

PAPEL SOCIAL E COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO
PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: APROXIMAÇÕES
ENTRE OS CONSTRUTOS E PERSPECTIVAS DE PESQUISA

Milka Alves Correia Barbosa*
Kely César Martins de Paiva**
José Ricardo Costa de Mendonça***

Resumo

Este ensaio tem como objetivo discutir aproximações conceituais entre os construtos “papel social”, “competências profissionais” e “competências gerenciais” do professor de ensino superior. A noção de papel social tem sido usada de forma recorrente e espontânea pelos membros das organizações em suas descrições acerca de suas práticas e experiências. Argumenta-se que os papéis sociais que o professor de ensino superior desempenha (docente, pesquisador, gestor, orientador, etc.) pautam-se em competências profissionais específicas, que podem ser efetivas ou não, dependendo do seu ambiente e contexto de atuação. Para atingir o objetivo proposto, na seleção do material bibliográfico adotou-se o critério temático, escolhendo-se intencionalmente textos que possibilitassem aprofundar o entendimento sobre os construtos papel social e competências profissionais e gerenciais, utilizando-se temas e conceitos-chave de autores como Kerr (1982), Berger e Luckmann (2005), Goffman (2009), Mendonça et al. (2012), Musselin (2011, 2013), Paiva (2007), entre outros. Buscou-se lançar luzes sobre as faces do papel social de professor-gestor e ampliar a discussão sobre esses construtos em um ambiente com atores e dinâmicas bastante peculiares, como o de uma instituição de ensino superior. Ao final, outras perspectivas de pesquisa, que consideram aspectos metodológicos e conexões temáticas, foram sugeridas.

Palavras-chave: Papel social. Competências profissionais. Competências gerenciais. Professor. Ensino superior.

SOCIAL ROLE AND PROFESSIONAL AND MANAGERIAL
COMPETENCES OF HIGHER EDUCATION PROFESSOR:
SIMILARITIES BETWEEN THE CONSTRUCTS AND
RESEARCH PERSPECTIVES

Abstract

This essay aims to discuss conceptual similarities between the constructs “social role”, “professional competences” and “managerial competences” of higher education professor. The notion of social role has been used recurrently and spontaneously by members of the organizations in their descriptions about their practices and experiences. It is argued that the social roles that professors of higher education plays (teacher, researcher, manager, counselor, etc.) are guided in

*Doutora em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do curso de Administração da Universidade Federal de Alagoas – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. E-mail: milka.correia@feac.ufal.br

**Doutora em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora, pesquisadora e orientadora do Centro de Pós-graduação e Pesquisa em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: kelypaiva@face.ufmg.br

***Doutor em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: jrccm@ufpe.br

specific professional competences that can be effective, or not, depending on their environment and context of performance. To achieve this purpose, for selecting the bibliographic material, it was adopted the thematic criteria for choosing intentionally texts that would enable deeper understanding of the constructs social role and professional and managerial competences, using themes and key concepts from authors such as Kerr (1982), Berger e Luckmann (2005), Goffman (2009), Mendonça et al. (2012), Musselin (2011, 2013), Paiva (2007), among others. It sought to shed light on the faces of the social role of academic manager and expand the discussion of these constructs in an environment with rather peculiar actors and dynamics, such as a higher education institution. Finally, other research perspectives that consider methodological aspects and thematic connections were suggested.

Keywords: Social role. Professional competences. Managerial competences. Professor. Higher education.

Introdução

A gestão universitária vem ganhando mais espaço em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e em pesquisas no país. No Brasil, o Art. 3º do Decreto n. 94.664/1987 (BRASIL, 1987) prevê essa atividade como sendo própria do professor de ensino superior, assim como o ensino, a pesquisa e a extensão. Dessa forma, quando o professor atua na gestão como reitor, pró-reitor, diretor de unidade, chefe de departamento, coordenador de curso, etc., quer seja temporária ou permanentemente, ele desempenha um papel específico, o de professor-gestor (*academic manager*)¹, aquele no qual o professor atua na gestão do ensino superior (CASTRO; TOMÁS, 2011).

Deve-se entender que o professor-gestor é “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). Mesmo assumindo a posição de dirigente, esse indivíduo não deixa de ser professor (ÉSTHER, 2007) e, portanto, a multiatividade constitui o cerne do papel de professor-gestor (MILLER, 1991).

Aqui se demarca um aspecto relevante para essa argumentação, qual seja, a especificidade do trabalho gerencial em instituições de ensino superior (IES). Ao caracterizar o trabalho gerencial, Mintzberg (1990) diferencia-o do que se espera de outros trabalhadores, mostrando que as atividades do gerente são caracterizadas pela brevidade e fragmentação. Também Hill (2003) descreve o papel gerencial como sendo complexo, constituído de tensões e ambiguidades, submetendo o sujeito a uma rotina de pressão, agitação e fragmentação.

No contexto das IES, o gerente desempenha papéis que envolvem a resolução de perturbações na estrutura e a manutenção da ligação entre os profissionais internos da instituição e as partes interessadas externas (MINTZBERG, 2003). Nessa perspectiva, Carvalho e Bruckmann (2014) argumentam que profissionais com tarefas administrativas não são apenas os primeiros a lidar com as narrativas das reformas públicas, mas são também, em geral, aqueles que lideram seu grupo profissional e, nesse sentido, “têm uma grande probabilidade de influenciar as normas dominantes, valores e práticas profissionais” (CARVALHO; BRUCKMANN, 2014, p. 91). Por outro lado, Motta (1997) já alertava para as dificuldades da função gerencial, apontando para o hiato entre o que geralmente se apregoa como modelos de dirigente bem-sucedido – visão tradicional do gestor como decisor racional, planejador sistemático, coordenador e supervisor eficiente – e os dirigentes inseridos em realidades bastante diferentes, já que nelas as tarefas envolvem imprevisibilidade, descontinuidade.

Essa realidade evoca a noção de papel social (PS), que é um pressuposto fundamental neste trabalho. Tendo como inspiração autores interacionistas-construtivistas,

¹ Autores como Whitchurch (2007), Deem, Hillyard e Reed (2007) e Musselin (2013) referem-se a esse sujeito e seu papel na gestão universitária.

como Berger e Luckmann (2005) e Goffman (2009), neste estudo, papel social é entendido como conjunto de atividades, comportamentos e práticas característico de uma dada situação social, que resulta de um processo contínuo de construção social e que é desempenhado pelo sujeito em grupos dos quais se originam expectativas e sobre os quais ele exerce influência.

Sabe-se que dentro de uma IES o professor de ensino superior assume diferentes papéis sociais, sendo os mais centrais o de docente, o de pesquisador, o de extensionista e o de gestor, comumente reportados na literatura especializada (ÉSTHER, 2007; MUSSELIN, 2011, 2013). Assumindo-se que cada papel social é acompanhado de um conjunto de expectativas por meio do qual se prejulga ou prediz o que se espera dos diferentes indivíduos que desempenham determinado "papel referente" (DIERDORFF; MORGESON, 2007), é possível que, de alguma forma, as expectativas do papel delineiem *performances* específicas, atitudes (predisposições psicológicas) e comportamentos, conhecimentos, resultados, interações que compõem a visão que o indivíduo tem de si próprio e daqueles que estão na mesma posição social (BURKE; STETS, 2009).

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

Tratando das diversas expectativas direcionadas ao papel gerencial, Hill (2003) explica que gestores, subordinados e pares têm percepções diferentes do que ele deva ser e isso se deve, em parte, às diferentes referências que os indivíduos e grupos acessam para conferir sentido ao trabalho gerencial.

É possível ainda afirmar que o papel tem duas dimensões, a saber: uma convencional (que é partilhada pelos indivíduos) e uma idiossincrática (são as interpretações distintas que os indivíduos têm sobre o papel) (McCALL; SIMMONS, 1978). Partindo desse entendimento, admite-se que o professor-gestor de uma instituição de ensino superior estabelece interações e relações com outros indivíduos e grupos, mantendo similaridades e diferenças quanto às competências gerenciais esperadas, às expectativas sobre seu desempenho no papel e aos desafios com os quais se depara no cotidiano organizacional, por exemplo.

Argumenta-se, ainda, que o papel social de professor-gestor é, em certa medida, composto das competências gerenciais esperadas desses sujeitos, as quais, em algum aspecto, são diferentes das competências profissionais exigidas no papel de docente ou de pesquisador. Nesse sentido, como mostraram Paiva e Melo (2009), há necessidade de mobilização de diversas competências profissionais por parte do professor de ensino superior para sua efetividade ao desempenhar diferentes papéis, inclusive no que diz respeito ao que as autoras chamaram de "atividades administrativas e burocráticas", relacionadas à função gerencial.

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

É importante ainda realçar o caráter relacional das competências gerenciais ao se considerar que elas emergem das formas de ação dos gestores, em seu espaço organizacional, na convergência e na inter-relação com outros gerentes (MELO; LOPES;

RIBEIRO, 2013). Nesse sentido, fica-se diante de uma construção social contínua que guarda relação e similaridade com o caráter intergrupar da noção de papéis sociais (BERGER; LUCKMANN, 2005).

Atribuindo caráter de construção social à competência, Le Boterf (2006) caracteriza-a como a mobilização de aspectos pessoais em conjunto com recursos do meio no qual o indivíduo está inserido. Sendo assim, não há como ser competente isoladamente, pois competência e, principalmente, seu reconhecimento e legitimação, emergem da comunicação e da interação entre as pessoas no ambiente de trabalho. Dessa forma, os grupos legitimam, para si e para o próprio indivíduo, as competências gerenciais presentes no desempenho do papel de professor-gestor. Demarca-se aqui outra premissa fundamental da argumentação neste estudo: o papel de professor-gestor contribui para a definição de competências gerenciais. Pressupõe-se, assim, que é possível identificar as competências gerenciais frequentemente associadas tanto ao papel quanto ao grupo de professores-gestores e, assim, auxiliar esses sujeitos em sua atuação nas atividades de gestão universitária, minimizando a ambiguidade e o conflito de papéis, em conformidade com Aziz et al. (2005).

Diante das convergências e tangenciamentos conceituais entre os construtos, este trabalho tem como objetivo discutir as aproximações entre “papel social” e “competências profissionais” na profissão de professor do ensino superior. Para atingir o objetivo proposto, adotou-se na seleção do material bibliográfico o parâmetro temático (LIMA; MIOTO, 2007), escolhendo-se intencionalmente textos que possibilitassem melhor entendimento sobre os construtos papel social e competências profissionais e gerenciais, utilizando-se temas e conceitos-chave de autores como Berger e Luckmann (2005), Goffman (2009), Mendonça et al. (2012), Musselin (2011, 2013), Paiva (2007), entre outros.

Buscou-se aprofundar os estudos sobre as faces do papel social de professor-gestor (e dirigente) e ampliar a discussão sobre esses construtos em um ambiente com atores e dinâmicas bastante peculiares, como o de uma universidade² (SIMPSON; CARROL, 2008).

Papéis sociais

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

A primeira considera o comportamento individual como uma série de sistemas do papel localizado dentro de um contexto organizacional. Pautando-se em conceitos como *input*, *output* e processamento, o desempenho do papel é definido na dinâmica entre expectativas de papel, papel enviado, papel recebido e comportamento no papel. Como consequência, há sempre um ciclo contínuo de enviar, receber e responder às expectativas de comportamento que são usadas para avaliar as ações de qualquer indivíduo que ocupe determinada posição na organização. Portanto, papel reflete-se em um conjunto de expectativas sociais e comportamentos normativos que prescrevem como um indivíduo deveria ocupar determinada situação, posição ou *status* social.

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

² A definição dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para a universidade, suas características e atribuições permite reconhecer que se trata de um ambiente organizacional distinto, no qual essas aproximações podem se tornar ainda mais complexas e sensíveis.

Apesar de defenderem axiomas diferentes, manifestam-se críticas dirigidas à abordagem sistêmica e à interacionista. Nesse sentido, Simpson e Carroll (2008) caracterizam as teorias dos papéis vistas por essas perspectivas como acrílicas, ingênuas e limitadas em sua capacidade de lidar com a realidade da vida organizacional; ambas não debatem a construção discursiva, cultural e política de papéis, tampouco consideram forças como poder, controle e contestação. Para as autoras, essas abordagens contrastam com a multiplicidade, fluidez e fragmentação que caracteriza a narrativa discursiva contemporânea, pois a atenção dos pesquisadores tem crescido em torno do "tornar-se" ao invés do "ser" no processo de construção de papéis. Assim, Simpson e Carroll (2008) propõem uma reorientação ontológica da teoria sobre papel que permita as possibilidades de emergência, pluralidade, descontinuidade, polifonia e imbricamento social com o processo de identidade.

Com base na distinção entre as abordagens citadas, manifesta-se que o conceito de papel adotado neste texto tende a aproximar-se mais da perspectiva construtivista-interacionista, pois se acredita que a construção do PS incorpora aspectos subjetivos que não se restringem aos limites previstos por uma estrutura social determinista. No entanto, cabe também esclarecer que o presente trabalho adota uma postura predominantemente de busca por aproximações, e não de manutenção de dicotomias entre diferentes abordagens teóricas, pois se acredita que cada uma delas ressalta aspectos relevantes que não podem ser deixados de lado quando se está tratando de papel social. Note-se ainda que esse posicionamento não significa de forma alguma abandonar a coerência teórica e epistemológica.

Partindo do conceito de tipificação, a abordagem construtivista de Berger e Luckmann (2005) explica que os indivíduos apreendem os significados e se relacionam entre si por meio de esquemas de classificação da realidade da vida cotidiana. Portanto, a formação de papéis é intrínseca à interação social e se inicia com um conjunto comum de conhecimento que contém tipificações de conduta institucionalizadas. Sendo assim, os papéis regulam a interação entre os indivíduos e lhes fornecem expectativas recíprocas, tendo em vista os diversos contextos sociais que vivenciam em sua vida cotidiana (BERGER; LUCKMANN, 2005). Nessa dinâmica, é por meio dos papéis que certos comportamentos em dadas situações e interações sociais vão se tornar habituais e, assim, pode-se afirmar que a origem dos papéis se dá no processo de formação de hábitos e na objetivação da origem das instituições.

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

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

Dessa forma, pode-se pensar que ser professor-gestor em uma IES implica não somente em ter conhecimento acerca de ferramentas gerenciais, mas igualmente acerca dos valores e atitudes julgados adequados ao papel de reitor, por exemplo. Por conseguinte, aprender um papel significa acessar "as camadas cognitivas e afetivas do corpo de conhecimento que é diretamente e indiretamente adequado a este papel" (BERGER; LUCKMANN, 2005, p. 103).

Apoiado na psicologia social e na metáfora teatral, Goffman (2009) define papel social como um ou mais movimentos ou práticas ligados a uma determinada situação social, sendo "cada um desses papéis representado pelo ator numa série

de oportunidades para o mesmo tipo de público ou para um público formado pelas mesmas pessoas” (p. 24). Desse conceito, emerge a noção de interação face a face, definida como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros. Por meio das interações sociais, os significados e a realidade social são construídos (BERGER; LUCKMANN, 2005) e os papéis são formados (EDGAR; SEDGWICK, 2003). Essa aproximação entre tais construtos é importante, pois dificilmente pode-se imaginar um professor de ensino superior que não vivencie várias dessas interações em seu cotidiano.

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

Dando suporte a esse posicionamento, é importante resgatar também que, a despeito de suas bases da psicologia social, o trabalho seminal de Tajfel (1982) apoiou-se em construtos sociológicos para desenvolver argumentos sobre como as crenças sociais acerca das relações entre grupos orientam os membros a perseguirem o senso de distinção positiva de seu próprio grupo e de si próprios.

Por outro lado, Hogg, Terry e White (1995) apontam aspectos inconciliáveis entre a teoria da identidade da sociologia e a teoria da identidade social da psicologia. Para os autores, trata-se de teorias com níveis de análise distintos, que abordam de formas diferentes o comportamento intergrupal, apresentam visões diferentes acerca das relações entre grupos e papéis (e dão importância distinta ao contexto social).

Superando essa dicotomia, o desenvolvimento de tradições diferentes e sobrepostas de teoria da identidade social na psicologia e de abordagens de identidade na sociologia vem apontando na direção de aproximação entre as duas, chamando os pesquisadores dos dois lados a considerarem as perspectivas aparentemente opostas (HOGG; RIDGEWAY, 2003). De fato, pode-se ainda observar que mesmo dentro da sociologia e da psicologia há várias teorias de identidade (DEAUX; BURKE, 2010), e, portanto, é possível questionar a importância dessa dicotomia como ponto de debate. Contribuindo para essa discussão, Stets e Burke (2003) argumentam que as diferenças estão mais relacionadas à ênfase em determinados aspectos do que em outros. De forma geral, pode-se dizer que essas distinções estão nas bases da identidade, quais sejam: o grupo (quem o indivíduo é) na teoria da identidade social e o papel (o que o indivíduo faz) na teoria da identidade. No entanto, concorda-se com Stets e Burke (2000) que o ser e o fazer são elementos centrais e não excludentes na identidade de um indivíduo. Por isso, é difícil separar papel de grupo, seja analiticamente ou empiricamente, ainda que se reconheçam pontos de afastamento entre as teorias.

Revisitando o tema dos papéis, Simpson e Carrol (2008) vislumbraram a necessidade urgente de um tratamento teórico mais adequado ao construto, para que se possa articulá-lo com as teorias contemporâneas de identidade, com a dinâmica de identidade no trabalho. Dando reforço à possibilidade, observa-se que a pesquisa sobre papel social tem se articulado com diferentes áreas de conhecimento, dentre elas a administração, nomeadamente nos estudos organizacionais, em estudos como os de Hogg e Terry (2000) e de Ésther (2007).

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

Os papéis sociais do professor de ensino superior

Lembrando que as atividades acadêmicas de nível superior mudaram significativamente nas últimas décadas, Miller (1991) distingue-as em cinco esferas: ensino, pesquisa, extensão, orientação e administração. Por sua vez, Carroll e Gmelch (1992) definem os papéis desempenhados por esses sujeitos como sendo os de líder, de gestor, de pesquisador, de docente, o que inclui no cotidiano desses indivíduos tarefas administrativas, elaboração de *workpapers*, participação em reuniões, planejamento de orçamento, lidar com gestores, liderar e gerenciar equipes, direcionar discentes professores e *staff* não acadêmico, continuar com uma agenda de pesquisa, além de direcionar algum tempo para relações públicas e externas com a sociedade.

Para Balbachevsky (1999), as atividades acadêmicas no nível superior são cinco:

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

De fato, as atividades dos professores de ensino superior se ampliaram, incluindo escrever propostas, contratos, elaborar programas de *e-learning*, entre outros (MUSSELIN, 2011).

Observe-se que as atividades propostas pelos autores ampliam a tríade ensino, pesquisa e extensão, contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e incluem atividades de cunho administrativo e burocrático, as quais se caracterizam como ações de gestão (MENDONÇA et al., 2012).

Avançando nas investigações sobre as atividades do professor de ensino superior, o trabalho de Musselin (2013) identificou que decisões anteriormente gerenciadas pelo governo passaram a ser parcialmente ou totalmente transferidas para as IES. Houve a implementação de gestão estratégica nas instituições de ensino superior, acompanhada do gerenciamento de orçamento, de sua política de pesquisa e programas de treinamento, trazendo repercussões na gestão, nas atividades e na carreira dos professores.

Destaque-se ainda a crescente adoção de ferramentas gerenciais para avaliar o resultado alcançado pelo professor, aumentando o controle gerencial sobre o trabalho acadêmico e tornando cada vez mais forte a relação entre avaliação, desempenho e promoção nas IES. Essa tendência é observada mundialmente e caminha na direção de uma gestão mais individual de carreira³, substituindo um tratamento mais coletivo (MUSSELIN, 2013).

A discussão sobre as atividades de gestão dos professores de ensino superior também perpassa pelo entendimento da relação estabelecida entre a IES e esses indivíduos. De acordo com Santiago e Carvalho (2011), a mudança do papel do Estado nas políticas de ensino superior impactou essa relação. Em especial, os novos regimes de gestão que emergiram nessas IES desvalorizaram a colegialidade como forma de tomada de decisão e poder, rompendo o equilíbrio entre as dimensões burocráticas e ocupacionais.

Diante dos aspectos discutidos até aqui, pode-se argumentar que, em graus ou formas diferentes, os papéis e as atividades do professor de ensino superior estão sob questionamento. O consenso sobre a pesquisa com foco no trabalho acadêmico

³ Das mudanças significativas nas estruturas formais de carreira, emergiram novas formas de interação empregado-organização (ANDRADE; KILIMNIK; PARDINI, 2011), com destaque para o que Hall (1986) denominou *carreira proteana*, ou seja, *carreira autodirigida ou gerenciada pelo indivíduo, podendo ser redirecionada, de tempos em tempos, para atender às necessidades da pessoa* (KILIMNIK; CASTILHO; SANT'ANNA, 2006).

e conhecimento; o esforço para fazer avançar as fronteiras do conhecimento organizado em unidades disciplinares acadêmicas; a reputação legitimada por grupos de pares nacionais e internacionais e a liberdade acadêmica, não são mais algo dado como certo e sem alterações, pelo contrário, vêm sendo contestados de várias maneiras. Se no passado os professores estavam envolvidos com a pesquisa, o ensino, as responsabilidades administrativas e eram responsáveis por organizar seu tempo e o peso para cada atividade, hoje, os professores estão se tornando “trabalhadores acadêmicos” com o aumento do controle da instituição sobre suas atividades, com a pressão por resultados que impulsionam o desenvolvimento institucional ou nacional, com a introdução de incentivos para encorajar certos tipos de comportamento, etc. (MUSSELIN, 2013).

Nessa nova dinâmica, atividades que antes eram consideradas secundárias ou periféricas pelo professor de ensino superior hoje são reconhecidas por sua importância, notadamente as atividades de gestão. “Estas atividades não são mais algo que o professor pode fazer, mas sim que ele deve fazer” (ZABALZA, 2007, p. 3). Mudanças nas expectativas governamentais e da sociedade sobre a forma de operar o sistema de educação superior evidenciaram também o papel de professor-gestor, que será abordado a seguir.

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

Uma clara distinção entre os papéis desempenhados por professores dificilmente pode ser encontrada, tendo em vista a proximidade e imbricamento entre eles. De fato, “não há separação fácil entre seus aspectos intelectual e administrativo. Valores acadêmicos e a prática gerencial foram mesclados em combinações inusitadas e volátil” (WHITCHURCH, 2007, p. 15).

Tome-se, por exemplo, a questão do desenvolvimento profissional, que pode ser visto como uma preocupação tanto do papel de gestor quanto do papel de professor ou de pesquisador. Ou, ainda, a busca por editais e fundos que pode ser tomada tanto como parte do papel de pesquisador quanto do de gestor. Assim, com a clássica divisão entre academia e administração tornando-se menos nítida, ganharam destaque alguns profissionais que transformaram as IES, e em especial as universidades, em organizações multiprofissionais (WHITCHURCH, 2012), dentre eles os professores-gestores (*academic managers*), aqueles professores que atuam em papéis de gestão.

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

Primeiramente, pode-se afirmar que o trabalho gerencial em IES coloca os professores frente a desafios e ambivalências, 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, divididos entre as demandas gerenciais da administração central e os interesses locais de suas unidades, alguns deles veem essa situação como contraditória e como fonte de conflito de papel, uma vez que o lado acadêmico da gestão tem relevância na forma como os reitores descrevem suas tarefas e responsabilidades.

Por isso, alguns professores chegam a fazer distinção entre estar e ser dirigente, como se estivesse 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. Em tal contexto, o papel de professor-gestor defronta-se com expectativas internas e externas, conflitos, demandas e ideologias que por vezes mostram-se incompatíveis ou contraditórios.

Outra demanda em IES direcionada ao professor-gestor refere-se ao alcance das expectativas de que esses indivíduos compreendam e aceitem novas responsabilidades

e atividades, e aprendam a lidar com os mais diversos desafios da atividade gerencial. No mundo acadêmico, em especial nas IES, é comum somarem-se às atividades de ensino, pesquisa e extensão as atividades de gestão universitária, e, portanto, muito raramente o professor abre mão de suas atividades tidas como principais para dedicar-se mais exclusivamente às funções de gestor (SILVA, 2012).

Na ótica de Silva e Cunha (2012), professores em cargos de dirigentes vivem um processo de passagem, deixando de serem responsáveis apenas por suas atividades e tarefas específicas e passando a exercer influência sobre as atividades de várias pessoas, possuindo uma agenda imprevisível e dependente de necessidades alheias (SILVA; CUNHA, 2012).

De fato, os professores-gestores desempenham papéis complexos e distintos nas instituições de ensino superior. Pode-se apontar alguns deles, tais como o de atender às necessidades de vários atores, incluindo estudantes, pares, sociedades, membros de colegiados, entre outros. Além disso, eles estão engajados no desenvolvimento da IES, alocação de recursos limitados, preparação de planos estratégicos e mediação de conflitos (CARROLL; WOLVERTON, 2004).

Tratando sobre papéis e habilidades esperados do professor-gestor no nível estratégico, para Land (2003), esse sujeito deve ter habilidades interpessoais para construir comunicação entre a IES e suas instâncias internas e externas; deve desempenhar o papel de mediador; deve possuir habilidades para construção de grupos; deve promover a missão e as estratégias operacionais da instituição.

No âmbito das instituições federais de ensino superior (IFES), o trabalho de Ésther (2007) mostrou que se espera que o reitor seja o representante da ideologia e dos valores da instituição, "uma espécie de guardião e gestor da filosofia e identidade institucionais" (p. 53), que deve atender interesses de vários grupos. Já a pesquisa de Campos et al. (2008), também realizada em uma IFES, descreve que a figura do pró-reitor está associada a dois papéis principais: o político e o gerencial. No caso do primeiro, inclui a manutenção de contatos de ligação, atuação como figura de proa e porta-voz com capacidade de relações públicas. No segundo, espera-se que ele seja administrador de conflitos, amigo, administrador das competências dos outros, líder na proposição de ideias, ser elo entre a sociedade e a IFES, além de ser suporte para os diretores de centro e departamentos acadêmicos. Essa multiplicidade de papéis já estava presente no trabalho de Kerr (1982), que descreve o reitor como uma personagem de muitas faces, que deve olhar em diversas direções, evitando excluir qualquer grupo importante.

No âmbito dos grupos de pesquisa, o estudo de Odellius et al. (2011) mostrou que seu funcionamento depende, principalmente, da forma como é feita a gestão e a cobrança das atividades a serem realizadas pelos diversos integrantes. Entretanto, além do desafio da integração entre os membros do grupo e do pouco ou insuficiente apoio por parte das IES, a posição de líderes dos grupos de pesquisa faz com que os professores-gestores tenham que lidar com a sobrecarga de trabalho a que estão sujeitos, na medida em que acumulam o papel de pesquisador – o que inclui desempenhar múltiplas atividades acadêmicas para além daquelas referentes à produção de conhecimentos – com o de orientador, em paralelo a tarefas administrativas como, por exemplo, prestação de contas, tomada de decisão sobre investimentos, entre outras.

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

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

Competências profissionais e gerenciais do professor de ensino superior

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

Convém ressaltar que as ambiguidades e singularidades da gerência “vão se refletir na competência gerencial, que traz consigo o saber fazer bem e fazê-lo de fato, e, dessa forma, cria uma relação técnica ligada à maneira de como o indivíduo executa ou como desenvolve seu papel” (PAIVA; FERREIRA, 2013). Nesse sentido, o trabalho de Quinn et al. (2003) merece destaque, ao promover a aproximação entre o construto papel e competência. Os autores propõem quatro modelos de gestão, com base na consideração de duas díades: foco interno e integração X foco externo e diferenciação; controle e estabilidade X autonomia e flexibilidade. Em cada modelo, dois papéis são primordiais ao gestor, quais sejam: mentor e facilitador no modelo de relações humanas (foco interno e integração, autonomia e flexibilidade); inovador e negociador no modelo de sistemas abertos (foco externo e diferenciação, autonomia e flexibilidade); produtor e diretor no modelo de metas racionais (foco externo e diferenciação, controle e estabilidade); e monitor e coordenador no modelo de processos internos (foco interno e integração, controle e estabilidade).

Desse modo, pode-se mapear pelo menos três grandes abordagens que tratam do conceito de competência individual (DUTRA, 2004): uma representada por autores americanos, outra de vertente francesa e uma terceira, que integra as duas anteriores. A primeira entende a competência como um conjunto de qualificações ou características subjacentes à pessoa (como conhecimentos, habilidades e atitudes), que permitem a ela realizar um trabalho ou lidar com uma dada situação. Na abordagem francesa, evidencia-se o potencial do conceito multidimensional da competência com o seu desmembramento em “*savoir*” (saber), “*savoir faire*” (saber fazer) e “*savoir être*” (saber ser) (LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2001). A competência não está associada a atributos ou qualificações da pessoa, mas sim às realizações do indivíduo no trabalho (DUTRA, 2004).

A terceira tendência absorve inspiração da escola francesa, em especial nos trabalhos de Zarifian e Le Boterf, mas também incorpora à noção de competência o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que compõe as capacidades das pessoas para a entrega dos resultados desejados. Atribuindo caráter dinâmico e processual à competência, Le Boterf (2003) a diferencia de um estágio de qualificação ou um estoque de conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidos⁴. Assim, competência só pode ser reconhecida por meio de uma ação concreta, em uma situação real de atuação no trabalho e na relação com o desempenho esperado. Conforme o autor, conhecimentos e experiências não adquirem *status* de competência se não forem compartilhados.

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

⁴ Enquanto a qualificação corresponde a um estoque de conhecimentos possíveis de serem certificados pelo sistema educacional, a competência está mais relacionada às características do mundo de trabalho atual e se refere à capacidade de a pessoa assumir iniciativas para além das prescrições, conforme apontou Zarifian (2001).

Com suas características, a noção de competência liga-se à ausência de prescrição; de forma que “competência sofre os dois influxos: liberação e controle. Quanto menos prescrições, maior a competência; quanto mais prescrições, menor a competência” (OLIVEIRA; KILIMNIK; OLIVEIRA, 2013, p. 308). Partindo-se disso, entende-se que o professor de ensino superior é um profissional cujas competências vêm sustentadas de flexibilidade e adaptação ao contexto.

Concorda-se com Zarifian (2001) que o conceito de competência sinaliza uma mudança na percepção e no posicionamento frente ao trabalho, afastando-se do modelo taylorista que se apoiava na passividade do indivíduo aos requisitos de qualificação predefinidos e objetivados e aos quais deverá adaptar-se para parecer competente. Dessa forma, a noção de competência está inserida em um cenário de instabilidade econômica e baixa previsibilidade das relações da organização com o ambiente externo (RUAS; ANTONELLO; BOFF, 2005), o que indica a passagem de uma noção de trabalho estável e previsível para outra mais predisposta à flexibilidade, maleabilidade e fluidez, revelando também o caráter contextual da competência.

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

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

Assim, toma-se como referência o conceito de competência profissional, como proposto por Paiva e Melo (2008), segundo o qual se trata de “mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas)”, que gera “resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional), econômica (organização) e socialmente (sociedade)” (p. 360). Nessa definição, percebe-se a natureza contextual, provisória e contingencial da competência, cujos resultados dependem das circunstâncias das entregas (DUTRA, 2004).

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

Por essa perspectiva, a competência assume caráter coletivo (PAIVA et al., 2013). Sendo assim, observações individuais e de outros atores permitem ao sujeito refletir sobre como sua competência contribui para a efetividade do trabalho e como ela poderia ser aperfeiçoada; tratando-se de uma reflexão sobre e na ação nos moldes delineados por Schön (1983) e apropriados por Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000). No caso de professores, tais competências e seus respectivos resultados são valiosos para eles próprios, para alunos, pares, pessoal de apoio, instituição, Estado, enfim, para os outros atores sociais com os quais interagem.

Nesse sentido, reforça-se que as recentes reformas educacionais brasileiras trouxeram novos conceitos e noções, formando um quadro de referências que norteiam as práticas de formação e de atuação docente (MURARI; HELAL, 2009). 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 (PAIVA; MELO, 2009).

Assim, acredita-se que o professor de ensino superior que almeja a aprendizagem do aluno, os resultados de pesquisa e extensão, a eficiência e eficácia na gestão organizacional, mobilizará competências profissionais diferenciadas e interdependentes em cada papel, dentre elas as competências gerenciais.

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

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

No entanto, Dutra (2004) lembra que não basta o indivíduo possuir determinadas competências; é preciso averiguar também sua capacidade de entrega. Dessa forma, "competência gerencial deve ser pensada como uma ação através da qual se mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais a fim de cumprir com certa tarefa ou responsabilidade, numa determinada situação" (RUAS, 2005, p. 49).

Além disso, as competências gerenciais têm de dar conta dos desafios enfrentados por gestores/gerentes, os quais incluem os problemas de ordem financeira, de infraestrutura e de falta de mão de obra (MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013). Em se tratando das competências gerenciais específicas para docente de IES, é preciso compreender que elas não devem ser descoladas da lógica de funcionamento desse tipo de organização, a qual mistura elementos burocráticos e técnicos. Assim, pensar em competências gerenciais para professores do ensino superior demanda, por exemplo, compreender que esses indivíduos vivenciam atividades multifacetadas que imbricam pesquisa, ensino e extensão, além da gestão (PAIVA; MELO, 2009).

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

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

Vários estudos sobre as competências gerenciais no âmbito das IES têm sido realizados, sendo alguns deles citados como referência na área e, como tal, vale destacar suas contribuições, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Estudos sobre as competências gerenciais no âmbito de IES.

Autores	Temas	Principais contribuições
Silva (2000)	Os processos de aprendizagem adotados por professores no exercício do cargo de diretores de 11 unidades universitárias da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).	<ul style="list-style-type: none"> · Os professores apresentam significativas diferenças nos processos de aprendizagem, todos os professores pesquisados narraram que o processo de aprendizagem se caracterizou pela informalidade e autodirecionamento.
Silva (2003)	Competências gerenciais dos coordenadores e orientadores do curso de Administração de Empresas.	<ul style="list-style-type: none"> · Na “<i>performance</i>” do coordenador, os resultados dependem da mobilização de recursos de competência, às vezes não disponibilizados pela instituição, ou não presentes na situação específica de trabalho, até por não fazer parte do “repertório” de recursos daquele sujeito no exercício da função, gerando resultados muito diferentes entre um núcleo/campus e outro.
Marra e Melo (2003)	As práticas de gestão de chefes de departamento e coordenadores de curso.	<ul style="list-style-type: none"> · As funções dos coordenadores de curso e chefes de departamento vão além das atividades tradicionais de planejamento, organização, direção e controle. · Às atividades dos gerentes universitários somam-se as de docente e pesquisador, o que acarreta uma sobrecarga de trabalho.
Campos (2007)	Competências gerenciais necessárias aos pró-reitores da Universidade Federal de Viçosa.	<ul style="list-style-type: none"> · Os atributos de comprometimento, necessidade de conhecer técnicas gerenciais e iniciativa compõem as competências gerenciais reconhecidas pela comunidade acadêmica e que garantem a permanência do indivíduo na função de pró-reitor. · Os aspectos políticos igualmente ligados a essa função alimentam a crença de que não há necessidade da criação de uma cultura de treinamento para os dirigentes na instituição.
Éster (2011)	Competências atribuídas aos reitores de universidades federais, pelos próprios gestores em Minas Gerais.	<ul style="list-style-type: none"> · Dentre as competências apontadas, a unanimidade se deu quanto à capacidade política, o que difere das competências prescritas para o gestor público em geral. · Sejam quais forem as competências desejadas e ideais para os gestores das universidades, a pesquisa deixou claro que não há nenhum tipo de preparação para que os indivíduos assumam seus cargos e desempenhem suas funções eficazmente.
Fleck e Pereira (2011)	O perfil de competências gerenciais dos coordenadores dos Programas de Pós-graduação das IFES do Rio Grande do Sul.	<ul style="list-style-type: none"> · Os coordenadores identificam, em suas atividades, exigências de um perfil gerencial, e observam, em sua forma de atuação, características desse perfil.

continua

continuação

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

Fonte: Os autores, com base em Silva (2000), Silva (2003), Marra e Melo (2003), Campos (2007), Ésther (2011), Fleck e Pereira (2011), Quintiere, Vieira e Oliveira (2012), Gomes et al. (2013) e Salles e Villardi (2014).

Diante desses estudos, percebe-se que os modelos de competências gerenciais são propostas que apresentam um amplo escopo de reflexões acerca da formação gerencial com base na realidade individual e na estratégia organizacional, fato esse que caracteriza uma visão processual (desenvolvimento de competência), diferenciando-se de construtos que priorizam a listagem de atributos que por si só não agregam valor à organização ou às pessoas (BITENCOURT, 2004).

Ancorado na realidade sociocultural brasileira, o Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior, proposto por Mendonça et al. (2012), baseou-se nos papéis atribuídos aos professores na docência, na pesquisa, na extensão, na orientação e na administração em instituições de ensino. Trata-se de um modelo analítico, que considera as implicações das especificidades do contexto educacional na definição de competências profissionais diferenciadas.

Mendonça et al. (2012) definiram conjuntos de saberes específicos para o professor de ensino superior, associados às componentes específicas do modelo de competências profissionais de Paiva (2007), sendo este último uma adaptação de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) às contingências organizacionais. Os saberes previstos no modelo de Mendonça et al. (2012) podem ser descritos da seguinte forma:

1. Docência – domínio da cena na sala de aula (presencial e virtual); tradução dos conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos. Componentes principais: cognitivo e funcional.
2. Pesquisa – domínio de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa; respeito ao objeto de pesquisa. Componentes principais: cognitivo, funcional, comportamental e ético.
3. Extensão – promoção da aproximação da instituição de ensino em relação à sociedade ou parte dela focalizada nas ações extensionistas; mobilização de sujeitos. Componentes principais: funcional, comportamental e ético.
4. De gestão – mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos grupais e organizacionais; domínio de processos administrativos e burocráticos em nível meso e macro-organizacional. Componentes principais: cognitivo, comportamental, ético e político.
5. Avaliativos – domínio de critérios e processos em nível micro, meso e macro-organizacional; capacidade analítica frente a informações; domínio de mecanismos de *feedback*. Componentes principais: cognitivo, funcional, ético e político.
6. Interpessoais – trânsito nas relações em nível individual e grupal; capacidade de desenvolver e manter empatia. Componentes principais: comportamental, ético e político.
7. Tecnológicos – domínio das tecnologias disponíveis na organização; domínio de tecnologias de informação e comunicação (TICs). Componentes principais: cognitivo e funcional.

Um pressuposto caro ao modelo, sedimentado em Cheetham e Chivers (2000, 1998, 1996), é a noção de que, para ser considerado competente, o profissional age de tal forma que seus resultados sejam avaliados por si mesmo e por terceiros. Dependendo dessa avaliação, sua ação é legitimada como competente, o que pode não acontecer sempre, daí a natureza contextual da competência profissional. Em ambos os casos (julgado competente ou não), o profissional reflete sobre e na sua ação, de modo a melhorá-la ou adequá-la ao que é esperado por si próprio e pelos públicos com os quais ele lida. A legitimação das competências se dá *a posteriori*, ou seja, com base no desempenho que o professor apresenta, quer seja no ensino, na pesquisa, na extensão e/ou na gestão.

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

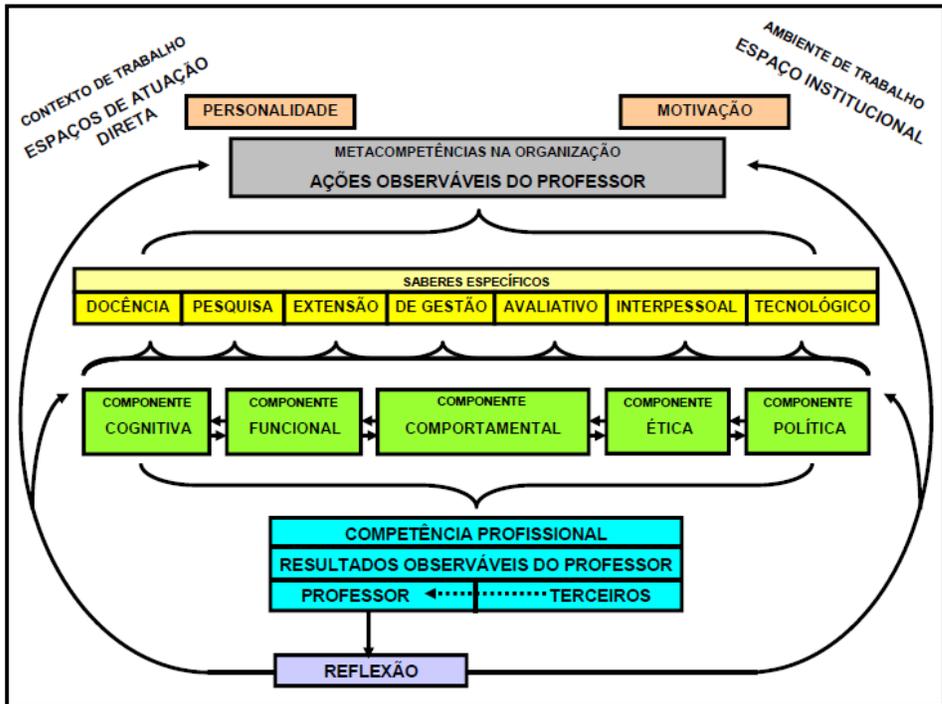


Figura 1 – Modelo de competências profissionais do professor de ensino superior.

Fonte: Mendonça et al. (2012, p. 12).

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

Aproximações entre os construtos “papel social” e “competências gerenciais”

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

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

Posto isso, defendem-se algumas aproximações teóricas entre papéis sociais, competências gerenciais e papel de professor-gestor estabelecidos, baseados nas possibilidades de diálogo entre as teorias aportadas anteriormente, as quais tratam de fenômenos semelhantes sob óticas de diferentes disciplinas científicas:

1. O papel esperado comporta as competências gerenciais esperadas⁵ para indivíduos em determinadas posições sociais.
2. O papel percebido e as competências gerenciais percebidas emergem do julgamento do professor-gestor e de terceiros (seus pares, chefias, corpo discente e demais públicos com os quais ele lida no seu cotidiano laboral).
3. Associa-se neste trabalho o conceito de *performance* no papel (GOFFMAN, 2009), ao se tratar de "desempenho" no papel, considerando, entretanto, que a ideia de quantificação pode não necessariamente se relacionar à atuação no papel social, tendo em vista o tipo de atividade que o sujeito realiza.
4. Considera-se que o entendimento sobre desempenho no papel pode ultrapassar a ideia de linearidade que permeia os conceitos de eficiência e eficácia, principalmente ao se considerar que o trabalho do sujeito (professor-gestor) não depende apenas dele mesmo.
5. Ao desempenhar seu papel na função gerencial, o professor-gestor mobiliza várias competências gerenciais, as quais podem se integrar e alternar saberes dependendo das contingências⁶, haja vista o caráter contextual da competência. Assim, a competência só se efetiva quando aplicada, traduzida em ação, na prática profissional de cada pessoa, no desempenho do papel, e reconhecida pelo próprio sujeito e pelos terceiros, mencionados anteriormente.
6. A legitimação do desempenho esperado e do desempenho no papel (efetivamente percebido) se realiza por meio do processo comunicativo entre o sujeito e terceiros, que pode se dar por diversas mídias e é fundamental para o processo de gestão de sua competência, com base na reflexão na e sobre a ação.

A opção por refletir sobre o papel de gestor emergiu da necessidade de se estudar os professores de ensino superior para além das abordagens que tradicionalmente lhes atribuem os papéis de docente e de pesquisador (ENDERS; MUSSELIN, 2008). Visto que o terreno político e profissional das IES é muito mais complexo do que as tradicionais categorias de análise organizacional podem explicar, estudar organizações e atores do ensino superior como um tópico de gestão é uma avenida acadêmica promissora a ser explorada, sendo possível traçar algumas possibilidades de pesquisas futuras:

1. Estudos comparativos entre IES públicas e privadas; entre professores-gestores que atuam em níveis organizacionais diferentes em uma mesma IES, por exemplo, entre reitores e diretores de centro, entre diretores de faculdades e coordenadores de curso; entre reitores e líderes de grupo de pesquisa, podem evidenciar variações na dinâmica entre o papel de professor-gestor e competências gerenciais no interior de organizações de naturezas distintas.
2. Estudos de natureza quantitativa, com a adoção de modelos como o de Quinn et al. (2003), podem revelar perfis ideais e reais do papel de professor-gestor e das competências gerenciais a ele associadas.
3. Estudos de natureza qualitativa para ouvir os professores, seus pares e outros atores institucionais acerca do papel esperado e percebido de professor-gestor e respectivas competências gerenciais.

5 Correspondem ao que Paiva et al. (2014a, 2014b) referiram como competências ideais (ou exigidas).

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

- Investigações com professores que atuam no papel de líder de grupo ou núcleo de pesquisa, tendo em vista as peculiaridades das atividades que envolvem esse sujeito, presentes no trabalho de Odellius et al. (2011). Trata-se de um raro ambiente de trabalho do professor-gestor em IES que não é eleito pelos pares, especialmente no caso de instituições públicas, mas constitui-se por sua ação direta, mediante seus interesses de pesquisa. Note-se que esse espaço é bem visto segundo os critérios de avaliação do professor, internos e externos às IES, mas também se caracteriza como parte de uma arena política mais ampla, que inclui aspectos simbólicos e materiais (prestígio sócio-acadêmico e acesso a recursos financeiros, respectivamente, por exemplo).

Convém ressaltar que este trabalho não teve a pretensão de esgotar a discussão em torno dos construtos e temáticas aqui tratados, mas dar contribuições para promover ensino, pesquisa, extensão e gestão em níveis de excelência nas IES, lançando luzes sobre os sujeitos que atuam no papel de professor-gestor e suas competências gerenciais.

Referências

- AMARAL, A. Transforming higher education. In: AMARAL, A.; BLEIKLIE, I.; MUSSELIN, C. *From governance to identity*. London: Springer, 2008. p. 81-94.
- ANDRADE, G. A.; KILIMNIK, Z. M.; PARDINI, D. J. Carreira tradicional versus carreira autodirigida ou proteana. *Revista de Ciência da Administração*, v. 13, n. 31, p. 58-80, 2011.
- ASKLING, B.; HENKEL, M. Higher education institutions. In: KOGAN, M. et al. *Transforming higher education*. London: Jessica Kingsley, 2000.
- AZIZ, S. et al. Understanding the training needs of department chairs. *Studies in Higher Education*, v. 30, n. 5, p. 571-59, 2005.
- BALBACHEVSKY, E. *A profissão acadêmica no Brasil*. Brasília: Funadesp, 1999.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BITENCOURT, C. C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 1, p. 58-69, 2004.
- BRANDÃO, H. P. *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho*. 2009. 363 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- BRASIL. Decreto n. 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos de que trata a Lei n. 7.596, de 10 de abril de 1987. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm>. Acesso em: 9 dez. 2015.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 dez. 2015.
- BURKE, P. J.; STETS, J. E. *Identity theory*. New York: Oxford University Press, 2009.
- CAMPOS, D. C. S. *Competências gerenciais dos pró-reitores em uma instituição de ensino superior*. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2007.

- CAMPOS, D. C. S. et al. Competências gerenciais necessárias aos professores-gestores que atuam em pró-reitorias. In: EnANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.
- CARROLL, J. B.; GMELCH, W. H. A factor-analytic investigation of role types and profiles of higher education department chairs. *American Educational Research Association Annual Conference*, San Francisco, 1992. (mimeo)
- CARROLL, J. B.; WOLVERTON, M. Who becomes a chair? In: GMELCH, W.; SCHUH, J. H. (Ed.). *The life cycle of a department chair*, n. 126, p. 3-10, 2004.
- CARVALHO, T.; BRUCKMANN, S. Reforming Portuguese public sector. In: *Reforming Higher Education*. Series: Higher Education Dynamics, v. 41, p. 83-102, 2014.
- CARVALHO, T.; MACHADO-TAYLOR, M. L. Senior management in higher education. In: BAGILHOLE, B.; WHITE, K. (Ed.). *Gender, power and management*. Basingstoke: Palgrave Publishers, 2011. p. 90-109.
- 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.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A new look at competent professional practice. *Journal of European Industrial Training*, v. 24, n. 7, p. 374-383, 2000.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practioner. *Journal of European Industrial Training*, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.
- DEAUX, K.; BURKE, P. Bridging identities. *Social Psychology Quarterly*, v. 20, n. 10, p. 1-5, 2010.
- DEEM, R.; HILLYARD, S.; REED, M. *Knowledge, higher education and the new managerialism*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- DIERDORFF, E. C.; MORGESON, F. P. Consensus in work role requirements. *Journal of Applied Psychology*, v. 92, n. 5, p. 1.228-1.241, 2007.
- DUTRA, J. S. *Competências*. São Paulo: Atlas, 2004.
- EDGAR, A.; SEDGWICK, P. *Teoria cultural de A a Z*. São Paulo: Contexto, 2003.
- ENDERS, J.; MUSSELIN, C. Back to the future? The academic professions in the 21st century. In: *Higher education to 2030*. OECD Publishing, 2008. v. 1. p. 125-250.
- 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) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ÉSTHER, A. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 9, p. 648-667, 2011.
- 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. 1-17, 2008.
- 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.

- FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Org.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 97-113.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GOFFMAN, E. *Ritual de interação*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GOMES, O. F. et al. Sentidos e implicações da gestão universitária para os gestores universitários. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 234-255, 2013. Ed. especial.
- HALES, C. Managerial roles. In: COOPER, C. L. *The blackwell encyclopedia of management*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.
- HALL, D. Career development comes of age. *Training & Development Journal*, v. 40, n. 11, p. 16-18, 1986.
- HILL, L. A. *Become a manager*. Boston: Harvard Business School Press, 2003.
- HOGG, M. A.; RIDGEWAY, C. L. Social identity. *Social Psychology Quarterly*, v. 66, n. 2, p. 97-100, 2003.
- HOGG, M. A.; TERRY, D. J. Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *Academy of Management Review*, v. 25, p. 121-140, 2000.
- HOGG, M. A.; TERRY, D. J.; WHITE, K. M. A tale of two theories. *Social Psychology Quarterly*, v. 58, p. 255-269, 1995.
- KERR, C. *Os usos da universidade*. Fortaleza: Edições UFC, 1982.
- KILIMNIK, Z.; CASTILHO, I.; SANT'ANNA, A. Carreiras em transformação. *Comportamento Organizacional e Gestão*, v. 12, n. 2, p. 257-280, 2006.
- KYVIK, S. The academic researcher role. *High Education*, v. 65, p. 525-538, 2013.
- LAND, P. C. From the other side of the academy to academic leadership roles: crossing the great divide. *New Directions for Higher Education*, n. 124, p. 13-21, 2003.
- LE BOTERF, G. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. *Revista Pessoal*, n. 45, p. 60-63, jun. 2006.
- LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, n. especial, v. 10, p. 37-45, 2007.
- 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.
- MCCALL, G. J.; SIMMONS, J. L. *Identities and interactions*. New York: Free Press, 1978.
- MELO, M. C. O. L.; LOPES, A. L. M.; RIBEIRO, J. M. O cotidiano de gestores entre as estruturas acadêmica e administrativa de uma instituição de ensino superior federal de Minas Gerais. *Revista Organizações em Contexto*, v. 9, n. 17, p. 205-227, 2013.
- MENDONÇA, J. R. C. et al. Competências profissionais de professores do ensino superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. In: FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Macau, China. *Anais...* Macau, China: Instituto Politécnico de Macau, 2012. Disponível em: <<http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/Mendonca-Jose-et-al-Brasil.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

- MILLER, H. Academics and their labour process. In: SMITH, C.; KNIGHTS, D.; WILLMOTT, H. (Ed.). *White-collar work: the non-manual labour process*. London: Macmillan, 1991. p. 109-137.
- MINTZBERG, H. *Criando organizações eficazes*. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINTZBERG, H. The manager's job: folklore and fact. *Harvard Business Review*, p. 163-176, mar./abr. 1990.
- MOTTA, P. R. *Gestão contemporânea*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- 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. European universities' evolving relationships: the state, the universities, the professoriate. *CHER Conference*, Reykjavik, 2011.
- MUSSELIN, C. Redefinition of the relationships between academics and their university. *High Education*, n. 65, p. 25-37, 2013.
- O'CONNOR, P.; CARVALHO, T. Different or similar: constructions of leadership by senior managers in Irish and Portuguese universities. *Studies in Higher Education*, p. 1-14, 2014.
- ODELIUS, C. C. et al. Processos de aprendizagem, competências aprendidas, funcionamento, compartilhamento e armazenagem de conhecimentos em grupos de pesquisa. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 9, n. 1, p. 199-220, 2011.
- OLIVEIRA, L. C. V.; KILIMNIK, Z. M.; OLIVEIRA, R. P. Da gerência para a docência: metáforas do discurso de transição. *Revista Eletrônica de Administração*, n. 2, v. 75, p. 301-329, 2013.
- PAIVA, K. C. M. *Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais*. 2007. 278 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2007.
- PAIVA, K. C. M. et al. Competências docentes – ideais e reais – em educação a distância no curso de administração: um estudo em uma instituição brasileira. *Tourism & Management Studies*, v. 10, n. especial, p. 121-128, 2014a.
- PAIVA, K. C. M. et al. Competências e e-competências de professores de administração. *Pretexto*, v. 15, n. especial, p. 99-115, 2014b.
- PAIVA, K. C. M. et al. Percepções de alunos e professores do curso de administração a respeito da educação à distância. *Tourism & Management Studies – TMS*, v. 1, p. 354-366, 2013.
- PAIVA, K. C. M.; FERREIRA, L. S. Competências gerenciais na área de tecnologia de informação. *Revista Gestão & Tecnologia*, Pedro Leopoldo, v. 13, n. 1, p. 205-229, jan./abr. 2013.
- PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 12, n. 2, p. 339-368, 2008.
- PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. In: EnGPR, 2., 2009, Curitiba. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2009.
- PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais em instituições federais de educação superior. *Cadernos EBAPE*, v. 9, p. 627-647, 2011.
- PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar?* Porto Alegre: Penso, 2013.
- QUINN, R. E. et al. *Competências gerenciais*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

- 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: EnANPAD, 36., Rio de Janeiro, 2012. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.
- RESENDE, E. *O livro das competências*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.
- RUAS, R. *Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- RUAS, R. L.; ANTONELLO, C.; BOFF, L. H. *Os novos horizontes da gestão*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- SALLES, M. A. S. D.; VILLARDI, B. Q. O desenvolvimento de competências gerenciais na prática dos gestores no contexto de uma IFES centenária. In: EnAPG, 6., 2014, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ANPAD, 2014.
- SANTIAGO, R.; CARVALHO, T. Mudança no conhecimento e na profissão acadêmica em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 143, p. 402-426, 2011.
- SANTIAGO, R. et al. Changing patterns in the middle management of higher education institutions: the case of Portugal. *Higher Education*, v. 52, p. 215-250, 2006.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. London: Maurice Temple Smith, 1983.
- SILVA, M. A. *A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias*. 2000. 268 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- SILVA, F. M. V. A transição para a gestão universitária: o significado das relações interpessoais. *Rev. Adm. FACES*, v. 11, n. 4, p. 72-91, 2012.
- SILVA, M. G. R. Gestão universitária, competências gerenciais e seus recursos: um estudo de caso. In: EnANPAD, 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.
- SIMPSON, B.; CARROLL, B. Re-viewing 'role' in processes of identity construction. *Organization*, v. 15, n. 1, p. 29-50, 2008.
- STETS, J. E.; BURKE, P. J. A sociological approach to self and identity. In: LEARY, M. R.; TANGNEY, J. P. (Ed.). *Handbook of self and identity*. New York: The Guilford Press, 2003. p. 128-152.
- STETS, J. E.; BURKE, P. J. Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, v. 63, n. 3, p. 224-237, 2000.
- TAJFEL, H. *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. v. 1.
- WHITCHURCH, C. *Reconstructing identities in higher education*. 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.
- ZABALZA, M. *O ensino universitário*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ZARIFIAN, P. *Objetivo competência*. São Paulo: Atlas, 2001.

Submissão: 10/12/2015
Aprovação: 25/05/2016