

De professor a chefe de departamento: um estudo sobre o desenvolvimento das competências gerenciais desses profissionais numa universidade pública

DIOGO REATTO

Universidade Presbiteriana Mackenzie
profdiogoreatto@hotmail.com

JANETTE BRUNSTEIN

Universidade Presbiteriana Mackenzie
janette@mackenzie.br

1. INTRODUÇÃO

As universidades públicas contemporâneas, apesar de seus ritos, costumes e tradições históricas, sofrem mudanças em sua estrutura e funções, assemelhando-se cada vez mais às modernas organizações capitalistas. São acometidas pelas constantes e aceleradas mutações das novas tecnologias, escassez de recursos humanos e financeiros, ademais de alta competitividade (LAZARIN, 2008). No entanto, organizações públicas têm exigências diferentes quanto às competências gerenciais (ODERICH, 2008). Logo, definir as competências gerenciais em instituições públicas de ensino superior constitui-se um desafio, seja pelo complexo contexto em que atuam, seja pela necessidade de reinterpretação do que são competências para tais organizações.

Competência pode ser conceituada funcionalmente como a habilidade de demonstrar desempenho superior numa determinada função (DELAMARE-LE DEIST; WINTERTON, 2005). Também são compreendidas como características ou habilidades do indivíduo que o permitem manifestar ações apropriadas para se conseguir um resultado específico (BOYATZIS, 1982). Já autores de cunho interpretativista como Le Boterf (2003) discutem o conceito de competências como sendo o saber, o saber-fazer, o saber ser-agir e os recursos do ambiente que o indivíduo mobiliza para gerar um desempenho. Competências, nesta perspectiva, não são compreendidas somente como um conjunto de atributos que um indivíduo possui e o aplica no trabalho, mas são fruto do entendimento que ele dá ao seu trabalho, o que definirá suas competências (SANDBERG; DALL'ALBA, 2006). Este trabalho orienta-se nesta segunda perspectiva.

Dentro do cenário competitivo por aumento na produção científica, melhores titulações e obtenção de recursos de agências de fomento, professores se veem cada vez mais distante de sua prática em sala de aula. Dentre outras inúmeras atividades que demandam cada vez mais capacidades diferentes de professores está aquela de chefe de departamento, quando professores tornam-se administradores numa corrida para gerenciar contratos e projetos, orientar equipes e assistentes, chefiar grupos de técnicos, fazer inúmeras viagens, participar de comissões em agências governamentais e institucionais (KERR, 1982) e incrementar a produção científico-acadêmica própria e de sua equipe. Apesar das exigências das universidades sobre o professor-gestor, estudos sobre como professores tornam-se gestores em unidades universitárias são escassos na literatura. Os mais referenciados são os de Kerr (1982), Silva, Moraes e Martins (2003) e Silva e Cunha (2012), contudo, tais estudos centram a discussão gerencial na figura dos reitores e dos diretores universitários.

Seja na universidade ou fora dela, construir-se gestor vai além de uma ampla formação acadêmica que privilegie apenas o conhecimento explícito (RUAS, 2001; CLOSS; ANTONELLO, 2011). A autoridade e a responsabilidade sobre a direção e a qualidade do trabalho de seus subordinados requerem do professor-gestor competências que podem ser aprendidas implicitamente (fora do ambiente formal do trabalho), na prática diária como gestor (KOLB, 1984) e, por consequência, como fruto de uma reflexão cotidiana da sua experiência gerencial (LEITE, 2011).

Desta forma, este artigo propõe-se a conhecer, por meio de uma pesquisa qualitativa de abordagem interpretativista, como professores da Faculdade de Odontologia do Câmpus de Araçatuba/UNESP desenvolvem suas competências gerenciais para atuarem como chefes de departamentos de ensino. Para tal, busca-se saber o que esses professores entendem por um chefe de departamento competente, ou seja, que concepção dão ao trabalho e quais conhecimentos mobilizam para a prática da sua função. Para tanto, este artigo estrutura-se da seguinte forma: primeiro, discutem-se as abordagens do conceito de competências seguidas das competências individuais e gerenciais; na sequência, apresentam-se as formas de aprendizagem e desenvolvimento de competências gerenciais; a seção seguinte aborda os procedimentos metodológicos e breve descrição da instituição na qual a pesquisa foi

conduzida; por fim, apresentam-se os elementos de análise seguidos da conclusão.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Diferentes Abordagens do Conceito de Competências Individuais

As diversas definições do conceito de competência geraram certa confusão no debate do que elas realmente são a ponto de ser muito difícil chegar-se a uma definição comum que abarque todas as diferentes formas como o termo é usado (DELAMARE-LE DEIST; WINTERTON, 2005). A visão ou abordagem norte-americana, caracterizada pelos estudos de White (1959), McClelland (1973), Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993), considera competências como certas características ou habilidades de um indivíduo que o permitem demonstrar ações apropriadas que o levem a um desempenho superior no trabalho. Essa definição funcionalista, caracterizada pela motivação, traços, conceitos, atitudes e valores pessoais para a garantia de um desempenho efetivo do indivíduo num cargo, vem sendo criticada por produzir descrições de competências genéricas e abstratas (SANDBERG, 2000).

A abordagem anglo-saxônica tem a descrição do cargo como ponto de partida para a definição de competências. Consiste numa lista fixa de competências que, se alcançadas, conferem desempenho superior ao indivíduo. Assim, competência é entendida como a capacidade de aplicar conhecimento, entendimento e habilidade de acordo com os requisitos ocupacionais padrões para o cargo ou para a área de atuação (DELAMARE-LE DEIST; WINTERTON, 2005). Essa visão ignora os comportamentos pessoais destacados na abordagem americana e, de acordo com Sandberg (2000), esta visão produz uma lista de atividades abstratas a serem cumpridas e não definem os atributos necessários para realizar tais tarefas eficientemente.

As abordagens multidimensional e holística vêm como uma resposta às abordagens racionalistas anteriormente descritas neste texto. A principal crítica é que competência humana não pode se restringir a um conjunto de atributos que trabalhadores devem alcançar em seus empregos, desconsiderando todos os outros contextos nos quais estão inseridos (SANDBERG, 2000). A partir das críticas ao modelo norte-americano e funcionalista inglês, propostas alternativas de Zarifian (2001) e Le Boterf (2003) e o modelo holístico de Cheetham e Chivers (1996; 1998), emergem pela busca de modelos mais compreensivos de competências (SANDBERG, 2000; DELAMARE-LE DEIST; WINTERTON, 2005). Para Zarifian (2001) a competência profissional só se manifesta na ação prática do indivíduo no trabalho como resultado da mobilização de saberes diversos apresentados por Le Boterf (2003): o conhecimento (competência teórica), o saber-fazer (competências práticas, competências funcionais) e o saber ser-agir (competências sociais e comportamentais). Outra alternativa para o entendimento do conceito de competências além das abordagens tradicionais racionalistas é a abordagem interpretativista, na qual a competência não separa indivíduo do seu trabalho; ao contrário, trabalhador e trabalho são vistos como uma única entidade marcada pelas experiências vividas no trabalho. Competência é constituída, então, pelo significado que o trabalho tem para aquele indivíduo (SANDBERG, 2000). Para Sandberg e Dall'Alba (2006), competência não são constituídas por um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes isolado no trabalho, senão organizados para serem aplicados dentro de um contexto específico de trabalho. Logo, desenvolver competências para os autores é mudar o entendimento do que é trabalho para um indivíduo para, assim, dar forma a sua competência (BITENCOURT *et al*, 2013). É baseado nessa abordagem que se conduz este trabalho.

2.2 Das Competências Individuais dos Professores às Competências Gerenciais dos Chefes de Departamento

É importante discutir as competências individuais, pois elas, apesar de sua dimensão

individual, exercem importante influência no desenvolvimento das competências dos grupos e das organizações. As competências gerenciais são uma categoria de competências individuais que mobilizam recursos para o desenvolvimento das outras dimensões de competências: as essenciais (relacionadas à diferenciação organizacional diante de concorrentes), as funcionais (específicas de cada uma das áreas vitais da empresa) e até mesmo as próprias individuais (RUAS, 2001; BITENCOURT *et al.*, 2013).

O indivíduo cujas competências mobilizarão os recursos para o desenvolvimento das demais competências é o gerente, aquele que exerce o papel de tradutor das estratégias em planos operacionais para que a organização alcance seus objetivos. Para isso, cabe-lhe a responsabilidade de alocar recursos materiais e humanos; administrar conflitos internos (com funcionários e pares) e externos (com clientes e fornecedores); acompanhar os resultados obtidos; analisar e tomar decisões dentro de seu âmbito de atuação; orientar e apoiar o desenvolvimento profissional dos membros de sua equipe (LEITE, 2011).

No entanto, diante das enormes diferenças entre as organizações, seja na sua estrutura, no ramo de atuação ou no sistema sócio-político-cultural no qual estão inseridas, e das responsabilidades diversificadas de seus gerentes, as organizações requerem o desenvolvimento de competências diferentes. Por isso, Oderich (2008) afirma que a criação de categorias de novas competências gerenciais constitui um desafio, considerando-se as diferentes organizac , o que exige a reinterpretac

Nesse sentido, a abordagem fenomenológica proposta por Sandberg (1996) – em contraponto à visão racionalista de identificação de um perfil genérico e ideal de competências gerenciais, com listas de atributos que um gestor deve ter – procura avaliar por que determinados atributos passam a ser mais relevantes que outros. A especificidade para compor o conjunto mais apropriado de atributos gerenciais a cada empresa implica o desenvolvimento por competências a partir de um diagnóstico da situação organizacional e do próprio significado que seus gerentes dão ao trabalho (MOURA; BITENCOURT, 1996). Competência é entendida enquanto ação num conjunto de práticas articuladas. Dependendo da visão que o gestor tem do seu trabalho, um conjunto específico de conhecimento, habilidades e outros atributos é desenvolvido e, logo, responsável por alterar o resultado desse trabalho (SANDBERG, 2000). A forma que o gestor concebe seu trabalho dá sentido aos atributos e determina quais deles serão desenvolvidos e mantidos na realização do trabalho (BITENCOURT *et al.*, 2013).

A mudança nas concepções do trabalho é a forma mais básica de desenvolvimento de competências e tem como forma de suporte o ciclo de competências de Sandberg (2000). Outra forma de compreender o desenvolvimento desse conjunto de competências gerenciais é por meio da aprendizagem organizacional, enquanto processo social. Ambos serão melhor desenvolvidos na próxima seção.

2.3 A Aprendizagem de Competências Gerenciais como Processo Social

A aprendizagem organizacional ocorre por meio de criações e mudanças provocadas pelas pessoas, em especial pelos gerentes (CLOSS; ANTONELLO, 2001). Embora a educação formal de gerentes sempre tenha sido muito privilegiada, estudos identificados por Closs e Antonello (2001) observam que programas de treinamento contribuem pouco para a aprendizagem porque refletem simplesmente na aquisição de uma ou outra habilidade e conhecimento; logo, propiciam pouca mudança de atitudes.

Diferente da abordagem que confere unicamente ao indivíduo a responsabilidade por seu desenvolvimento – representada pelos estudos de Jean Piaget – na aprendizagem como processo social, esta não acontece só ou principalmente na mente dos indivíduos, senão que deriva da participação deles em atividades sociais no trabalho, pois entende-se que a

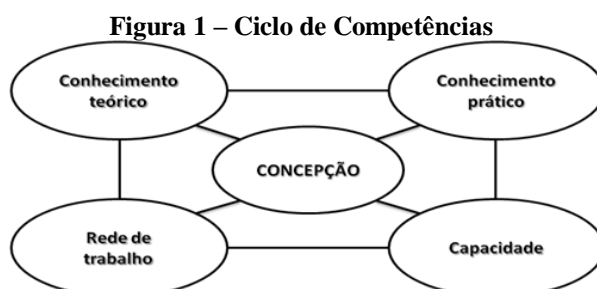
aprendizagem não é uma atividade distinta de outras, senão que faz parte do tornar-se um membro da organização e das práticas que a sustentam (GHERARDI; NICOLINI, 2001). O conhecimento, nesse caso, é produzido dependendo do contexto no qual as atividades são realizadas e mobilizadas numa ação. O conhecimento deixa de ser algo estável e passa a ser visto como processo – *knowing* – criado na interação com os demais colegas de trabalho nas diversas situações e na prática cotidiana do gestor (CLOSS; ANTONELLO, 2001; GHERARDI; NICOLINI, 2001). O professor-gestor constrói-se nesse processo social de interação cotidiana com os membros de seu departamento, sejam eles os demais docentes ou os técnicos-administrativos.

A aprendizagem gerada dessa prática cotidiana, de caráter informal e implícito, é fundamental, pois grande parte do que é útil para o desempenho no trabalho tem como origem tentativas e erros, conhecimento transferido por meio de histórias contadas e observação de pessoas experientes por aprendizes (LEITE, 2001). O professor-gestor ainda pode aprender das experiências vivenciadas ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. Para Kolb (1984), o local de trabalho é um ambiente de aprendizagem, que pode aumentar e suplementar a educação formal e oportunizar o desenvolvimento pessoal.

Além da aprendizagem baseada na vivência dos gestores, a aprendizagem experiencial pressupõe que só ocorre aprendizado quando uma pessoa é capaz de refletir sobre suas ações, reorganizando e reconstruindo suas experiências, como um processo que envolve a busca, o teste e a avaliação de entendimentos intrínsecos à experiência e à prática profissional (CLOSS; ANTONELLO, 2001). De acordo com Cunliffe (2004), a reflexão é importante para a educação gerencial, pois permite que gestores pensem criticamente a respeito dos seus conceitos e ações, sendo possível, assim, desenvolver formas mais colaborativas, responsáveis e éticas de se gerir a organização. Para Sandberg e Dall’Alba (2006), o uso da autorreflexão é um meio de desenvolver competências na medida em que o gestor se distancia do seu desempenho no trabalho e reflete sobre ele, aumentando sua compreensão sobre seu trabalho.

Pelas diversas maneiras expostas anteriormente pelas quais o professor-gestor pode construir sua competência e não se limitando somente a essas, é necessário desenvolver uma abordagem que permita a competência gerencial ser construída como um processo de tornar-se e não de ser um gestor competente, porque tornar-se competente sugere que competência não é algo fixo ou um estado final, mas que significa aprender como ser competente diante de cada nova situação de interação social no ambiente de trabalho (MCKENNA, 1999).

O ciclo de competências proposto por Sandberg (2000) e representado por Bitencourt *et al* (2013) na Figura 1 apresenta-se como uma maneira de compreender a concepção do trabalho como origem das competências. No caso deste estudo, compreender a concepção que o professor-gestor dá à função de chefe de departamento seria a origem de suas competências como gestor. Cada componente do modelo pode variar de forma, conteúdo e importância de acordo com a concepção que o chefe de departamento dá ao seu trabalho. O conteúdo dos componentes é agregado à trajetória do chefe, influenciando seus saberes, sua ação e, talvez, sua concepção do trabalho. Assim, a concepção é criada, recriada, transformada e compartilhada nas práticas de trabalho dentro do departamento e da universidade.



Fonte: Bitencourt *et al* (2013, p. 169)

Para Sandberg (2000), a concepção que o gestor dá ao trabalho é o ponto de partida para que ele mobilize: os conhecimentos teóricos – características intelectuais que ele julga necessário conhecer; os conhecimentos práticos – sua habilidade de fazer, de executar seu trabalho; a rede de trabalho: a interação com outras pessoas no ambiente de trabalho e acesso a manuais, legislação e bases de dados usados no trabalho; a capacidade: aspectos físicos como volume de trabalho e aspectos psicológicos relacionados a sentimentos ou experiências pessoais no sentido de ser uma pessoa competente que pode alcançar resultados (BITENCOURT *et al*, 2013). Desta forma, a maneira que o professor que é chefe de departamento entende sua função faz com que ele mobilize um conjunto diferente de saberes, o que definirá suas competências. A seção seguinte apresenta a natureza da pesquisa e descreve seus procedimentos metodológicos.

3. PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Para responder ao problema de pesquisa, conduziu-se um estudo qualitativo interpretativo básico, o qual está interessado em como as pessoas interpretam suas experiências, como elas constroem seus mundos e quais significados atribuem a suas experiências (MERRIAM, 1998).

Os sujeitos de pesquisa entrevistados (Quadro 2) foram todos os 6 chefes de departamentos de ensino da Faculdade de Odontologia de Araçatuba – FOA/UNESP, sendo 5 homens e 1 mulher, todos casados, de idade entre 39 e 47 anos. Sobre o vínculo trabalhista, 5 professores são autárquicos e 1 celetista, ou seja, regido sob a CLT, e todos são contratados sob Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa – RDIDP – de 40 horas de trabalho semanais. A titulação mínima é de doutor (5 livre-docentes e 1 doutor) e o tempo de trabalho na faculdade varia de 1 ano e 3 meses a 25 anos. O tempo na função de chefe de departamento varia de 5 meses a 4 anos.

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Idade	Tempo de Organização	Titulação	Tempo na função
ChD1	47	20 anos	Livre-Docente	02 anos
ChD2	44	23 anos	Livre-Docente	04 anos
ChD3	48	25 anos e 1 mês	Livre-Docente	04 anos
ChD4	39	1 ano e 3 meses	Livre-Docente	05 meses
ChD5	44	19 anos e 4 meses	Doutor	04 anos
ChD6	39	10 anos e 10 meses	Livre-Docente	04 anos

Fonte: dados primários (2013)

Todos os chefes se graduaram em Odontologia na Faculdade de Odontologia de Araçatuba e, à exceção do ChD4, iniciaram suas carreiras acadêmicas como docente nessa Faculdade. O ChD4 foi o único que atuou como docente em instituições de ensino privadas e exerceu cargo de cirurgião-dentista na iniciativa privada. Somente dezessete anos após sua graduação, o ChD4 foi admitido por concurso público na FOA/UNESP.

Quanto à experiência em outros cargos anteriores à chefia departamental, todos exerceram a vice-chefia por uma ou duas vezes, exceto o ChD4, que exerceu cargos de coordenação de curso de graduação e de pós-graduação externos à FOA/UNESP. Os ChD1 e ChD3 atuaram como coordenadores de curso de graduação e de pós-graduação locais.

As informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas (FLICK, 2009), as quais ocorreram no próprio ambiente de trabalho de cada chefe de departamento, com duração entre 40 e 80 minutos. Os sujeitos de pesquisa foram antecipadamente informados sobre os objetivos da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido – TCLE – sobre os objetivos da pesquisa e da confidencialidade das informações. O roteiro de entrevista iniciava com questões que permitiam a narrativa da formação e da trajetória acadêmico-profissional do professor entrevistado. Depois, os principais eixos de discussão baseavam-se na concepção do chefe de departamento sobre o que é sua função, o que é ser um chefe de departamento competente, quais são os saberes que ele julgava necessários ter para ser chefe de departamento e como foi seu desenvolvimento para assumir a função. Ainda, solicitou-se a descrição de situações nas quais os entrevistados colocaram em prática as competências citadas como necessárias para ser chefe de departamento.

O conteúdo das entrevistas foi categorizado seguindo a estratégia de análise de dados qualitativos categorial adaptado de Flores (1994) de acordo com os componentes do modelo de desenvolvimento de competências de Sandberg (2000), cujos eixos temáticos são provenientes da questão de pesquisa, sendo, assim, definidos *a priori*. Contudo, duas categorias surgiram *a posteriori*.

4. CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

4.1 A UNESP e a Faculdade de Odontologia de Araçatuba: breve descrição

A UNESP é uma universidade *multicampi* criada em 1976 a partir de institutos isolados de ensino superior existentes em várias regiões do Estado de São Paulo. Atualmente a UNESP tem 34 faculdades e institutos distribuídos em 24 municípios do Estado de São Paulo, inclusive na capital. Possui 3,5 mil professores e 7 mil funcionários, que atendem a 36 mil alunos em 179 opções de cursos de graduação e a 11 mil alunos de pós-graduação em 123 cursos de mestrado e 93 de doutorado (SÃO PAULO, 2012).

A Faculdade de Odontologia de Araçatuba conta com 721 alunos de graduação e 300 de pós-graduação; 95 professores e 250 servidores técnicos e administrativos (SÃO PAULO, 2012). Possui também com duas unidades auxiliares: COB – Centro de Oncologia Bucal e o CAO – Centro de Assistência Odontológica a Excepcionais.

4.2 Estrutura Departamental da FOA/UNESP

A estrutura organizacional da UNESP é baseada em departamentos de ensino, reunidos em institutos ou faculdades e integrados em *campi* universitários. O departamento de ensino é a unidade básica da estrutura universitária e integra, para efeito de organização didático-científica e administrativa, disciplinas afins de um campo do conhecimento e servidores docente e técnico-administrativos que darão suporte aos objetivos comuns do ensino, da pesquisa e da extensão de serviços à comunidade. As atribuições departamentais estão fixadas no Regimento Geral da UNESP, no regimento do campus universitário e no regulamento de cada departamento.

A Faculdade de Odontologia de Araçatuba possui seis departamentos a saber:

Quadro 1 – Departamentos da FOA/UNESP

Departamentos	Servidores		
	Docente	Administrativo	Total
Departamento de Ciências Básicas	15	07	22
Departamento de Patologia e Propedêutica Clínica	13	06	23
Departamento de Materiais Odontológicos e Prótese	16	07	23
Departamento de Odontologia Infantil e Social	18	07	25
Departamento de Cirurgia e Clínica Integrada	15	06	21
Departamento de Odontologia Restauradora	11	04	15

Fonte: dados primários (2013).

Um departamento tem dois órgãos administrativos: a Chefia e o Conselho. Este é o órgão máximo de deliberação nesse nível e tem como presidente nato o chefe do departamento, cujas atribuições serão apresentadas na próxima seção.

4.2.1 O papel do Chefe de Departamento na FOA/UNESP

Em conformidade ao estabelecido pelo Regimento Geral da UNESP e Estatuto da UNESP (UNESP, 1989), a função executiva departamental cabe ao chefe de departamento e ao seu vice. Eleitos por seus pares, têm mandatos de dois anos, podendo ser reconduzido por somente mais um de igual período. Compete ao chefe de departamento administrar e representar seu departamento.

Nas atividades relativas à docência e à pesquisa, cabe-lhe: fiscalizar o desenvolvimento dos programas e planos de ensino e pesquisa, coordenar a execução dos cursos ministrados pelo departamento, promover o desenvolvimento de linhas de pesquisa e a organização de Grupos de Pesquisa. Quanto às atividades administrativas: exercer o poder de disciplinar; controlar a frequência do pessoal; atribuir aos docentes encargos acadêmicos e administrativos; manifestar-se sobre o envolvimento dos docentes em cursos de extensão, especialização, consultorias, assessorias, participação em projetos e prestação de serviços; propor a admissão, a renovação de contrato ou a dispensa de docentes e de servidores técnicos e administrativos; propor a criação e extinção de cargos e de funções e a realização de concurso para docentes e servidores técnicos e administrativos; supervisionar os laboratórios; estudar e apreciar convênios; elaborar a proposta orçamentária e destinar os recursos obtidos.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

As categorias de análise dos dados qualitativos das entrevistas que foram definidas *a priori*, frutos da questão de pesquisa (FLICK, 2009), são: 1ª) Entendimentos da função de chefe de departamento de ensino; 2ª) Saberes teóricos para atuação como chefe de departamento de ensino; 3ª) Saberes práticos para a atuação como chefe de departamento de ensino; 4ª) As pessoas como acesso ao conhecimento no trabalho; 5ª) Sentimentos e experiências no trabalho. As categorias definidas *a posteriori*, oriundas de dados que se revelaram nas entrevistas, são: 1ª) O conceito de competência para o chefe de departamento; 2ª) A quem cabe a gestão universitária?

5.1 Entendimentos da função de Chefe de Departamento de ensino

Os sujeitos ChD2, ChD3, ChD5 e ChD6 têm uma visão funcional de seu trabalho. Para todos eles, o ser chefe de departamento restringe-se a cumprir e cobrar o que consta na descrição de cargo da UNESP. É supervisionar, controlar, ser meramente um instrumento burocrático da gestão. “É seguir o que a UNESP manda fazer. Há lá a descrição do cargo e a gente segue aquilo. É tranquilo, é burocrático. É cumprir sua função” (ChD6).

Para o ChD5, o gestor não deve e nem pode controlar as pessoas, pois não consegue mudá-las. Elas estão condenadas à sua carga genética e às suas experiências passadas: “Para mim é muito tranquilo [ser chefe]. É deixar todo mundo trabalhar à vontade, cada um fazendo o seu papel. Eu não sou de ficar me intrometendo no que o pessoal está fazendo” (ChD5).

Em contrapartida, os ChD1 e ChD4 atribuem visão mais holística à função. Em seu relato, o ChD1 exerce o papel de agente integrador, de líder, de interlocutor, de tradutor das necessidades do grupo, ademais de pensar nos grupos de interesse: “Nós temos estrutura, temos várias agências de fomento que estão nos alicerçando em cima disso, então, ser um chefe de departamento numa unidade de ensino é exatamente focar isso: lá na frente, o que a gente vai querer do nosso departamento mediante a filosofia da universidade e como você vai dar sua parcela de contribuição” (ChD1).

O ChD4 destaca a importância de se desenvolver um perfil de chefe de departamento de ensino democrático e carismático, pois a liderança não é algo que lhes é ensinado dentro da organização. Dessa forma, os chefes de departamento de ensino entendem seu trabalho basicamente de duas formas diferentes: como cumprimento das atividades de controle do

peçoal docente e técnico-administrativo, e como o entendimento da função como o elo entre o desenvolvimento organizacional e o das pessoas.

Partindo da afirmação de Sandberg e Dall'Alba (2006) de que a forma pela qual o indivíduo entende o trabalho é o início para que ele mobilize os conhecimentos, as habilidades e as atitudes para um trabalho competente, as quatro próximas seções apresentam quais saberes os chefes julgam ser necessários para dar sentido às suas concepções do trabalho.

5.2 Saberes teóricos para atuação como chefe de departamento de ensino

Os entrevistados informaram que para atuar como chefe de departamento aprenderam as suas atribuições já no exercício do cargo, sob o respaldo das legislações que regem o funcionamento da universidade. Embora todos tenham buscado por iniciativa própria os instrumentos legais que necessitavam, o ChD2 acredita que seria função da área de Recursos Humanos dar-lhe o treinamento devido para atuar como dirigente de departamento.

Já os ChD3 e 4 são os únicos a defender que grande parte dos conhecimentos teóricos para exercer a função de chefe pode vir da aprendizagem formal, ou seja, de cursos, os quais deveriam centrar sua temática em gestão e em relacionamento pessoal. O ChD4 adverte que as rotinas administrativas podem ser aprendidas, porém, relacionamentos interpessoais e inteligência emocional exigem esforços de aperfeiçoamento e que não há cursos para isso.

Para o ChD5, não há a necessidade de nenhum conhecimento teórico prévio, porque “naturalmente as experiências que você vai tendo no cotidiano vão lhe alimentando aos poucos. Na prática” (ChD5). Ou o que se precisa saber pode ser esclarecido perguntando-se aos funcionários técnicos-administrativos da administração central: “o que eu preciso saber para resolver tal problema, eu pergunto para os administrativos” (ChD6).

Assim, percebe-se que os chefes de departamento, em sua maioria, não valorizam ou não percebem a necessidade de educação formal na área de gestão para atuarem como chefe de departamento de ensino, limitando suas necessidades de conhecimentos teóricos ao conhecimento da legislação da UNESP. No entanto, notam que “ser chefe atualmente não é como ser chefe no passado” (ChD3), as situações profissionais às quais são submetidos são muito mais complexas, seja pela própria descrição da função de chefe prevista no Estatuto da UNESP, que é generalista, seja pelas demandas externas de órgãos de fomento à pesquisa e de controle educacional como o MEC e a CAPES.

Assim, “o profissional é aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa” (LE BOTERF, 2003) saber mobilizar conhecimentos diante de um problema a ser resolvido. Logo, a afirmação dos ChD5 e 6 de que não precisam ter conhecimentos profundos em gestão e se justifica em seus discursos por saberem a quem perguntar quando precisam, o que revela a capacidade de mobilizar as pessoas certas diante de situações complexas.

Talvez, devido às especificidades da gestão universitária, o conteúdo dos cursos de gestão oferecidos pelas instituições de ensino esteja distante da realidade dos chefes de departamento, o que os leva a valorizar mais a aprendizagem pela experiência.

5.3 Saberes práticos para a atuação como chefe de departamento de ensino

A observação da atuação de outros professores na chefia do departamento foi considerada a principal forma de aprendizagem da função. Exceto o ChD4, que não exerceu vice-chefia na FOA/UNESP, todos os demais declaram que a vice-chefia pouco os ajudou na compreensão do que é a função de chefe, pelo fato de as funções do vice-chefe serem somente as de substituir o chefe em sua ausência, o que limita a sua atuação à observação das ações, atitudes, comportamentos e postura do chefe no local de trabalho. O chefe em exercício evita delegar suas funções ao seu vice também por questões financeiras, uma vez que o vice-chefe só recebe a gratificação referente à função nos períodos de férias ou licenças do chefe.

Ainda dos relatos depreende-se outras formas de aprendizagem como o aprender com

os outros colegas (ChD2), com o conhecimento do histórico e da trajetória da organização (ChD1), tentativa e erro (ChD5) e a experiência em cargos gerenciais anteriores (ChD1, 2 e 3), o que sugere a existência de reflexão no processo de aprendizagem e de desenvolvimento de competências necessárias para atuar como chefe de departamento.

A reflexão é necessária para que a mente faça conexões entre acontecimentos, produzindo novos insights e experiências (KOLB, 1984). “Eu via o que eles faziam e observava: isso não deu certo. Eles fizeram e não agradou. Então, não poderei fazer isso. Quando eu fui assumir a chefia, eu já estava preparado para isso” (ChD3). Os chefes reflexivos devem ter respeito pela história, não somente dos fatos marcantes, mas daqueles que ocorrem no dia-a-dia (LEITE, 2011), tendem a prestigiar a trajetória profissional e o histórico organizacional, porque percebem que o conhecimento deles foi construído como um processo – *knowing* – criado na interação com os colegas de trabalho e na prática cotidiana do gestor (GHERARDI; NICOLINI, 2001; CLOSS; ANTONELLO, 2001).

Os chefes de departamento da FOA/UNESP dão ênfase à prática e suas ações atuais são influenciadas por suas experiências passadas. Relatos idênticos foram identificados no estudo de Silva, Moraes e Martins (2003), com diretores das unidades universitárias da Universidade Federal de Santa Catarina.

Le Boterf (2003) alerta que mais importante que saber fazer é o saber agir, ou o saber o que fazer num determinado contexto. Enquanto que o saber fazer é o mais elementar grau da competência, o saber o que fazer é saber tomar iniciativas e decisões, negociar e arbitrar, fazer escolhas, assumir riscos, reagir a contingências, inovar, assumir responsabilidades, tudo diante de um cenário complexo de atuação do profissional.

A própria evolução do ambiente organizacional tem forçado esses profissionais a procurarem formas de desenvolverem saberes práticos antes não necessários a sua atuação. Como já relatado, o cenário de atuação do chefe atualmente difere em complexidade ao do passado. Todos os chefes citaram suas experiências com as novas práticas de Recursos Humanos implementadas pela Universidade, em especial com o ADP – Sistema de Acompanhamento e Desenvolvimento Profissional da UNESP – como oportunidade para desenvolverem questões ligadas ao relacionamento interpessoal com os funcionários técnico-administrativos. Enquanto o ADP desenvolve o saber agir dos chefes de departamento, o saber fazer fica a cargo das secretárias de departamento. Todavia, a função da secretária no entendimento dos chefes reflete exatamente a concepção funcional que dão ao seu trabalho como chefe de departamento, ou seja, de que a secretária ao exercer rotinas administrativas eficientemente acaba esgotando as funções do chefe.

Como fatores que catalisam o desenvolvimento dos saberes práticos, foram citadas a iniciativa para agir e a curiosidade em aprender. “Toda vez que chega um processo na minha mesa, então eu não espero e tento verificar o processo, aprendendo um pouquinho mais” (ChD4). Para Le Boterf (2003) a competência existe verdadeiramente quando se sabe encarar o imprevisto e o indivíduo se antecipa aos acontecimentos.

Mesmo com os fatores identificados para mobilização do saber-agir, pode-se passar pela experiência ser chefe e o indivíduo não conseguir refletir após a ação, gerando discursos de indiferença diante da experiência: “O pessoal [outros chefes] diz que aprendeu muita coisa [...] de administração, que foi muito bom pra vida dele. Para mim eu acho que não. [...] Para mim, ter sido chefe ou não ter sido chefe foi indiferente” (ChD5). É somente refletindo sobre seu trabalho que o chefe poderá mudar sua concepção da função e mobilizar os atributos necessários para desenvolver competências (SANDBERG, 2000).

5.4 As pessoas como acesso ao conhecimento no trabalho

Em sua maioria, os contatos pessoais e não pessoais que os chefes de departamento relataram acessar para maximizar os seus saberes teóricos e práticos limitam-se aos

funcionários técnico-administrativos da administração geral da Faculdade e das divisões acadêmica e administrativa. Tais funcionários são responsáveis pela execução das atividades-meio da Faculdade e são consultados pelos chefes em caso de dúvidas com as legislações que orientam o trabalho na Universidade.

Os sistemas informatizados que vêm gradualmente sendo implantados pela Universidade na tentativa de unificar os *campi* e construir uma base sólida e confiável para consulta a dados administrativos e científico-acadêmicos diminuem a dependência de informações dadas pelos funcionários administrativos. Informações oriundas de funcionários com especialidades diferentes e em níveis hierárquicos distintos podem gerar orientações conflitantes para um determinado assunto e levar alguns indivíduos a preferir as ferramentas informatizadas para a obtenção de informações em detrimento ao contato pessoal.

Embora esteja claro que os sistemas informatizados oferecem possibilidade de informações seguras e rápidas ao indivíduo, a competência é tanto individual quanto social. O entendimento que se tem do trabalho origina-se das ações realizadas pelo indivíduo no contexto social no qual está inserido (SANDBERG; DALL'ALBA, 2006). Por isso, conhecer as redes de trabalho, sejam elas informatizadas (não-pessoais) ou não (pessoais), e saber mobilizá-las na hora certa demonstra a competência do profissional (LE BOTERF, 2003).

“Não tem como você sozinho conseguir resolver todos os problemas. Nossa universidade é muito complexa. Ela tem uma legislação muito bem definida, porém, há situações que tem particularidade, que precisamos de manobras administrativas para funcionar. Nesse momento, se é uma pessoa que tem livre acesso, se tem um contato bom com as pessoas do administrativo, como eu tenho... isso ajuda muito” (ChD1). O relato exposto exemplifica que a capacidade do profissional é função do seu poder de acesso e de sua capacidade de tratamento relativo a uma rede de conhecimentos disponível.

5.5 Sentimentos e experiências no trabalho como chefe de departamento de ensino

A capacidade, dentro do ciclo de competência proposto por Sandberg (2000), refere-se aos aspectos físicos e psicológicos experienciados pelos chefes de departamento no ambiente de trabalho para a consecução dos objetivos.

Dentre os aspectos físicos, não foi a quantidade de trabalho, senão a sua complexidade o fator mais abordado por todos os chefes. Para eles, os desafios encontram-se na cobrança por resultados acadêmicos, administrativos e, especialmente, os científicos. Na gestão do departamento, o mandato de 2 anos, com possibilidade de mais um mandato por igual período, é uma barreira, pois não se consegue estabelecer planejamentos de longo prazo e não se dá continuidade a projetos anteriores.

A maior ênfase recai sobre os aspectos psicológicos que envolvem os problemas de relacionamento interpessoal entre os servidores dos departamentos, sejam eles docentes ou técnicos-administrativos, e a avaliação de desempenho dos funcionários técnico-administrativos. As experiências vividas pelos chefes de departamento referente a esses dois momentos marcaram o discurso dos seis entrevistados.

Quanto às formas de lidar com as dificuldades nos relacionamentos interpessoais, estas vão desde o estilo integrador dos ChD1 e 4, ao estilo intervencionista do ChD2 e 3, e ao estilo ausente dos ChD5 e 6. Para o ChD1, a conversa franca e a negociação são os pontos-chave, atenuar os problemas de relacionamento e alcançar os objetivos de seu departamento. Já o ChD3 atribui ao fato de a equipe estar fisicamente espalhada por diversos prédios dentro da Faculdade, à agenda sobrecarregada de cada docente e os interesses particulares de cada um acima dos organizacionais um impedimento de ações integradoras e minimizadoras de problemas de relacionamento.

Por sua vez, o estilo ausente, de fuga aos conflitos, ou de minimizador dos problemas, também está presente. Para os ChD5 e 6, os problemas devem ser resolvidos por quem os

causou, não tendo o chefe de se preocupar com situações-problema de alunos e professores. Para esses chefes, o saber agir para os problemas de relacionamentos interpessoais é não agir. A reação a tais confrontos deve ser a não-intervenção, a descentralização das ações corretivas e preventivas a quem criou o problema.

No que tange ao ADP, que é o sistema de avaliação de desempenho dos funcionários técnico-administrativos da UNESP, os posicionamentos são idênticos: os ChD1 e 4 veem o momento da avaliação de desempenho como oportunidade para desenvolver o funcionário, enquanto que todos os demais o veem como um fomentador de desentendimentos e de controle do funcionário. Os ChD1 e 4 valem-se desse momento para conversar com seus funcionários, para refletir sobre seu desenvolvimento e explicar o que se espera do desempenho deles para ajudar a atingir os objetivos do departamento.

Para o ChD2, avaliar as pessoas é um momento de desgaste, de confronto entre o que deve realmente ser cumprido e o que deve ser cobrado, para não ofender o funcionário. É um momento repleto de subjetividade e nem sempre agradável, o que poderia ser evitado se a avaliação de desempenho ficasse sob a responsabilidade da área de Recursos Humanos, para que conflitos com o chefe fossem evitados (ChD5).

Uma vez apresentadas e discutidas as concepções que cada chefe de departamento da FOA/UNESP dá ao seu trabalho, bem como os saberes e as redes de contatos que mobilizam, e os aspectos físicos e psicológicos representados nas experiências vividas no trabalho, o quadro 3 apresenta uma síntese dos resultados das análises deste trabalho.

Quadro 3 – Concepção dada ao trabalho por Chefes de Departamento de Ensino e os saberes mobilizados

Sujeito	Concepção do trabalho	Saberes teóricos	Saberes práticos	Rede de trabalho	Aspectos físicos e psicológicos
ChD1	Multidimensional	Limitados à legislação da IE.	Trajetória organizacional e experiência.	Valoriza e alimenta bons relacionamentos.	Cobrança por resultados. Chefe como agente integrador do grupo. Avaliação de desempenho como oportunidade.
ChD2	Funcional	Limitados à legislação da IE.	Observação, experiência, aprender com os demais.	Preferência aos sistemas informatizados a depender de pessoas.	Os relacionamentos interpessoais como desafio. Avaliação de desempenho como problema.
ChD3	Funcional	Advindos de aprendizagem formal.	Observação e experiência.	Mobiliza as pessoas com poder decisório para a resolução de problemas.	Os relacionamentos interpessoais como desafio. Avaliação de desempenho como problema.
ChD4	Multidimensional	Limitados à legislação da IE.	Conhecer na ação, observação, iniciativa própria e curiosidade.	Não movimentam sua rede de trabalho consideravelmente. Valem-se do mínimo que lhe está disponível.	Imparcialidade para superação de problemas de relacionamento interpessoal. Avaliação de desempenho como oportunidade.
ChD5	Funcional	Não necessários.	Observação, tentativa e erro.	Não movimentam sua rede de trabalho consideravelmente. Valem-se do mínimo que lhe está disponível.	Fuga aos conflitos. A gestão limitada às atividades acadêmicas-científicas. Avaliação de desempenho como problema.
ChD6	Funcional	Não necessários.	Observação.	Não movimentam sua rede de trabalho consideravelmente. Valem-se do mínimo que lhe está disponível.	Os relacionamentos interpessoais como desafio. Avaliação de desempenho como problema.

Fonte: dados primários (2013)

Os ChD1 e 4 possuem uma concepção multidimensional do seu trabalho e mobilizam

mais recursos em cada componente em comparação aos demais. Como afirmado por Bitencourt *et al.* (2013), o conteúdo de cada componente depende diretamente da trajetória de cada pessoa, o que influencia seus saberes, suas ações e, talvez, sua concepção de trabalho.

Por sua vez, os ChD2 e 3 têm uma concepção funcional de seu trabalho, limitando a atuação do chefe de departamento a não muito mais que o cumprimento da descrição do cargo prevista para a função. No entanto, pelos relatos, observou-se que mobilizam mais saberes e recursos que os ChD4 e 5, os quais embora também tenham concepção funcionalista do que é ser chefe de departamento, mobilizam muito menos saberes, caracterizando um estilo *laissez-faire* de atuação, isto é, totalmente livre de interferências nas ações dos indivíduos que compõem o seu departamento.

As próximas duas seções apresentam dados encontrados nas entrevistas e que não vieram das perguntas-problema de pesquisa, porém não foram descartados, pois seu conteúdo é de interesse da academia, da Faculdade e da Universidade na qual se fez a pesquisa, além de interesse do pesquisador.

5.6 O conceito de competência para o chefe de departamento

Os chefes de departamento confirmam a confusão terminológica do que sejam competências revelando visões distintas sobre seu significado. Para os ChD1 e 4, competência é um termo tão genérico que é complicado defini-lo. Mas, como no contexto atual de sua atuação os problemas de relacionamentos interpessoais são imperativos, para eles competência e ser um chefe de departamento competente é integrar as pessoas, é saber gerenciar os valores, as motivações, as atitudes dos funcionários do departamento e também dos parceiros envolvidos, como agências de fomento e sociedade civil, em prol dos objetivos gerais do departamento, da Universidade e dos grupos de interesse. Por sua vez, o entendimento atribuído a competências pelo ChD2 e 6 refere-se à aplicação de conhecimento e habilidades de acordo com requisitos e descrição do cargo, desprezando-se comportamentos pessoais em detrimento do desempenho superior ou cumprimento da legislação da Faculdade.

O ChD3 acredita que competências sejam a capacidade de aplicar conhecimento e habilidades exigidos por seu cargo; porém, reconhece a importância dos comportamentos pessoais destacados pelos ChD1 e 4 e desprezados pelos ChD2 e 6 como atender as normativas e solicitações dos diversos grupos de interesse, cumprir reuniões, atender solicitações da reitoria, participar de reuniões e, dentro do possível, preocupar-se com o relacionamento humano.

Para o ChD5, pessoas não podem ser avaliadas por suas competências: “Não existem pessoas competentes, e pessoas que não são competentes. [...] É diferente você falar vou montar um avião, que depende de um monte de conceitos técnicos, mecânicos, você consegue avaliar objetivamente, aí você consegue analisar competências”. Competência é entendida como um conjunto de atributos técnicos e científicos que o indivíduo possui necessários para se fazer sua avaliação de forma objetiva. O discurso do ChD5 demonstra que pessoas não possuem competências, senão habilidades, que são frutos da sua carga genética e influenciadas diretamente pelas oportunidades que seu contexto socioeconômico e cultural lhe propiciaram e que irão se manifestar na ação prática do indivíduo no trabalho.

5.7 A quem cabe a gestão universitária

O discurso de a quem cabe a gestão dos departamentos de ensino apresentou resultados divergentes e interessantes. Os entrevistados ressaltaram que a UNESP não parece dar a devida atenção ao desenvolvimento formal dos chefes de departamento, uma vez que não há ações estruturadas de treinamento e educação para a gestão. Essa educação formal é necessária para otimizar processos de aquisição, retenção e generalização de conhecimentos teóricos. Por isso, uma vez que a Universidade direciona a visão gerencial somente à

concessão de gratificações salariais para que algum indivíduo assuma responsabilidades, todos os chefes de departamento reconheceram a importância da gratificação salarial como primeiro fator motivacional para se assumir a chefia departamental.

Mesmo não havendo políticas de preocupação com a formação gerencial, os chefes, em sua maioria, percebem a importância da gestão e chegam a atribuir a ela o status de quarto pilar de sustentação da Universidade, em complementação ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Claro está que outros fatores também foram identificados. Para os ChD1, 2 e 4, as funções gerenciais aproximam-se ao conceito de *artistry* proposto por Schön (1987), ou de uma combinação de ciência e arte (conhecimento especialista e tácito): “A gente vai [trabalhando] com o que sabe e com o que não sabe” (ChD4). “[...] trabalhar com a parte de gestão é uma parte bastante apaixonante” (ChD1). “Há pessoas que acabam desenvolvendo o gosto porque têm talento. É uma vocação” (ChD2). Por isso, o ChD2 sugere que a gestão, na Universidade, deve ficar a cargo de servidores públicos concursados com formação específica para tal, como os Administradores, porque “Gestão não é algo dos sonhos dos professores que assumem a carreira. É algo imposto”, fazendo referência à cobrança da Universidade das atividades de gestão como requisito para progressão na carreira docente.

6. CONCLUSÃO

Este trabalho se propôs a conhecer como professores da Faculdade de Odontologia de Araçatuba/UNESP desenvolvem suas competências gerenciais para atuarem como chefes de departamentos de ensino. Para tal, buscou-se saber o que esses professores entendem por um chefe de departamento competente, ou seja, que concepção dão ao seu trabalho e, conseqüentemente, quais conhecimentos mobilizam para a prática da sua função.

A concepção dada ao trabalho é, em sua essência, funcional, ou seja, os chefes limitam as suas ações no trabalho ao cumprimento da descrição de suas funções, a qual é supervisionar e controlar atributos técnicos inerentes à função, atuando como instrumentos burocráticos da gestão da Faculdade e da Universidade. Apenas dois dos entrevistados conseguem atribuir características mais holísticas à sua função, caracterizando o papel do chefe como agente integrador, de líder, de interlocutor, de tradutor das necessidades do grupo. As concepções dadas ao seu trabalho e à ausência de políticas de formação gerencial na Universidade explicam os saberes que esses chefes mobilizam para a sua prática profissional.

Os saberes teóricos necessários para a gestão do departamento aparecem nos discursos como não necessários para a maioria dos entrevistados, pois devido à especificidade do ambiente universitário, somente se aprende a gerir na prática. Os conhecimentos teóricos restringem-se a conhecer as legislações que regem o trabalho na Universidade. Quanto aos saberes práticos, as atividades administrativas cotidianas do departamento podem ficar, em sua maioria, a cargo dos funcionários técnico-administrativos. O saber-agir é conquistado por meio da experiência adquirida na trajetória do docente dentro da Universidade, no exercício de outras funções ou não, e pela observação do comportamento, das ações e postura de outros colegas em posições gerenciais. Embora mobilizar pessoas e sistemas para a obtenção de informações seja essencial, esses chefes, em sua maioria, mobilizam pouco seus contatos pessoais, servindo-se apenas da estrutura funcional de técnico-administrativos que lhes é oferecida pela Faculdade.

Quanto aos aspectos físicos e psicológicos relacionados ao trabalho de chefe de departamento de ensino, a cobrança por resultados, os problemas com relacionamentos interpessoais de docentes e técnico-administrativos, e a avaliação de desempenho dos funcionários técnico-administrativos aparecem como os mais experienciados e que despertam os maiores confrontos cognitivos e psicológicos nos chefes de departamento.

E, finalmente, a gestão dos departamentos de ensino da Faculdade tem como maior fator motivador a oportunidade de ganhos pecuniários diretos e de ser requisito na progressão

de carreira, o que levará também a aumentos salariais. Como fatores desmotivadores há a falta de discussão da importância da gestão no âmbito da universidade e o tempo que as rotinas administrativas tomam do professor, o que acaba prejudicando-o nas metas a serem cumpridas com produção científica de qualidade e impacto, nas aulas de graduação e pós-graduação e atuação em extensão universitária.

Desta forma, este estudo nos perturba a ponto de perguntar se não caberia um olhar mais cuidadoso da universidade com a atuação e desenvolvimento gerencial deste professor sobrecarregado com cobranças e que ainda tem sobre os ombros a responsabilidade de garantir os resultados de sua equipe de professores, uma vez que muitas das políticas de distribuição de recursos na universidade dependem da produção científica dos departamentos. A mudança na concepção do trabalho sobre o que é ser chefe de departamento seria a forma mais básica de desenvolvimento de competências desses professores para atuarem como gestor universitário (SANDBERG, 2000), por isso, os próprios entrevistados cobraram da universidade cursos e treinamentos para a função de chefe, sobretudo a valorização da função gerencial, pois a entendem como sendo um dos pilares de sustentação da instituição, como o são o ensino, a pesquisa e a extensão.

Sugere-se que pesquisas futuras continuem a lançar luzes sobre a atuação gerencial do professor-gestor e que esse profissional seja objeto de estudos em universidades públicas e privadas. Espera-se que este estudo seja uma primeira contribuição para o debate nesse campo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. C. Q.; Qual é o futuro da gestão de competências em organizações. In: BITENCOURT, C.; AZEVEDO, D.; FROEHLICH, C.. **Na trilha das competências: caminhos possíveis no cenário das organizações**. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- BITENCOURT, C. C.; AZEVEDO, D.; FROEHLICH, C.. **Na trilha das competências: caminhos possíveis no cenário das organizações**. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- BITENCOURT, C.C. A gestão de competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações: uma reflexão crítica baseada na percepção de um grupo de gestores. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L.H. (org) **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- BOFF, L. H.; ANTONELLO, C. S. Descaminhos: aprendizagem e conhecimento organizacional versus organizações de aprendizagem e gestão do conhecimento. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (org.) **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p.183-198.
- CLOSS, Lisiane Quadros; ANTONELLO, Claudia Simone. Ampliando as fronteiras da educação gerencial: é possível uma reflexão crítica? In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (org.) **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. P. 399-421.
- BOYATZIS, R. E. Competence and performance. In: _____. **The competent manager**. New York: John Wiley & Sons, 1982.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v.20, n.5, 1996.
- _____. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**, v.22, n.7, 1998.
- CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Ampliando as fronteiras da educação gerencial: é possível uma reflexão crítica? In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (org.) **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 399-421.
- DELAMARE-LE DEIST, F.; WINTERTON, J. What is competence? **Human resource development international**, v. 8, n.1, March, 2005. p. 27-46.

- FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3ª. Ed.. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLORES, J. G. **Análisis de datos cualitativos**: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994. p. 7-107.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The Sociological Foundations of Organizational Learning. In: DIERKES, M. et al. (Org.) **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p.35-60.
- KERR, C. **Os usos da universidade**. Fortaleza: Edições UFC, 1982.
- KOLB, D. **Experiential Learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- LAZARIN, R. C. R. **A Avaliação de Desempenho**: A percepção e a ação no exercício profissional. Universidade do Mato Grosso. Acesso em 03.Mar.2013.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEITE, I. C. B. V. O aprendizado da função gerencial por meio da experiência. .In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (org.) **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p.201-224.
- McKENNA, S. Storytelling and "real" management competence. **Journal of Workplace Learning**. Bradford, v. 11, n.3, 1999.
- McCLELLAND, D. C. Testing for Competence rather than intelligence. **American Psychologist**, v. 28, n. 1, 1973.
- MERRIAN, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MOURA, M. C. C.; BITENCOURT, C.C.. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. **RAE**. v. 5, n. 1, jan/jun 1996.
- ODERICH, C. Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (org.) **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre : Bookman. 2008.
- RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M.T. & OLIVEIRA Jr. M. (org.) **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.
- SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**. Vol. 43. n. 1. 2000, p. 9-25.
- SANDBERG, J.; DALL'ALBA, G. Reframing competence develepoment at work. In: CASTLETON, G.; GERBER, R.; PILLAY, H. (orgs.) **Improving Workplace Learning**. Nova: New York, 2006, p. 107-121.
- SÃO PAULO (Estado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP. Reitoria. **Anuário Estatístico 2012**. São Paulo, 2012. 228p.
- SCHÖN, D. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SILVA, F. M. V.; CUNHA, C. J. C. A.. Tornar-se líder universitário: o significado das relações interpessoais. In: **ANAIS do 7º. ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD – EnEO**, 8, 2012, Curitiba.
- SILVA, M. A.; MORAES, L. V. S.; MARTINS, E. S.. A aprendizagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDESC. In: **ANAIS do 27º. ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD – EnANPAD**, 27, 2003, Atibaia.
- UNESP (Universidade). Resolução nº. 21, de 21 de fevereiro de 1989. **Estatuto da UNESP**. Aprovado pelo Decreto nº. 29.720, de 03 de março de 1989. São Paulo, 1989.
- SPENCER, L.; SPENCER, S. **Competence at work**: a model of superior performance. New York: Wiley, 1993.
- WHITE, R. Motivation reconsidered: the concept of competence. **Psychological Review**. vol. 66. 1959, p. 279-333.