritariamente em formar professores para a docência. No entanto, é possível que algumas dessas 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. Tal minuta ainda não foi colocada na pauta das reuniões do Conselho Universitário (CONUNI) para deliberação.

Há ainda o Fórum dos Pró-reitores e o Fórum dos Coordenadores da UNIVASF; 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. Importa esclarecer que esses fóruns não foram criados deliberadamente com o intuito de oferecer formação aos professores-gestores; não fazem parte da política organizacional para tal fim. Mas ainda assim, constituem-se em espaços onde competências gerenciais que incluam aspectos relacionais, éticos, políticos podem ser aperfeiçoadas, ou até desenvolvidas.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar as políticas públicas e organizacionais voltadas à formação de competências gerenciais dos professores da UNIVASF para gestão de IES. A análise documental evidenciou-se que há uma lacuna de políticas públicas voltadas a preparação de professores-gestores da UNIVASF, a despeito de algumas iniciativas identificadas na política organizacional da Instituição.

Tal lacuna é preocupante quando se constata que o professor, ao não contar com políticas institucionais 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 auto direcionamento 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). Essa tendência fortalece o que Zabalza (2007) chama de “visão não profissional da docência” - aquela em que se acredita que uma profissão não precisa de preparação; basta a vivência, a experiência e a vocação. No entanto, sabe-se que ser docente ou ser um bom docente é diferente (porque requer diferentes conhecimentos e habilidades) de ser bom pesquisador ou um bom administrador, gestor (ZABALZA, 2007).

Ademais, no atual contexto do ensino superior do Brasil, com a expansão e a interiorização das IFES, a formação de professores-gestores torna-se ainda mais importante, tendo em vista o protagonismo que esses atores assumem na implementação da Política Pública para Educação Superior. É nesse cenário que se insere a UNIVASF e seus dirigentes (professores-gestores). Espera-se desses professores não somente contribuições para a ciência,

para sua área de estudo, mas também contribuições para o desempenho global da sua IES, o que inclui o alcance de índices, metas e posicionamento em *rankings* de avaliação das mais diversas naturezas. Porém, sem políticas institucionais voltadas a formação de professores com competências gerenciais dificilmente os dirigentes da UNIVASF desempenharão bem seu papel de gestor, e assim, é possível que haja o comprometimento do alcance da eficiência e na eficácia na gestão desta IFES.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, C.C.B.C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. In: **EducereetEducare**, v.2, n.4, jul./dez.2007.

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.; 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.

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.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

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.

CASTRO, A. M. D. A. A política de formação de professores e a adequação à lógica do mercado. In: II Jornada Internacional de Políticas Públicas, **Anais...**, Universidade Federal do Maranhão, 2005. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppII/pagina_PGPP/Trabalhos2/Alda_Maria_Duarte_Ara%C3%BAjo_Costa.pdf>. Acesso em 16 out 2013.

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.

- 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 Universitaria em Américas. **Anais...**Buenos Aires: INPEAU, 2013.
- COLLINS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração**: um guia prático pra alunos de graduação e pós-graduação. 2. 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.
- COMARÚ, P. Qualidade e Desenvolvimento Profissional. In: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Qualidade na Educação Superior**: dimensões e indicadores. Porto Alegre: EDIPURCS, v. 4,2011. p. 86-100.
- CUNHA, L. A. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Porto Alegre: CIPEDES, 1999. p. 125-148.
- CUNHA, M.I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**. v.16, n.2, p.45-68, 2003.
- 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.
- ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006.
- ÉSTHER, A. B. **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.
- 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.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.3, p.20-29, 1995.
- 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.
- 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.

- HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES[online]**. v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.
- 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**. 2. 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.
- 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.
- KERR, C. **Os usos da universidade**. Fortaleza: Edições UFC, 1982.
- 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.
- 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.
- 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
- MARRA, A. V; MELO, M. C. O. L. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 3, p. 9-31, 2005.
- 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.
- 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.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

- 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.
- 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.
- MOURA, M. C.; BITENCOURT, C. C. A articulação entre estratégia, desenvolvimento de competências e aprendizagem: da teoria à realidade organizacional. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.
- MOZZATO, 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.1, n.2, p. 262-280, jul./dez. 2009.
- MUSSELIN, C. Redefinition of the relationships between academics and their university. **High Education**, n. 65, p.25–37, 2013.
- MUSSELIN, C. European universities’ evolving relationships: the state, the universities, the professoriate. **CHER Conference**, Reykjavik, 2011.
- MUSSELIN, C. The Transformation of Academic Work: Facts and Analysis. **Research and Occasional Paper Series**. Centre for Studies in Higher Education, University of California, Berkeley, 2007.
- 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**, v. 33, n.1, p. 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.
- PEREIRA, A.L.C.; SILVA, A. B. As Competências Gerenciais em Instituições Federais de Educação Superior. **Cadernos EBAPE**, v. 9, p. 627-647, 2011.
- 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.

- 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.
- 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.
- SANTIAGO, R.; MAGALHÃES, A.; CARVALHO, T. **O Surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português**. Matosinhos: Cipes, 2005.
- 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.
- 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, 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.
- SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.
- 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.
- 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.
- 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.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods: the search for meanings**. 2. ed. John Wiley & Sons. 1984.
- 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.

UNIVASF. Universidade Federal do Vale do São Francisco. Disponível em: < www.univasf.edu.br/ >. Acesso em 29 de janeiro de 2014.

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.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

WHITCHURCH, C. **Reconstructing identities in higher education**: The rise of “Third Space” professionals. London: Routledge, 2012.

WHITCHURCH, C. 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.