PUC Minas
E&G Economia & Gestão
ISSN 1984-6606

O PROFESSOR-GESTOR E AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR PARA A GESTÃO UNIVERSITÁRIA [i]

ACADEMIC MANAGER AND INSTITUTIONAL POLICIES FOR TEACHER EDUCATION HIGHER EDUCATION FOR UNIVERSITY MANAGEMENT

Milka Alves Correia Barbosa
UFAL- Universidade Federal De Alagoas / Campus Arapiraca
correiamilka@hotmail.com

José Ricardo Costa Mendonça
UFPE – Universidade Federal De Pernambuco
jrcm@ufpe.br

Submissão: 29/04/2014
Aprovação: 20/10/2015

RESUMO

Este ensaio teórico discute sobre as políticas institucionais voltadas a formação de professores de ensino superior para a gestão universitária. As Instituições de Ensino Superior (IES) têm sido gerenciadas por professores sem formação apropriada para conduzir esse tipo de instituição. Apesar dos professores-gestores desempenharem papeis-chave, reconhece-se uma lacuna de políticas institucionais voltadas à formação de competências gerenciais desses atores. Dentre aspectos que reforçam a lacuna de políticas institucionais para formação de professores para gestão universitária, destacam-se a organização da carreira docente; o destaque dado pela pós-graduação *stricto senso* à formação de competências de pesquisa dos professores de ensino superior e a falta de consenso sobre quais dimensões são importantes ou aquelas que deveriam ser priorizadas. Longe de esgotar as discussões, nossa contribuição buscou reafirmar o entendimento de que, preparar professores de ensino superior necessariamente perpassa pelo desenvolvimento de competências gerenciais esperadas deles no papel de professor-gestor.

Palavras-chave: professor-gestor; políticas institucionais; gestão universitária.

ABSTRACT

This theoretical essay discusses the institutional policies for training higher education teachers to the university management. Higher Education Institutions (HEIs) have been managed by teachers without proper training to do it. Despite the academic manager's key roles, it is recognized that an absence of institutional policies related to training of managerial skills of these actors. It is understood that training the higher education teachers to act as managers is an educational process, once it is an important process for improving their performance, which can enables them to develop activities with the highest degree of professionalism. Among aspects that reinforce the gap of institutional policies for teacher training to university management, there is the emphasis by graduate stricto sense for the formation of research skills of higher education teachers and the lack of consensus on which dimensions are important and those that should be prioritized. Far from exhausting discussions, this paper sought to reaffirm the understanding that higher education prepare teachers necessarily moves through the development of managerial competencies expected of them in the role of academic manager.

Keywords: academic managers; institutional policies; university management.

Introdução

Discutir sobre políticas institucionais para a formação de professores de ensino superior para a gestão universitária não é das tarefas mais fáceis, ainda que necessária. Exige, principalmente e, desde já, reconhecer a complexidade, a importância e centralidade desse processo enquanto pilar da qualidade da educação no Brasil, justificando, assim, sua prioridade no planejamento de políticas públicas e organizacionais (BASTOS *et al*., 2011).

O presente ensaio tem o objetivo de fomentar reflexões a partir do seguinte questionamento: *como as atuais políticas institucionais de ensino superior contribuem para a formação de professores do ensino superior para a gestão?* A relevância dessa discussão ganha evidência diante das transformações significativas no contexto do trabalho no ensino superior, impulsionadas pelos processos de expansão e de massificação ocorridos nas últimas décadas (SANTIAGO *et al.*, 2006). Mudanças sociais e tecnológicas levaram os diversos atores envolvidos nesse campo a empreenderem modificações estruturais e comportamentais, notadamente, a própria profissão de professor nesse nível de ensino passou por revisões (MUSSELIN, 2013; ENDERS, 2008, MUSSELIN, 2008; PAIVA, 2007).

Posto isto, divergências à parte, entende-se que esse tema precisa ser discutido tendo em vista as alterações no trabalho do professor de ensino superior; notadamente a ampliação das atividades de gestão que ganharam destaque em virtude do aprofundamento da cultura do desempenho nas instituições de ensino superior (IES). (SANTIAGO, *et al.*, 2006; CARVALHO, 2014; BRAUN, 2014).

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

No Brasil, o Art. 3º do Decreto 94.664\1987 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 professor-gestor (*academic manager*) - "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.

Particularizando o trabalho gerencial no contexto das universidades federais brasileiras, percebe-se que cada vez mais espera-se que o professor-gestor desempenhe uma miríade de atividades administrativas, além de atuar simultaneamente como educador, líder educacional, representante da instituição perante o público em geral, líder administrativo e coordenador-geral, dentre outras (CUNHA, 1999).

Não obstante a importância desses sujeitos e os papéis que desempenham, a literatura reporta uma lacuna na formação desses indivíduos. Era esperado que o Estado e as IES oferecessem políticas institucionais (PI) - políticas públicas (PP) e políticas organizacionais (PO) - voltadas ao desenvolvimento de competências gerenciais dos professores de ensino superior (KANAN, 2008; MEYER JR.; MEYER, 2011; MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013; MIRANDA, 2010; PEREIRA, SILVA, 2011). Entretanto, 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, dotando os alunos de um perfil de pesquisador e de especialista em seus temas de estudo (SILVA; COSTA, 2014).

Tomando-se como ponto de partida esses aspectos introdutórios, o presente ensaio teórico estrutura-se a partir de questões norteadoras, que fomentam a discussão de forma que na seção 2 caracteriza-se o professor-gestor; na seção 3, expõem-se algumas considerações sobre políticas institucionais voltadas à formação desses sujeitos para a gestão. Por fim, apresentam-se reflexões baseadas em pontos abordados ao longo do texto, contudo a pretensão de estabelecer conclusões, mas, principalmente, para deixar um novo conjunto de inquietações sobre o tema.

2. Que características e atividades do papel de professor-gestor demandam políticas institucionais para formação de competências gerenciais?

Antes de discutir sobre o papel do professor-gestor, 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-se 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 elas existem para produzir ensino, pesquisa e 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 às métricas da lógica de mercado.

Associado a isso, vem o embate entre valores acadêmicos e retorno social à comunidade e os valores da eficiência e da eficácia. Nessa perspectiva, cada vez mais se observa que a idealização da universidade fechada em seu mundo humboldtiano[ii], 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 (AMARAL; MAGALHÃES; SANTIAGO, 2003).

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. Sendo assim, universidades podem ser caracterizadas por um *mix* de configurações organizacionais, onde princípios de tomada de decisão colegiada se misturam a aspectos políticos e princípios como eficiência, eficácia, efetividade, que tencionam com tradicionais valores acadêmicos (LARSEN, 2003).

Essas características das IFES remetem às peculiaridades envolvidas no trabalho gerencial nesses ambientes. Primeiramente, pode-se afirmar que tal atividade 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.

Talvez 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 (WHITCHURCH, 2007). Em tal contexto, o papel de professor-gestor também contempla expectativas internas e externas, conflitos, demandas e ideologias, que por vezes mostram-se incompatíveis ou contraditórias.

Outra demanda direcionada ao professor-gestor em IES, 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. Para compreender melhor esta questão, basta observar que no mundo acadêmico, em especial nas universidades federais, é comum, somarem-se às atividades de ensino, pesquisa e extensão as atividades de gestão universitária, e, desta forma, muito raramente o professor abre mão de suas atividades tidas como principais para dedicar-se mais exclusivamente às funções de gestor (SILVA, 2012).

Logo, 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).

De fato, os professores-gestores desempenham papéis complexos e importantes nas IES. Podem-se apontar alguns deles, tais como o de atender as necessidades de vários atores, incluindo estudantes, pares, sociedades, membros de colegiados, entre outros. Além disso, estão engajados 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. Por sua vez, o trabalho de Ésther (2007) mostrou que se espera que o reitor seja o representante da ideologia e dos valores da IFES, "uma espécie de guardião e gestor da filosofia e identidade institucionais" (p.53), que deve atender os interesses de vários grupos. Tal multiplicidade de papéis já estava presente no trabalho de Kerr (1982), que descreve o reitor como um personagem de muitas faces, que deve olhar em diversas direções, evitando excluir qualquer grupo importante.

Tomando como base essas descrições, percebe-se que o papel de gestor se caracteriza pelas múltiplas tarefas de fomentar, incentivar e gerenciar os mecanismos de desenvolvimento organizacional, e ao mesmo tempo, desenvolver as atividades relacionadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão. Neste ínterim, 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.

Como pano de fundo desse cenário, chama-se atenção para as recentes reformas educacionais brasileiras que trouxeram novos conceitos e noções, formando um conjunto de referências que norteiam as práticas de formação e de atuação docente (MURARI; HELAL, 2009). 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.

Sob essa acepção, autores como Pereira e Silva (2011) 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.

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 e pela melhoria do desempenho é cada vez mais 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 e na melhoria do desempenho organizacional.

Sendo assim, ocupar cargos de direção com professores que possuam competências gerenciais, justifica-se na medida em que a atuação dos professores como dirigentes da universidade impacta na eficiência e na eficácia gestão em educação de ensino superior (AZIZ *et al*., 2005).

Estudos realizados sobre competências gerenciais no âmbito das IES (CAMPOS, 2007; ÉSTHER, 2007; FLECK; PEREIRA, 2011; MARRA; MELO, 2003; QUINTIERE; VIEIRA; OLIVEIRA, 2012) ratificaram 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 discutir sobre

a importância de PI voltadas à formação de competências gerenciais dos professores de ensino superior, que será tratado na próxima seção.

3. Quais as contribuições esperadas das políticas institucionais de formação dos professores de ensino superior para o papel de gestor?

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 institucionais (políticas públicas e políticas institucionais) 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.

Interessa, neste momento, definir as PI como um conjunto de políticas públicas e políticas organizacionais que visam alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos professores, contribuindo para o que Soares e Cunha (2010) denominam de desenvolvimento profissional. As PP e as PO atuam de forma integrada na organização, evidenciando, assim, a estreita ligação entre formação de competências e desenvolvimento profissional, com capacidade para alterar os papéis atuais e futuros dos professores, proporcionando reflexões críticas e propositivas do grupo.

Sob essa ótica, as Políticas Públicas (PP) são 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 PP 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). Deste modo, admite-se que 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, o que inclui a formação 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.

Nesse ponto, importa reconhecer que 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. No que concerne às PP, sua influência sobre o papel dos professores-gestores é mais indireta do que direta.

Disso decorre que, quando tomadas em conjunto, as PI 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.

Dando apoio à importância das PI, Pechar (2003) enfatiza 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.

Convergindo com essa ideia, Zabalza (2012) afirma que o processo de formação de competências profissionais do professor de ensino superior, não pode se dar à custa de iniciativas parciais ou conjunturais. Segundo o autor, a formação deve fazer parte, por exemplo, 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.

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.

Desse modo, 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 [...] (p. 288).

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 institucionais 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 1 ilustrado a seguir:

Quadro 1 - Influência das PI na formação dos componentes das competências profissionais

Componentes	Grupos de Habilidades	Influência das PI
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).	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. 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.
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.

Componentes	Grupos de Habilidades	Influência das PI
Comportamental/ Pessoal	Social/vocacional (autoconfiança, persistência, controle emocional e de estresse, habilidades de escuta e interpessoais, empatia, foco em tarefa, etc.) e intraprofissional (coletividade, conformidade com normas de comportamento profissional, etc).	As Políticas Organizacionais podem levar ao compartilhamento de conhecimentos, bem como normas, procedimentos, regras de comportamentos 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 profissionais (adoção de atitudes apropriadas, adesão aos 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 particulares do profissional, etc.); profissional (adoção de comportamentos apropriados à manutenção do profissionalismo, etc.); organizacional (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).

É possível também considerar que as políticas institucionais 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.

A partir deste ponto, parece apropriado discutir acerca de algumas políticas institucionais, que repercutem ou relacionam-se à formação de competências de professores de ensino superior para a gestão.

4. Quais as atuais políticas institucionais voltadas à formação de professores de ensino superior para a gestão universitária?

Sancionada em 1996 e atualizada em 2013, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 61, reforça a necessidade de capacitação dos professores em conformidade com as diretrizes do MEC quando estabelece em seu artigo 52 que pelo menos um terço do corpo docente nas universidades tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Entretanto, apesar de trazer novas exigências aos professores, demandando deles a busca 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*.

Destaque-se ainda, que a mesma LDB 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 (que pode ocorrer durante ou posteriormente à graduação), e até aquelas que se desenvolvem ao longo da vida profissional.

Mais um ponto importante sobre a LDB: a despeito de a ideia de formação e aperfeiçoamento contínuos de professores permear o texto dessa 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.

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).

Dias e Lopes (2003) afirmam 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, 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 (BRASIL, 2001).

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, 2001, 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 é a 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) parecem estar alinhados à necessidade de formação de professores, mas, com um olhar mais cuidadoso, é possível ver que os mesmos 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, há 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.

É importante trazer para essa discussão o Decreto-Lei 5.707/2006 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. Esse documento atrela o desenvolvimento de competências individuais à melhoria de processos gerenciais e desempenho das instituições públicas federais de ensino superior, apresentando 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

pode-se tomar essa diretiva como evidência da necessidade de prepará-lo para o papel de gestor.

Como desdobramento do Decreto-Lei 5.707/2006, 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 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.

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), que 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.

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, e 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 deixa de tratar, por exemplo, a 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, 8112/1990 e 7596/1987, 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.

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), reconhece-se que foram cursos ofertados aos gestores de Ifes em 2009. Há possibilidade também de se considerar 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.

Tendo em vista que grande parte (se não a totalidade) dos professores-gestores passaram por um programa de pós-graduação, chama atenção o fato de que as diretrizes do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) de 2011-2020 direcionam os programas de forma a continuarem sendo organizados e orientados com o objetivo principal de formar profissionais para atuarem na pesquisa. Corroborando este fim, não causa espanto perceber que 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.

Como implicações para a presente discussão, as diretrizes do 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).

Não obstante se argumente que cabe à pós-graduação formar somente pesquisadores e docentes (SILVA; COSTA, 2014; SANTOS; HELAL, 2013; BASTOS *et al*., 2011), como egressos da pós-graduação *stricto sensu*, esses professores estão sendo formados mais proficientes em atividades de pesquisa, do que nas de ensino, enquanto as atividades de gestão continuam a receber menor ênfase. Como isso, há um reforço à 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 (SILVA; COSTA, 2014), mesmo sabendo 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, tanto a Capes quanto o CNPq, adotam mecanismos de avaliação das universidades brasileiras que 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).

Diante disso, 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. Sendo assim, importa alertar 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 programas de pós-graduação (PPG).

5. Reflexões finais

Cabe ainda lançar luz sobre aspectos que, sob nosso ponto de vista, provocam inquietações na medida em que reforçam a lacuna de políticas institucionais para formação de professores para gestão universitária.

Como explicaram Pachane e Pereira (2004), quando se fala em formação de professores, comumente associa-se ao processo de formação para a docência no ensino fundamental ou no ensino médio, dificilmente extrapolando essa discussão para o ensino superior. Como consequência, a formação de professores para o ensino superior é ainda compreendida como algo que pode ser aprendido durante a prática, ou a partir da observação de outros professores (SALLES; VILLARDI, 2014), ou mesmo que se trata de algo desnecessário.

Importa ainda apontar que, em várias, se não na maioria das IFES, os mecanismos básicos de promoção fortemente vinculados à produtividade científica dos professores, deixam de fora a trajetória dos professores ou suas outras competências pessoais (ZABALZA, 2007). Assim, na medida em que tais parâmetros de progressão de carreira não priorizam as atividades de gestão, de certa forma, contribuem para acomodação diante da lacuna de ações institucionais das IES voltadas à preparação adequada de atuais ou futuros professores.

Tratando ainda sobre a carreira, Amaral (2008) alerta-nos que pouco reconhecimento e recompensa são dados às tarefas administrativas, apesar de em alguns casos, elas representarem uma significativa porção de tempo de trabalho dos professores.

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 deixa de lado outras oportunidades vinculadas ao mundo profissional que poderia agregar bagagem ao professor (ZABALZA, 2007). O título de doutor não substitui as políticas institucionais para a formação de competências gerenciais dos professores-gestores (GUIMARÃES, 2013).

Seria então o caso dos mestrados e doutorados oferecerem uma visão ampliada da vida acadêmica, não apenas preparando aqueles que desejam se tornar professores para desempenharem bem em tudo aquilo que se espera de um professor, mas também lhes oferecendo pistas sobre a vida na universidade como um todo? Poderia ser uma alternativa, mas mesmo que o doutorado incluísse disciplinas e conteúdos relacionados à gestão universitária em sua grade curricular, seria necessário considerar o perfil de cada IES que direciona a demanda por determinadas competências dos dirigentes.

Importa ainda relembrar que há mais de 30 anos o trabalho de Rezende (1982) já observava que os gestores universitários eram escolhidos com base na competência que tem em sua área de atuação. Esse fenômeno é histórico, e permanece em várias IES, que amparadas na legislação vigente, ainda não escolhem seus dirigentes com base nos comportamentos de gestão que precisam ser apresentados por esses sujeitos.

Especificamente em Ifes, ressalte-se que, apesar do esforço para se adotar a noção de competências, há a arquitetura burocrática geral dos cargos públicos que preserva valores estruturais do pensamento administrativo clássico e tem ênfase na descrição de atribuições e na remuneração (BERGUE, 2014). Revela-se, portanto, uma possível desarticulação; de um lado os professores como necessidade de formação para os papéis que desempenham (inclusive o de gestor), e de outro, há uma carreira e práticas de gestão de pessoas que parecem não refletir essa demanda.

Outro ponto que merece reflexão é o destaque dado pela pós-graduação *stricto senso* a formação de competências de pesquisa dos professores de ensino superior. Desta forma, é possível que as atuais políticas para a formação do professor de ensino superior priorizem as competências relacionadas à pesquisa, e, portanto, "a sinalização que essa constatação traz é

de que a formação de mestres e doutores tem uma deficiência" (SILVA; COSTA, 2014, p.35), visto que, 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).

Nas palavras de Bastos *et al*., (2011), "o docente universitário é valorizado pela pesquisa e/ou pelo exercício profissional no campo; ou seja, a formação exigida do professor universitário privilegia o conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada" (p. 1154). Sendo assim, admite-se que pouco se exige de domínio de alguma capacidade específica ou competência para aqueles professores que assumem papel de gestor. Na mesma perspectiva, Fischer (2006) já chamava atenção para o fato de que os programas de pós-graduação não sabem como oferecer a formação adequada ao professor de ensino superior, enquanto as instituições reguladoras não a consideram prioridade. Nessa linha, é pertinente o questionamento de Silva e Costa (2014) se os programas de pós-graduação estão formando os professores a partir de uma concepção de formação mais ampliada; não limitada às competências de publicar artigos e escrever dissertações ou teses.

Ainda 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). Nessa perspectiva causa preocupação imaginar que se as competências de ensino – reconhecidas como parte indissociável da identidade do professor – não estão sendo devidamente desenvolvidas, provavelmente as competências de gestão (atividade que ainda carece de ser reconhecida como parte do trabalho do professor) também não serão.

Isso leva à percepção de um desencontro entre a formação recebida e as responsabilidades dos professores; fato que 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 (BARBOSA; MENDONÇA, 2014). Ou seja, de um lado há um esforço de expansão do ensino superior com ampliação do número de campi e concurso público para professores, mas de outro, sequer na pós-graduação esses egressos têm contato com o atual cenário do ensino superior brasileiro, que lhes demanda ou demandará o desempenho do papel de gestor em IES, quer seja via participação em colegiados, departamentos, coordenações, diretorias, reitoria, etc.

Ampliando-se o espectro de análise, sabe-se que a massificação do ensino superior mudou a relação das IES com o Estado e veio acompanhada de heterogeneidade de professores e estudantes, e do questionamento sobre a concepção humboldtiana de universidade (AMARAL, 2008). Não obstante esse contexto ser compartilhado por diversos sistemas de ensino superior, 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 institucionais pode sinalizar a maneira como o sistema de ensino superior brasileiro e suas instituições ainda não reagem a essas tendências.

Portanto, pode-se admitir que 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 de PI para a formação e preparação de seus gestores.

Do lado das IES, a dificuldade de se definir PO para a formação de professores de ensino superior para gestão universitária pode estar na falta de consenso sobre quais dimensões são importantes ou aquelas que deveriam ser priorizadas atrapalha o planejamento de tais políticas (ZABALZA, 2007). 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 ao professor, privilegiando aquelas centradas nas disciplinas ou campos científicos que o professor atua, deixando de fora aspectos fundamentais relacionados à pedagogia em si, às competências gerenciais, por exemplo (ZABALZA, 2007).

Também sobre esse aspecto, Colombo (2011) chama atenção para o paradoxo de que 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, não conseguem viabilizar o acesso a esse saber quando se trata de seus próprios professores. E assim, vai se cristalizando o cenário descrito por Isaia (2001): permanece a necessidade de espaços institucionais para que os professores se engajem em atividades de formação e desenvolvimento profissional.

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

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. 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>. Acesso em: 10/06/2014.

AZIZ, S; MULLINS, M. E. BALZER, W.K.; GRAUER; BURNFIELD, J.; LODATO, M.; COHEN-POWERLESS. Understanding the training needs of department chairs. **Studies in Higher Education,** v**.** 30, n. 5, p. 571–59, 2005.

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.

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.

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.

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. **Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, DF: 2012.

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 n° 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.

BRASIL. **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. Brasília, DF: 1987.

BRASIL. **Lei nº 7.596 de 10 de abril de 1987**. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986. Brasília, DE: 1987.

BRAUN, D. Governance of universities and scientific innovation. In: **Reforming Higher Education:** Public policy design and implementation. London: Springer, 2014, p. 145-173.

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.

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.

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.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 12/83 de 06 de outubro de 1983**. Fixa as condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o magistério superior no Sistema Federal de Ensino. Brasília: DF, 1983.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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; 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

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.

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.

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.

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.

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.

MUSSELIN, C. European universities' evolving relationships: the state, the universities, the professoriate. **CHER Conference**, Reykjavik, 2011.

MUSSELIN, C. 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.

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.

MUSSELIN, C. TEIXEIRA, P. N. **Introduction**. In: Reforming Higher Education: Public Policy Design and Implementation, p. 1-29, 2014.

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.

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.

PEREIRA, A.L.C.; SILVA, A. B. As Competências Gerenciais em Instituições Federais de Educação Superior. **Cadernos EBAPE**, v. 9, p. 627-647, 2011.

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.

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.

REZENDE, A. M. de. **O saber e o poder na universidade:** dominação ou serviço? São Paulo: Cortez, 1982.

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.

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.

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.

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, 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.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I**. Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.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.

ZABALZA, M. Formación del Professorado para la Enseñanza Superior: la busqueda 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.

[i] Os autores agradecem o apoio da CAPES/PDSE – Processo nº 99999.004259/2014-09.

[ii] 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).