

FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A GESTÃO UNIVERSITÁRIA: uma análise indutiva dos professores gestores da pós-graduação *stricto sensu* da UFRRJ

*Ana Cristina de Albuquerque Lima Rodrigues¹
Beatriz Quiroz Villardi²*

Resumo

Os professores gestores dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro são oriundos de áreas diversas à Administração. A ausência de formação específica orientada para o desempenho das funções da gestão levou ao objetivo desta pesquisa: descrever como o professor gestor de Programa de Pós-Graduação em Instituição Federal de Ensino Superior – IFES aprende e desenvolve suas competências gerenciais, mesmo sem capacitação específica para a gestão. Para alcançá-lo na pesquisa, adotou-se metodologia qualitativa indutiva de análise de dados, nos termos de Thomas, pela qual os resultados emergem dos dados pesquisados. Da análise resultaram formas, fontes e conteúdo da aprendizagem gerencial destes docentes, e o que desejam aprender, que permitiram identificar assuntos para capacitação na gestão. Neste artigo especificamente, que tem por objetivo evidenciar a ausência de formação do docente para a função de gestor, considerou-se a capacitação para o desenvolvimento de competências e consequente desempenho das funções no serviço público federal, assim como a transição do docente para função de gestor. As recomendações finais envolvem processos de aprendizagem na prática da gestão, necessidade de reflexão para desenvolver competências considerando a relação entre contexto social, indivíduo e suas experiências vividas.

Palavras-chave: Gestão universitária. Professor gestor. Formação.

TEACHER TRAINING FOR UNIVERSITY MANAGEMENT: an inductive analysis of the teachers professors of the *stricto sensu* post-graduation from UFRRJ

Abstract

¹ Professora de Ensino Superior em Administração, Pesquisadora em Aprendizagem e Gestão da Pós-Graduação. Mestre em Administração pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

² Doutora em Administração de Empresas pela Universidade Simón Bolívar, Colômbia; Professora no Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis da Universidade Federal Rural Do Rio de Janeiro (UFRRJ).

The management professors of the Post-Graduation Programs of the Federal Rural University of Rio de Janeiro come from different areas to the Administration. The lack of specific training oriented to the performance of the management functions led to the objective of this research: To describe how the professor of postgraduate program in Federal Institution of Higher Education – IFES learns and develops their managerial skills, even without specific training for management. To reach it in the research, it was adopted a qualitative inductive methodology of data analysis, according to Thomas, by which the results emerge from the data surveyed. From the analysis resulted the forms, sources and content of managerial learning of these teachers, and what they want to learn, which made it possible to identify subjects for training in management. In this article specifically, which aims to evidence the absence of teacher training for the role of manager, it was considered the qualification for the development of competences and consequent performance of the functions in the federal public service, as well as the transition from teacher to manager. The final recommendations involve learning processes in the management practice, need for reflection to develop competencies considering the relationship between social context, individual and their lived experiences.

Keywords: University management. Teacher manager. Formation.

INTRODUÇÃO

Uma Instituição Federal de Ensino Superior – IFES é uma instituição pública mantida sob responsabilidade do Poder Executivo Federal, que goza de estatuto jurídico especial para tratar de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público com autonomia (Brasil, 1996).

No exercício de sua autonomia, a Universidade Pública pode propor o seu regulamento e o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo; um plano de cargos e salários; aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições; elaborar seus orçamentos anuais; realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisições, entre outras atividades de gestão (BRASIL, 1996).

Existem discussões em torno do quanto a universidade pública pode decidir sobre seu próprio rumo, o quanto ela pode se definir e o quanto ela deve atender a demandas e determinações externas, remetendo a um jogo de relações de poder que envolve diversos atores sociais relevantes (ÉSTHER, 2015).

Desta forma, as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, atuam em cenários de mudanças sociais, políticas e econômicas, e necessitam de adequada gestão de pessoas (PEREIRA; SILVA, 2011). Uma gestão de pessoas com o profissionalismo como uma das

diretrizes na área de pessoas no serviço público e reconhecimento do aumento da complexidade do trabalho fomentou o debate sobre gerência pública e das competências gerenciais nas instituições federais de educação superior (PEREIRA; SILVA, 2011).

Mediante pesquisa a respeito da transição do professor de docente para gestor, constatou-se que apesar de o profissionalismo na gestão pública ser uma diretriz legal de sua área de pessoal os docentes examinados acreditam que as universidades públicas não podem ser gerenciadas como se fossem empresas, pois são entidades públicas cujo produto é de difícil mensuração, e em sua gestão se mesclam aspectos burocráticos, políticos e colegiados (SILVA; CUNHA, 2012).

Assim, neste contexto de problemas os gestores públicos são os principais agentes na transformação à situação almejada de estrutura, de funcionamento e de resultados (PEREIRA; SILVA, 2011). No entanto, não se pode afirmar que estes gestores estão preparados para exercer o papel de agente de transformação, pois nas IFES, especificamente, são os professores que assumem cargos superiores de gestão sem receber necessariamente capacitação específica para tal atividade gerencial.

Desta forma, professores que atuam na gestão de Programas de Pós-Graduação de diversas áreas e com diferentes formações, necessitam atuar como administradores direcionando seus cursos à situação almejada, pelos demais componentes do Programa, pela Universidade, e por seus reguladores.

Estes professores gestores entram em exercício na função de coordenar, mesmo sem receber capacitação específica se deparando com uma situação problemática composta duas questões: (a) Acúmulo de atividades e desafios do Coordenador do Programa de Pós-Graduação e (b) Cumprimento em paralelo do trabalho docente que assumiu ao ingressar na carreira do magistério superior realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo descrever como o professor gestor de Programa de Pós-Graduação em Instituição Federal de Ensino Superior – IFES aprende e desenvolve suas competências gerenciais, mesmo sem capacitação específica para a gestão, focando neste artigo, as evidências da ausência de formação do docente para a função de gestor.

1 OS PROFESSORES GESTORES DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UFRRJ E SUA FORMAÇÃO

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil teve seu início e regulamentação fomentados pelo Parecer nº 977/65, C.E.Su (BRASIL, 1965), mais conhecido como Parecer Sucupira. Este parecer apontava que os cursos de pós-graduação teriam como objetivo desenvolver novos conhecimentos através da pesquisa científica e tecnológica, visto que “seria impossível proporcionar um treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação” (MEC,1965).

Nas Instituições Federais de Ensino Superior, os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* de mestrado ou doutorado são agrupados em Programas, e seu quadro de pessoal é composto por docentes e servidores técnico-administrativos da Universidade, para atender aos alunos que são admitidos mediante edital de seleção acadêmica específico.

A gestão de universidade se realiza sob a Lei 9.192 de 21 de dezembro de 1995 que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários, no entanto, esta Lei versa explicitamente sobre a escolha de Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias e estabelece que nos demais casos, como seria o dos Coordenadores de Curso e Chefes de Departamento, “o dirigente será escolhido conforme estabelecido pelo respectivo sistema de ensino”. (BRASIL, 1995, art.1).

Desta forma, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, a escolha do Coordenador de um Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* é formalizada através de votação de docentes, discentes, e técnicos-administrativos do Programa, com voto paritário, “segundo normas estabelecidas pelo colegiado de cada programa, tendo mandato de dois anos, com possibilidade de até três reconduções” (UFRRJ, 2012, art.50º, §único).

Uma vez eleitos os Coordenadores, designados e nomeados pela Reitoria da UFRRJ mediante Portaria para o período do mandato, entram em exercício da função de coordenar mesmo sem capacitação específica se deparando com uma situação problemática composta de questões relativas ao acúmulo de atividades e desafios do coordenador do Programa de Pós-Graduação e ao trabalho docente que ao ingressar na carreira do magistério superior assumindo atividades de ensino, pesquisa e extensão, passa também a atuar na gestão dos cursos onde atua.

A função de Coordenador de curso é remunerada adicionalmente ao vencimento básico por ser considerada uma função gratificada com valor mensal, entretanto o docente Coordenador passa a acumular às atividades docentes da graduação adicionadas as demandadas pelos os cursos de mestrado e doutorado onde atuar, com as de gestão acadêmica

e administrativa de cursos de pós-graduação e seus colegiados em todas as instâncias da Universidade.

E somando-se a este conjunto de atividades, o coordenador da Pós-graduação *stricto sensu* é também responsável por atender às exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). A CAPES é uma fundação do Ministério da Educação e Cultura, que regula e fomenta a qualidade e o crescimento dos cursos de Pós-Graduação através de avaliação periódica que até 2014 era trienal e, desde 2015, quadrienal. Para tanto, o cargo requer de o Coordenador aprender o Sistema de Avaliação CAPES, além do Sistema de Pós-Graduação de sua universidade.

Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que até 2015 possui trinta e três Programas de Pós-Graduação, a sobrecarga pelo acúmulo de atividades do professor que se torna também gestor de curso na Pós pode ter sido agravada pela adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (BRASIL, 2007). Este programa federal aumentou o quantitativo de alunos atendidos por professor, devido à expansão dos cursos de graduação e de pós-graduação. O REUNI, nesta Universidade que aderiu ao REUNI, permitiu que fossem realizados mais concursos para admissão de professores, mas não na quantidade e prazo acordados neste programa de expansão (PREDES, 2015).

Assim, o docente que passa a exercer a coordenação de curso de mestrado ou doutorado na Pós-Graduação em sua maioria, não é formado em administração. No entanto, necessita estar preparado para enfrentar situações de gestão, enfrentar situações cíclicas e sazonais do curso que aumentam a sua carga trabalho demandando mais tempo e recursos; necessita aprender novas tecnologias para tratamento de dados e elaboração de relatórios; aprender normas institucionais e governamentais para entender o fluxograma das decisões; aprender sobre as políticas públicas educacionais que afetam os PPGs; e atender ao sistema administrativo burocrático presente no serviço público (CAMPOS, *et.al.*, 2008; SILVA; CUNHA, 2012; MENDONÇA, *et.al.*, 2013).

Ele precisa lidar com dificuldades próprias da gestão, as relativas a interação com e dos diferentes integrantes do Programa, pois os PPGs são formados por pessoas que trazem em sua bagagem experiências, aprendizados, relacionamentos, interesses e origens diferentes, cujos diferentes interesses, devem ser submetidos a padrões considerando o coletivo do PPG que podem ou não, limitar ou ferir ideais de cada componente (MARRA, 2006; SILVA; CUNHA, 2012).

E finalmente, o coordenador de curso da Pós enfrenta a incerteza de recebimento e da continuidade de financiamento público, caso o Programa não alcance os padrões de excelência na avaliação periódica CAPES.

O docente que assume o papel de gestor de um PPG, não necessariamente recebe capacitação específica para tal e passa a enfrentar desafios de gestão por si só.

2 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O DESAFIO DA GESTÃO

As Universidades Federais de Ensino Superior – IFES são administradas por seus servidores públicos, sejam docentes ou técnico-administrativos.

Em sua maioria, os dirigentes superiores como Reitores, Pró-Reitores, diretores de unidades, chefes de departamento, e coordenadores de curso, são docentes que assumem a posição de gestor (MARRA, 2006).

A figura do docente que acumula atividade acadêmica e gerencial é denominada de “professor-gerente” por Marra (2006), “*academic manager*” e “*docente gestor*” por Mendonça, *et.al.* (2013).

Ao pesquisarem sobre a transição de docente para gestor universitário em Instituições Universitárias Públicas, Silva e Cunha (2012) concluíram que gestores enfrentam dificuldades, pois na visão dos Reitores e Pró-Reitores entrevistados, não existe uma rotina de trabalho do docente, o trabalho é intenso e imprevisível; com um acúmulo de atividades; e talvez por isso, sua agenda seja de difícil gerenciamento.

Os autores ainda lembram que na transformação de docente para gestor, ocorre a construção de uma nova identidade pessoal, envolvendo ganhos e perdas.

Como perdas por exemplo, é possível citar o afastamento do docente de suas pesquisas e da sala de aula e de atividades que valoriza, para dedicar seu tempo à gestão.

Como ganhos, na pesquisa de Silva e Cunha (2012), os gestores entrevistados reconheceram ter ganho uma visão do conjunto das relações institucionais e interpessoais. Entretanto também apontaram que a questão da temporariedade e transitoriedade do professor gestor no cargo de gestão seja tratada pelas Instituições, visto que “há carência de apoio e assistência para os cargos de gestão universitária” (SILVA; CUNHA, 2012, p.166), recomendando que:

Uma instituição universitária deve ter objetivos abrangentes, em relação à satisfação ou adaptação dos seus docentes, no sentido de incluir, em seu planejamento, a preparação e o acompanhamento dos professores em vias de transição, oferecendo-lhes oportunidades de formação que facilitem a continuidade de seu crescimento e sua satisfação pessoal. Diante dessa realidade, faz-se necessário buscar modelos inovadores de gestão de pessoas, para enfrentar as constantes transições requeridas dos professores universitários. (SILVA; CUNHA:2012, p.166)

Então, parece que as transições do docente para exercer cargos de gestão devem ser acompanhadas nas IFES, a fim de propiciar a satisfação na profissão de magistério que escolheram seguir.

Em pesquisa sobre a construção da identidade de novos gerentes de organizações públicas e privadas, indagados além destes, subordinados e superiores imediatos – e aqui focando os novos gestores de organizações públicas – Ésther (2012) pôde identificar que ser gerente na visão do superior do gestor significava conciliar uma agenda de trabalho e uma rede de relacionamentos, priorizando a agenda. Para o subordinado, a priorização seria nas relações interpessoais e para os novos gestores, ser gerente significava “distanciar sem perder a cumplicidade” priorizando os objetivos organizacionais e continuando a ser coautor e cooperador de um conjunto de indivíduos.

Alcançar essa situação de priorizar objetivos organizacionais e continuar a ser cúmplice não é livre de tensões e de desafios. O grande desafio está na superação da tensão entre duas identidades contraditórias: a de gerente e a de subordinado. No início de sua trajetória gerencial, os indivíduos entrevistados ainda mantêm viva a identidade de subordinados, dependendo em demasia da aprovação e reconhecimento do outro. Os novos gerentes apontaram que a aprendizagem é fundamental no processo de construção de identidade gerencial, esperando de suas organizações, superiores e subordinados, o reconhecimento de seus esforços (ÉSTHER, 2012).

Em pesquisa específica com diretores de unidades acadêmicas de uma Universidade Federal localizada no Estado de Minas Gerais, Ésther (2008) pôde identificar como esses sujeitos se identificam como gestores, a forma como constroem suas identidades, e a forma como vivenciam e percebem subjetivamente sua ação gerencial.

A identificação de gestores traz em si a dimensão operacional, no cumprimento de tarefas rotineiras, comparadas às atividades de síndico, e a dimensão política – em geral mascarada, disfarçada ou diminuída pela dimensão operacional de suas rotinas. Percebem que a resolução de problemas cotidianos interfere na construção de projetos para a unidade, e questões acadêmicas, o que em sua visão, deveria ser o principal foco de sua atuação. E ainda assim, agindo politicamente, o indivíduo passa a ser visto como um político, identificando-se

e sendo identificado como tal no exercício de sua ação gerencial. A imagem de síndico é motivo para certa angústia, e a questão política também é fonte de mal estar (ÉSTHER, 2008).

Essa identidade de gestor em universidade pública vem sendo construída em um contexto em transformação, em que demandas e pressões institucionais internas e externas colocam em xeque o papel da universidade e de seus gestores, em todos os níveis. Estes gestores definem a si mesmos como sujeitos que tentam articular diversas identidades, ao mesmo tempo em que constroem formas particulares de ação que os tornem reconhecidos e que contribuam para o alcance dos objetivos institucionais. Como funcionários públicos, podem ser definidos como servidores à sociedade, tendo como superiores, desde o reitor ao Presidente da República, incluindo o Ministro da Educação (ÉSTHER, 2008).

Os gestores pesquisados construíam suas identidades e formas de atuação de maneira própria. Alguns pela sua experiência vivida e própria maneira de ser, e outros por exemplos de pessoas mais experientes – podendo estes exemplos ser positivos ou negativos. Tal construção não seguiriam um “modelo” pré-definido, mas identidades construídas e desenvolvidas dentro do contexto de ação específico em que os sujeitos se encontravam. (ÉSTHER, 2008).

Na pesquisa de Ésther (2008), as razões que motivaram os gestores à concorrer para ocupar a função de gestor se dividia entre uma escolha consciente e uma escolha “imposta” pelos pares.

Em outra pesquisa sobre professores gestores de IFES, Marra (2006) entrevistou 30 professores gestores, dos quais 16 eram chefes de Departamento e 14 Coordenadores de curso. Nesta pesquisa foi possível identificar que na construção da nova identidade, o docente-gestor pode passar por momentos de reflexão e reconstrução de seus ideais, além da identificação de que 77% dos motivos que fizeram o docente continuar na gestão concernem a realização de seus ideais.

Entretanto, com base em pesquisa junto a seis docentes que exercem a direção de Institutos de IFES foi evidenciado que a satisfação de estar em sala de aula é imensamente superior à de ocupar um cargo de direção, além da satisfação de contribuir com a Instituição (MELO, *et.al.*, 2013).

Assim, significa que um professor gestor também enfrenta uma complexidade de sentimentos ligados à motivação de permanecer na gestão e ao tempo de dedicação à sala de aula ou seja, suas atividades de ensino e pesquisa.

Mas muitos docentes, com seus próprios ideais de trabalho, podem se achar em situações difíceis diante de momentos de tomada de decisão, e perceberem uma dicotomia acadêmico-administrativa, ao se depararem com aspectos burocráticos e políticos, característicos da função gerencial (SILVA; CUNHA, 2012). A percepção de dicotomia pode se dar pela compreensão das dificuldades vividas durante a gestão. Chefes de Departamento, Coordenadores de curso, Reitores e Pró-Reitores afirmaram que possuíam uma visão anterior limitada da dimensão real do que seria a gestão universitária (SILVA; CUNHA, 2012; MARRA, 2006).

Além disso, a sobrecarga de trabalho, o crescimento da Instituição realizado de forma inversamente proporcional à oferta de mão-de-obra, as cansativas reuniões, a quantidade de documentos para autorizar e se responsabilizar, as viagens de representação, a falta de equipamentos e espaço adequado, e as restrições orçamentárias constituem limitadores da ação do docente quando atua como gestor (MELO, *et.al.*, 2013). O docente, exercendo suas atividades como gestor, faz sacrifícios pessoais e profissionais, além de passar por expectativas e conflitos intra e interpessoais (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

Quanto às experiências vividas pelos docentes-gestores públicos pesquisados por Silva e Cunha (2012), estas destacaram nove grandes temas de discussão: o desafio de conhecer e entender a natureza jurídica de uma universidade federal e a falta de garantia de recursos para seu pleno funcionamento; a agenda imprevisível; a diversidade das relações e suas demandas; o afastamento da pesquisa e da sala de aula; a necessidade de mudar seu olhar de docente para uma adotar um olhar do conjunto; a importância da qualificação profissional específica em gestão universitária; e perceber o tempo como inimigo; o ambiente de trabalho e o sofrimento presente na função de gestor, diante do despreparo para tomada de decisões e relacionamento interpessoal.

Boa parte dos dirigentes das IFES são docentes que assumem a administração mesmo sem ter tido experiência anterior ou capacitação, e enfrentam desafios devido a esta lacuna de competências gerenciais que precisam desenvolver (MENDONÇA, *et.al.*, 2013).

Este despreparo para assumir a função gerencial de professor gestor é também mencionado nos estudos de Barbosa e Mendonça (2014) que pesquisaram sobre o professor atuante na gestão universitária pública; Silva e Cunha (2012) que pesquisaram sobre professores atuantes em Reitoria de IFES; Marra (2006) que pesquisou sobre professores chefes de Departamento e coordenadores de cursos de graduação pública; Almeida, *et.al.*

(2013) que pesquisaram sobre professores gestores em uma escola médica de Universidade Pública, e Campos, *et.al.* (2008), em sua pesquisa sobre professores Pró-Reitores de IFES.

O desempenho destes professores gestores pode ser considerado amador, pois eles assumem a docência como carreira e na maioria dos casos, a IFES não os capacita para a gestão:

O desempenho dos dirigentes das universidades públicas pode ser caracterizado como amador, pois, na verdade, esses profissionais têm a docência como carreira, além do fato de que a universidade federal, na maioria dos casos, não tem uma cultura de treinamento de seus atuais ou futuros dirigentes (CAMPOS, *et.al.*, 2008, p.1).

Pode-se inferir que os professores gestores enfrentam os mesmos desafios que uma IFES enfrenta em sua gestão. Como gestores se encontram imersos nas mudanças econômicas, a concorrência com a IES do setor privado, o financiamento insuficiente, e administração das formas de gestão de recursos (ALMEIDA, *et.al.*, 2013).

A relação das competências gerenciais culminando no alcance dos objetivos organizacionais tem penetrado o domínio da gestão pública, pois o Poder Público vem sendo cobrado pela sociedade em termos de resultados (ÉSTHER, 2011). Os gerentes públicos devem proporcionar provas dos resultados de seus programas, pois

o modelo gerencial para a administração pública pressupõe que o gestor público, dotado de uma racionalidade gerencial, poderia dar conta de resolver todos os problemas que lhe são colocados, uma vez que seria treinado para isolar as atividades umas das outras e aquelas da autoridade direta e para avaliar o desempenho dos serviços e das atividades governamentais por meio de indicadores objetivos (ÉSTHER: 2011, p.651).

Em pesquisa que teve por objetivo a análise das competências atribuídas aos reitores e entrevistados reitores, vice-reitores e pró-reitores de oito universidades federais de Minas Gerais, Ésther (2011), a representou a relevância da análise temática do fenômeno que se propôs estudar, identificou as competências desejáveis aos reitores³ segundo os pró-reitores e vice reitores entrevistados.

Os resultados expressaram o desejo da presença e predominância da competência política, além da presença das competências organizacionais, gerenciais, e pessoais e interpessoais.

A competência política foi a principal competência que diferenciaria o reitor dos demais gestores públicos. Este professor gestor deve ser capaz de representar os interesses da

3 Reitores de universidades públicas federais são obrigatoriamente eleitos dentre os professores da instituição, em regras definidas pela Lei 9.192/95, artigo 16, inciso I.

instituição em instâncias externas, como a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES e o Ministério da Educação – MEC. É possível que essa principal diferença dos demais gestores públicos ocorra pelo fato de que o reitor é “eleito” pelos pares, enquanto outros gestores públicos são nomeados. Na visão da maioria absoluta dos entrevistados, a capacidade de liderar politicamente a instituição é o elemento decisivo para o desempenho de suas funções (ÉSTHER, 2011).

Dentre as competências organizacionais, o destaque ocorreu na capacidade deste professor gestor captar oportunidades para a instituição, associada à visão empreendedora, refletindo o pensamento de a universidade pública estar atenta ao seu “mercado”. A capacidade de liderança acadêmica também se destacou nas competências organizacionais, sendo esta capacidade mais aproximada à atuação docente. O conhecimento em administração foi evidenciado por um dos entrevistados como central para uma gestão eficaz, relacionando-a à rotina burocrática e orçamentária, assim como o acúmulo de experiências anteriores em outros cargos gerenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem na função (ÉSTHER, 2011).

As competências gerenciais dos gestores públicos consistem em liderar gerencialmente suas instituições em direção a um futuro visualizado, decidindo-se pelas questões prioritárias e oportunidades de mercado, com liderança inspiradora, senso de comprometimento, implementação equilibrada das políticas públicas (ÉSTHER, 2011).

E as competências pessoais e interpessoais fazem parte do conjunto de competências, abrangendo a capacidade de articulação e de cooperação, percebendo a instituição como povoada de diversos interesses, sendo assim, alguém paciente, tolerante, ético e confiável (ÉSTHER, 2011).

Diversos autores apontam a necessidade de se mudar o perfil da administração pública, no mundo e no país. Para isso as reformas incluem necessariamente uma mudança no perfil do gestor público para atender aos desafios impostos. Estudos e publicações sobre a gestão universitária em geral são bastante comuns, não ocorrendo o mesmo com relação ao gestor universitário (ÉSTHER, 2011).

Mudança no perfil do gestor público universitário implica na adequação das competências requeridas do professor gestor. Uma das técnicas de gestão de pessoas que podem ser utilizadas para adequação das competências requeridas do professor gestor de universidades federais às metas institucionais, é o mapeamento de competências gerenciais que consiste na verificação da diferença entre as competências requeridas para a função e as

competências reveladas dentre os membros da organização. Tal diferença representa as lacunas existentes e norteia ações de capacitação funcional.

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa foi orientada pelo paradigma interpretativista e construtivista. Na epistemologia construtivista, as verdades e significados só passam a existir a partir do engajamento dos protagonistas envolvidos no estudo (SACCOL, 2009). E o paradigma interpretacionista traz a compreensão da pesquisa segundo a percebem os envolvidos, os entrevistados.

Trata-se também de pesquisa aplicada, na qual a geração de conhecimentos desta pesquisa, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências dos professores gestores do PPGs, pode ser aplicada em proposta de capacitação dos mesmos, subsidiada assim pelo conhecimento gerado neste estudo.

Esta pesquisa se configurou como um estudo de caso, qualitativo, porque este consiste em coletar e analisar informações sobre um indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade de forma aprofundada (PRODANOV e FREITAS, 2013). E o método é relevante quando uma pesquisa procura explicar uma situação exigindo uma descrição ampla e profunda de um fenômeno social (YIN, 2015). Neste estudo foi examinado o fenômeno de aprendizagem e desenvolvimento de competências envolvendo o grupo de Coordenadores de cursos em PPG na UFRRJ.

Orientada pela perspectiva interpretativista foram revisados estudos de autores que realizaram trabalhos empíricos e teóricos relativos ao docente que atua na gestão em Instituições Federais de Ensino Superior. Foram ainda, estudadas literaturas sobre gestão universitária, aprendizagem gerencial, e desenvolvimento de competências gerenciais e sua relação com a capacitação, que a seguir são apresentadas.

Na perspectiva interpretativista, Sandberg (2000), em seu artigo *Understanding Human Competence at Work: An interpretative approach*, propõe assumir que o trabalho ganha significado para os trabalhadores mediante a experiência vivida, no seu dia a dia, e na interação de trabalho, coletivamente, e conclui que competência pode ser considerada como domínio da interação e contexto indivíduo x trabalho evidenciando que pessoa e mundo são indissociáveis de suas experiências vividas na prática.

Para a coleta de dados primeiramente foi realizada uma pesquisa documental para conhecer dados básicos dos PPGs da UFRRJ e CAPES, para “complementar entrevistas ou outros métodos de coleta de dados” (ROESCH,1999:165).

Posteriormente, foram selecionados 10 coordenadores Coordenadores de PPGs como amostra de um total de 33 PPGs na UFRRJ. Estes sujeitos selecionados são atuantes na gestão dos diversos cursos de PPGs, de Programas antigos e novos, avaliados com notas altas e baixas. Não se incluiu como sujeitos de pesquisa os coordenadores de cursos de Programas interinstitucionais em rede, pois sua gestão é realizada por várias Instituições que compõem a rede.

Prosseguiu-se com pesquisa de campo mediante entrevistas semiestruturadas e observação. Segundo Vergara (2012), a pesquisa em campo tem a vantagem de possibilitar o pesquisador complementar a pesquisa documental, com informações que constaram nas entrevistas e observações.

A observação foi utilizada para descrever episódios das reuniões da Câmara, com os coordenadores da Pós-Graduação da UFRRJ e para tanto, foi elaborado um protocolo de observação, para sistematizar a coleta das observações: as dúvidas e comentários, mantendo um padrão na descrição de ocorrências, como por exemplo, dúvidas levantadas sobre o assunto e a participação dos coordenadores na discussão sobre elas.

Na análise de dados se adotou a análise indutiva nos termos de Thomas (2006), onde a análise é um procedimento sistemático no qual o pesquisador analisa dados qualitativos, orientado por objetivos específicos de avaliação. Os dados devem ser colocados em formato comum, e após uma leitura atenta do texto, são identificados temas específicos a partir da captação de mensagens principais relatadas pelos entrevistados.

3.1 EVIDÊNCIAS DA AUSÊNCIA DA FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A FUNÇÃO DE GESTOR

Após a pesquisa empírica, foi constatado dentre outras evidências que o professor gestor de Programa de Pós-Graduação não é preparado pela Instituição para assumir a função gerencial de Coordenador de curso. Apesar de um dos entrevistados afirmar que acredita na rápida capacitação de um professor durante o dia a dia das atividades, ele e outros Coordenadores defenderam a ideia de que seria interessante a participação de Coordenadores de PPGs e os respectivos secretários em capacitação específica para tal, abordando assuntos

como conteúdo documental, gestão financeira, utilização de plataformas e gestão de pessoas. Quatro entrevistados lembraram que suas formações não foram na área administrativa, e uma afirmou que a capacitação na área encurtaria o caminho da aprendizagem nestas atividades.

Desta forma, é possível concordar com os autores Silva e Cunha (2012) quando afirmam que “há carência de apoio e assistência na condução dos professores para os cargos de gestão universitária”. Éster (2011) aponta que nas instituições pública de ensino superior pesquisadas por ele, não havia nenhum tipo de ação estratégica para o desenvolvimento de gestores universitários especificamente, nem oferecido pelo governo federal. Silva e Cunha (2012) concluem que, além da IFE não treinar estes docentes para a gestão, a maioria dos administradores universitários não foi formado para isso e precisa improvisar. É possível comparar a literatura com a pesquisa de campo, quando observamos a fala de alguns entrevistados:

o que eu aprendi a fazer com essa historia de gerenciar conflitos, e como que eu aprendi: na vivência. Ninguém ensina isso para você, a Universidade não te prepara para isso, nossa formação não é essa! [...] A gente precisava de um preparo para isso. E3

Porque um dos grandes problemas da Rural, as pessoas saem da condição de professores e se tornam gestores sem um aprendizado formal [...] a gente está começando a ter um pouco mais d treinamento pro corpo técnico. Mas você não tem um treinamento pra gestor! Eu não entrei na Rural pra ser gestora. Eu entrei pra ser professora, pesquisadora. Quando você se torna gestor com esse perfil, você não tem nenhuma base pra ser gestor. E5

Campos, *et.al.* (2008) alertam para o desempenho destes docentes gestores como sendo “amador”. Os autores Mendonça, *et al.* (2013), afirmam que os docentes, ao iniciarem a função gerencial, sofrem o despreparo para suas atividades. E este despreparo constitui as lacunas ou *gaps* citadas por Brandão e Babry (2005), que consistem na diferença entre como os docentes desempenham suas funções, e o que as Instituições esperam e precisam que eles desempenhem. Com base para atender a essas lacunas deve ocorrer o desenvolvimento das competências (BRANDÃO; BABRY, 2005).

Os conhecimentos manifestados nas reuniões por alguns coordenadores enquanto outros observavam e realizavam perguntas, revelou suas experiências e competências de gestão, em correlação com a citação de Brandão e Babry (2005) ao lembrar que as competências humanas ou profissionais são reveladas pelas atitudes das pessoas diante de determinada situação e expressas em determinado contexto.

Na observação da troca de experiências e formas de desempenho de tarefas entre os Coordenadores durante as reuniões, surgiu também a noção competência coletiva, não como o

resultado da soma de habilidades individuais, mas como habilidades desempenhadas coletivamente (LE BOTERF, 2008). As práticas de gestão ali compartilhadas formam “a cola” que une o grupo dos Coordenadores de PPGs, uma configuração de participantes, artefatos e relações sociais (GHERARDI; STRATI, 2014). Tal Aprendizagem Coletiva é o resultado das ações de um conjunto de indivíduos que constroem, perpetuam e modificam suas práticas (BISPO; MELLO, 2012).

Há a necessidade de considerar a relação entre o contexto social, o gestor e suas experiências, pois grande parte do conhecimento necessário para a prática da gestão encontra-se disseminado entre os membros da organização (MORAES, *et.al.* 2004). O professor gestor aprende mesmo com seus superiores, subordinados, e outros membros da organização, que atuam no contexto da Pós-Graduação.

A pesquisa de campo pôde evidenciar ainda a aprendizagem através da prática da gestão no PPG, e de acordo com as demandas. Esta forma de aprendizagem foi citada por todos os Coordenadores entrevistados e se correlaciona com a aprendizagem experiencial ou vivencial definida por Villardi e Vergara (2011) a partir das pesquisas de Kolb (1981, 1984 *apud* VILLARDI; VERGARA, 2011) e Holman, Pavlica e Thorpe (1997 *apud* VILLARDI; VERGARA, 2011). Sob uma perspectiva socioconstrutivista e de acordo com os estudos de Villardi e Vergara (2011), a aprendizagem experiencial ou vivencial do Coordenador de PPGs seria então oriunda da experiência vivida no dia a dia de gestão do Programa.

Quando os Coordenadores citam suas práticas frustradas pela falta de equipamentos e espaço físico, é possível lembrar que o contexto das práticas não separa o mental do corpóreo, a rotina da improvisação, a tradição da criatividade (GHERARDI; STRATI, 2014).

Então a gente aprende fazendo. [...] aprende acertando e errando, quando a gente erra a gente faz de novo aí aprende para não errar mais, é assim que a gente aprende não tem uma fórmula. E2

Ao abordar a aprendizagem pelas experiências e pela prática na gestão do PPG não se deve deixar de lado abordagem da aprendizagem considerando o conhecimento sensível. Quando Coordenadores de PPGs mencionam a aprendizagem pelo exercício de ouvir as outras pessoas e relacionar-se com a diversidade dentro dos Programas estão exercitando o conhecimento sensível pela audição, pela fala, e pela percepção do olhar as expressões do “outro”.

Tem que conversar com as pessoas. Para que o que você decida seja reflexo de um pensamento dos outros, e você possa fazer. E6

Acho que aprendi a lidar com vaidades, e aprendi um pouco mais, vaidades de egos de professores de uma forma geral. E5

o corpo docente muito diversificado, ele é multidisciplinar, nós temos um pertencimento a todos os Institutos da Universidade.. é um Programa muito diferente.. então eu compreendo que fui vista pelos colegas como alguém que podia transitar nessas diferenças. E4

O conhecimento sensível é uma forma de saber e agir profundamente diferente dos conhecimentos adquiridos e produzidos por meio da cognição e raciocínio lógicos pois percebe e diz respeito à relação íntima, pessoal e corpórea do sujeito com a experiência do mundo. O indivíduo compreende perceptivamente na interação contínua entre duas ou mais pessoas, bem como a diversidade desta (GHERARDI; STRATI, 2014).

A pesquisa de campo também pôde evidenciar a aprendizagem realizada de forma solitária, citada por sete dos dez Coordenadores entrevistados. Tal aprendizagem é uma das formas e estudadas por Marra (2006). Coordenadores de PPGs argumentaram que aprenderam sozinhos praticando, errando, pesquisando legislação e demais rotinas pertinentes ao Programa.

A leitura de legislação e informações oficiais sobre o funcionamento dos PPGs estão correlacionadas com a aprendizagem autodidata trazida por Araújo (2007), que define o autodidatismo como a aprendizagem onde o aprendiz seleciona o conteúdo e não conta com uma proposta pedagógica para o estudo nem com a colaboração de outros sujeitos. Neste contexto, a aprendizagem autônoma ocorre se o Coordenador, apesar de estar só, estuda o que foi antes selecionado e direcionado por alguém que o instruiu.

fui aprendendo... Entrei como parte do colegiado e comecei a me interessar por coisas que o Coordenador resolve. Mas não é complicado não. Tem que pesquisar e entender as regras do curso, principalmente as que vem das CAPES. Por outro lado, tem as normas da Universidade. Então a gente sempre se preocupou em conhecer as normas e exigências da CAPES, pra pode atender. [...] a gente depois de um tempo conhece o sistema. E10

Sentimentos experimentados pelos docentes gestores, segundo Barbosa e Mendonça (2014), em que o docente, em seu papel como gestor, passa por longas expectativas e conflitos intra e interpessoais. Nas entrevistas os Coordenadores puderam desabafar seus sentimentos experimentados durante sua aprendizagem para desenvolvimento de competências gerenciais, tais como: tensão, stress, ansiedade, desgaste, insatisfação, felicidade, realização, coragem, determinação, esforço, vontade, insegurança, temor, sentido de decepção, desgraça, amor, paixão e respeito.

Sacrifícios citados por Barbosa e Mendonça (2014), se explicitaram quando uma das entrevistas diz que está “penando muito” na aprendizagem gerencial. Este “penando muito” traz a ideia de sacrifícios. Os autores Silva e Cunha (2012) também apontaram os sofrimentos que os docentes experimentam quando passam à função de gestor de IFES.

Entretanto, tantas funções que o professor gestor desempenha trazem dificuldades de trabalho pelo acúmulo, pois os autores Silva e Cunha (2012) afirmam com base em estudo sobre professores gestores de IFES, de acordo com suas pesquisas, que a rotina de trabalho do docente é inexistente, e o trabalho é intenso e imprevisível; que há um acúmulo de atividades; e a agenda do trabalho docente é de difícil gerenciamento.

Quanto às dificuldades enfrentadas no dia a dia de trabalho, os autores Melo, *et.al.* (2013) afirmam que as cansativas reuniões, a quantidade de papéis para assinaturas, as viagens representativas, a falta de equipamentos e espaço adequado, e as restrições orçamentárias são limitadores da ação docente como gestor.

Com relação à falta de infraestrutura, Predes (2015) relata que em algumas de suas entrevistas realizadas com pessoas que participaram da elaboração e implementação do REUNI na UFRRJ, não havia previsão de obras de infraestrutura para comportar o aumento de vagas programadas de admissão de docentes. A autora lembra que os problemas citados com relação à falta de proporcionalidade entre a infraestrutura ofertada e a admissão de docentes pelo aumento de vagas para alunos, foram: a falta de espaço físico, falta de salas de aula e salas de docentes, a sobrecarga de trabalho. Se faz necessário lembrar que, de acordo com a pesquisa da autora, não houve a admissão de docentes como programado, mas se manteve o aumento na quantidade de vagas discentes, o que agravou ainda mais a situação na Universidade, e o agravamento das condições de ensino e pesquisa. Esta ausência de liberação de vagas para contratar docentes, segundo a autora, trouxe agravamento da precarização das condições de trabalho docente na UFRRJ; e, a permanência de déficit de docentes em determinadas áreas.

3.2 FORMAÇÃO REQUERIDA PELOS PROFESSORES GESTORES PARA A PRÁTICA DA GESTÃO

A capacitação dos Coordenadores dos PPGs deve ser planejada de forma a fazer sentido aos seus participantes, incluindo as experiências de trabalho em seu escopo, pois o gestor também aprende a gerenciar pela prática, pela consequência da experiência vivenciada,

pela interação com outras pessoas dentro do contexto de trabalho, sejam estas pessoas subordinadas ou não a ele (SILVA; SOUZA, 2014).

O desenvolvimento de competências com base nas lacunas identificadas, deve fazer sentido aos participantes, deve fazer sentido aos participantes, deve refletir os motivos de quem participa (ANTONACOUPOLOU; 2006). Um dos entrevistados mencionou a existência de cursos de capacitação na Universidade que não se aplicam à Pós-Graduação, não são necessários para o contexto de um PPG, seja para o Coordenador, ou para os funcionários da Secretaria. Não fazem sentido para eles:

A universidade poderia ser mais acolhedora nesse sentido de proporcionar alguns espaços para os docentes se capacitarem para cargos de gestão [...] A gente tem que se capacitar de maneira rápida e por nossos próprios meios. Porque na Universidade a gente não tem isso. [...] Os cursos quando são oferecidos hoje, são de pouca relevância. Não são específicos nem pra Universidade. É feito muito mais pra apresentar algo do que algo que tenha serventia pra um trabalho real. Então a gente.. se tivesse algum curso interessante de curta duração, focado, sobre gestão de pós graduação eu faria com muito gosto. O secretário também. E8

E ainda, esta capacitação não deve apenas reproduzir modelos e modos de dominação, devem levar em consideração o contexto institucional, pois a mudança organizacional transformadora deve afetar o conflito estrutural, os modos de dominação, os modos de pensar e de se relacionar (VILLARDI; LEITÃO, 2000). Também não deve ser baseada em práticas empresariais, pois o conteúdo empresarial teria dificuldades ao ser implementado na gestão pública universitária federal, visto que elas são entidades públicas (SILVA; CUNHA, 2012).

Um dos Coordenadores entrevistados sugeriu uma espécie de acolhimento aos novos Coordenadores de PPGs como uma forma de capacitá-los, onde o Coordenador mais experiente estivesse junto com o menos experiente, em momentos reais de trabalho de um PPG:

Temos que dar esse serviço de acolhimento que não custa nada [...]Um atendimento para o novo coordenador é importante. Ele fica perdido. [...]a cada ano tem coordenadores inexperientes. Então por exemplo, na plataforma Sucupira.. fazer um seminário, com coordenadores mais novos, recém eleitos, mostrar como faz para compras, processos, [...]Não é só Olha, estamos aqui. Não. É pegar o novo coordenador e levar até o professor tal, olha ele vai te explicar essa coisa. E6

Para que ocorra o desenvolvimento de competências, não é necessário somente o conhecimento, mas experiência (SILVA, 2008). Na capacitação sem a experiência não há compreensão da aprendizagem (SILVA; SOUZA, 2014). Assim, o grande desafio dos programas de aprendizagem gerencial é unir, na capacitação, a formação e a ação; a educação e o desenvolvimento prático. Esta capacitação não deve trazer somente informações

normativas, como uma transferência de conhecimento, mas proporcionar também o desenvolvimento de competências gerenciais.

Nesta pesquisa, conteúdos para aprendizagem foram sugeridos, reclamados e lembrados pelos próprios Coordenadores, que poderá subsidiar um Programa de Capacitação específico para estes professores gestores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa partiu da suposição que o professor gestor da Pós-Graduação na UFRRJ não é preparado para assumir a função de gestor, e que sua aprendizagem e o desenvolvimento da competência gerencial são realizados no cotidiano do trabalho. E o objetivo deste artigo foi evidenciar a ausência de formação do docente para a função de gestor, considerando a capacitação para o desenvolvimento de competências e consequente desempenho das funções no serviço público federal, assim como a transição do docente para função de gestor.

Ao se mapear o campo, foi evidenciado que o Coordenador do PPG aprende e desenvolve as competências na prática, sem capacitação para a função, e entende que sofre dificuldades nesta ausência de formação, na transição do papel de docente para gestor, pois necessita ir além de operacionalizar o curso, planejando o funcionamento do PPG e refletindo suas práticas de gestão como professor gestor. Entendem que necessitam de capacitação; entendem que sofreriam menos se a capacitação existisse no início de seus mandatos.

De acordo com esta pesquisa, é necessário que na capacitação para desenvolvimento de competências do Coordenador de PPG, seja incluído conteúdo normativo sobre o funcionamento estratégico de um Programa de Pós-Graduação; e conteúdo reflexivo, sobre o relacionamento do Coordenador com seus pares, superiores, subordinados, alunos e docentes. O objetivo de tal reflexão traria uma aprendizagem gerencial focada não só no crescimento do PPG perante a CAPES, mas perante si mesmos. É necessário incentivar a aprendizagem coletiva pela troca de experiências entre os coordenadores, sem direcionar esta aprendizagem para uma mudança instrumental da Organização, mas para uma mudança com questionamento coletivo, unindo na capacitação, formação e ação, educação e desenvolvimento prático, com reflexão pública, troca de experiências e acolhimento dos Coordenadores menos experientes, para que se desenvolvam as competências na prática e no dia a dia de trabalho.

Foi possível explicitar que a aprendizagem e o desenvolvimento de competências gerenciais se constituem em um processo de sacrifícios, esforço, abnegação e reflexão do professor gestor. São pessoas, que devido à sobrecarga e dificuldades de trabalho, sentem medo e ansiedade, prejudicando sua saúde física e psicológica. Estes professores gestores são servidores públicos que se sacrificam muito e precisam ser valorizados pela Instituição, pelos alunos, pelos colegas, pelos subordinados, pela CAPES, e todos estes devem estar atentos às suas necessidades profissionais e emocionais.

E finalmente, ao serem comparados pressupostos epistemológicos de aprendizagem gerencial e desenvolvimento de competências à vertente de Sandberg (2000), foi possível descobrir que, se a competência pertence ao contexto, o resultado de um PPG não depende somente das competências de gestão de seu coordenador, sendo importante a capacitação dos envolvidos com o Programa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria TC, MAIA, F.A, BATISTA, N.A. Gestão nas escolas médicas e sustentabilidade dos programas de desenvolvimento docente. Avaliação (Campinas) [online], vol.18, n.2, pp.299-310, 2013. ISSN 1414-4077. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000200004&lng=pt&tlng=pt >. Acesso em 13 de junho de 2015.

ANTONACOUPOLOU, E. The relationship between individual and Organizational Learning: New evidence from managerial learning practices. Management Learning Journal, v. 37, n.4, p. 455-473, 2006. Disponível em < <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1350507606070220> >. Acesso em 10 de agosto de 2015.

ARAÚJO, M.M.S.; O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 36, p. 515-551, Set/Dez 2007. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000300010&script=sci_%20arttext >. Acesso em 13 de junho de 2015.

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, p. 131-154, 2014. Disponível em < <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tpa/article/view/18175> >. Acesso em 10 de abril de 2015.

BISPO, M.S.; MELLO, A.S. A miopia da aprendizagem coletiva nas organizações: existe uma lente para ela? Revista Gestão e Planejamento, Salvador, v. 12, n. 3, p. 728-745, set/dez, 2012 Disponível em < <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/2252> >. Acesso em 10 de abril de 2015.

BRANDÃO, H.P. e BABRY, C.P. Gestão por Competências: métodos e técnicas para o mapeamento de competências. Revista do Serviço Público. Brasília 56 (2): 179-194, Abr./Jun, 2005. Disponível em < <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/224> >. Acesso em 10 de abril de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 18 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 977/65, C.E.Su, aprov. em 3-12-65. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Disponível em < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf >. Acesso em 13 de junho de 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm >. Acesso em: 18 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1996. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9192.htm >. Acesso em: 18 de fevereiro de 2016.

CAMPOS, D.C.S.; SOUZA, N.B.; CAMPOS, A.B.; CUNHA, N.R.S.; MAGALHÃES, 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. XXXII ENANPAD, Rio de Janeiro, set/2008. Disponível em < <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/GPR-A2302.pdf> >. Acesso em 13 de junho de 2015.

CAPES - <http://www.capes.gov.br> Último acesso em 20 de outubro de 2016.

ÉSTHER, A.B. Que universidade? Reflexões sobre a trajetória, identidade e perspectivas da universidade pública brasileira. Espacio, Tiempo y Educación, v.2, n.2, p.197-221, jul./dez. Salamanca, 2015. Disponível em < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5109066> >. Acesso em 16 de novembro de 2016.

ÉSTHER, A. B.; & SALOMÃO FILHO, A. Tensões e desafios na construção da identidade de “novos gerentes”. Pesquisas e Práticas Psicossociais v.7, n.1, p.139-153, jan./jun. São João del-Rei, 2012. Disponível em < http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapi/Volume7_n1/Esther_%26_Salomao_Filho.pdf >. Acesso em 16 de novembro de 2016

ÉSTHER, A.B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. Cadernos EBAPE, v. 9, Edição Especial, p.648-667, artigo 10, Rio de Janeiro, Jul. 2011. Disponível em < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/1317> >. Acesso em 16 de novembro de 2016

ÉSTHER, A.B. Identidade gerencial de diretores de unidades acadêmicas em uma Universidade Federal Mineira. *Revista Gestão e Planejamento*, v. 9, n.1, p.37-55, jan./jun., Salvador, 2008. Disponível em < <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/377> >. Acesso em 16 de novembro de 2016

GHERARDI, S; STRATI, A. *Administração e aprendizagem na prática*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

LE BOTERF, G. *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions. Proposition 10*. Paris: Eyrolles, 2008.

MARRA, A.V. O professor-gerente: processo de transformação. *Revista de Ciências Humanas*, Vol. 6, Nº 2, p. 253-265, Jul./Dez. 2006. Disponível em < <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/artigo6vol6-2.pdf> >. Acesso em 12 de junho de 2015.

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. Disponível em < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/10435/o-cotidiano-de-gestores-entre-as-estruturas-academica-e-administrativa-de-uma-instituicao-de-ensino-superior-federal-de-minas-gerais> >. Acesso em 12 de junho de 2015.

MENDONÇA, J.R.C.; BARBOSA, M.A.C.; PAIVA, K.C.M. Competências gerenciais do professor de ensino superior para a gestão universitária: discussão teórica. In: 3.^a Conferência FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2013, Recife. Anais 3.^a Conferência FORGES, 2013. Disponível em < http://www.aforges.org/conferencia3/docs_documentos/SESSOES%20PARALELAS%20/1%20Modelos%20de%20Gestao%20das%20Instituicoes%20de%20Educacao%20Superior/J%20Mendonca%20M%20Barbosa%20K%20Paiva%20Competencias%20gerenciais%20do%20professor.pdf >. Acesso em 12 de junho de 2015.

MORAES, L.V.S.; SILVA, M.A.; CUNHA, C.J.C.A. *Aprendizagem gerencial: teoria e prática*. *Revista de Administração de Empresas-eletrônica*, São Paulo, v.3, n. 1, p.01-21, 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v3n1/v3n1a09> >. Acesso em 11 de junho de 2015.

PEREIRA, A.L.C; SILVA A.B. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. *Cadernos EBAPE. BR*. Rio de Janeiro, ed. Especial 9, Art.9, p.627-647, jul. 2011. Disponível em < <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5445/4179> >. Acesso em 12 de junho de 2015.

PREDES, F.S.L. *A implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): consensos e dissensos na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)*. 2015, 161. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, UFRRJ, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Seropédica.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. Metodologia do trabalho científico. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013. Disponível em < <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20%20Cientifico.pdf> >. Acesso em 04 de abril de 2015.

ROESCH, S.M.A. Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração. Guia para Estágios, Trabalhos de Conclusão, Dissertações e Estudos de Caso. São Paulo: Atlas, 1999, Cap.3,6e9.

SACCOL, A.Z. Um Retorno ao Básico: Compreendendo os Paradigmas de Pesquisa e sua Aplicação na Pesquisa em Administração. Rev. Adm. UFSM, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009. Disponível em < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/5104/um-retorno-ao-basico--compreendendo-os-paradigm---> >. Acesso em 04 de abril de 2015.

SILVA, A.B; SOUSA, F.G. Revelando Histórias da Aprendizagem Gerencial no Programa Trainee do SEBRAE. XVII SEMEAD, 2014. Disponível em < <http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhosPDF/1358.pdf> >. Acesso em 12 de junho de 2015.

SILVA, F.M.V e CUNHA, C.J.C.A. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. Revista GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 1, pp. 145-171, jan./fev./mar./abr. 2012. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n1p145> >. Acesso em 10 de maio de 2015.

THOMAS, D.R. A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. American Journal of Evaluation, v. 27 n. 2, p. 237-246, June 2006. Disponível < <http://aje.sagepub.com/content/27/2/237.abstract> >. Acesso em 10 de abril de 2015.

VERGARA, S.C. Métodos de Coleta de Dados no Campo. São Paulo: Atlas, 2012.

VERGARA, S.C.; CALDAS, M.P. Paradigma Interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. Revista de Administração de Empresas. V. 45, n. 4, out/dez 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n4/v45n4a06> >. Acesso em 04 de abril de 2015.

VILLARDI, B.Q; LEITAO, S.P. Organizações de Aprendizagem e Mudança Organizacional. Revista de Administração Pública, v.34, n. 3, p.53- 70, Maio/Jun 2000. Disponível em < <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6280> >. Acesso em 13 de setembro de 2015.

VILLARDI, B.Q; VERGARA, S.C. Implicações da Aprendizagem Experiencial e da Reflexão Pública para o Ensino de Pesquisa Qualitativa e a Formação de Mestres em Administração. Revista de Administração Contemporânea, v.15, n.5, art.1, p. 794-814, Set/Out 2011. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552011000500002 >. Acesso em 02 de dezembro de 2015.

YIN, R.K. Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. 5.Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Recebido em: 13 de mar. 2017

Aceito em: 22 de mai. 2017