

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO TECNOLÓGICO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E SISTEMAS**

**A APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA PARA DIRIGIR AS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS**

**TESE DE DOUTORADO**

**MARIA APARECIDA DA SILVA**

**Orientador: Prof. CRISTIANO J. C. A. CUNHA, Dr. rer. pol.**

**FLORIANÓPOLIS  
2000**

**MARIA APARECIDA DA SILVA**

**A APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA PARA DIRIGIR AS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS**

Tese apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Doutora.

Curso de Pós-Graduação em Engenharia de  
Produção, Universidade Federal de Santa  
Catarina.

Orientador: Prof. CRISTIANO J. C. A.  
CUNHA, Dr. rer. pol.

FLORIANÓPOLIS  
2000

## SUMARIO

TERMO DE APROVAÇÃO.....	vii
AGRADECIMENTOS.....	viii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Definição do Problema.....	2
1.2 Questões de Pesquisa.....	3
1.3 Objetivos.....	3
1.3.1 Objetivo Geral.....	3
1.3.2 Objetivos Específicos.....	4
1.4 Natureza da Pesquisa.....	4
1.5 Justificativa.....	5
1.6 Visão Geral do Trabalho.....	5
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	7
2.1 Como os Adultos Aprendem?.....	9
2.1.1 Abordagens Teóricas sobre a aprendizagem dos adultos.....	10
2.1.2 Naturezas e Formas de Aprendizagem do Adulto.....	13
2.2 Como os Professores Aprendem a Dirigir Unidades Universitárias?.....	23
2.3 O que os Professores Aprendem para Dirigir Unidades Universitárias?.....	27
2.4 Modelos e Culturas de Universidades.....	28
2.4.1 Modelos.....	28
2.4.1.1 O Modelo Burocrático.....	30
2.4.1.2 O Modelo Colegiado.....	35
2.4.1.3 O Modelo Político.....	36
2.4.1.4 O Modelo Anárquico.....	37
2.4.2 Culturas.....	38
2.4.2.1 A Cultura por Tipo de Instituição.....	42
2.4.2.2 A Cultura da Profissão Acadêmica.....	44

2.4.2.3	A Cultura por Disciplina Acadêmica.....	47
2.4.2.4	Organização como Cultura.....	49
2.5	Influência das Culturas Acadêmicas na Aprendizagem dos Dirigentes.....	51
2.6	Síntese da Revisão Bibliográfica.....	54
3	METODOLOGIA.....	58
3.1	Perguntas de Pesquisa.....	60
3.2	Definição dos Termos Importantes para a Pesquisa.....	62
3.3	População e escolha do caso.....	64
3.4	Perspectiva da Pesquisa.....	65
3.5	Coleta e Análise dos Dados.....	66
3.5.1	Guia para o Registro do Estudo.....	67
3.5.2	Roteiro para a Entrevista.....	68
3.5.3	Coleta de Dados.....	71
3.5.4	Análise dos Dados.....	72
3.6	Limitações da Pesquisa.....	74
4	APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	75
4.1	Centro de Ciências Biológicas .....	78
4.1.1	Caracterização do Centro.....	78
4.1.2	Histórico de Vida do Diretor do CCB.....	79
4.1.3	Como o Professor de Biologia Aprendeu a Dirigir o CCB.....	80
4.1.4	O que o Professor de Biologia Aprendeu para Dirigir o CCB.....	82
4.1.5	As Culturas Acadêmicas do CCB .....	85
4.2	Centro de Ciências Físicas e Matemáticas .....	88
4.2.1	Caracterização do Centro.....	88
4.2.2	Histórico de Vida do Diretor do CFM.....	88
4.2.3	Como o Professor de Física Aprendeu a Dirigir o CFM.....	89
4.2.4	O que o Professor de Física Aprendeu para Dirigir o CFM.....	92
4.2.5	As Culturas Acadêmicas do CFM .....	95

4.3	Centro de Filosofia e Ciências Humanas .....	97
4.3.1	Caracterização do Centro.....	97
4.3.2	Histórico de Vida da Diretora do CFH.....	98
4.3.3	Como a Professora de História Aprendeu a Dirigir o CFH.....	99
4.3.4	O que a Professora de História Aprendeu para Dirigir o CFH.....	102
4.3.5	As Culturas Acadêmicas do CFH .....	105
4.4	Centro de Ciências da Comunicação e Expressão .....	108
4.4.1	Caracterização do Centro.....	108
4.4.2	Histórico de Vida do Diretor do CCE.....	109
4.4.3	Como o Professor de Letras Aprendeu a Dirigir o CCE.....	110
4.4.4	O que o Professor de Letras Aprendeu para Dirigir o CCE.....	112
4.4.5	As Culturas Acadêmicas do CCE .....	114
4.5	Centro de Ciências da Saúde .....	117
4.5.1	Caracterização do Centro.....	117
4.5.2	Histórico de Vida do Diretor do CCS.....	118
4.5.3	Como o Professor de Medicina Aprendeu a Dirigir o CCS.....	119
4.5.4	O que o Professor de Medicina Aprendeu para Dirigir o CCS.....	123
4.5.5	As Culturas Acadêmicas do CCS .....	126
4.6	Centro Tecnológico .....	128
4.6.1	Caracterização do Centro.....	128
4.6.2	Histórico de Vida do Diretor do CTC.....	129
4.6.3	Como o Professor de Engenharia Química Aprendeu a Dirigir o CTC	130
4.6.4	O que o Professor de Engenharia Química Aprendeu para Dirigir o CTC.....	131
4.6.5	As Culturas Acadêmicas do CTC .....	134
4.7	Centro Sócio-econômico .....	136
4.7.1	Caracterização do Centro.....	136
4.7.2	Histórico de Vida do Diretor do CSE.....	136
4.7.3	Como o Professor de Economia Aprendeu a Dirigir o CSE.....	138

4.7.4	O que o Professor de Economia Aprendeu para Dirigir o CSE.....	140
4.7.5	As Culturas Acadêmicas do CSE .....	142
4.8	Centro de Ciências da Educação .....	145
4.8.1	Caracterização do Centro.....	145
4.8.2	Histórico de Vida da Diretora do CED.....	146
4.8.3	Como a Professora de Metodologia e de Prática de Ensino Aprendeu a Dirigir o CED.....	147
4.8.4	O que a Professora de Metodologia e de Prática de Ensino Aprendeu para Dirigir CED .....	150
4.8.5	As Culturas Acadêmicas do CED .....	152
4.9	Centro de Ciências Agrárias .....	155
4.9.1	Caracterização do Centro.....	155
4.9.2	Histórico de Vida do Diretor do CCA.....	155
4.9.3	Como o Professor de Agronomia Aprendeu a Dirigir o CCA.....	156
4.9.4	O que o Professor de Agronomia Aprendeu para Dirigir o CCA.....	159
4.9.5	As Culturas Acadêmicas do CCA .....	160
4.10.	Centro de Desportos.....	162
4.10.1	Caracterização do Centro.....	162
4.10.2	Histórico de Vida do Diretor do CDS.....	163
4.10.3	Como o Professor de Educação Física Aprendeu a Dirigir o CDS.....	164
4.10.4	O que o Professor de Educação Física Aprendeu para Dirigir o CDS	166
4.10.5	As Culturas Acadêmicas do CDS .....	167
4.11	Centro de Ciências Jurídicas .....	170
4.11.1	Caracterização do Centro.....	170
4.11.2	Histórico de Vida do Diretor do CCJ.....	171
4.11.3	Como o Professor de Direito Aprendeu a Dirigir o CCJ.....	172
4.11.4	O que o Professor de Direito Aprendeu para Dirigir o CCJ.....	174
4.11.5	As Culturas Acadêmicas do CCJ .....	175

5	ANÁLISE DOS DADOS.....	178
5.1	Perfil dos Diretores das Unidades Universitárias.....	179
5.1.1	Aspectos Gerais.....	179
5.1.2	Antecedentes na carreira administrativa até serem eleitos Diretores...	180
5.1.3	Como tem sido a experiência de ser Dirigente.....	182
5.1.4	Síntese do Perfil dos Diretores das Unidades Universitárias	185
5.2	Como os Professores Aprenderam a Dirigir as Unidades Universitárias da UFSC?	188
5.2.1	A aprendizagem dos Professores que tinham experiência em outras carreiras, antes do ingresso na UFSC como Professores	188
5.2.2	A Aprendizagem dos Professores que iniciaram suas atividades Profissionais no Ensino Fundamental.....	192
5.2.3	A aprendizagem dos Professores que iniciaram a Vida Profissional como Professores no Ensino Médio.....	197
5.2.4	A aprendizagem dos Professores que Iniciaram a Vida Profissional como Professores no Ensino Superior.....	202
5.2.5	A aprendizagem do Professor que Iniciou as Atividades Profissionais como Profissional Liberal.....	205
5.2.6	Síntese de Como os Professores Aprendem a Dirigir as Unidades Universitárias da UFSC?.....	208
5.3	O que os Professores Aprendem para Dirigir as Unidades Universitárias da UFSC?.....	211
5.3.1	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes Interpessoais.....	213
5.3.2	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes Contextuais.....	218
5.3.3	Conhecimentos e Habilidades Técnicas.....	220
5.3.4	Síntese de O que os Professores Aprendem para Dirigir as Unidades Universitárias da UFSC?.....	222
5.4	Influências das Culturas Acadêmicas das Unidades Universitárias da UFSC na Aprendizagem dos Diretores.....	226
5.4.1	Diferenças e Similaridades entre as Culturas das diversas Unidades Universitárias da UFSC.....	227
5.4.1.1	CCE, CED e CFH .....	227
5.4.1.2	CCB e CFM.....	229
5.4.1.3	CDS e CCA.....	230
5.4.1.4	CTC, CCJ, CSE.....	230

5.4.1.5	CCS.....	231
5.4.1.6	Síntese das Diferenças e Similaridades entre as Culturas das diversas Unidades Universitárias da UFSC.....	232
5.4.2	A Influência das Culturas Acadêmicas para o Gerenciamento das Unidades Universitárias.....	233
5.4.2.1	Cultura da Profissão Acadêmica .....	233
5.4.2.2	Cultura por Disciplina Acadêmica.....	234
5.4.2.3	Cultura Colegiada.....	235
5.4.2.4	Cultura Gerencial.....	236
5.4.2.5	Cultura de Desenvolvimento.....	237
5.4.2.6	Cultura de Negociação.....	237
5.4.2.7	Modelo Burocrático.....	237
5.4.2.8	Modelo Colegiado.....	239
5.4.2.9	Modelo Político.....	241
5.4.2.10	Síntese de Influências das Culturas Acadêmicas para o Gerenciamento das Unidades Universitárias.....	242
5.5	Como as diferentes Áreas de Conhecimento contribuem na Aprendizagem de Profissionais que se tornam Dirigentes.....	243
5.5.1	Síntese de Como as diferentes Áreas de Conhecimento contribuem na Aprendizagem de Profissionais que se tornam Dirigentes.....	245
6	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS.....	246
	BIBLIOGRAFIA.....	264



## TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA APARECIDA DA SILVA

**A APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA PARA DIRIGIR AS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, pela Comissão formada pelos professores:



---

Prof. RICARDO MIRANDA BARCIA, PhD.  
COORDENADOR DO CURSO

## BANCA EXAMINADORA



---

Prof. CRISTIANO J. C. A. CUNHA, Dr. rer. pol.  
ORIENTADOR



---

Profa. ANA LUCIA MIRANDA LOPES, Dra.



---

Prof. ANTÔNIO DIOMÁRIO QUEIROZ, Dr.



---

Prof. FRANCISCO GABRIEL HEIDEMANN, PhD.



---

Prof. NERI DOS SANTOS, Dr.



---

Prof. RUBENS ARAUJO DE OLIVEIRA, Dr.

FLORIANÓPOLIS

2000

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Cristiano J. C. A Cunha, pela paciente e segura orientação.

Aos meus pais, pela constante vigília e zelo para que nada me distraísse enquanto realizava o trabalho.

À minha cunhada Maria Teodora e minhas sobrinhas Andressa, Elissa e Karime, por terem cuidado do meu filho com atenção e carinho, enquanto eu estudava.

Ao meu filho João Carlos que, ainda tão pequeno, precisou entender as minhas ausências.

Ao meu irmão João e minha cunhada Maria Teodora, pela inestimável ajuda, com a discussão do trabalho.

Aos Diretores das Unidades Universitárias da UFSC, pela doação de tempo e pela atenção, paciência e amizade.

À minha amiga Helena, pela dedicação de tempo para discutir e corrigir o trabalho.

Aos meus companheiros do Departamento de Ciências Básicas e Sociais, aos meus amigos e aos dirigentes da UDESC, pelo auxílio para que eu atingisse a meta de chegar ao doutoramento.

Aos dirigentes do CNPq e CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

## RESUMO

Palavras chave: Aprendizagem, Dirigentes, Universidade

Entendendo que, no papel de dirigente de unidade universitária, o professor é um aprendiz adulto, o estudo em questão busca compreender os processos de aprendizagem adotados por professores, no exercício do cargo de diretor, em onze Unidades Universitárias da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Através do estudo de casos, com abordagem qualitativa, observou-se que os professores apresentam significativas diferenças nos processos de aprendizagem, dependendo da forma com que iniciaram as suas vidas profissionais. Para todos os professores pesquisados, independentemente do início da trajetória profissional, o processo de aprendizagem caracterizou-se por ser: informal, auto-direcionado, no trabalho, por ação e através de interação social. Durante a pesquisa, foi também observado que os professores adquiriram, desenvolveram ou perceberam a necessidade de novas competências: habilidades, conhecimentos e atitudes. No campo interpessoal, as competências mais apontadas pelos professores, foram as habilidades de relacionamento com os colegas e as habilidades de resolução de conflitos. Poucos professores se referiram a conhecimentos, habilidades e atitudes contextuais. Dentre os conhecimentos e habilidades técnicas, a habilidade de alocação de recursos foi a mais valorizada pelos respondentes. Por fim, a investigação sobre a contribuição das diferentes disciplinas acadêmicas na aprendizagem dos professores que se tornaram dirigentes, demonstrou interessantes associações entre estilos, símbolos e tradições de suas disciplinas acadêmicas, com habilidades, conhecimentos ou atitudes interpessoais, contextuais ou técnicas adquiridas, desenvolvidas ou percebidas como necessárias.

## ABSTRACT

Key Words: Learning, chiefs, university

Based on the fact that lecturers as chiefs in university units are adult learners, this study aims to understand the learning processes adopted by them in order to exert a managerial role. To reach this objective a series of case studies on eleven university units was undertaken. The approach used was qualitative. The results of this study show: a) significant differences among the lecturer's learning processes. The processes used by them seem to be related to the way they started their professional life; b) their learning processes, independently of their professional path, were characterized by being informal, self-directed, on the job, by doing and through social interaction; c) the lecturers either got new or perceived the need for new abilities, competencies and attitudes, mostly regarding human relations, conflict handling and resource allocation; and finally, d) the lecturers on their managerial roles developed interesting associations between symbols, traditions, style of their academic areas and the acquired abilities, competencies and attitudes.

# 1 INTRODUÇÃO

O estudo tem como objetivo compreender o processo de aprendizagem de competências gerenciais, pelos professores que assumem cargos de direção das Unidades Universitárias da Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC).

A sua origem está em especulações ou até mesmo nas inquietações da autora, desde o início de sua formação em Administração, que se prendem à questão de como um indivíduo, formado para atuar como profissional liberal, ou em funções técnicas (não gerenciais), aprende a dirigir uma organização.

Após ter desempenhado funções como administradora na iniciativa privada por mais de vinte anos e há dez anos como professora universitária, num Centro de Ciências Tecnológicas, a questão tornou-se mais importante ao longo do tempo, em função da observação de que a universidade é uma organização que tem em seus cargos de direção, profissionais, com formação em áreas especializadas, sem as habilidades específicas para gestão.

Ao cursar as disciplinas da pós-graduação, à nível de doutorado, em especial a que tratava do tema Mudança Organizacional, ampliaram-se os parâmetros de análise, relacionando mudança organizacional e aprendizagem individual. Criaram-se, então, as condições para a investigação do assunto como tema de tese.

A busca da literatura que fundamenta o trabalho, constituiu-se num processo longo e culminou com a constatação da escassez de material e do quanto o assunto ainda é inexplorado. Isso tornou a realização do trabalho ainda mais instigante, pois percebeu-se a oportunidade de uma verdadeira contribuição para a área, expandindo-se as fronteiras desse conhecimento.

Os primeiros textos trabalhados foram as pesquisas publicadas por Ahmad (1994) e Reesor (1995), sobre a aprendizagem de professores para se tornarem dirigentes de instituições universitárias, ambos em instituições nos Estados Unidos da América do Norte.

Esses autores consideram que, no papel de dirigente de Unidade Universitária, o professor pode ser visto como um aprendiz adulto. Além disso, considerou-se que os diversos contextos culturais, em que os Centros estão inseridos, influenciariam nos processos de aprendizagem de cada diretor, em função dos valores, crenças, ideologias, especialidades acadêmicas e da própria formação pessoal. Desse modo, cada contexto deveria ser apreendido e essa ótica nortear as análises dos processos de aprendizagem.

O trabalho foi realizado sob a forma de estudo de caso, interpretativo, buscando descrever os processos de aprendizagem dos diretores para dirigirem as Unidades Universitárias da UFSC e prende-se à compreensão e descrição da aprendizagem **individual** dos dirigentes das unidades.

A pesquisa mostrou que cada professor apresenta um processo de aprendizagem específico, com diferenças determinadas por fatores, tais como, experiências e valores pessoais, conhecimentos, símbolos, valores e significados, inerentes à formação profissional e cultural da Unidade Universitária a que pertence.

No processo, os professores aprenderam, desenvolveram ou perceberam conhecimentos, habilidades e atitudes interpessoais, contextuais e técnicas, não previstas na competência dos Diretores das Unidades, descritas no Regimento Geral da UFSC.

A pesquisa comprovou que a compreensão que um professor tem da Universidade, das pessoas, das responsabilidades e atribuições do cargo é influenciada pela cultura.

Foi demonstrado que todos os professores fazem associações entre aprendizagens da formação profissional e habilidades, conhecimentos ou atitudes interpessoais, contextuais ou técnicas, requeridas de um professor que se torna Diretor de Unidade Universitária.

### **1.1 Definição do Problema**

O problema investigado neste estudo com os professores da Universidade Federal de Santa Catarina é que, na preparação para o papel de administrador acadêmico, a aprendizagem dos mesmos acontece de forma aleatória. Green (1981) indica que o movimento de professores para posições administrativas raramente é acompanhado da preparação formal. Assim, o processo de aprendizagem não é identificado, bem como ele

não tem contribuído para a descrição de padrões de carreira para administradores acadêmicos. Desde 1978 Boyer & Grasha (apud Ahmad 1994) observaram que a aprendizagem por tentativa e erro é difícil, pouco agradável e nada eficiente. Existem poucas pesquisas descrevendo o processo de transição de professor em administrador e a literatura sobre o assunto é escassa.

## 1.2 Questões de Pesquisa

As questões que buscou-se responder são:

- 1- Como os professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) aprendem a exercer as atividades, atribuições e responsabilidades de Diretor de uma Unidade Universitária?
- 2- O que os professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) aprendem para exercer as atividades, atribuições e responsabilidades de Diretor de uma Unidade Universitária?
- 3- Como as culturas do meio ambiente influenciam na aprendizagem dos professores da UFSC, que se tornam dirigentes das Unidades Universitárias?

Deve-se salientar novamente, que o trabalho prende-se à compreensão e à descrição da aprendizagem **individual** dos Diretores das Unidades Universitárias da UFSC, sem associá-la a processos de transferência para a aprendizagem organizacional.

## 1.3 Objetivos

### 1.3.1 Objetivo geral

Compreender o processo de aprendizagem de competências gerenciais, dos professores (sem formação em gestão), que assumem atividades, atribuições e responsabilidades como Diretores das Unidades Universitárias da UFSC.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- Levantar a literatura referente ao processo de aprendizagem de professores universitários para cargos de gestão e colocar como fundamentação teórica;
- Caracterizar a cultura organizacional das onze unidades universitárias;
- Descrever as associações entre aprendizagem da formação profissional e a aprendizagem de competências gerenciais;
- Compreender as influências das diversas culturas nos processos de aprendizagem dos Diretores das onze unidades universitárias;
- Compreender os processos de aprendizagem dos Diretores para dirigirem as unidades universitárias (como, e o que eles aprenderam).

### 1.4 Natureza da Pesquisa

O estudo busca compreender o processo de aprendizagem de professores que assumem os cargos de direção das Unidades Universitárias da UFSC, através de uma abordagem qualitativa, como estudo de caso interpretativo (Merriam (1998, 1988); Bogdan & Biklen (1998); Mason (1997); Triviños (1992) e Merriam & Simpson (1984).

Essa abordagem ficou definida desde o primeiro contato com o problema, sendo reforçada pela fundamentação teórica. Nela, o pesquisador vai a campo e entra em contato direto com o ambiente e os sujeitos da pesquisa, tendo como resultado, descrições de fatos, a partir das perspectivas dos entrevistados que compõem o universo pesquisado.

O enfoque é portanto indutivo e a preocupação é com o processo. Sendo assim, a visão dos Diretores das Unidades Universitárias, ou Diretores de Centros, denominação usual na UFSC, foi o foco deste trabalho.



### **1.5 Justificativa**

O interesse pelo tema em questão teve sua origem em indagações da autora, como já foi mencionado no início desta introdução. A justificativa e a relevância do trabalho se dão em função dos seguintes fatores:

- a literatura sobre o assunto é escassa no país e totalmente estrangeira, não foram encontrados trabalhos ou mesmo menção sobre o assunto na literatura brasileira;
- acredita-se, portanto, que este trabalho contribui para o enriquecimento da literatura nacional sobre cultura organizacional de universidades públicas federais, e principalmente sobre a aprendizagem individual para o exercício da gestão;
- em função da escassez do material bibliográfico, vê-se uma contribuição para a ampliação da literatura internacional;
- os resultados podem auxiliar aos professores, especialmente no Brasil, que se preparam para assumir funções de direção em centros universitários, como também aos que já estão em atividade.

### **1.6 – Visão Geral do Trabalho**

A revisão bibliográfica (item 2) apresenta o referencial teórico que norteou o trabalho. Tendo como base textos descritivos, a revisão demonstra a importância do estudo de conceitos sobre aprendizagem do adulto, bem como do estudo da influência da cultura no processo de aprendizagem do professor que se torna dirigente de instituição universitária.

A metodologia (item 3) expõe a crença de que o estudo do processo de aprendizagem envolve categorias, tais como, valores, ideologias, idéias e padrões de ação que não podem ser mensuradas ou demonstradas com fórmulas numéricas, ou dados estatísticos. A abordagem interpretativa permite a compreensão do processo de aprendizagem, a partir de depoimentos dos sujeitos da pesquisa, buscando captar como eles o interpretam.

Na apresentação dos dados (item 4), em forma de casos são relatados os processos de aprendizagem dos onze dirigentes das Unidades Universitárias da UFSC. Em cada um é

feita uma caracterização do Centro, o histórico da vida do diretor, a descrição da aprendizagem (como e o que como ele aprendeu) e das culturas acadêmicas da Unidade.

A análise dos dados (item 5) demonstra **como e o que** os professores aprenderam para dirigir as suas respectivas Unidades Universitárias, bem como as influências **das diversas culturas acadêmicas** na aprendizagem dos Diretores.

Por fim, o item 6, apresenta as conclusões e recomendações finais do trabalho.

A fundamentação do trabalho será apresentada no item a seguir, Revisão Bibliográfica, que serviu como referência conceitual na pesquisa de campo.

## 2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Desde a concepção do trabalho, tinha-se como objetivo um trabalho descritivo. Portanto, todo o referencial teórico deveria estar em consonância com essa abordagem de pesquisa qualitativa.

A metáfora utilizada para a construção desta revisão bibliográfica foi a da garimpagem.

Garimpagem significou uma longa e exaustiva busca por textos descritivos sobre os temas, e a constatação da existência de poucos trabalhos, o que fez dos textos encontrados verdadeiras preciosidades, exploradas ao máximo no seu conteúdo e quanto ao referencial teórico citado.

O referencial teórico que se apresenta aqui é uma construção própria, feita de recortes de posicionamentos de autores que esta pesquisadora adotou pela característica descritiva, ou seja, a de explicar um evento ou fenômeno da realidade de maneiras diversas.

O início da busca por literatura sobre aprendizagem de adultos e de professores, se deu a partir da leitura de um trabalho específico sobre o tema apresentado por Ahmad (1994). A partir daí, a pesquisadora se orientou para alguns autores citados, principalmente em relação à aprendizagem de adultos, como, Brookfield (1990), Candy (1991), Cervero et al., Houle (1980,1987), Knowles (1980), Merriam (1984, 1987, 1988, 1998). Posteriormente, foram localizados autores mais recentes como Burgoyne, Reynolds (1997), Cranton (1996), Fox (1997), Gerardi, Nicolini, Odella (1998), Marsick (1988, 1997), Mezirow (1991, 1996), Munford (1988,1994, 1995, 1997), Richter (1998).

O próximo passo foi uma busca retrospectiva de dez anos, que abrangeu o período 1989-1999, nas seguintes bases bibliográficas: ABI INFORM; DISSERTATION ABSTRACTS; ERIC; TESES/IBICT.

Dessa busca, o único trabalho descritivo específico no assunto, foi o de Reesor (1995), cujos objetivos estavam próximos dos objetivos almejados neste trabalho, principalmente no que se refere à consideração do fator "cultura organizacional" de instituições acadêmicas e os fatores que influenciam na aprendizagem de professores que se tornam dirigentes. O trabalho de Reesor indicou outros autores: Altabach (1994), Atwel, Green

(1981), Austin (1990), Becher (1984), Altabach, Boyer (1994), Clark (1983, 1991), Dill (1982, 1991) Etzioni (1991), Fife, Goodchild (1991), Kuh, Whitt (1988), Masland (1985), Plante, Caret (1990), Peterson, Spencer (1990), Pfeffer (1981), Tierney (1991), Townsend, Wiese (1991).

A revisão bibliográfica está estruturada em cinco tópicos: 3.1 Como os adultos aprendem?; 3.2 Como os professores aprendem a dirigir uma unidade universitária?; 3.3 O que os professores aprendem para dirigir unidades universitárias?; 3.4 modelos e culturas de universidades; 3.5 Influências das diversas culturas universitárias na aprendizagem dos professores.

## 2.1 Como os Adultos Aprendem?

*Aprendizagem é o processo pelo qual as pessoas obtêm conhecimento, sensibilidade ou domínio de habilidades por meio de experiência ou estudo* (Houle, 1980, p. xi). Esse processo envolve diversos tipos de atividades realizadas por indivíduos ou grupos, com o propósito de completar ou ampliar suas próprias habilidades pessoais e ou profissionais, potencializar seus talentos, ou direcionar suas próprias carreiras.

Ahmad (1994) analisa a aprendizagem de adultos agrupada em dois padrões: formal e informal. A aprendizagem formal é aquela orientada por um educador ou treinador dentro de uma instituição (Brookfield, 1986). A aprendizagem informal se dá por meios informais, redes de aprendizagem, grupos de ação comunitária e outros cenários não institucionais (Brookfield, 1986).

De acordo com Merriam (1987), não existe um paradigma único sobre aprendizagem de adultos, e nenhuma teoria sobre o assunto obteve consenso de educadores, estudiosos e pesquisadores. Dentre os diversos autores que apontam o que consideram importante ou desejável, destacamos as indicações de Houle, Hartre e Merriam, comentadas a seguir.

Houle (1987) sugere que uma teoria deve ter quatro preocupações principais: o tipo de aluno, a meta que almeja, o ambiente social e físico do ensino e as técnicas de aprendizagem ou de ensino.

Hartre (apud Reesor, 1987) indica que a teoria deveria conter três dimensões: para que os adultos aprendem, o que eles aprendem e como aprendem.

Merriam (1987) assinala que a teoria de aprendizagem do adulto deveria ser um jogo de princípios relacionados que nos capacitem a entender como os adultos aprendem. Deveria também preparar o pesquisador para predizer quanto e de que maneira o aprendizado vai acontecer, bem como o modo que os profissionais deveriam organizá-lo para que ele possa ocorrer.

Sintetizando as teorias que são apresentadas no item 3.1.1, a seguir, Merriam (1987) identifica como componentes comuns na aprendizagem do adulto:

- a) auto-direcionamento/autonomia como uma característica ou uma meta de aprendizagem do adulto;
- b) relação do aprendizado com as experiências do indivíduo, especialmente daquelas da vida adulta;
- c) importância da reflexão sobre o aprendizado;
- d) necessidade de ação como expressão da aprendizagem ocorrida.

### **2.1.1 Abordagens teóricas sobre a aprendizagem dos adultos**

No artigo “Adult learning and theory building: a review”, que é um referencial na compreensão das correntes teóricas, que norteiam os estudos sobre aprendizagem do adulto, Merriam (1987) indica que englobando aspectos como motivação, participação ou desenvolvimento do adulto, os estudos que buscam explicar o processo de aprendizagem do adulto podem ser reunidos em três correntes de pensamento: a primeira tem por base a consideração das características de estudantes adultos; a segunda considera a condição de vida dos estudantes adultos; a terceira tem por base as mudanças de consciência.

#### **A) Teorias fundamentadas em características de estudantes adultos**

A andragogia é a teoria de aprendizagem de adultos mais conhecida dessa corrente. Foi apresentada por Knowles (1980) como sendo a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender. Tem por base quatro suposições, todas relacionadas a características do aprendiz adulto:

1. uma pessoa aperfeiçoa auto-conceitos mudando, de uma personalidade dependente, para um ser humano auto-dirigido;
2. o adulto armazena experiências num acúmulo crescente, sendo elas um inestimável recurso para aprender;

3. o adulto aprende com mais rapidez e agilidade quando o aprendizado se dá próximo de tarefas relacionadas com o seu papel social;
4. o adulto é mais centrado em problema que em aprendizado. Assim frente à perspectiva de imediata aplicação do conhecimento, ele aprende com mais facilidade.

De acordo com Merriam (1987), ainda na década de oitenta, as idéias de Knowles foram contestadas e deram origem a inúmeros debates e controvérsias. A principal delas entende a andragogia como um “continuum” da pedagogia, não constituindo uma teoria de aprendizagem do adulto. Os autores questionam se a andragogia é uma teoria de aprendizagem ou uma teoria de ensino.

Apesar das controvérsias, debates e contestações, o pensamento de Knowles (1980) contribuiu para com o “design”, implementação e avaliação de atividades para a aprendizagem do adulto. De igual modo, ele estabeleceu não só uma nova imagem para o aprendizado e desenvolvimento do adulto, como também incentivou novos estudos (Merriam, 1987).

A segunda teoria, da corrente de características de estudantes adultos, é a CAL (Cross's Characteristics of Adults as Learners). Foi apresentada por Cross em 1981, como um referencial que busca acomodar diversas correntes de conhecimento sobre aprendizagem de adultos. A teoria tem como base diferenças entre a aprendizagem de adultos e de crianças e é formada por duas variáveis: características pessoais e características situacionais.

O modelo de Cross auxiliou na compreensão das condições para a aprendizagem do adulto, principalmente em aspectos relacionados à motivação e participação voluntária ou compulsória. No entanto, apesar da colaboração para que fossem desenvolvidos estudos sobre por que e como os adultos aprendem, o modelo tem sido criticado porque sua operacionalização é difícil (Merriam, 1987).

#### B) Teorias fundamentadas em uma condição de vida de adultos

De acordo com Merriam (1987), os estudos com base em uma condição da vida do adulto fundamentaram duas teorias: a da Margem desenvolvida por Macclusky em 1970 e a Teoria de Proficiência de Knox apresentada em 1980.

A Teoria da Margem propõe que a maioridade é um tempo de crescimento, de mudança e de interação, onde há uma busca constante de equilíbrio entre querer e poder aprender. Essa teoria busca explicar a dinâmica da aprendizagem do adulto entre uma situação de necessidade de aprender e outra de condições para tal. Merriam (1987) aponta que poucos estudos sobre aprendizagem do adulto usaram a Teoria da Margem. No entanto, ela trouxe importantes contribuições para a compreensão do processo da aprendizagem de pessoas de meia idade ou idosas.

A Teoria de Proficiência propõe que, por haver uma discrepância entre a competência atual e a desejada, existe correspondência entre aprendizagem e ação; motivação e realização, aprendizagem e interação. Assim, a aprendizagem do adulto deve levar em conta as atividades atuais e os papéis desejados pelo adulto. O aprendizado é progressivo e transacional, a aprendizagem provoca mudanças e exige interação com as situações de aprendizagem.

Indicando que em situações de aprendizagem se deve considerar aspectos como ambiente geral e específico, características passadas e atuais das atividades exercidas e as aspirações do adulto, a teoria da proficiência contribuiu para a compreensão do porquê os adultos aprendem. Ela pode ajudar a explicar por que os adultos se empenham para aprender e também oferece numerosas possibilidades de pesquisas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

### C) Teorias fundamentadas na mudança de consciência

Merriam (1987) indica que as teorias sobre aprendizagem de adultos fundamentadas na mudança de consciência têm formulação teórica com enfoque na cognição, na construção mental de experiências e dos significados internos e nas modificações que ocorrem nesse sentido.

O ambiente, as experiências individuais e a capacidade de reflexão são os componentes comuns nessas teorias. O pensamento reflexivo é entendido como um pré-requisito para a resposta a questões, investigação de problemas e para as contradições que formam a base do pensamento.



Merriam (1987) destaca dentre os diversos pesquisadores dessa corrente os que são mais significativos: Jack Mezirow, Paulo Freire, Thomas & Harri-Augstein, P. C. Candy e Stephen D. Brookfield. Candy (1991) e Brookfield (1986) foram fontes de consulta mais utilizadas, sendo este último o autor mais consultado e a maior fonte de referência para o entendimento das várias formas de aprendizagem do adulto.

Jack Mezirow (1981) desenvolveu a Teoria da Perspectiva da Transformação. A proposta teórica demonstra que o aprendizado transforma o conhecimento existente em nova perspectiva e provoca a emancipação do aprendiz.

Paulo Freire (1970) desenvolveu a Teoria da Conscientização. Na proposta teórica de Freire, a educação não é neutra e desse modo oprime ou liberta. A mudança social é um componente significativo para a aprendizagem do adulto.

Thomas & Harri-Augstein (1985) desenvolveram estudos baseados na suposição de que a verdadeira aprendizagem pessoal é a construção de referenciais internos e a habilidade para guiar a construção e reconstrução de significado pessoal.

Candy (1991) fez distinção entre o aprendizado por construção, (formando significados, valores habilidades e estratégias) e o aprendizado por reconstrução, no qual acontece a transformação dos significados, valores e habilidades anteriormente adquiridos.

Brookfield (1986) foi a principal fonte de consulta para descrever a natureza e formas de aprendizagem do adulto, neste trabalho e será detalhado em seção posterior.

### **2.1.2 Naturezas e Formas de Aprendizagem do Adulto**

Com a publicação de “Understanding and Facilitating Adult Learning”, em 1986, Brookfield estabelece um marco para os estudos sobre aprendizagem do adulto ao propor novos conceitos para o estudo da aprendizagem.

Após revisar, comentar e sintetizar os estudos de Gibb, Miller, Kidd, Knox, Brundage & Mackeracher, Smith e Karkenwald & Merriem sobre a aprendizagem do adulto, Brookfield (1986) sugere que:

*Os adultos aprendem ao longo de suas vidas e com ajustes de estágios de transição. No decorrer da vida vão existindo causas e motivos imediatos para a aprendizagem. Eles exibem diversos estilos de aprendizagem e de estratégias para codificar informações, procedimentos cognitivos, estados mentais. A aprendizagem acontece por diferentes caminhos, em diferentes tempos, por diferentes propósitos. Como regulamento, eles gostam que suas atividades de aprendizagem estejam centradas em problemas significativos, em situações de suas vidas e que os resultados da aprendizagem possam ser imediatamente aplicados. As experiências do passado do adulto afetam a aprendizagem corrente, algumas vezes servindo como intensificação, outras como obstáculo. A aprendizagem efetiva é também ligada com a contribuição para seu auto-conceito como aprendiz. Finalmente, os adultos exibem uma tendência para auto-direcionar seu aprendizado (Brookfield, 1986, p.31).*

Para o autor, a aprendizagem do adulto deve ser entendida como sendo de diversas naturezas e podendo acontecer de diversas formas. Desse modo, o adulto pode aprender através de:

- programas de alfabetização do adulto e educação básica;
- programas de educação para o trabalho;
- treinamento e desenvolvimento de recursos humanos em negócios e indústrias;
- redes de aprendizagem informal;
- ação comunitária;
- aprendizagem auto-direcionada;
- instituições de ensino superior e escolas politécnicas e,
- educação profissional continuada.

As três primeiras, aqui classificadas como aprendizagens diversas, podem envolver adultos com diferentes níveis de escolaridade. As redes de aprendizagem e ação comunitária são inerentes à aprendizagem informal. A aprendizagem auto-direcionada pode incluir tanto a aprendizagem informal quanto a formal. Por fim, as duas últimas são inerentes à aprendizagem formal. Todas elas estão detalhadas a seguir.

#### a) Aprendizagens diversas

A alfabetização do adulto e a educação básica acontecem principalmente em instituições de ensino do setor público, oferecida para alunos adultos voluntários.

A educação para o trabalho geralmente se refere a programas educacionais com o objetivo de melhorar o desempenho de determinadas funções. É uma educação voltada para a ação. Tem um enfoque instrumental e está orientada para a aquisição de habilidades específicas. Esse tipo de educação geralmente é oferecido por sindicatos e associações.

O treinamento e desenvolvimento de recursos humanos em negócios e indústrias é um dos principais meios pelo qual os adultos aprendem (Brookfield, 1986). Segundo Brookfield (1986), organizações autorizadas pelo governo podem proporcionar aprendizagem desde treinamento para funções específicas até em nível de bacharelado ou título de mestre. É o caso de organizações hospitalares, indústrias de computadores, firmas de consultoria, instituições bancárias ou grandes corporações. Alguns exemplos que podem ser citados são as empresas americanas: Xerox, IBM, McDonald's.

#### b) Aprendizagem informal

Para Brookfield (1986) a aprendizagem informal é aquela que se dá por meios informais, redes de aprendizagem, grupos de ação comunitária e outros cenários não institucionais.

De acordo com Cervero, Miller & Dimmock (1986) são atividades próprias da aprendizagem informal:

- . consultas a dicionários de terminologias técnicas;
- . procurar especialistas para relatar projetos;
- . experimentos com diferentes abordagens de trabalho;

- . receber conselhos de supervisores ou co-autores;
- . consulta a fontes de referência;
- . leitura de periódicos técnicos;
- . ensaiar habilidades usadas no trabalho;
- . requisitar assistente para projetos que necessitam de experiência;
- . trabalhar com comitês para tomada de decisões sobre projetos;
- . assistir a convenções profissionais;
- . fazer apresentações técnicas para grupos de trabalho.

Nas redes de aprendizagem, as atividades são desenvolvidas sem o objetivo de serem comprovadas e portanto não ocasionam créditos ou certificados. Geralmente, tais redes não são afiliadas a instituições de ensino formal, e tampouco oferecem cursos ou qualquer forma de qualificação. Isto ocorre porque elas reúnem grupos com o mesmo nível de "status" que se agregam para trocar informações, idéias, habilidades e conhecimentos. Com o auxílio de seus pares, os membros das redes resolvem problemas, criam novas formas de prática e novas formas de conhecimento.

Nos grupos de ação comunitária a aprendizagem informal acontece por intermédio da colaboração entre seus membros, dentro do grupo os adultos ficam submetidos num processo contínuo de desenvolvimento de habilidades, aquisição de conhecimentos e reflexão sobre suas experiências.

### c) Aprendizagem formal

Conforme a definição de Brookfield (1986) a aprendizagem formal é aquela que acontece orientada por um educador ou treinador dentro de uma instituição.

De acordo com Cervero, Miller & Dimmock (1986) a aprendizagem formal pode incluir cursos universitários, "workshop" e seminários, cursos em casa e programas formais de auto-estudo.

A aprendizagem em instituições de ensino superior e escolas politécnicas é uma aprendizagem formal. Ela tem o propósito de conceder grau e certificado aos estudantes engajados em pelo menos quatro anos completos de estudos, considerados preparatórios para o exercício de uma profissão.

A educação profissional continuada é um tipo de aprendizagem formal, de responsabilidade de universidades ou faculdades e tem como objetivos básicos auxiliar profissionais a acrescentar conhecimentos teóricos e a aumentar a capacidade de resolver problemas. Essa é uma das áreas que mais se desenvolvem no campo da educação e treinamento de adultos (Brookfield, 1986). Em síntese, é uma fonte de fornecimento de oportunidades para profissionais.

#### d) Aprendizagem auto-direcionada

A aprendizagem auto-direcionada pode envolver atividades da aprendizagem formal e da informal, bem como, incluir “aprendizagem de coisas observáveis ou comportamentos internos e disposições mentais” (Brookfield, 1986). É uma das formas de aprendizagem mais utilizadas pelos adultos.

O conceito de auto-direcionamento não possui uma definição comum aceita entre os pedagogos e estudiosos do assunto (Cranton, 1996). Se entendido conforme o ponto de vista de Knowles (1975), a aprendizagem auto-direcionada é um processo, no qual os aprendizes, com ou sem o auxílio de outras pessoas, tomam a iniciativa de diagnosticar suas necessidades e objetivos, formular metas, selecionar os recursos materiais, escolher as estratégias de aprendizagem apropriadas para seu caso e ainda avaliar seu progresso.

Na abordagem de Brookfield (1986), o auto-direcionamento tanto pode ser considerado em termos de habilidades dos aprendizes para planejar, conduzir e avaliar suas atividades de aprendizagem de forma independente, quanto em termos de mudanças internas ocorridas em nível de consciência. Esta última, relacionada com um conhecimento contextual, com quadro de valores e código moral direcionando o comportamento do aprendiz de acordo com o seu “constructo” cultural

Portanto, o auto-direcionamento da aprendizagem tem um sentido pessoal para a assimilação de novas informações, atitudes e habilidades e é significativamente construído por uma personalidade (Candy, 1991).

Para Candy (1991) o aprendizado auto-dirigido pode ser analisado sob quatro perspectivas análogas: como atributo pessoal; como disposição e capacidade para administrar a própria educação; como modo de organizar a instrução dentro de cenários formais; e como procura individual de oportunidade de aprendizado não institucionalizado (autonomia pessoal, auto-gerenciamento, controle pelo aprendiz e auto-didático).

Brockett & Hiemstra (1995) vêem o aprendizado auto-direcionado com duas dimensões: a primeira (learning self-directed) é o processo onde o aprendiz planeja, implementa e avalia seu aprendizado. Na segunda dimensão (learner self-direction) o aprendiz assume a responsabilidade pelo aprendizado. Na primeira, o aprendiz tem o auxílio de um agente educacional ou de recursos que exercem o papel de facilitadores da aprendizagem. Na segunda dimensão o próprio aprendiz exerce o controle. A primeira é processo instrucional com características externas e a segunda, um processo com características internas, onde o aprendiz é o responsável pela experiência da aprendizagem.

Questionando a possibilidade do auto-direcionamento ser característica pessoal ou método de instrução, conforme os apontamentos de Brockett & Hiemstra (1995), Brookfield (1986) indica que ele é uma característica do adulto, que é um método de aprendizagem e que é uma meta na educação.

Segundo Cranton (1996), o auto-direcionamento acontece quando o estudante, ao decidir aprender, conscientemente muda conhecimentos, comportamento ou valores; escolhe o que aplicar, o que ler e o que fazer; está consciente da mudança e do crescimento, pode descrevê-los e é livre tanto para falar, escutar, interagir e consultar, quanto para desafiar ou questionar. Para ela o aprendizado auto-dirigido é um processo, uma meta, uma característica de estudante que muda com a natureza da aprendizagem.

e) Aprendizagem, educação e desenvolvimento voltados para a preparação de gerentes

A aprendizagem foi aqui definida como “um processo por intermédio do qual as pessoas obtêm conhecimento, sensibilidade ou domínio de habilidades através de experiência ou estudo” (Houle, 1980, p. xi). Ela envolve atividades que indivíduos ou grupos procuram para completar suas próprias habilidades e é essencial para aqueles que pretendem ser profissionais, potencializarem seus talentos ou direcionarem suas próprias carreiras.

A aprendizagem pode ser auto-direcionada e que essa forma acontece quando o estudante, ao decidir aprender, conscientemente toma decisões que viabilizam a mudança de conhecimentos, comportamentos ou valores.

Tomar decisões envolve escolhas, principalmente se esta escolha refere-se ao tipo de aprendizagem e se a mesma vai acontecer de maneira informal ou formal. No caso da formal ela ocorre através de programas voltados para a educação ou para o desenvolvimento do indivíduo.

A educação formal do gerente é uma atividade do ensino superior, ministrado por universidades, com os rigores de estudos acadêmicos. Tende a ser mais teórica, com ênfase em um corpo de conhecimento e apoiada em ciências sociais (Fox, 1997).

De acordo com Fox (1997) o desenvolvimento é um subconjunto da área de desenvolvimento de recursos humanos. Ele enfatiza um conjunto de habilidades, tende a ser mais prático e confia mais em métodos estatísticos desenvolvidos através de ciências aplicadas. É ministrado por intermédio de instituições privadas em forma de programas de treinamento e desenvolvimento, através de programas internos do setor de recursos humanos ou por instituições privadas: organizações de consultoria, treinamento ou fundações voltadas para o ensino.

Para Fox (1997), embora os mundos de educação e desenvolvimento crescentemente estejam se sobrepondo, quando voltados para a preparação de gerentes eles são distintos e diferem em conteúdo, métodos pedagógicos e organização.

A educação tende a desenvolver habilidades analíticas e críticas em disciplinas acadêmicas inerentes à área de administração, tais como economia, logística, contabilidade, finanças, comercialização, teoria organizacional, teoria sobre comportamento humano no trabalho, administração estratégica etc. Seus métodos pedagógicos são predominantemente tradicionais: conferências, seminários, aulas. Especialmente em nível de estudante universitário, é oferecida através de sistema de ensino superior, particular e/ou público.

O desenvolvimento busca gerar conhecimento pessoal, bem como um conjunto de habilidades voltadas para assuntos tais como administração do tempo, tensão gerencial, agressividade, trabalho em equipe, técnicas de apresentação, habilidades interpessoais etc. Quanto aos métodos pedagógicos usam-se diversos, com diferentes enfoques. Em

relação à organização, o desenvolvimento para administração em geral é amplamente oferecido através de mecanismos de mercado.

Portanto, de acordo com Fox (1997), quando a educação visa à preparação para gerenciar a aprendizagem tende a ser adquirida via universidades, principalmente por métodos de ensino tidos como tradicionais (conferências, seminários, aulas), com o objetivo de desenvolver habilidades analíticas e críticas, através da aprendizagem de disciplinas acadêmicas inerentes à administração.

Desse modo, o futuro gerente busca cursos ministrados em universidades, teóricos e com os rigores de estudos acadêmicos. Tais cursos são comuns e inerentes à aprendizagem continuada para a profissão, discutida nesse trabalho.

Quando o desenvolvimento visa à preparação para gerenciar, a aprendizagem se dá intermédio de instituições privadas como organizações de consultoria ou fundações voltadas para o ensino. Essas instituições trabalham com programas de treinamento e desenvolvimento direcionados para a prática, dando ênfase a conhecimento pessoal, habilidades interpessoais, trabalho em equipe, administração do tempo etc.

O desenvolvimento gerencial poderia estar incluído no que Burgoyne & Reynolds (1997) definem como aprendizagem gerencial. Para Fox (1997) esta aprendizagem comporta três diferentes abordagens: auto-desenvolvimento, aprendizado situado e aprendizagem por ação.

O auto-desenvolvimento, de acordo com Fox (1997), foi *uma retórica conveniente para baixar os gastos em educação e treinamento por organizações e governos* (Fox, 1997, p. 25).

O aprendizado situado enfatiza a dimensão prática e social da aprendizagem, inclusive através de ações comunitárias. Conforme foi visto no item Aprendizagem Informal, na ação comunitária a aprendizagem acontece por intermédio da colaboração com outros, com os adultos envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento de habilidades, aquisição de conhecimentos e reflexão sobre suas experiências.

É um tipo de aprendizagem que pode se dar tanto através de atividades planejadas com o uso de observação participante, coleta de histórias orais, entrevistas com membros da comunidade, como também, através de cursos em galerias, centros comunitários ou



estabelecimentos comerciais ou centros de ensino (Brookfield, 1986).

A aprendizagem por ação tem origem em estudos de Reg Revans (apud Fox, 1997), apontando que ela tende a acontecer não somente devido a exemplos e ordens, mas principalmente por causa das experiências individuais.

De acordo com Mumford (1994) os acontecimentos, habilidades e novas percepções produzem questionamentos. Estes questionamentos conduzem ao envolvimento com problemas reais. A execução das tarefas seriam veículos para a aprendizagem, envolvendo: a pessoa que aceita a responsabilidade para agir, o problema conforme questionado pela pessoa e o conjunto de colegas que dão suporte e desafio para que o participante obtenha a solução.

A aprendizagem por ação se dá através de um projeto definido, real e importante para o próprio aprendiz. Tal tipo de aprendizagem tem um caráter de aprendizagem social porque, no processo, os envolvidos aprendem através de cada pessoa do grupo, por intermédio de reuniões regulares, para discussão de projetos (Mumford, 1997).

Desse modo, a principal premissa é que o aprendizado se dê através das ações do dia-a-dia de trabalho, por intermédio das experiências, da busca de soluções, escolha das melhores alternativas e implementação de ações que, não raramente, podem tornar-se padrão.

#### f) Aprendizagem continuada para a profissão

Quando a aprendizagem é dirigida para adultos que já possuem uma profissão, visando auxiliá-los a acrescentar conhecimentos teóricos e a aumentar a capacidade de resolver problemas, pode ser identificada como educação profissional continuada.

O professor é um indivíduo que integra uma profissão. Define-se profissão como aquela exercida por “um profissional que possui um conjunto de habilidades e conhecimentos especializados que foram adquiridos durante um prolongado período de educação e treinamento” (Houle, Cyphert & Boggs, 1987, pág. 87).

Esses indivíduos têm a vida organizada em torno da obtenção de profundos e avançados conhecimentos, que são aplicados para resolver complexos problemas práticos. “Eles sabem por estudo, aprendizado e experiência; por expandir sua compreensão além das

disciplinas formais; por encontrar novos caminhos e usá-los para encontrar fins específicos e por estar constantemente se movendo para frente e para trás, da teoria para a prática, enriquecendo tanto uma quanto a outra” (Houle, 1980, p. 1).

Para os profissionais, a educação continuada começa logo após a formação inicial. Ele precisa aprofundar-se em busca de um guia prático para as habilidades recentemente aprendidas. Caso não continuem a estudar, cedo estão ultrapassados e com poucas chances de desenvolvimento profissional.

A educação continuada tem o auxílio de processos que inicialmente foram desenvolvidos para unificação de concepções sobre a profissão. Assim, periódicos publicam resultados de pesquisas, bem como a opinião de líderes e relatórios de comissões e comitês. Grupos e associações representativas promovem encontros e convenções. Editores publicam livros e periódicos. Fabricantes e fornecedores de equipamentos emitem boletins e vendedores treinados apontam as vantagens de seus avanços, sugerindo refinamentos e alterações em práticas de clientes (Houle, 1980)

A educação profissional continuada tem como meta auxiliar profissionais a dominar e a expandir a base teórica de conhecimentos. Com isso, obtêm-se um aumento das suas habilidades e da capacidade para resolver problemas, a partir de suas experiências práticas.

Conforme Houle (1980) aponta, a educação continuada é realizada essencialmente por auto-direcionamento, com métodos de ensino formais e informais. Ele considera a educação continuada efetiva se ela abranger três modos de aprendizagem: pesquisa, instrução e execução.

O modo pesquisa é um processo que possibilita a criação de novas sínteses, idéias, técnicas, políticas ou estratégias de ação. É utilizado de maneira estruturada, encontros e discussões com grupos, seminários, clínicas. Pode também direcionar experiências com resultados que não podem ser preditos. A aprendizagem por pesquisa auxilia as pessoas a encontrar novas idéias e novos caminhos de pensamento.

O modo instrução é um processo que utiliza a divulgação de habilidades, conhecimentos e sensibilidade. Quem o utiliza assume que a pessoa, livro ou outro recurso possui os conhecimentos que o estudante precisa aprender. O grau de sucesso do método é avaliado quando o estudante atinge sua meta de aprendizagem.

O modo execução é um processo usado após o estudante internalizar as idéias para utilizá-las na prática habitual. É parte fundamental para demonstrar que o aprendiz é capaz de executar o trabalho para o qual foi preparado. Possibilita que se utilize normalmente outras formas de aprendizagem e com o passar dos anos, a prática pode exigir renovação das habilidades e conhecimentos. De acordo com Houle (1980), mudanças nas condições sociais ou invenções de novos processos são frequentemente os principais motivos para que um profissional estabeleça novas teorias, metodologias e práticas.

Em 1987, Houle, Cyphert & Boggs constataram que a educação continuada requer métodos e instrumentos formais de aprendizagem. Segundo eles, muitos programas de educação continuada visam estabelecer novas habilidades, conhecimentos e sensibilidades e utilizam a instrução como modo de aprendizagem. No entanto, sugerem que a investigação (ou pesquisa) é um modo de ensino crucial na educação continuada, pois possibilita processos de criação de novos planos de ação, sínteses de pensamentos, políticas e estratégias e o uso de julgamento dos resultados.

No caso do professor universitário, a educação continuada utiliza os três modos de aprendizagem (pesquisa, instrução e execução), geralmente para esse profissional atingir o título de doutorado ou pós-doutorado em uma área de conhecimento específico. Ele pode também obter o título de mestre ou doutor em administração de ensino superior, bem como freqüentar cursos que possibilitem o aumento de conhecimentos teóricos ou práticos sobre a disciplina que leciona.

À seguir, são apresentadas algumas discussões sobre o processo de aprendizagem do professor para ser dirigente universitário.

## **2.2 Como os Professores Aprendem a Dirigir Unidades Universitárias?**

Verificou-se até o término do levantamento bibliográfico (janeiro de 1999), a ausência de literatura nacional específica sobre a aprendizagem de professores universitários para se tornarem dirigentes.

Essa mesma constatação foi feita por Ahmad (1994) nos Estados Unidos, com abrangência internacional, quando explorou sobre os caminhos da carreira administrativa, de padrões de aprendizagem escolhidos por “chefes acadêmicos” e de como eles aprendem sobre administração universitária.

Para o autor, o professor no papel de “chefe acadêmico” é um aprendiz adulto e a compreensão dessa aprendizagem exige a análise de significativo número de teorias e princípios sobre o assunto.

Ahmad (1994) indica que uma habilidade geral adquirida ou o doutorado em determinado conhecimento não prepara alguém para ser dirigente. Assim, muitos acadêmicos administradores adquirem a arte por erros e acertos, pois não existe faculdade que prepare um administrador acadêmico ou um professor, com conhecimentos específicos em disciplinas que o auxiliem na transição.

Após assumirem o cargo, os dirigentes acadêmicos participam de atividades de aprendizagem formal e informal. O padrão de aprendizagem é inerente a cada um dos indivíduos, com padrões de carreira acadêmica e administrativa únicos. Eles geralmente participam de diversas atividades de aprendizado. Dentre elas, a que predomina é a aprendizagem auto-direcionada. (Ahmad, 1994)

O auto-direcionamento acontece porque a maioria dos professores que passam a atuar como administradores não possui a formação universitária necessária para a função. Algumas vezes têm experiências em cargos como o de chefe de departamento (Reesor, 1995).

Para a autora em referência, os professores assumem postos administrativos principalmente por indicação de departamentos ou comitês universitários. Em geral, sem que eles próprios tenham planejado vir a ser um administrador e, freqüentemente, nem ao menos estando atentos para as oportunidades ou posições disponíveis na administração.

O desafio para muitos daqueles administradores é que, com freqüência, eles vêm de graduação não ligadas à Administração e com pequena ou nenhuma experiência em áreas administrativas.

A maioria dos professores que se tornam administradores universitários aprendem a ser dirigentes já exercendo a função e com auto-aprendizado. Alguns participam de

seminários ou programas de treinamento formais mas, em geral, recebem pouco ou nenhum treinamento organizado pela própria instituição. (Reesor, 1995)

Para facilitar o processo de auto-aprendizado visando aprender a dirigir a instituição, quando possível buscam administradores profissionais para seu treinamento. Então, os administradores profissionais auxiliam os professores (administradores) a incorporar novas prioridades, valores e suposições. Ao interagir mais com outros administradores que com os professores da sua própria universidade, chegam inclusive a formar ou a buscar grupos para "conselhos administrativos".

Além de se associarem, os administradores universitários procuram também investigar organizações institucionais nacionais e internacionais. A união em conselhos ou com instituições estimula o desenvolvimento de uma identidade profissional (Kuh e Whitt, 1988).

Ao procurar consultores, participar de programas de educação, programas de desenvolvimento, de conselhos administrativos etc. os administradores universitários passam a ter vivências diferentes daquelas da universidade.

Na nova fase, mudança de professor para administrador, o indivíduo não atua exclusivamente na profissão acadêmica. As novas atribuições também não permitem a ele fazer do trabalho universitário sua identidade mais central. Ele continua sendo um "homem acadêmico" mas com uma nova identidade profissional. Para o desempenho do novo papel, ele pode necessitar de novos aprendizados.

Ao buscar novos aprendizados o "chefe acadêmico" passa a ser um aprendiz adulto que deve desenvolver ou adquirir habilidades, conhecimentos, competências e atitudes, interpessoais, contextuais ou técnicas. Deve também identificar diferentes caminhos para o próprio desenvolvimento (Ahmad, 1994).

De acordo com Reesor (1995) no processo de auto-desenvolvimento para aprender a dirigir as instituições universitárias os professores aprendem: no trabalho, com o auxílio de outros administradores ou de comitês de trabalho; no trabalho, com treinamento informal com colegas administradores; através de observação direta; participando de programas de treinamento formal; em Universidades ou Instituições de Ensino, bem como em Associações Profissionais ou Nacionais; por tentativa e erro.

Para Ahmad (1994) a aprendizagem do professor que se torna administrador é auto-direcionada e envolve aprendizagem no trabalho, aprendizagem através de experiência; ouvir colegas e outras pessoas, leitura selecionada, conversar com outras pessoas de outras instituições; workshops e seminários e ainda atividades de aprendizagem formal e informal.

Ele aprende mais através da experiência do que por intermédio de aprendizagem formal. Sua aprendizagem é mais auto-direcionada que por direcionamento de outras pessoas. Como tem pouca preparação formal para o cargo, busca aprender com grupos de administradores acadêmicos, através de experiência e executando o trabalho.

De qualquer modo, a aprendizagem desses professores poderia ser agrupada em atividades de aprendizagem formal e atividades de aprendizagem informal como segue:

1. atividades de aprendizagem formal: créditos em cursos universitários voltados para educação continuada; cursos em Institutos para Educação Gerencial; cursos voltados para programas de computação; workshops e seminários com atividades de aprendizagem formal e informal; programas de auto-estudo.
2. atividades de aprendizagem informal: diálogos informais com colegas de associações profissionais; participação em reuniões e seminários; apresentação de trabalhos em conferências; leitura de jornais profissionais; grupos de trabalho; consultores internos e externos.

Para Ahmad (1994) existe um sentimento geral de que o acadêmico administrador tem carência de preparação adequada, bem como de treinamento, que o auxilie na aquisição de habilidades, conhecimentos e competência para o papel gerencial. Isto ocorre independentemente da transição de docente para administrador acadêmico.

A seguir discute-se um levantamento feito pelo mesmo autor, apontando o que os professores aprendem quando passam a administrar suas instituições de ensino.

### 2.3 O Que os Professores Aprendem para Dirigir Unidades Universitárias?

Ahmad (1994) buscou o apoio de vários autores para indicar que alguns acadêmicos são relutantes em reconhecer que os componentes gerenciais da administração da educação superior é algo necessário e que, embora a experiência imediata pareça ser o melhor caminho para aprender administração, o método da tentativa e erro, sozinho, pode ser oneroso e ineficiente para o administrador e para a organização.

Para ele, ainda que algumas funções administrativas no ensino superior sejam muito similares às funções gerenciais do setor de negócios, tem sido constatado que administradores e líderes de universidades possuem limitado aprendizado administrativo, limitada experiência gerencial e carência de preparação formal para suas responsabilidades administrativas.

Assim, exatamente porque recebem pouca preparação para os novos papéis, esses administradores têm pouco preparo para liderar, formular políticas administrativas e exercer funções gerenciais.

Dentre os requisitos que os professores não têm quando assumem o papel de administradores e que deveriam aprender, Ahmad (1994) destaca:

habilidades, conhecimentos, competências e atitudes que facilitem suas interações com outras pessoas (interpessoais);

estar atentos em relação à instituição e ao ambiente (conhecimento, competência e atitude contextual);

conduzir com competência as suas responsabilidades como administrador (conhecimentos e habilidades técnicas).

De acordo com Ahmad (1994) pesquisas deveriam ser feitas para investigar o relacionamento entre habilidades, conhecimentos, competências e atitudes com certas culturas.

Ressaltando não haver provas concretas que comprovem que certas culturas atraiam certos tipos de administradores, Ahmad (1994) aponta que o contexto cultural pode influenciar em termos das habilidades, conhecimentos, competências e atitudes que o administrador possa necessitar para diferentes culturas acadêmicas.

Para Reesor (1995), além dos fatores culturais que influenciam para que professores resistam à idéia de aceitar papéis administrativos, a diferença de valores entre professores e administradores dificulta o entendimento e a convivência. Assim, a cultura da instituição pode ter impacto negativo no sucesso e desenvolvimento de administradores universitários.

Tanto para Ahmad (1994) quanto para Reesor (1995) a cultura da instituição exerce influência na aprendizagem do professor. Como as instituições podem adotar diversos modelos organizacionais, também permeadas por diversas culturas, estes assuntos são apresentados nos itens 3.4.1 e 3.4.2.

## **2.4 Modelos e Culturas de Universidades**

Os modelos organizacionais são uma abstração da realidade, que auxiliam a entender ou até mesmo a prever a dinâmica dos sistemas que representam. São úteis para examinar diferentes aspectos do funcionamento organizacional e servem como lentes conceituais para focalizar a atenção ou bloquear particularidades das dimensões organizacionais. Criam quadros perceptivos ou janelas que filtram algumas coisas e deixam passar outras, auxiliando a ordenar “o mundo” e a decidir caminhos para a ação. Cada modelo representa uma versão idealizada da instituição, vista através de lentes de um quadro cognitivo específico (Birnbaum, 1988, p. 84).

### **2.4.1 Modelos**

Nenhum modelo representa com perfeição o complexo sistema da organização universitária. No entanto, alguns não somente podem refletir o que usualmente ocorre em algumas partes da instituição, como também podem ser úteis para sugestões sobre os cursos de ação (Birnbaum 1988). De acordo com Bolman & Deal (1984, 1991) os quadros cognitivos mais comuns entre os estudiosos de organizações universitárias são: estrutural, recursos humanos, político, simbólico e do sistema.

O quadro estrutural tem como fundamento a escola do sistema racional. Dá ênfase a objetivos organizacionais, funções e tecnologias, bem como ao melhor caminho para desenvolver estruturas que possibilitem equilíbrio dos propósitos organizacionais com as demandas do ambiente. A organização é vista sob o enfoque da burocracia. Desse modo,



o principal objetivo é realizar as metas estabelecidas; a coordenação e o controle são rígidos e as normas e procedimentos padronizados. A organização aloca responsabilidades para seus colaboradores e concebe papéis, políticas e hierarquia de gerenciamento para coordenar diversas atividades.

O quadro de recursos humanos tem como princípio a escola de relações humanas. Ela dá ênfase à interdependência entre as pessoas e a organização. O foco é no caminho para desenvolver o melhor equilíbrio entre as necessidades, habilidades e valores das pessoas e os seus papéis e relações formais. Assim procura-se o ajuste das necessidades da organização e das pessoas, na crença de que a organização só existe para servir às necessidades humanas e na procura da conjugação dos significados e da satisfação no trabalho.

O quadro político tem como fundamento a teoria política. As questões centrais são poder, conflito e a distribuição de recursos escassos. Elas são tratadas de acordo com interesses individuais ou de grupo. Para tanto, usam-se meios como cooperação, coalizões, barganhas, conflitos e o uso do poder. Desse modo, as organizações são vistas como coalizões, compostas para atender a interesses individuais ou de grupos. Nelas existem diferenças nas percepções de realidade ou nos valores, preferências ou crenças. A distribuição dos recursos acentua as diferenças, exige a resolução de conflitos e o uso do recurso do poder. Desse modo, a barganha, negociação ou cooperação passam a existir em todas as coalizões.

O quadro simbólico tem como foco o significado das questões. Desse modo ele tem como princípio buscar e interpretar os significados e as crenças organizacionais expressas através de símbolos. Estes estão nas cerimônias, mitos e rituais das organizações. Assim, para o quadro simbólico os eventos podem ter muitos significados diferentes, dependentes de diversas interpretações que as pessoas podem dar. Portanto, as organizações podem ser vistas a partir de suas culturas, representadas através de rituais, cerimônias, heróis e mitos.

A perspectiva do sistema, colocada por Bolman & Deal (1991), combina idéias da teoria de sistemas e da cibernética. Nela a organização é vista como um sistema aberto, com conjuntos de partes inter-relacionadas, fronteiras permeáveis, apta a sobreviver e fazer trocas com os seus ambientes internos e externos. Para eles esta visão auxilia a compreender como a organização conserva ou amplia sua capacidade, ao mesmo tempo

em que mantêm as suas estruturas, atividades ou processos estáveis por vários anos ou longos períodos.

Bolman & Deal (1984) nomeiam esses cinco quadros cognitivos de pluralismo conceitual e citam que vários autores têm utilizado o pluralismo conceitual para desenvolver quadros ou modelos para análise de instituições universitárias. Dentre os vários modelos estudados por Baldrige (1971, 1983); Cohen & March (1974); Baldrige, Curtis, Ecker & Riley (1978); Birnbaum (1988); Etzioni (1989); Bolman & Deal (1984, 1991); Mintzberg (1995), que já trataram do assunto, aqui são comentados quatro, que podem ser considerados clássicos: os modelos burocrático, colegiado, político e anárquico.

#### **2.4.1.1.O modelo burocrático**

A burocracia, segundo Mintzberg (1995), pode ser vista sob duas perspectivas: a mecanizada e a profissional. A mecanizada é mais comum em organizações com trabalho operacional rotineiro, simples e repetitivo, que resulta em processos de trabalho altamente padronizados. Próxima da estrutura descrita por Max Weber, neste tipo de burocracia há padronização de responsabilidades, de qualificações, de canais de comunicação e das normas de trabalho, com hierarquia de autoridade claramente definida.

A burocracia profissional é denominada por Mintzberg (1995) de burocracia descentralizada e é identificada como sendo inerente a organizações que possuem estruturas descentralizadas, com base na padronização de habilidades e com o núcleo operacional como componente-chave. Esse tipo de organização está voltado para mecanismos de coordenação que, ao mesmo tempo, permitem a padronização e a descentralização. Para atuar, apóia-se nas habilidades e conhecimentos de seus operadores profissionais, que produzem bens ou serviços padronizados.

Nas décadas de 50 e 60, estudiosos de instituições acadêmicas passaram a observar que o aumento do tamanho e da complexidade das instituições acadêmicas requeriam estruturas administrativas que possibilitassem coordenação e direção das atividades.

Stroup (apud Hardy & Facchin, 1996) notou que nas universidades podem ser encontradas características da burocracia weberiana, tais como: coordenação alcançada

através da divisão de trabalho; atividades padronizadas; critérios impessoais; hierarquia administrativa visível; regras e regulamentos formais.

Na mesma época, sem negar a existência das características notadas por Stroup (apud Hardy & Fachin, 1996) apontava-se que nem todas as características encontradas na organização universitária eram inerentes à burocracia.

Dentre elas pode-se citar: o trabalho sem uma supervisão direta; as regras operacionais não são detalhadas; o grau de centralização é baixo; a rigidez e a disciplina típicas da burocracia são contraditórias tanto com a flexibilidade e a inovação requeridas do trabalho acadêmico, quanto com a autoridade baseada na posição ou com a autoridade com base na especialidade e no conhecido, típicas da instituição de ensino superior.

No entanto, em estudos de Blau (apud Hardy & Fachin, 1996) foi observado que, embora o fato de nem todas as características da burocracia tradicional estarem presentes nas organizações universitárias, aspectos acadêmicos e burocráticos coexistem na universidade, mas numa forma descentralizada de burocracia.

De acordo com Hardy & Fachin (1996), ainda que as organizações universitárias possam ser identificadas como burocracias profissionais, “existem na organização profissional, características burocráticas bem definidas” (Hardy & Fachin, 1996), p. 22). Dentre elas, destacam-se:

“1º (...) existe uma considerável padronização de habilidades e de procedimentos para possibilitar que os trabalhos sejam executados; e há programas que são feitos para serem aplicados a situações pré-determinadas. As pessoas são categorizadas e colocadas em programas ou “escaninhos”; para cada um desses escaninhos se organiza um conjunto padronizado de procedimentos para ser seguido.

As habilidades buscadas, os procedimentos adotados e os escaninhos existentes são em verdade resultantes do avanço da respectiva profissão ou disciplina e não da organização (universidade) em si, o que é basicamente diferente do que ocorre na burocracia tradicional. Não obstante, são procedimentos padronizados e formalizados, difíceis de serem mudados ou em outras palavras, burocrático.

2º (...) a democracia e a descentralização típicas de organização universitária, requerem não obstante uma quantidade considerável de “papelocracia”, de hierarquia, de procedimentos legais extensivos, abrangentes e altamente padronizados.

3º (...) enquanto o profissional da universidade pode ser caracterizado por autonomia e por liberdade acadêmica, o apoio administrativo é estruturado numa burocracia hierárquica, tipicamente tradicional...” (Hardy & Fachin, 1996, p. 23).

Como burocracia profissional a universidade atua através de seu núcleo operacional, ou seja, dos professores, pois são eles que executam o trabalho básico e produzem os resultados essenciais. Para tanto, a instituição padroniza as habilidades, conhecimentos e o tipo de educação necessários para que eles executem o trabalho especificado.

Desse modo, como preconiza a burocracia profissional, o professor é formado antes de ser admitido na organização. Portanto, é comum que a universidade procure professores já considerados aptos por escolas que ofereçam programas de mestrado e doutorado, pois tais professores atuam de forma autônoma, ou seja, como já sabem desempenhar seus papéis, eles próprios controlam e coordenam suas atividades.

O trabalho do professor pode ser coordenado sem ajustamento mútuo ou supervisão direta porque ele sabe exatamente o que deve fazer e procede de acordo com o que é esperado. Sendo assim, a coordenação é feita através da padronização dos processos de trabalho, das saídas dos processos e das habilidades e conhecimentos.

Os processos de trabalho são padronizados através de planos de ensino aprovados por colegiados, planos de aula previamente definidos e projetos de pesquisa de acordo com normas institucionais. Os resultados são padronizados através dos calendários e formas de aplicação de provas e exames; critérios para atribuição de notas e relatórios de aula.

A padronização das habilidades é obtida através da habilitação profissional, especialização, mestrado ou doutorado na área de ensino requisitado pela universidade. As posições individuais obedecem à especialização e titulação em uma área de conhecimento, aos cargos que ocupa na instituição ou como representante dela, bem como no prestígio e reconhecimento que o professor possui na comunidade científica.

Quando o professor ingressa na instituição ele já vem doutrinado pela formação profissional, associações de classe, especialização, mestrado ou doutorado. A

socialização tem início pelas normas de ingresso, onde os novos membros começam a apreender a cultura e a ideologia da instituição. Dentro da ideologia da burocracia profissional uma parte do trabalho administrativo deve ser executada pelos próprios profissionais operadores. Desse modo “todo professor universitário atua em comissões de um tipo ou de outro, com o fim de assegurar que retém algum controle sobre as decisões que afetem seu trabalho” (Mintzberg, 1995, p. 196).

Outra característica da ideologia da burocracia profissional é que os administradores, de tempo integral, que almejam ter algum poder, devem ser membros registrados na profissão e preferivelmente eleitos ou indicados pelos operadores profissionais. Dessa forma, na universidade, os membros que desejam administrá-la devem ser professores eleitos ou indicados por seus pares.

Sendo a burocracia profissional uma organização colegiada, é comum o surgimento de “hierarquias administrativas paralelas, uma democrática de baixo para cima para os profissionais e uma segunda burocrática de cima para baixo para assessoria de apoio” (Mintzberg, 1995, pág. 197).

Na hierarquia profissional (democrática, de baixo para cima) o poder está na habilidade. Portanto, ainda que os administradores sejam eleitos ou escolhidos, boa parte do poder permanece com os professores.

Na hierarquia não profissional (burocrática de cima para baixo) prestígio e poder são frutos da prática da administração. O dirigente da instituição desempenha uma série de papéis. Estes são suas reais fontes de poder.

*A burocracia profissional parece ser o alicerce principal para descrever as universidades* (Hardy C. apud Hardy C. & Fachin, 1996, p. 29). Dentre os comentários que os autores fazem a respeito da burocracia profissional como característica da universidade, que reforçam a definição proposta, é possível destacar:

- . a obediência é conseguida por causa de comprometimento com valores através de ideologias e normas. A fidelidade é maior à profissão ou à disciplina do que para a organização;

- . a adesão a valores profissionais une os membros entre si, mais que a adesão aos objetivos organizacionais;

- . a coordenação se dá através da padronização das habilidades;
- . o comprometimento é alcançado através da socialização de novos membros nas normas da profissão;
- . tanto a padronização das habilidades quanto o comprometimento são adquiridos através do treinamento profissional;
- . o poder e a responsabilidade são descentralizados;
- . os valores profissionais guiam, motivam e controlam os membros da organização.

Os autores ponderam que apesar da burocracia ser o principal alicerce para descrever as universidades ela é um componente estrutural que descreve os arranjos organizacionais formais e, mais que isso, diz o que a universidade aparenta ser e não sobre o que ela faz. Desse modo, argumentam que, a ela, podem ser superpostos mais de um número que processos decisórios distintos.

Apontam que, na burocracia profissional os processos de tomada de decisão são altamente complexos e que poucas decisões são tomadas exclusivamente pelos administradores do topo, ou seja, por determinação administrativa.

Para eles, as decisões que os administradores tomam sozinhos são aquelas ligadas ao pessoal de “staff” de apoio e as que envolvem os investimentos financeiros. Em último caso, eles são influenciados pelos que detêm um interesse financeiro na instituição. No caso das instituições federais o governo, doadores ou instituições de fomento.

Muitas das decisões são tomadas pelos professores no contexto de julgamentos individuais e concernentes à pesquisa ou ensino. Aqueles profissionais decidem como ensinar, conduzir suas aulas ou fazer suas pesquisas. As decisões são influenciadas ou por normas profissionais ou por agências financiadoras de suas pesquisas.

Desse modo, quando os professores tomam decisões de natureza global elas são da escolha coletiva. Os professores e administradores são reunidos em complexos sistemas de comissões. “São tais decisões que são tipicamente descritas como colegiais, políticas, anárquicas” (Hardy & Fachin, 1996, p. 31).

#### 2.4.1.2 O modelo colegiado

O modelo descrito por Baldrige (1971) indica haver intensa participação dos professores nos processos de decisão. O autor vê o modelo como uma “comunidade de letrados” que administram suas próprias questões através da dinâmica do consenso. A base da autoridade é o conhecimento. Os conflitos, comuns antes do consenso, são resolvidos quando as decisões de um grupo prevalecem em detrimento de outro e há a busca de consenso.

No modelo descrito por Birnbaum (1988) a “comunidade de letrados” compartilha poder e valores. Por isso, a importância do consenso, da partilha de poder, dos compromissos e aspirações comuns, da consulta e responsabilidades coletivas. Os membros se vêem como iguais e valorizam a interação informal e a participação.

Hardy & Fachin (1996) apontam que o modelo colegiado pode ser visto como estrutura descentralizada ou como um processo decisório consensual. Como estrutura descentralizada, ela pode conduzir à análise de um departamento universitário ou de uma subunidade e à investigação sobre quais níveis exercem influência nas decisões tomadas.

O departamento universitário pode estar num sistema centralizado com uma administração central influente ou num sistema descentralizado com uma subunidade tendo bastante autonomia. A tomada de decisão pode ser entendida como colegial, devido à influência do corpo docente ou burocrática se a chefia do departamento for muito forte.

Como processo decisório consensual, para Hardy & Fachin (1996) têm-se escrito pouco. Eles apontam que o modelo está implícito no trabalho de Clark (1970) sobre saga organizacional, onde são examinadas instituições em que a lealdade e o comprometimento dos membros une-os intensamente aos objetivos organizacionais. O processo decisório consensual seria o resultado da lealdade e comprometimento dos membros e da união em torno dos objetivos organizacionais.

Devido à lealdade, comprometimento e união, os membros compartilham tanto da responsabilidade para com a organização quanto das premissas sobre a sua finalidade e os seus propósitos. Como produto da lealdade, comprometimento, união e partilhamento “identifica-se a ocorrência de alternativas geradas por especializações distintas e que as decisões ocorrem como resultado de processos de construção e de consenso nos quais os

participantes desejam contribuir com o tempo, o esforço e a informação necessária (Chaffe, apud Hardy & Fachin, 1996).

A natureza do processo consensual tem sido mencionada, mesmo que indiretamente, nos trabalhos sobre cultura e ideologia (Dill (1982); Chaffee, 1984; Masland, 1985; Tierney, 1987; 1988, 1989; Chaffee e Tierney, 1988; Gumpert, 1988) sobretudo sobre o lado simbólico da organização. Em Dill (1992) fica implícito que a adesão a valores profissionais representa uma ideologia que agrega os membros de uma organização (Hardy & Fachin, 1996).

Quando a cultura é gerenciada ela alimenta e protege a comunidade universitária. “Claramente, em situações onde os administradores adotam um papel simbólico, e gerenciam o significado para outros, há uma oportunidade para fomentar o comprometimento e o consenso através da criação de uma adesão a valores institucionais” (Hardy & Fachin, 1996, p. 24).

#### **2.4.1.3 O modelo político**

Baldrige (1971) desenvolveu o modelo político a partir da investigação da tomada de decisão por consenso, que terminou por considerar irrealista e utópico. Para a construção do modelo utilizou teorias do conflito, do poder em comunidades e de grupos de interesse (Hardy & Fachin, 1996). Ele concluiu que a organização universitária é caracterizada pela fragmentação entre grupos de interesse com diferentes metas e valores. Quando da escassez de recursos, cada um daqueles grupos luta para defender seus interesses.

A pressão dos grupos pode ocasionar limitações para a autoridade formal. As decisões frequentemente envolvem compromissos negociados entre grupos competidores. Grupos externos com interesses na organização exercem poderosa influência sobre a política de tomada de decisões.

Pfeffer (1981) aponta que a organização política abrange adquirir, desenvolver e usar poder para conseguir os resultados desejados, em situações que envolvem grupos em disputas. Onde não há consenso as decisões são resolvidas via política.



No modelo político a ênfase é no dissenso, no conflito e na negociação entre grupos de interesse. As ações são iniciadas com vistas a um ganho pessoal. Nesse modelo há concordância quanto às causas e discordância sobre as conseqüências. As discordâncias são resolvidas através das barganhas e compromissos (Hardy & Fachin, 1996).

Por fim, nas organizações universitárias os diversos grupos de poder e de interesse se esforçam para assegurar a prioridade de seus valores e metas. Muitas decisões são monitoradas por pequenos grupos de elite do poder. A pressão política e a negociação ultrapassam limites de autoridade formal e os interesses de grupos externos também podem exercer poder sobre as decisões.

#### **2.4.1.4 O modelo anárquico**

No modelo anárquico (Birnbaum, 1988) os objetivos não são específicos, o poder é disperso e a organização não tem resultados efetivos. As metas da organização são mal definidas, nem sempre coerentes e freqüentemente ambíguas. Os membros dedicam apenas parte de sua atenção aos assuntos da organização. As decisões importantes são adiadas, não existe um bom sistema de informações básicas e a inércia é grande.

Para Hardy & Fachin (1996) a anarquia organizada só aparece quando as decisões são relacionadas com temas sem importância ou quando de decisões em estruturas complexas, fragmentadas e com o poder altamente disperso.

Encerrando o capítulo, relembremos que cada modelo mencionado representa “uma versão idealizada da instituição, vista através de lentes de um quadro cognitivo específico” (Birnbaum, 1988, p. 84) e nenhum deles representa com perfeição o complexo sistema da organização universitária.

A visão da organização através de lentes de um quadro cognitivo específico, pode conduzir a outra forma de análise das organizações universitárias: pelo enfoque da cultura organizacional ou em outras palavras: pelo lado simbólico da organização, conforme comentado a seguir, no item Culturas de Universidades.

### 2.4.2 Culturas

A cultura organizacional tem sido um tema longamente estudado por teóricos, tais como Pettigrew (1979) ou Schein (1985). O primeiro entende essa cultura como a combinação das crenças, ideologias, linguagens, rituais e mitos de uma organização que, além de exercer vigorosa fiscalização sobre o comportamento organizacional, influencia propósitos, compromissos e normas, elucida e interpreta comportamentos e proporciona sentido e coesão social.

Já o segundo, Schein (1985), concebe a cultura organizacional como padrões de suposições básicas que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender a enfrentar problemas com a adaptação externa ou integração interna. Os padrões, aceitos pelo grupo como válidos, são repassados para novos membros como aqueles que devem ser observados, respeitados e experimentados em relação àqueles problemas.

As instituições acadêmicas são organizações que conduzem e transmitem significados para sociedade como um todo, não somente para alunos, professores e administradores.

Suas culturas devem ser compreendidas dentro do contexto dos seus propósitos educacionais. Seus rituais, símbolos, crenças e estilos de liderança são orientados pelos propósitos da instituição e originados de sua base cultural (Berquist, 1992).

Os estudos sobre cultura têm origem na antropologia, que é a ciência que estuda os costumes humanos. A antropologia cultural identifica, descreve e interpreta o comportamento cultural do homem dando ênfase ao sentido do comportamento adquirido por aprendizado.

Desse modo, para a antropologia cultural “cultura é o comportamento cultivado, isto é, a totalidade da experiência adquirida e acumulada pelo homem e transmitida socialmente, ou ainda, o comportamento adquirido por aprendizado social” (Keesing, 1961, p. 49).

De acordo com Keesing (1961), existe tanta variedade de concepções sobre cultura que não seria possível encontrar dois antropólogos que pensem de maneira exatamente igual ou que utilizem exatamente os mesmos conceitos e símbolos. Dessa forma, a cultura pode ser analisada a partir de várias escolas teóricas. Dentre elas: evolucionismo, historicismo, funcionalismo, estrutural/funcionalismo e configuracionismo.

Na abordagem do evolucionismo cultural, a evolução é vista por um único fio que conduz toda a história cultural. Desse modo, o estudo tende a buscar a totalidade da cultura, partindo da origem. A análise é feita por método comparativo, em seqüência de estágios e não considera fatos específicos.

A abordagem do historicismo cultural focaliza a atenção sobre objetos e acontecimentos peculiares ou específicos no tempo e no espaço. O estudo busca os elementos culturais conforme existiram e ou que ainda podem existir e considera que todos os fenômenos são resultantes de acontecimentos históricos.

A análise é feita por comparação cultural de unidades de observação isoladas no espaço e no tempo. As comparações dão origem a padrões ou “agrupamentos de complexos de traços”.

Para Keesing (1961), a perda do conteúdo da ação e das motivações humanas pelos estudiosos da corrente do historicismo, os levou a considerar o indivíduo como um instrumento passivo, passando a representar um determinismo antropológico, conhecido como determinismo cultural.

A abordagem do funcionalismo cultural busca compreender a função que cada elemento do comportamento exerce na cultura total em que está inserido. O estudo busca as inter-relações de elementos de experiências, bem como as combinações significativas de elementos de um sistema. Parte do princípio de que todas as partes de um sistema fazem alguma coisa, ou seja, têm uma função em relação ao todo. Desse modo, cada função, que é uma parte do todo, preenche um propósito ou uma necessidade.

A abordagem do funcionalismo estrutural vê a cultura como um sistema adaptativo onde cada elemento tem suas funções especiais e contribuem para a sobrevivência do sistema. Ela busca os processos que dão sustentação aos acontecimentos históricos e considera a cultura sob dois enfoques: o diacrônico e o sincrônico.

Do ponto de vista diacrônico, o processo de análise leva em conta a cultura e a sociedade em uma extensão de tempo. Do ponto de vista sincrônico, o processo faz a análise em um só nível ou numa análise transversal.

Na abordagem do configuracionismo cultural, o comportamento tem uma configuração inconsciente que nem sempre é comunicada à mente. Para esta abordagem, todo

comportamento cultural é simbólico e tem base nos “sentidos entendidos e comunicados entre membros individuais da sociedade” (Keesing, 1961, p. 250).

Assim, mesmo quando exibem as mesmas qualidades essenciais de um comportamento cultural, os indivíduos podem não ter o mesmo entendimento. Portanto, as configurações culturais nem sempre estão realisticamente separadas das organizações das idéias e sentimentos que formam o indivíduo.

Na abordagem do configuracionismo, a cultura não representa entidades verdadeiramente objetivas. “São configurações abstratas de idéias e padrões de ação”, que têm “significados infinitamente diferentes para os vários indivíduos” (Keesing, 1961, p. 250) de um grupo que for analisado.

De acordo com Keesing (1961), a abordagem do configuracionismo é responsável não só pelo tratamento psicológico do comportamento cultural, como também pelos estudos sobre as características ideacionais ou cognitivas (idéias, idéias básicas), emocionais ou afetivas (valores, atitudes de valor, interesses), de ação ou conativas (propósitos, objetivos, ideais, orientações diretivas, de um sistema cultural).

Apesar da variedade de perspectivas e conceitos sobre cultura, a primeira e mais crítica distinção que os estudos sobre cultura organizacional deve levar em conta são dois pontos de vista: o que vê a cultura como estrutura entrelaçada no sistema social e aqueles que a vêem como conceitualmente separada em um sistema ideacional (Allaire & Firsirotu, 1984).

Os pontos de vista diferem porque os trabalhos sobre cultura têm por base diferentes pressupostos sobre a natureza humana e da organização. Os diferentes pressupostos possibilitam que alguns teóricos vejam a cultura como uma variável enquanto outros a vêem como uma metáfora (Smircich, 1983).

Quando a cultura é vista como uma variável, é entendida como algo que a organização possui. Com tal enfoque é possível ter em mente que os indivíduos se ajustam aos objetivos organizacionais. A ênfase é direcionada para a homogeneidade de valores, a partir de rituais, ritos, histórias e linguagens.

Com tal abordagem, os estudos procuram compreender como a organização adapta a cultura organizacional e os dirigentes conseguem a melhor forma de realizar suas atividades.

Nos estudos onde a cultura é uma variável independente (ou externa), ela é vista como uma força externa, que pertence ao meio-ambiente e que é levada à organização por seus membros. Desse modo, a cultura é trazida para a organização.

Nos estudos onde a cultura é uma variável dependente (ou interna), ela é concebida como produto do desempenho humano, que pode ser predita e utilizada para controle do comportamento dos membros da organização. Assim, a organização produz a cultura.

Quando a cultura é vista como uma metáfora, é tida como algo que a organização é. Nessa abordagem, os estudiosos buscam analisá-la através de seus aspectos simbólicos, ideais e expressivos. A pesquisa busca identificar os padrões que possibilitam ações na organização e objetiva compreender os significados e os processos que norteiam a vida organizacional.

Na perspectiva simbólica, a cultura é analisada por intermédio da interpretação de símbolos e da análise dos significados implícitos nos fenômenos sociais. Nessa abordagem, a busca é para entender os significados compartilhados pelos atores organizacionais e relacioná-los às suas ações. Para esta perspectiva, os significados são formados através da troca de valores e de crenças

O entendimento do professor como administrador, do seu processo de aprendizagem e das mudanças que ocorrem em sua vida com a experiência de ser dirigente, requer a análise da cultura acadêmica.

Existem várias abordagens para a análise de cultura universitária (Berquist, 1992; Birnbaum, 1988; Bolman & Deal, 1991; Peterson & Spencer, 1990; Peterson, Chaffee & White, Editores, 1990; Tierney, Editor, 1990; Kuh & Whitt, 1988; Masland 1985; Becher 1984; Dill 1982).

Dentre elas, Becher (1984); Kuh & Whitt (1988); e Austin (1990), concordam com a visão de Clark (1986) que a cultura por tipo de instituição, a cultura da profissão acadêmica e a cultura por disciplina acadêmica são as mais importantes e as que mais influenciam nos valores e comportamentos dos professores.

### 2.4.2.1. A cultura por tipo de instituição

Peterson & Spencer (1990) analisam a cultura organizacional sob uma perspectiva holística. Entendem que a cultura de uma instituição é o conjunto de padrões de comportamento, valores compartilhados, suposições, crenças ou ideologias que os membros têm de sua organização ou trabalho.

Esses autores indicam que a cultura pode ser analisada sob duas perspectivas: instrumental e interpretativa. Na perspectiva instrumental, a análise da cultura busca conhecer o que a organização faz para controlar seus membros ou para se adaptar aos problemas e desafios. Na perspectiva interpretativa, a análise da cultura busca o sentido e os significados que a organização e o trabalho têm para seus membros.

Allaire & Firsirotu (1984) entendem que uma organização pode ter uma cultura própria, independente da sociedade e do ambiente onde está inserida. Sugerem que a organização seja vista como sendo constituída por três elementos inter-relacionados: um sistema sociocultural, um sistema cultural e os atores individuais.

No sistema sócio-estrutural, a organização é composta por redes de estruturas, estratégias, políticas e processos administrativos, bem como, outros componentes que auxiliam o funcionamento organizacional.

O sistema cultural é compreendido pelas dimensões expressivas da organização em um sistema de símbolos, manifestados através de mitos, ideologias e valores, que são significativamente compartilhados pelos membros da organização.

Os atores individuais são construtores de significados. Para tanto, dependem de seus “status” e papel de liderança e usam seus dons particulares, experiências e personalidade.

Na visão de Masland (1995) a cultura organizacional em instituições de ensino superior demonstra a coerência ou não entre crenças, linguagens, rituais e mitos que afetam diversos aspectos da vida do “campus”. Ela é explicitada através de um conjunto de crenças e valores, que estabelecem vínculos entre a organização, estudantes, professores e “staff”. Os rituais, símbolos e crenças podem explicar o gerenciamento do “campus” porque a cultura influencia o estilo gerencial e a prática das decisões.

Ele aponta que o conjunto de crenças e valores é identificável na história da organização, modela a realidade social do “campus”, auxilia o controle de comportamentos e intensifica sentimentos e compromissos organizacionais. Por fim, gera a confiança e a lealdade que preservam a força organizacional.

Para a descoberta de manifestações da cultura da instituição de ensino, além da história organizacional, devem ser analisados os valores, crenças e ideologias implícitas nas decisões, programas de reuniões, políticas organizacionais etc. porque são eles que afetam a vida no “campus” (Masland, 1985).

O padrão de normas, valores, práticas, convicções e suposições coletivas guia o comportamento de indivíduos e de grupos e ao mesmo tempo, proporcionam um arcabouço de referências que possibilitam a interpretação dos significados de eventos e ações no “campus” (Kuth & Whitt, 1988).

Clark (1986) sugere a análise da organização do ensino superior a partir de três elementos: a divisão do trabalho, as crenças e a distribuição e legitimação da autoridade. Para ele, é a política nacional para a divisão do trabalho no ensino superior que determina que as tarefas do ensino, sejam concebidas e arranjadas por instituição e por disciplina. Essa política e esses arranjos determinam os sistemas para a legitimação e distribuição da autoridade. Desse modo, a própria divisão de trabalho embute uma ideologia.

A proposta de Clark (1986) indica que, nos sistemas nacionais de ensino superior, as atividades acadêmicas são agrupadas e divididas basicamente em dois modos: por profissão e por instituição. A instituição é formada por grupos de diferentes profissões. As profissões são representadas por disciplinas.

As profissões e disciplinas poderiam ser vistas como subculturas. Estas são formadas quando, devido a valores modificados, em resposta aos problemas impostos pelo ambiente externo ou por causa de conflitos internos, um grupo que já partilha um número significativo de experiências importantes, desenvolve e divide um sistema de valores diferente do original (Schein, 1985).

Historicamente, as instituições de ensino superior têm se caracterizado pela diversidade de tipos de instituições, fatura de disciplinas e especializações, coloca Austin (1990). Estas características contribuíram para o surgimento do mito do homem acadêmico.

A diversidade de disciplinas, de métodos de ensino e de planos de carreira contribuíram para o surgimento de diversas profissões acadêmicas. A diversidade de propósitos das instituições contribuiu para a variação das prioridades e acúmulo nos trabalhos dos professores. Por fim, a organização do sistema de ensino superior passou a ser por grupo de disciplinas, departamento, tipo de instituição e por profissão.

Utilizando a definição de Kuh & Whitt (1988) de que a cultura é uma divisão de padrões de normas, valores, práticas, crenças e suposições que guiam o comportamento dos indivíduos e grupos, Austin (1990) argumenta que a cultura não só pertence aos vários indivíduos ou grupos de uma instituição, como demonstra que eles vivem e trabalham com diversas culturas.

A cultura é quadro interpretativo dos acontecimentos e ações dos indivíduos ou grupos (Kuh & Whitt, 1988). Este quadro faz com que a cultura exerça influência na interação dos professores com os alunos, na conceitualização e organização de seus trabalhos, na participação nas tomadas de decisão e no equilíbrio entre as responsabilidades institucionais e de ensino (Austin, 1990).

#### **2.4.2.2. A cultura da profissão acadêmica**

Para Austin (1990), ainda que a especialização por disciplina e o tipo de instituição influenciem a visão e comportamento dos professores, vários valores os unem. Dentre eles:

- . o propósito da instituição universitária em perseguir, descobrir, produzir e disseminar conhecimentos;
- . a autonomia e a liberdade acadêmica como instrumentos para a manutenção e proteção de idéias controversas; a faculdade deve criar estruturas que apoiem a posse da autonomia
- . o compromisso com a integridade e honestidade intelectual;
- . a estrutura colegiada como a melhor para o favorecimento da interação entre professores e para a geração de decisões institucionais;
- . o envolvimento da profissão acadêmica lado a lado com disciplinas e instituição como compromisso para servir a sociedade



prestação de serviços à sociedade;

reunião de várias disciplinas acadêmicas como a melhor forma de estrutura organizacional para facilitar a perseguição de conhecimentos.

Schwartzman & Balbachevsky (1992) apontam que a “profissão acadêmica” é uma idéia nova, conseqüência das modernas universidades de massa, com professores fazendo do trabalho universitário sua identidade mais central e deixando de se identificar com suas profissões de origem, como, por exemplo: médico, advogado, engenheiro.

Para Kuh & Whitt (1988) a profissão acadêmica pode ser descrita como uma subcultura ou como uma profissão com muitas subculturas, com base em valores comuns compartilhados por grupos de ciências, independentemente da disciplina acadêmica ou modelo institucional.

Nesta profissão, a identidade como “homem acadêmico” é a cultura mais disseminada por todos os campos e instituições e assumida por todos os professores. Desse modo, na doutrina da profissão, todos os que a exercem, homens ou mulheres, são parte de uma única comunidade de estudiosos, compartilhando interesses que os identificam como diferentes de outros profissionais (Clark, 1986).

Para Clark (1986) como membros da comunidade acadêmica os profissionais sentem-se com direitos a privilégios, particularmente de liberdade para pesquisa e liberdade para ensino. Com pouco controle externo, em todos os locais, a cultura da profissão enfatiza a autonomia pessoal e auto-controle colegiado.

Com um retrato altruístico de gerar conhecimento para prestação de serviços à sociedade, ensinar jovens a descobrir seus próprios potenciais, a própria cultura da profissão ressalta poder e status para professores.

É um mito que a comunidade é forte, ressalta Clark (1988). Dentro da profissão, existe uma união simbólica entre os principais segmentos. As respectivas identidades como cientistas naturais, sociais e humanistas distanciam os grupos de disciplinas. A cultura por disciplina sobrepuja a da profissão e aumenta o distanciamento entre os profissionais.

Outro fato que, para Clark (1986), contribui para o distanciamento entre os profissionais acadêmicos são as ideologias da liberdade acadêmica e da liberdade científica.

A liberdade acadêmica é a ideologia da profissão através da disciplina. Significa o professor criar situações e circunstâncias de atuação dentro da instituição.

A liberdade científica é a ideologia de diversas profissões na disciplina. As profissões regulamentadas controlam o avanço do conhecimento em diversos campos. Desse modo, os professores têm liberdade ou restrições de trabalho na disciplina.

A ideologia da liberdade acadêmica responde por certos problemas da profissão acadêmica, mas localizados na instituição educacional. A ideologia da liberdade científica reflete problemas de especialização em qualquer tipo de instituição (Clark, 1986).

Para Birnbaum (1988), a cultura da profissão pode ser influenciada pelo alcance da instituição, que ele classifica como cosmopolita ou local.

Nas instituições cosmopolitas, os indivíduos se identificam fortemente com os seus colegas do país ou mundo que tenham interesses semelhantes. Nessas instituições, eles tendem a pesquisar e a publicar e são reconhecidos pelas atividades científicas. Assim, os professores vêem a instituição como uma base para suas atividades externas.

Suas apreensões não estão propriamente ligadas às suas atividades no “campus”. A principal preocupação está relacionada, em primeiro lugar, com o fato de serem reconhecidos como profissionais independentes e estudiosos e depois como membros de uma universidade.

Nas instituições locais, os indivíduos são muito comprometidos com seus “campus”, integrados na comunidade, dão ênfase ao ensino e são envolvidos com atividades institucionais. Neste caso, os professores dão mais importância a serem membros da instituição do que reconhecidos como profissionais independentes e estudiosos.

De qualquer modo, a liberdade é uma doutrina da profissão acadêmica, enfatiza Clark (1986). Com enfoques diversos de liberdade: de pesquisa, de ensino, acadêmica, científica, os professores atuam sob um estandarte que os une.

Existem significantes diferenças entre professores de diferentes campos de estudo e a disciplina acadêmica tanto pode ser o principal meio de criação de diferenças como de similaridades, quanto é a principal forma de união e de identificação da profissão (Becher, 1984; Clark, 1986).

#### **2.4.2.3 A cultura por disciplina acadêmica**

A identificação do professor com a disciplina começa com a socialização na graduação, tem início com a aprendizagem da linguagem, estilos, símbolos, tradições e folclore associados às disciplinas, indica Austin, 1990.

A cultura da disciplina é a fonte primária de identidade da faculdade e das especializações. Elementos desta cultura incluem suposições sobre como o conhecimento é criado, sobre o conhecimento que é proporcionado, sobre atividades e padrões de desempenho escolar e ainda padrões de interação profissional e de publicações.

Cada disciplina e sujeitos especialistas concentram suas próprias verdades, tradições, organização social, sistema de recompensa e oferta de status, padrões de publicação etc (Clark, 1986). Desse modo, os professores desenvolvem carreiras com colegas invisíveis, ligados por disciplinas e subespecialidades que mantêm os valores das disciplinas. Ao mesmo tempo, associações profissionais disciplinares providenciam canais de manifestação através de publicações, conferências e afirmação de missão.

Os valores e as características pessoais de professores são responsáveis pelas diferenças e similaridades nas disciplinas e nas subespecialidades. Ambas formam culturas com capacidade para subculturas.

As subculturas se formam porque os grupos de profissionais possuem paradigmas ou modos de ver o mundo diferentes. Podem também diferir no que vêem como negócio principal da instituição. De igual modo, divisões em disciplinas podem começar quando os professores se agrupam em visões diferentes para uma mesma disciplina.

Finalmente, o antagonismo entre subgrupos pode ficar às vezes tão intenso que os professores de dois campus deixam de se falar e se tornam rivais, fazendo com que surjam duas subculturas (Kuh & Whitt, 1988).

Estas subculturas podem ser especialmente fortes porque, tipicamente, a diferenciação dos professores e o processo de socialização acontecem por classe profissional. A comunidade é reforçada por interação com colegas locais e nacionais, especialmente em associações profissionais, com exigências para admissões, bem como para prêmios, publicações e conferências em parceria (Kuh & Whitt, 1988).

Becher (1984) aponta que a análise da cultura por disciplinas pode considerar cinco aspectos: características das disciplinas, questões epistemológicas, prática profissional, padrões de carreira e vida privada.

#### Características das Disciplinas

Natureza e conteúdo; fronteiras internas e externas; grau de unidade através das subespecialidades; vizinhança intelectual; extensão da variedade da disciplina de um país para outro.

#### Questões epistemológicas

O papel da teoria, a importância das técnicas especializadas; o grau de importância das descobertas, como as conclusões são estabelecidas; aprovações e críticas.

#### Prática Profissional

O universo dos padrões de comunicações; formas e índices de publicações, estrutura das redes pessoais; competição e precedência; plágio e penetração prática; extensão do grupo de trabalho; incidência de jargões.

#### Padrões de Carreira

Questões relacionadas ao recrutamento de novos membros e sua introdução na disciplina; como as especializações são escolhidas; como os membros estabelecem independência e ganham direitos; como conseguem reputação; mobilidade entre as especializações; experiências comuns nas crises de meio de carreira.

#### Vida Privada

Envolvimento com o trabalho, recompensas particulares, grau de envolvimento do profissional com o ambiente social, estereótipos.

A análise da cultura também pode ser feita em quatro grupos de ciências: ciências puras; humanidades e ciências sociais puras, tecnologias e ciências sociais aplicadas.

Por grupo de ciências, Becher (1984) propõe que a análise seja feita considerando os grupos e departamentos em hierarquias. Isto porque, para ele, as hierarquias podem influenciar as realidades e percepções da cultura acadêmica.

A cultura nas ciências puras, tais como física, seria competitiva, com trabalho orientado e em grupo. Nas humanidades, por exemplo, história ou antropologia, seria orientada por pessoa, livremente estruturada e individualista. Nas tecnologias, incluindo engenharia, a cultura seria cosmopolita e empresarial. Finalmente, nas ciências sociais aplicadas, tal como a educação, a cultura seria orientada para o ambiente externo.

Becher (1984) chama a atenção para o fato que alguns campos de pesquisa aparentam ser mais acessíveis que outros e isso tem influência na ideologia e nos valores. Algumas diferenças têm por base o fato das pesquisas lidarem com coisas ou com pessoas. Outras devido a envolvimento com movimentos sociais ou políticos. Desse modo, em relação à ideologia e valores, a união entre disciplinas mais importante é em termos de credibilidade e status institucional.

Outra opção de análise da instituição acadêmica pelo enfoque da cultura é a proposta de Bergquist (1992), comentada a seguir em Organizações como Cultura.

#### **2.4.2.4. Organizações como cultura**

Para Bergquist (1992) a cultura ajuda a definir o universo da realidade das pessoas que fazem parte de determinado grupo, proporcionando lentes através das quais os membros interpretam e atribuem valores para os eventos e produtos do grupo. Além disso, ela estabelece sentido e contexto para o grupo; mantendo-os unidos e transmitindo os significados de propósitos e de continuidade.

O enfoque na cultura possibilita identificar convicções, premissas, suposições, normas, rituais, hábitos e práticas que influenciam as ações dos diretores ou grupos por eles orientados, bem como, os significados que as pessoas dão a eventos nas unidades universitárias pesquisadas. Isto porque ela causa profundo impacto tanto no modo como

o líder vê o seu trabalho na academia, quanto nos caminhos pelos quais os professores, pessoal de “staff” e alunos percebem suas próprias carreiras, mudanças no ambiente etc.

Através da cultura é possível identificar padrões de normas, valores, práticas, crenças e suposições, que moldam o comportamento de indivíduos e grupos em uma faculdade ou universidade, bem como tecer um quadro de referências dentro do qual é possível interpretar o significado de eventos e ações no campus.

Berquist (1992) sugere que, na organização universitária podem ser encontradas quatro culturas: colegiada, gerencial, desenvolvimento e negociação.

A cultura colegiada é caracterizada pelos significados que os professores dão às suas disciplinas, pesquisas, conhecimentos e processos de decisão. Ou seja, nessa cultura predominam os valores, crenças, hábitos, costumes e visões do núcleo operacional. A instituição é entendida como um empreendimento para a geração, interpretação e disseminação de conhecimentos, bem como para o desenvolvimento de valores específicos e qualidades de caráter entre os jovens, entendidos como futuros líderes da sociedade.

A cultura gerencial é caracterizada pelo significado que a organização dá para a implementação e avaliação do trabalho, direcionado para metas e propósitos organizacionais específicos. Ou seja, nessa cultura predominam os valores relacionados à responsabilidade gerencial e fiscal, bem como à supervisão das habilidades. Os membros da instituição valorizam a capacidade para definir e perseguir metas claras. Concebem a organização como um empreendimento que existe para incutir conhecimentos específicos, habilidades e atitudes nos estudantes, visando que sejam cidadãos responsáveis e bem sucedidos.

A cultura de desenvolvimento é caracterizada pela criação de programas e atividades para o crescimento pessoal e profissional de todos os membros da comunidade universitária. Nessa cultura, onde predominam os valores pessoais, a prestação de serviços, o planejamento curricular e a pesquisa institucional estão voltados para as pessoas. A organização é vista como um empreendimento que visa encorajar o potencial cognitivo, afetivo e o amadurecimento dos estudantes, professores, administradores e “staff”.

A cultura de negociação é caracterizada pelo estabelecimento de políticas e procedimentos equilibrados e igualitários para a distribuição de benefícios ou recursos na instituição. Nessa cultura predominam os valores de confrontação, barganha e oposição. Há disputa por poder e necessidade de mediação. A organização é vista como um empreendimento onde é possível assumir atitudes ou estabelecer novas estruturas sociais.

## **2.5 Influência das Culturas Acadêmicas na Aprendizagem dos Dirigentes**

Dentre os autores que, com diferentes interesses e perspectivas, pesquisaram a cultura de instituições acadêmicas, apenas Ahmad (1994) e Reesor (1995) estudaram sua influência na aprendizagem dos dirigentes acadêmicos.

Tanto Ahmad (1994) quanto Reesor (1995) apontam que o entendimento da cultura das organizações de ensino superior é essencial para compreender as nuances do papel do administrador universitário. É ela que possibilita a compreensão do relacionamento, professores versus administradores, das influências da profissão acadêmica e do processo de identificação e desenvolvimento de dirigentes acadêmicos.

A cultura organizacional das instituições de ensino superior tem um sistema de valores e de carreira próprios e os professores exercem funções administrativas desde reitores até prestadores de serviços para estudantes.

Valores e convicções comuns são os aspectos inerentes à cultura que direcionam a vida dos estudantes, professores e administradores de cada instituição e que mais influenciam os administradores de cada uma delas. Desse modo, é a cultura que molda o envolvimento da instituição com sua administração, bem como orienta o comportamento de seus administradores.

Freqüentemente existem confusões e desconfianças entre professores e administradores de uma faculdade, muitas vezes aumentadas por barreiras culturais. Assim, enquanto os administradores se sentem incompreendidos em relação a seus propósitos e responsabilidades, os professores pensam que os administradores não os compreendem em relação às suas necessidades e desejos individuais (Reesor, 1995).

Ahmad (1994) concluiu que, com diferentes formas de atuação, as culturas colegiada, desenvolvimento, administrativa e de negociação estão presentes em todas as instituições formando uma amálgama e até dificultando a identificação da cultura mais presente ou dominante.

Esse autor indica ter observado que a preparação inicial do professor para ser administrador não foi planejada por nenhuma instituição, independente da cultura predominante. Desse modo, todos os professores tiveram que aprender a dirigir a instituição, já exercendo o cargo.

Outra observação de Ahmad (1994) é que a cultura ou culturas da instituição poderia ter alguma relação com as habilidades, conhecimentos, competências e atitudes que os professores consideram importantes.

O poder da cultura pode ser sentido e influenciar na aprendizagem dos professores que dirigem suas instituições porque, no novo papel, o professor precisa adquirir habilidades, conhecimentos, competências e atitudes nos campos interpessoal, contextual e técnico (Ahmad, 1994).

Portanto, a compreensão que um professor tem da universidade, das pessoas, das responsabilidades e atribuições do cargo etc. pode ser influenciada pela cultura, e pode influenciar o aprendizado porque, no papel de dirigente, o professor necessita dentre outras coisas:

- . entender a(s) cultura(s) que existe(m) em outros departamentos;
- . compreender as culturas que envolvem os comitês universitários;
- . estar em contato com pessoas de outras disciplinas, que não conhecia quando era professor;
- . aprender sobre processos de decisão;
- . aprender a partir de erros ou enganos;
- . desenvolver habilidades para ouvir e entender os pontos de vista de outros professores;
- . desenvolver habilidades para entender as hostilidades ligadas ao cargo;



- . adquirir conhecimentos para tratar com questões legais;
- . adquirir habilidade para ser organizado e atender a diferentes questões ao mesmo tempo;
- . aprender sobre o ambiente onde a instituição está inserida;
- . aprender sobre o ambiente interno da instituição, inclusive em termos de burocracia, orçamento e estrutura de governo;
- . desenvolver habilidades para ser paciente e saber ouvir.

Reesor (1995) comparou o modelo burocrático (Mintzberg, 1991) e o modelo colegiado (Birnbaum, 1992). No modelo burocrático, aponta que as estruturas são projetadas para que a coordenação das tarefas, de forma sistemática e eficiente, obtenha os resultados desejados. Nesse caso, os professores tendem a buscar a profissionalização como administradores e existe separação entre os papéis de administrador e de professor.

No modelo colegiado, os indivíduos agem como integrantes de um grupo, onde os interesses são compartilhados, os contatos são pessoais e os mecanismos de coordenação e controle possibilitam o desenvolvimento individual. Os professores exercem funções administrativas por tempo determinado e depois retornam às suas atividades normais.

Utilizando a classificação proposta por Birnbaum (1992), Reesor (1995) aponta que o tipo de instituição: cosmopolita ou local, também exerce influência sobre o papel dos administradores.

Indica que na instituição cosmopolita os professores têm conexão com outros da mesma área de conhecimento, tanto no país quanto no exterior. Eles tendem a pesquisar e a publicar, têm um sentimento de satisfação e recompensa com o que fazem e usam a faculdade como base para suas atividades externas.

Desse modo, são pouco envolvidos com as ocupações e assuntos do campus universitário. Assim, os professores tendem a ver seus colegas que decidem exercer funções administrativas como nós/eles, e de certa forma, castigá-los com tal separação.

Na instituição local, os professores são mais integrados em comitês e com os assuntos do campus. A principal preocupação é com o ensino e freqüentemente participam de

atividades institucionais ou voltadas para a comunidade onde a instituição está localizada. Neste caso, cooperam com os professores que passam a ser administradores (Reesor, 1995).

## **2.6 Síntese da Revisão Bibliográfica**

A rigor, basicamente só Ahmad (1994) e Reesor (1995) trataram diretamente de aprendizagem de professores universitários para dirigir instituições universitárias, ambos em instituições nos Estados Unidos da América do Norte.

Ahmad (1994) buscou investigar os padrões de aprendizagem utilizados por professores ao se prepararem para funções administrativas. Fundamentado pelo arcabouço teórico desenvolvido por Getzels & Thelen (1960) e por Berquist (1992), o trabalho foi desenvolvido entendendo a organização universitária como um sistema, como uma cultura, e o professor como um aprendiz adulto.

Por sua vez, Reesor (1995), investigou por que certos professores assumem postos administrativos, e os tipos de educação formal e informal que recebem quando se preparam para esses postos. Fundamentada em autores que escreveram sobre liderança na educação superior, o trabalho foi realizado entendendo a cultura como uma metáfora, que encobre o que a organização é, buscando compreender a transformação do professor em administrador universitário.

Esses dois estudos não podem ser utilizados como parâmetros para análise da realidade brasileira, totalmente diversa da americana. Apesar disso, por apresentarem algumas conclusões convergentes, ambos serviram de subsídios para a revisão aqui apresentada.

Dentre essas conclusões, válidas para universidades americanas, possivelmente algumas serão encontradas na realidade brasileira. Os professores que se propõem a dirigir suas instituições são escolhidos para cargos de confiança, ou concorrem à direção indicados por departamentos ou comitês universitários, sem que eles próprios tenham planejado vir a ser um administrador. Frequentemente não possuem graduação em administração, aprendem já no exercício da função, e a aprendizagem é auto-direcionada.

A aprendizagem já no exercício da função pode ser atribuída às peculiaridades da carreira universitária, onde não é incomum que, concomitante ou após a obtenção de títulos acadêmicos e consolidação da carreira como professor ou pesquisador, o indivíduo assuma cargo de direção, com tarefas e responsabilidades diferentes de sua área de especialização, sem nenhum conhecimento ou experiência anterior.

Um dos pontos marcantes desses trabalhos realizados em universidades americanas foi que, ainda que com enfoques absolutamente diferentes, Ahmad (1994) e Reesor (1995) realizaram o trabalho com a perspectiva de que o “mundo acadêmico” é regido pela influência de inúmeros comportamentos, crenças e valores culturais e ambos concluíram que a cultura da instituição exerce influência na aprendizagem do professor.

Ahmad (1994) realizou sua pesquisa tendo como fundamentação a proposta de Berquist (1992) de análise da organização como cultura. Concluiu que o contexto cultural pode influenciar em termos de habilidades, conhecimentos, competências e atitudes que o administrador possa necessitar nas diferentes culturas acadêmicas.

Reesor (1995) realizou sua pesquisa analisando a cultura em seus aspectos simbólicos, ideais e expressivos. Desse modo, buscou identificar os padrões que possibilitam as ações na organização, bem como compreender os significados e os processos que norteiam a vida organizacional. Concluiu que a cultura da instituição pode ter impacto negativo no sucesso e no desenvolvimento de professores universitários.

A convergência de conclusões em trabalhos tão diferentes demonstra a importância do fator cultura organizacional em estudos sobre “aprendizagem para administrar instituições”. No entanto, o fato de não ter encontrado estudos realizados em universidades brasileiras faz com que a “leitura das conclusões” tenha que ser feita com muito cuidado, em função das distintas realidades.

Finalmente, dessa revisão, a síntese que forma a base de sustentação deste trabalho, fica assim definida:

- os professores deixam suas funções acadêmicas para assumirem cargos administrativos em direção, sem a devida capacitação para isso;

- no papel de dirigente de unidade universitária, o professor é considerado como um aprendiz adulto;
- os contextos culturais influenciam diretamente nos processos de aprendizagem de cada diretor, em função das particularidades dos valores, crenças, ideologias, da unidade universitária, da especialidade acadêmica, e da própria formação pessoal dos professores. Portanto, o seu processo de aprendizagem é moldado por seus ambientes culturais;
- a cultura de cada Centro deve ser analisada e classificada como uma metáfora, onde a organização é de acordo com os significados atribuídos por seus membros;
- a cultura organizacional influencia na aprendizagem do professor. Então, deve-se conhecer a cultura das unidades, formada pelo conjunto de crenças e valores que interligam estudantes, professores e servidores técnico-administrativos, e que modelam a realidade social, estabelecendo comportamentos, sentimentos e compromissos organizacionais próprios de cada unidade;
- as universidades possuem um conjunto de valores, normas e ideologias, que padronizam comportamentos e procedimentos comuns à cultura institucional desse tipo de organização, definidos por Mintzberg (1983) como burocracia profissional. Portanto, o conceito de burocracia profissional é o adotado nesta tese, como a cultura que permeia todas as Unidades Universitárias da UFSC.
- na pesquisa, os Diretores das Unidades Universitárias (o mesmo que Diretores de Centro ou Dirigentes de Unidades Universitárias) da UFSC podem ser vistos como executivos de acordo com o enfoque de Mintzberg (1986), que os concebe como indivíduos que possuem uma autoridade formal sobre uma unidade bem delimitada, com autoridade formal oriunda do “status”, que conduz a várias relações interpessoais e ao acesso a informações, que, por sua vez, capacita o executivo a tomar decisões e formular estratégias para sua unidade.
- se considerados sob o enfoque de Mintzberg (1986), no papel gerencial os Diretores das Unidades Universitárias assumem um conjunto organizado de comportamentos que pertencem a uma função ou posição.

- na pesquisa, os termos dirigir, administrar, gerenciar podem ser entendidos como sinônimos, e com o significado de processo de tomar decisões e realizar ações para garantir a realização de objetivos.

Com esses conceitos, parte-se para o desenvolvimento do trabalho, apresentado no item a seguir.

### 3 METODOLOGIA

No capítulo anterior foi apresentada a fundamentação teórica, abordando: a aprendizagem de adultos, como e o que aprendem os professores que se tornam dirigentes de instituições universitárias, modelos e culturas de universidades e as influências das culturas acadêmicas na aprendizagem de professores que se tornam dirigentes.

A revisão bibliográfica enfatizou a importância do estudo de conceitos sobre aprendizagem do adulto, bem como do estudo da influência da cultura no processo de aprendizagem do professor que se torna dirigente de instituição universitária. Portanto, esses conhecimentos embasam o presente estudo e orientam a metodologia utilizada.

A investigação utilizando metodologia qualitativa do tipo interpretativa, expõe a crença de que o estudo do processo de aprendizagem envolve categorias tais como valores, ideologias, idéias, padrões de ação, que não podem ser mensuradas ou demonstradas com fórmulas numéricas ou dados estatísticos. A abordagem interpretativa permite a compreensão do processo de aprendizagem, a partir de depoimentos dos sujeitos da pesquisa, buscando captar como eles o interpretam. Portanto, sempre que possível, procurou-se não interferir na descrição dos depoentes. Assim, a pesquisadora reconstruiu os significados em linguagem científica, buscando respeitar as interpretações, bem como procurando evitar a imposição de conceitos.

Então, nesse estudo são consideradas as descrições e interpretações que os diferentes professores têm do processo. As descrições e interpretações são analisadas pela pesquisadora, com o intuito de buscar fundamentos teóricos que permitam elucidar o fenômeno.

Bogdan & Biklen (1998) apontam que a abordagem qualitativa é a que possibilita que um fenômeno possa ser melhor compreendido no contexto em que ocorre. A análise com perspectiva integrada, transforma a abordagem qualitativa em facilitadora para que o pesquisador desenvolva habilidade para “apreender” o fenômeno a ser estudado,

conservando a perspectiva das pessoas nele envolvidas, sem deixar de considerar todos os pontos de vista relevantes

Merriam (1998) salienta que a preocupação básica da pesquisa qualitativa, é entender o fenômeno a partir da perspectiva dos participantes; que o pesquisador é o instrumento primário da coleta e da análise dos dados; e que este tipo de pesquisa envolve um estudo de campo. Portanto, o pesquisador vai até as pessoas.

A autora em referência indica que na pesquisa indutiva as dimensões e categorias emergem progressivamente durante o processo de coleta e análise dos dados. Que a pesquisa qualitativa dá ênfase ao processo, ao significado e ao entendimento, e que o seu produto é uma rica descrição.

Outras características apontadas por Merriam (1998) incluem: um *design* emergente e flexível, que possa absorver mudanças enquanto o estudo está sendo desenvolvido; população não aleatória e pequena; e que o pesquisador gaste um tempo considerável no campo, em intenso contato com os sujeitos da pesquisa.

Ou seja, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento de investigação, sendo necessário o seu contato direto e prolongado com o campo. A natureza dos dados qualitativos contém descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios.

Com base nas constatações apontadas, observou-se que a abordagem qualitativa seria a mais apropriada para esta pesquisa, pois somente ela permite analisar as ocorrências da vida real a partir do entendimento da realidade.

Portanto, esta pesquisa está fundamentada em metodologia qualitativa do tipo interpretativa e procurou analisar o processo de aprendizagem como uma seqüência de eventos que descreve como a aprendizagem ocorreu no tempo.

### 3.1 Perguntas de Pesquisa

Na pesquisa qualitativa, as perguntas ou questões de pesquisa devem indicar os principais aspectos de interesse do pesquisador no contexto estudado. Neste trabalho, adota-se as indicações de Yin (1984) de que a elaboração das perguntas de pesquisa pode ser embasada pelo quadro teórico apresentado. Assim, para a elaboração também considerou-se os estudos de Ahmad (1994) e Reesor (1995), sobre o tema.

Salientando novamente, que o trabalho prende-se à compreensão e descrição da aprendizagem **individual** dos Diretores das Unidades Universitárias da UFSC, sem associá-la a processo de transferência para a aprendizagem organizacional, elaborou-se as seguintes questões:

- 1- Como os professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) aprendem a exercer as atividades, atribuições e responsabilidades de Diretor de uma Unidade Universitária?
- 2- O que os professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) aprendem para exercer as atividades, atribuições e responsabilidades de Diretor de uma Unidade Universitária?
- 3- Como as culturas do meio ambiente influenciam na aprendizagem dos professores da UFSC que se tornam dirigentes das Unidades Universitárias?

A primeira questão é oriunda do problema de pesquisa proposto, resumido a seguir:

- as universidades federais brasileiras são compostas por unidades universitárias, (centros definidos por áreas do Conhecimento) dirigidas por professores, eleitos para o cargo de Diretor de Unidade;
- geralmente os professores eleitos não possuem formação para exercer cargos;



- não se conhece o processo de aprendizado desses professores, pelo menos de forma sistematizada, para que seja repassado a cada gestão. Assim, a cada início de gestão, o processo é recomeçado pelos indivíduos sem recursos a modelos formais anteriores;
- tomando por base que indivíduos são influenciados pelo seu meio-ambiente, pela cultura instalada em cada organização e pela formação profissional, os professores provavelmente têm seu processo de aprendizagem moldado por seus ambientes culturais;
- é inegável, no âmbito geral, que as universidades federais representam o melhor em ensino e pesquisa no Brasil. Por essa premissa, pode-se afirmar que o processo de aprendizagem dos professores para dirigir, coordenar, fiscalizar e superintender as atividades das unidades universitárias é muito importante, e que, no mínimo, merece ser conhecido e documentado.

A segunda questão procura averiguar o que os professores aprendem, partindo da suposição de Ahmad (1994) de que os professores que dirigem instituições universitárias não têm preparação para o cargo e deveriam aprender habilidades, conhecimentos e atitudes interpessoais, contextuais e técnicas.

Por fim, a terceira questão leva em conta as indicações de Ahmad (1994) e de Reesor (1995) que concluíram: a) que a cultura da instituição exerce influência na aprendizagem do professor; b) que o contexto cultural pode influenciar em termos de habilidades, conhecimentos, competências e atitudes que o administrador possa necessitar nas diferentes culturas acadêmicas; c) que a cultura da instituição pode ter impacto negativo no sucesso e no desenvolvimento de professores universitários.

### 3.2 Definição dos Termos Importantes para a Pesquisa

Dado que conceitos podem ter significados diferentes, em virtude do quadro de referência ou da ciência que o emprega, com o objetivo de esclarecer e indicar o emprego de alguns conceitos utilizados no trabalho, a seguir define-se alguns termos presentes no estudo:

✓ **aprendizagem:** *é o processo pelo qual as pessoas obtêm conhecimento, sensibilidade ou domínio de habilidades por meio de experiência ou estudo* (Houle, 1980, p. xi).

✓ **aprendizagem informal:** a aprendizagem informal é aquela que se dá por meios informais, redes de aprendizagem, grupos de ação comunitária e outros cenários não institucionais (Brookfield, 1986).

✓ **aprendizagem formal:** a aprendizagem formal é aquela que se dá orientada por um educador ou treinador dentro de uma instituição (Brookfield, 1986).

✓ **aprendizagem em grupos de ação comunitária:** é aprendizagem informal que acontece por intermédio da colaboração entre membros do grupo de adultos, submetidos a um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades, aquisição de conhecimentos e reflexão sobre suas experiências (Brookfield, 1986; Mumford, 1997).

✓ **aprendizagem auto-direcionada:** envolve atividades da aprendizagem formal e da informal, bem como, inclui “aprendizagem de coisas observáveis ou comportamentos internos e disposições mentais” (Brookfield, 1986). Está relacionada com conhecimento contextual, com quadro de valores e código moral direcionando o comportamento do aprendiz de acordo com o seu “constructo” cultural. Tem um sentido pessoal para a assimilação de novas informações, atitudes e habilidades e é significativamente construído por uma personalidade (Candy, 1991).

✓ **aprendizagem através da educação para gerenciar:** é a adquirida via universidades, principalmente por métodos de ensino tidos como tradicionais (conferências, seminários, aulas), com o objetivo de desenvolver habilidades analíticas e críticas, através da aprendizagem de disciplinas acadêmicas inerentes à administração.

✓ **aprendizagem através do desenvolvimento para gerenciar:** é a que busca gerar conhecimento pessoal, bem como um conjunto de habilidades voltadas para assuntos tais como administração do tempo, tensão gerencial, agressividade, trabalho em equipe,

técnicas de apresentação, habilidades interpessoais etc. Quanto aos métodos pedagógicos usam-se diversos, com diferentes enfoques.

✓ **aprendizagem continuada para a profissão:** é dirigida para adultos que já possuem uma profissão e se dá por educação profissional continuada. Tem como meta auxiliar profissionais a dominar e a expandir a base teórica de conhecimentos. Com isso, obtém-se um aumento das suas habilidades e da capacidade para resolver problemas, a partir de suas experiências práticas. Conforme Houle (1980), a educação continuada é realizada essencialmente por auto-direcionamento, com métodos de ensino formais e informais.

✓ **aprendizagem situada:** é aquela que acontece por intermédio da colaboração, com os adultos envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento de habilidades, aquisição de conhecimentos e reflexão sobre suas experiências. Portanto, acontece através de interação social.

✓ **aprendizagem por ação:** é aquela que se dá com as ações do dia-a-dia de trabalho, por intermédio das experiências, da busca de soluções, escolha das melhores alternativas e implementação de ações que, não raramente, podem tornar-se padrão. Ela ocorre quando os acontecimentos, habilidades e novas percepções produzem questionamentos, conduzem ao envolvimento da pessoa com problemas reais, ela aceita a responsabilidade para agir e o conjunto de colegas dão suporte e o desafio para que o participante obtenha a solução. Essa aprendizagem tem um caráter de aprendizagem social porque, no processo, os envolvidos aprendem através de cada pessoa do grupo, por intermédio de reuniões regulares, para discussão de projetos (Mumford, 1997).

✓ **cultura:** “é o comportamento cultivado, isto é, a totalidade da experiência adquirida e acumulada pelo homem e transmitida socialmente, ou ainda, o comportamento adquirido por aprendizado social” (Keesing, 1961, p. 49).

✓ **dirigir** = administrar = gerenciar, com o significado de processo de tomar decisões e realizar ações para garantir a realização de objetivos.

✓ **diretores das Unidades Universitárias** = o mesmo que Diretores de Centro ou Dirigentes de Unidades Universitárias

✓ **diretores = dirigentes** = indivíduos que possuem uma autoridade formal sobre uma unidade bem delimitada, com autoridade formal oriunda do “status”, que conduz a várias

relações interpessoais e ao acesso a informações, que, por sua vez, capacita o dirigente a tomar decisões e formular estratégias para sua unidade (Mintzberg, 1986).

✓ **habilidades:** são competências para o desempenho de tarefas, e competências são as qualificações que uma pessoa deve ter para ocupar um cargo e desempenhá-lo eficazmente (Maximiano, 2000).

✓ **habilidade política:** competência para sobreviver dentro da estrutura de poder das grandes burocracias, ao estabelecer um conjunto de forças para produzir determinados resultados almejados por grupos de interesse (Maximiano, 2000; Lindblom, 1981). Pertinente aos papéis de ligação e à habilidade de relacionamento com colegas, de acordo com definições de Mintzberg (1986), ter habilidade política significa capacidade de estabelecer e manter relações formais e informais com colegas, de construir redes de contatos, de negociar e de fazer intercâmbios de recursos e informações necessárias para tomar decisões.

✓ **papéis gerenciais:** um conjunto organizado de comportamentos que pertencem a uma função ou posição (Mintzberg, 1986).

✓ **redes de aprendizagem:** grupos de pessoas com o mesmo nível de “status” que se agregam para trocar informações, idéias, habilidades e conhecimentos, com o intuito de resolver problemas, criar novas formas de prática ou novas formas de conhecimento (Broorkfield, 1986).

### 3.3 População e escolha do caso

O estudo é o primeiro sobre aprendizagem de dirigentes, apresentado por pesquisadores do Núcleo de Estudos Estratégicos (NEST) da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado pelo professor Dr. Cristiano J. C. de Almeida Cunha.

Quando da elaboração do projeto de pesquisa, discutiu-se a pertinência da mesma ser realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina, onde a pesquisadora trabalha. No entanto, decidiu-se pela Universidade Federal de Santa Catarina porque esta oferecia um maior universo de pesquisa, dado o maior número de Unidades Universitárias. Entendeu-se

que posteriormente o estudo poderia ser repetido na Universidade do Estado, bem como em outras Universidades, estaduais, federais, municipais ou mesmo particulares.

Desse modo, definiu-se que o estudo seria feito com todos os Diretores das onze Unidades Universitárias da UFSC.

### **3.4 Perspectiva de pesquisa**

O método de pesquisa utilizado foi o estudo multi-caso. Ele é recomendado por Yin (1984) quando mesmo estudo contém mais de um caso e possibilita a realização de análise intensiva e aprofundada do processo de aprendizagem pesquisado. Foi utilizado em consonância também com as indicações de Merriam (1998), que aponta o estudo de caso como o método mais adequado quando se pretenda desenvolver estudos em profundidade, com resgate dos significados. Nesse tipo de pesquisa, o interesse está no processo, no contexto e na descoberta. Esses estudos caracterizam-se por dar origem a descrições intensas.

Autores tais como Bogdan & Biklen (1998); Mason (1997); Triviños (1992) e Merriam & Simpson (1984), apontam que o estudo de caso é qualitativo quando se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e profunda.

Para os autores referenciados, os estudos de caso visam à descoberta. Desse modo, mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, sua atenção sempre estará voltada a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo.

Yin (1984) recomenda o estudo de caso quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só podem ser analisados a partir de um contexto da vida real.

A tentativa de reconstrução do processo de adaptação com base em uma abordagem interpretativa traz à tona a questão da generalização. No entanto, como indicado pela própria natureza e abordagem escolhida, a pesquisa não busca generalizar os resultados.

Tem a preocupação maior de explicar o processo, ao mesmo tempo em que estabelece relações teóricas.

Por fim, a pesquisa é feita com perspectiva longitudinal, pois estuda os processos de aprendizagem ao longo de uma existência.

### **3.5 Coleta e Análise dos Dados**

As pesquisas de caráter qualitativo caracterizam-se pela dificuldade de se demonstrar a separação clara e distinta entre as fases de coleta e análise dos dados. Isso porque elas são desenvolvidas como uma interação dinâmica. Para Merriam (1998), esses procedimentos ocorrem simultaneamente, com um processo de retroalimentação e de reformulação constante entre a coleta e a análise dos dados. De acordo com Triviños (1992), muitas vezes, a coleta e a análise dos dados chegam a se confundir. A coleta se transforma em análise, requerendo, em seguida, uma nova busca de informações.

Nesta pesquisa, à medida em que os dados foram sendo coletados, foi-se tentando identificar temas e relações. Isso originava novas questões, que conduziram para a busca de novos dados. O processo estendeu-se até a análise final.

As observações e anotações foram feitas desde os primeiros dados coletados. Os dados, notas e comentários foram lidos e relidos. Da leitura foram emergindo reflexões, temas, pressentimentos e idéias para as primeiras categorias de análise.

A pesquisa foi realizada em duas etapas:

primeira etapa – a pesquisa por literatura que proporcionasse embasamento e parâmetros para a pesquisa de campo, e ao mesmo tempo a coleta dos documentos sobre a UFSC e seus Centros;

segunda etapa – a pesquisa de campo por intermédio de entrevistas semi-estruturadas com os Diretores dos onze Centros que compõem a estrutura acadêmica da UFSC.

Esta etapa seguiu um Protocolo de Pesquisa aprovado pelo orientador desta tese, que

definiria o guia para o registro do estudo e o roteiro de perguntas, conforme colocados a seguir.

### **3.5.1 Guia para o registro do estudo**

O guia, a partir da segunda etapa da pesquisa, foi composto com os seguintes passos:

- 1º - Contato telefônico para agendar um encontro para explanação sobre a pesquisa com cada Diretor de Centro;
- 2º - Encontro pessoal para agendar o início da pesquisa;
- 3º - Coleta e análise da documentação (histórico dos Centros, currículos dos Diretores) para conhecimento sobre os Centros e seus respectivos Diretores antes das entrevistas;
- 4º - Elaboração de um Diário de Campo, para registro das atividades, fatos e impressões relacionados à pesquisa;
- 5º - Agendamento das entrevistas;
- 6º - Realização de duas entrevistas;
- 7º - Reavaliação e correção das perguntas face aos resultados das duas primeiras entrevistas;
- 8º - Realização das 9 (nove) entrevistas restantes;
- 9º - Transcrição das entrevistas gravadas nos três encontros, de uma hora cada, com cada um dos diretores;
- 10º - Apresentação da transcrição das entrevistas aos Diretores para aprovação;
- 11º - Categorização de dados para extração nas entrevistas;
- 12º - Extração dos dados nas entrevistas conforme categorização;
- 13º - Redação da compilação dos dados conforme categorização;
- 14º - Redação dos casos (denomina-se casos a apresentação de cada Centro a partir dos dados categorizados);
- 15º - Aprovação dos casos pelos Diretores;

16º - Avaliação dos casos para categorização dos dados para análise;

17º - Redação da análise conforme categorização

### 3.5.2 Roteiro da entrevista

Ressaltando que nem todas as perguntas foram feitas, por terem sido respondidas pelos depoentes antes de serem explicitamente formuladas, o roteiro da entrevista, composto por um rol de perguntas, demarcou quatro tópicos, descritos a seguir:

#### A -TORNANDO-SE UM DIRIGENTE

Fale sobre sua vida. A formação de seus pais; seus estudos iniciais; quem influenciou para que se formasse na profissão que tem. Onde se formou e como e por que se tornou professor.

Fale sobre sua vida na universidade do ingresso até a eleição para Diretor da Unidade. Descreva as atividades que desenvolveu (aulas na graduação e na pós, pesquisas, conselhos a que pertenceu, representações, cargos etc.).

Sempre pensou em ser um diretor? Em que momento de sua trajetória profissional pensou em se tornar um dirigente? O envolvimento com os grupos que o incentivaram a ser diretor foi resultado de um planejamento pessoal, com a intenção de ser um diretor ou aconteceu em decorrência de suas atividades?

Existiu algum mentor para sua carreira administrativa? Onde e como o encontrou e qual o papel dele para o seu envolvimento com a carreira administrativa?.

Antes de ser dirigente possuía cursos, estudos ou conhecimentos que o preparava para ser um Dirigente da Unidade Universitária? Tinha participado de algum programa de educação ou de desenvolvimento? Tinha feito algum auto-estudo?.

Que conhecimento e experiências com administração possuía antes de se tornar dirigente na Universidade?.

Quando foi eleito diretor recebeu alguma forma de orientação institucional para sua posição administrativa? Existiam programas institucionais? De qual órgão? Quais teriam sido os benefícios de participar de tal tipo de programa ?.



Fale como desenvolveu habilidades administrativas. Que habilidades administrativas parecem muito importantes à sua posição? Onde ou como aprendeu tarefas administrativas tais como fazer orçamento, lidar com questões pessoais de outros membros da instituição, tratar de questões ligadas a finanças etc.?

## B - SENDO UM DIRIGENTE DE UNIDADE UNIVERSITÁRIA

O senhor continua atuando como professor e/ou como pesquisador? Como divide seu tempo?.

Como suas atitudes e base de conhecimento mudaram desde que se tornou um dirigente de unidade de ensino superior?.

Descreva a experiência de ser um dirigente de unidade universitária. Inclua os aspectos compensadores e desafiadores da posição. Quais são as vantagens e desvantagens? Dê exemplos de suas melhores e piores experiências. De que mais gosta. De que gosta menos?.

Descreva um dia ou semana típicos como um dirigente de unidade universitária.

O que faz um professor dirigente de unidade universitária ter sucesso e ser eficaz?.

Quais foram as suas realizações mais significantes como Dirigente de Unidade Universitária.

Onde o senhor se vê em 5 anos? Em 10 anos? Qual o seu próximo movimento de carreira? O senhor continuará em posições administrativas ou tende a voltar exclusivamente para a vida acadêmica? Por quê?

O que faz em seu tempo livre?

Que assuntos um professor tem que considerar antes de se tornar um dirigente de unidade universitária. O que contaria para um professor que estivesse considerando a possibilidade de vir a ser um dirigente de unidade universitária?.

## C. APRENDIZAGEM PARA SER DIRIGENTE

Através de que meios formais e informais (cursos, treinamentos, parceiros, consultores, amigos, servidores, leituras etc.) aprendeu a dirigir?

Dentre atividades tais, como leitura de periódicos técnicos, procurar especialistas, receber conselhos, consultar fontes de referência, trabalhar com comitês para a tomada de decisão, reunir grupos de pessoas, o que costuma fazer para aprender a dirigir a Unidade?

Dentre as formas de aprendizagem, tais como: auxílio de outros administradores, treinamento informal com colegas administradores, observação direta, tentativa e erro, participação de treinamento formal, créditos em cursos universitários, programas de auto-estudo, quais utilizou ou utiliza para aprender a dirigir a Unidade?

Em sua opinião, que requisitos, em termos de habilidades, conhecimentos e atitudes um professor deveria possuir, para assumir papéis gerenciais? Quais considera ter aprendido? Em que situações ou circunstâncias?

#### D. MODELOS E CULTURAS DE UNIVERSIDADES

##### **Cultura da Formação Profissional**

Como sua disciplina acadêmica ajudou ou dificultou sua habilidade para ser Dirigente da Unidade Universitária? Em outras palavras: como o conhecimento de sua área acadêmica lhe ensinou ou dificultou a aprendizagem de habilidades administrativas?

Quais são as normas, valores, hábitos, crenças, tradições e ideologias mais significativas da sua área de formação profissional? Em que, ou como, elas podem ter facilitado ou dificultado a sua aprendizagem ou atuação como dirigente?

##### **Cultura da Unidade**

Quais são as normas, valores, hábitos, crenças, tradições e ideologias mais significativas em sua Unidade?

Quais, em que, como, por que as normas, valores, hábitos, crenças, tradições e ideologias mais significativas em sua Unidade podem ter (ou estar) auxiliado ou dificultado sua aprendizagem ou atuação como dirigente?

Analisando as descrições sobre Organização como Cultura que estou mostrando, favor indicar a cultura organizacional predominante (ou as culturas organizacionais predominantes) em sua Unidade: colegiada, gerencial, desenvolvimento, negociação?.

Analisando as descrições sobre modelos organizacionais que estou mostrando, favor indicar o que considera predominante (ou predominantes) em sua Unidade: Burocrático, Colegiado, Político ou Anárquico?.

Analisando as descrições sobre a Cultura da Profissão Acadêmica que estou mostrando, favor indicar : sua unidade é vista pelo senhor como uma instituição cosmopolita ou local? Em que tais culturas facilitam ou dificultam sua atuação como dirigente?

Analisando as descrições sobre a Cultura por Disciplina Acadêmica que lhe foi entregue, favor indicar. Em seu Centro existem divergências por causa dessas culturas? Elas chegam a afetar a Direção da Unidade?

### **3.5.3 Coleta de dados**

A coleta de dados foi iniciada no final do mês de junho/1999 e encerrada na primeira quinzena do mês de setembro/1999. No início foi marcada pela dificuldade de contato com alguns diretores, bem como a de obter espaço em suas agendas. Posteriormente, os encontros, previamente agendados após cada entrevista, aconteceram em clima de cordialidade e descontração.

As entrevistas foram realizadas em três encontros de três horas cada um, gravadas e após transcrição, submetidas à aprovação dos informantes. Tal procedimento foi adotado, visando diminuir a possibilidade de erros na pesquisa. Desse modo, tanto as entrevistas quanto os casos foram submetidos ao crivo dos informantes e as informações alteradas quando solicitado.

No projeto se pretendia que antes das entrevistas, fossem analisados o currículo de cada um dos sujeitos da pesquisa, bem como dados e documentos relacionados aos respectivos "Centros". Isso não foi possível, pois a maior parte dos Diretores não tinha currículo pronto ou o Centro não dispunha de informações escritas sobre seus históricos, culturas

etc. Portanto, as informações foram obtidas verbalmente.

A pesquisa foi documentada num Diário de Campo, onde se registrava: data, atividade, resultado da atividade, observações e sentimentos, percepções, idéias e dúvidas da pesquisadora. Quando de entrevista, o registro era feito imediatamente após sua realização. O diário de campo foi extremamente útil, para análise dos dados, principalmente como auxílio para estabelecer relações.

#### **3.5.4 Análise dos dados**

A análise dos dados foi iniciada na segunda semana do mês de setembro/1999. No mês de dezembro, obteve-se a aprovação dos informantes para os “casos” com os dados que seriam publicados. Nessa oportunidade, os casos foram submetidos também à aprovação do orientador da tese, que solicitou correções, visando principalmente diminuição do volume de dados.

Tendo em vista a quantidade e a riqueza de dados coletados através de entrevistas, até chegar aos resultados aqui apresentados, eles foram categorizados várias vezes.

A etapa de categorização de dados para extração nas entrevistas, envolveu: aspectos do Centro, individualidade do professor, processo de aprendizagem do professor como diretor e a caracterização das diversas culturas que influenciam a atuação do professor.

A última categorização ficou assim estabelecida: caracterização do Centro; histórico de vida do diretor; como o diretor aprendeu a dirigir o Centro; o que o professor aprendeu para dirigir o Centro; influências das diversas culturas acadêmicas na aprendizagem do diretor.

Na etapa da avaliação dos casos, a categorização dos dados envolveu: reunir dados sobre os diretores das Unidades, sobre os diversos processos de aprendizagem (como e o que aprenderam), e sobre as diversas culturas universitárias, descritos nos Casos de cada Centro).

Após a conclusão da análise a categorização ficou assim estabelecida:

a) Dados sobre os Diretores das Unidades

- Perfil dos Ocupantes das Diretorias das Unidades;
- Motivos que os levaram a ser eleitos para a Direção das Unidades;
- Como tem sido a experiência de ser Dirigente.

b) Os diversos processos de aprendizagem (como e o que aprenderam);

b.1 Como os Professores Aprenderam a Dirigir as Unidades Universitárias;

- A aprendizagem dos Professores que tinham experiência administrativa em outras carreiras, antes do ingresso na UFSC como professores;
- A aprendizagem das Professoras que iniciaram suas atividades profissionais no ensino fundamental;
- A aprendizagem dos professores que iniciaram a vida profissional como professores no ensino médio;
- A aprendizagem dos professores que iniciaram a vida profissional como professores no ensino superior;
- A aprendizagem do professor que iniciou as atividades profissionais como profissional liberal.

b.2 O que os Professores Aprenderam para Dirigir as Unidades Universitárias

- Conhecimentos, Habilidades e Atitudes Interpessoais;
- Conhecimentos, Habilidades e Atitudes Contextuais;
- Conhecimentos e Habilidades Técnicas

c) As diversas culturas universitárias

- Diferenças e similaridades entre as culturas das diversas Unidades Universitárias da UFSC;
- A influência das Culturas Acadêmicas para o Gerenciamento das Unidades

Universitárias da UFSC;

- Como as diferentes Áreas de Conhecimento contribuem na Aprendizagem de Profissionais que se tornam Dirigentes .

Conforme Yin (1984) o critério para interpretar as descobertas é um dos componentes menos desenvolvidos nos estudos de caso, não existem padrões estabelecidos e tal fato possibilita propostas de várias formas. Ele sugere que a interpretação seja realizada por intermédio do confronto da proposição teórica com “vários pedaços” de informações do mesmo caso. Desse modo, como critério para interpretação dos dados da pesquisa foi o confronto dos padrões que surgiram dos dados coletados, com os padrões indicados no arcabouço teórico.

Desse modo, para a categorização de dados, primeiro se identificou padrões que emergiram dos dados após a análise das entrevistas, documentos ou análise de informações sobre a Universidade e sobre as Unidades escolhidas para a pesquisa. Em seguida, foram estabelecidas categorias ou subcategorias para a análise. Por fim, as categorias foram comparadas com os padrões destacados no arcabouço teórico.

### **3.6 Limitações da Pesquisa**

Dentre outras, tais como a impossibilidade de generalizações, duas limitações da pesquisa chamam especial atenção:

- a) realizada tendo como sujeitos de pesquisa só os próprios Diretores de Centro, os aspectos relacionados a modelos e culturas universitárias não podem ser tomados como representativos da Unidade, nem tampouco das profissões nas quais são graduados.
- b) a pesquisa qualitativa pressupõe subjetividade na percepção do pesquisador.

A seguir, no item quatro, o levantamento de campo através de entrevistas. Os relatos, são apresentados em forma de casos.

#### 4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi fundada em 1960 a partir da integração de oito faculdades: Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Engenharia Industrial e Serviço Social. Desde a Reforma Universitária de 1969, é estruturada em Departamentos, coordenados por Unidades.

Considerada uma referência entre as universidades brasileiras, tem no momento desta pesquisa, segundo dados fornecidos pela Secretaria de Planejamento (1999) 28 cursos de graduação; 37 cursos de mestrado; 16 cursos de doutorado; 34 cursos de especialização; 1.671 professores; 2971 servidores técnico-administrativos ; 15.956 alunos de graduação, 2.772 alunos de mestrado, 1.061 alunos de doutorado, 1.556 alunos de especialização, num total de 21.345 alunos. É importante essa colocação, como demonstração da dimensão em termos numéricos da UFSC.

Os dados sobre a Universidade colocados abaixo, foram transcritos do seu Estatuto/Regimento Geral publicado em abril de 1997, vigente na época da pesquisa, realizada no segundo semestre de 1999.

Sendo os sujeitos desta pesquisa os Diretores das Unidades Universitárias da UFSC, cabe transcrever aqui as competências dos mesmos conforme Regimento Geral da UFSC – CAPÍTULO IV – SEÇÃO III – DA DIREÇÃO DAS UNIDADES:

“ Art. - 27 – Compete à Direção da Unidade:

- I - dirigir, coordenar, fiscalizar e superintender os serviços administrativos da Unidade;
- II - convocar e presidir as reuniões do Conselho da Unidade;
- III - aprovar a proposta orçamentária da Unidade, com base nas propostas dos Departamentos, encaminhando-a à Reitoria, para elaboração do orçamento geral da Universidade;
- IV - apresentar à Reitoria a prestação de contas do movimento financeiro anual;
- V - fiscalizar a execução do regime didático, zelando, junto aos Chefes de Departamentos, pela observância rigorosa dos horários, programas e atividades dos professores e alunos;

- VI – cumprir, e fazer cumprir as decisões dos Órgãos Superiores da Universidade e do Conselho da Unidade;
- VII - aprovar a escala de férias proposta pelos Departamentos;
- VIII - propor ou determinar ao órgão competente a abertura de inquéritos administrativos;
- IX - administrar o patrimônio da Unidade;
- X - fiscalizar o cumprimento da legislação federal de ensino, no âmbito da Unidade;
- XI - baixar atos normativos próprios, bem como delegar competência, nos limites de suas atribuições.
- XII - propor a lotação do pessoal administrativo nos diversos Departamentos;
- XIII - exercer o poder disciplinador no âmbito da Unidade;
- XIV - convocar as eleições nos Departamentos e para os representantes da Unidade nos Órgãos Colegiados da Administração Superior”.

Essas competências, formalizadas no Regimento Geral da UFSC, são as atividades que os professores devem executar quando eleitos para o cargo de diretor, as quais assumem sem formação específica e muitas vezes sem experiência.

Foram objeto de pesquisa as Unidades Universitárias e os Diretores de Unidades Acadêmicas de Nível Superior, dos Centros da UFSC:

1. Centro de Ciências Biológicas (CCB);
2. Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM);
3. Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH);
4. Centro de Comunicação e Expressão (CCE);
5. Centro de Ciências da Saúde (CCS);
6. Centro Tecnológico (CTC);



7. Centro Sócio-Econômico (CSE);
8. Centro de Ciências da Educação (CED);
9. Centro de Ciências Agrárias (CCA);
10. Centro de Desportos (CDS);
11. Centro de Ciências Jurídicas (CCJ).

São apresentados a seguir, os relatos dos casos estudados a partir da compilação dos dados das entrevistas. As atividades, atribuições e responsabilidades de um Diretor de Unidade Universitária (Diretor de Centro), foram assumidas pela pesquisadora como aquelas estabelecidas pelo Estatuto e Regimento Geral da UFSC, já transcritas.

## 4.1 Centro de Ciências Biológicas

### 4.1.1 Caracterização do Centro

O Centro de Ciências Biológicas (CCB) foi criado em 1976, a partir do Departamento de Biologia, pertencente ao então denominado Centro de Estudos Básicos. Começou com os Departamentos de Biologia, Ciências Fisiológicas, Microbiologia e Parasitologia e Departamento de Ciências Morfológicas.

Pelo Estatuto e Regimento Geral publicado em 1997 e ainda em vigor no final do primeiro semestre de 1999, o CCB possuía sete Departamentos: Ciências Fisiológicas, Ciências Morfológicas, Microbiologia e Parasitologia, Bioquímica, Botânica, Ecologia e Zoologia, Biologia Celular, Embriologia e Genética.

De acordo com o Diretor do CCB, as ideologias mais significativas para o biólogo são “o academicismo e o rigor científico”. Apontando a diretriz do rigor acadêmico como o maior valor da Unidade, pensa que é tradição no CCB entender a pesquisa científica desenvolvida na área biológica como principalmente voltada para a necessidade de administrar os problemas já criados pelo homem, não como um instrumento de transformação do homem.

A expectativa dos alunos do CCB é se tornarem biólogos para trabalhar com pesquisa em Centros de Desenvolvimento de Tecnologia ou em empresas que desenvolvem produtos na área de biologia. Ele entende que a expectativa de encaminhamento para a pesquisa científica *é uma coisa bem marcada*, porque o rigor científico já vai induzindo para que, logo após o término do curso, se dê o ingresso no mestrado ou doutorado.

Ou seja, os alunos do CCB já se formam com essa perspectiva de encontrar emprego em locais em que possam desenvolver pesquisa. Pensa o diretor que raramente eles vêem o ensino como uma alternativa e que podem até aceitá-lo como uma atividade temporária, mas a grande expectativa é a pesquisa.

#### 4.1.2 Histórico de Vida do Diretor do CCB

O Diretor do CCB é brasileiro, divorciado, têm 38 anos e três filhos. Nasceu em Florianópolis. Seus bisavós e sua mãe eram professores. O pai não tem formação acadêmica. É o quarto filho de cinco irmãos. As duas irmãs mais velhas são pesquisadoras. A influência delas foi determinante para o seu interesse por ciência.

Desde o segundo grau, tinha a intenção de estudar alguma coisa ligada à ciência básica. Quando prestou vestibular na UFSC, optou por matemática, mas depois de dois semestres, porque não se identificou com o curso, desistiu e trocou por biologia. Na época, havia começado a divulgação de problemas ambientais, e temas ligados à preservação da natureza, cujas notícias sempre parava para ler nos murais do curso de biologia. Resolveu mudar de curso e depois foi se identificando, porque sempre teve contato direto com a natureza. Na metade do curso, começou a fazer trabalhos como estágios na área de botânica.

Logo depois da graduação, iniciou o mestrado na Universidade de São Paulo (USP). Quando estava terminando o mestrado, a coordenação do curso na USP convidou-o para continuar o doutorado. Convite prontamente aceito.

No início, não pensava em ser professor. Tinha maior interesse em trabalhar apenas com ciência e pesquisa e estava se preparando para isso. Concluía o mestrado, quando surgiu o concurso na UFSC. Concluía o doutorado, quando recebeu um convite para ir para a Inglaterra. Ficou um ano no exterior. Estava lá, quando dois laboratórios o convidaram para fazer um estágio de pós-doutorado. O Departamento negou-lhe a prorrogação do prazo de afastamento. Retornou e, um ano depois, foi eleito Diretor do Centro.

Está na Universidade há mais de 13 anos. É professor nos cursos de graduação e pós-graduação. Depois que assumiu a direção, deixou de dar aulas na graduação e só continua orientando pesquisas. Em seu tempo livre, joga futebol com pessoas da família, toca violão com os filhos ou executa trabalhos manuais na chácara.

Ser diretor não foi algo planejado. Um ano antes da eleição, o Diretor do Centro foi convidado para assumir um cargo na Reitoria. O vice-diretor da época passou a ser diretor. Como o CCB ficou sem vice-diretor e faltava pouco tempo para a conclusão do mandato, foi convidado para ser o vice. Estava nessa condição, quando se candidatou e foi eleito.

Foi candidato como representante de um movimento de professores que se mostravam descontentes com os rumos do Centro. A visão do futuro do CCB decorreu de uma discussão feita a partir de um planejamento estratégico, envolvendo todos os departamentos e coordenadorias. Diz que o Centro estava em um ponto de inflexão: ou vislumbrava uma mudança de rota ou corria o risco de ser até absorvido por outros Centros

Ele considera que a sua motivação para ocupar a direção foi a perspectiva de mudar a cultura do CCB, de se ver como prestador de serviço, para ser identificado como uma referência no âmbito nacional.

No planejamento estratégico da Unidade, ficou definido que, em função das especificidades, a competência é dos departamentos para a busca da excelência na especialidade de cada um. Para tanto, houve necessidade de se estreitar o relacionamento entre os departamentos.

Desse modo, segundo o Diretor, hoje todos os cursos de pós-graduação têm uma interação muito grande entre os departamentos do CCB e mesmo com alguns departamentos de outros Centros. A mudança definiu-se em termos de estratégia para uma qualificação maior na área de pesquisa, investimento na qualidade do curso de graduação e investimento na promoção de cursos de pós-graduação, inexistentes na época.

Nos quatro anos de direção, a situação foi praticamente revertida. O Centro está começando a ser visto como uma referência nacional, os recursos financeiros foram aumentados e hoje ele oferece quatro cursos de mestrado e um de doutorado.

Um dia típico da direção é receber uma série de solicitações, participar de pelo menos duas reuniões e, sobretudo, administrar conflitos. Além disso, estar constantemente buscando meios que permitam manter a normalidade das atividades.

#### **4.1.3 Como o Professor de Biologia Aprendeu a Dirigir o CCB?**

O Diretor do CCB começou a lecionar quando estava na segunda fase do curso de biologia. Fez toda a graduação dando aulas e quando foi para o mestrado já tinha uma experiência com ensino bastante intensa, da quinta série do ensino fundamental até a terceira série do ensino médio. Quando terminou o mestrado, assumiu disciplinas na

UFSC. Deixou de dar aulas quando se tornou diretor.

Iniciou a carreira administrativa, quando fazia o doutorado. Ainda estudava, quando foi subchefe de Departamento, representante do CCB no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e representante no Conselho Universitário (CUN). Um ano após, o retorno do afastamento candidatou-se ao cargo de diretor e foi eleito.

A representação do CCB no CEPE e no CUN possibilitou que tivesse um relacionamento mais amplo com os demais departamentos, professores e com o próprio conselho departamental do CCB. Isso fez com que se tornasse conhecido e convidado para participar da eleição para diretor.

Diz que *a parte administrativa foi acidente mesmo* e que nunca teve isso como objetivo de vida profissional. Ao contrário, parecia-lhe coisa muito distante e foi meio impelido a assumir. Para sua surpresa, acabou gostando. Foi se identificando e observando uma certa facilidade em assumir esse tipo de cargo.

Concomitantemente ao período como Diretor do CCB, sem ter passado por conselhos regionais e sem nenhuma experiência prévia, foi convidado para ser membro do Conselho Federal de Biologia. Terminado o mandato, foi convidado a assumir uma Diretoria no Conselho.

Em termos de UFSC, por pertencer aos Conselhos, seu contato foi muito intenso com pessoas de grande experiência administrativa: *os reitores, pró-reitores, ex-diretores de Centro*. Por força do cargo de diretor no Conselho Federal de Biologia, foi influenciado pelos exemplos de colegas em Brasília, conselheiros pesquisadores, professores ou pessoas que possuíam grande experiência em cargos administrativas no governo, na área de ciências biológicas.

Considera que, apesar da diferença de idade, sempre teve uma facilidade muito grande de relacionamento com os outros conselheiros que, talvez, viam nele um jovem interessado em se desenvolver. Desse modo, com eles, sempre teve uma relação muito boa e até melhor que a experiência de pesquisador e professor.

Portanto, embora não tenha tido um mentor, houve muitas pessoas que o influenciaram em sua carreira administrativa. Destaca pessoas no Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE) e no Conselho Federal de Biologia (CFB) em Brasília. Tanto no CEPE quanto no

CFB, considera ter tido uma experiência interessante por causa de relacionamentos públicos e, também, porque os integrantes dos Conselhos eram pessoas mais velhas que ele e com uma grande experiência técnica, administrativa e científica.

O desenvolvimento de habilidades administrativas não foi algo consciente. Diz não saber como aprendeu. Isso porque, para ele, vivendo a realidade peculiar da universidade, acredita que do ponto de vista da administração financeira, administrar o CCB *não é muito diferente das habilidades que a gente acaba tendo que desenvolver para administrar as finanças domésticas, porque normalmente nós trabalhamos com o orçamento bastante apertado*. Assim, com oito departamentos e recursos escassos, aprendeu a atender à necessidade de cada um deles, fazendo uma espécie de triagem para aquilo que era considerado como prioridade absoluta.

Pensa que suas atitudes e base de conhecimento mudaram por conta de ter assumido a direção. Crê que estar na administração fez com que tenha exercitado e tornado muito mais corriqueiro falar em público, por exemplo. Ressalta que isso facilitou muito em termos de poder expressar as idéias de maneira mais coerente e de um encadeamento mais lógico. Tinha uma certa dificuldade nisso e observa que ter mudado, tem ajudado muito também na parte acadêmica, pois passou a ser requisitado para discussões sobre posicionamentos da biologia no plano científico.

Indica que a aquisição da nova habilidade não foi deliberada. Afirma: *não foi uma coisa intencional, eu não procurei desenvolver essa habilidade de uma forma assim intencional, foram forças das circunstâncias*. Aponta que sua aprendizagem para dirigir o CCB pode ter sido facilitada pelo hábito do rigor científico, porque ele exige que se tenha uma objetividade muito grande e segundo ele, (...) *a tendência a objetivar as coisas, facilita a aprendizagem*.

#### **4.1.4 O que o Professor de Biologia Aprendeu para Dirigir o CCB?**

Segundo o Diretor do CCB, para poder entender melhor e poder compreender os anseios e necessidades dos diferentes grupos que compõem a Unidade foi imprescindível aproximar-se mais das pessoas e ampliar o leque de contatos. Então teve que despende tempo para desenvolver a experiência do contato com as pessoas, principalmente para tratar de assuntos não necessariamente acadêmicos.

Assim, considera a experiência de ser diretor muito interessante por dois motivos

principais. Primeiro, porque ele passou a conhecer melhor o universo docente. Segundo, porque, com essa experiência, acredita ter desenvolvido habilidades em tratar com as pessoas. Ele diz que, com a experiência na direção, ampliou enormemente o seu leque de relações humanas, por causa de novas amizades. De igual modo, angariou novos conhecimentos, aprendendo muito com pessoas mais experientes.

Nota que o ponto negativo da experiência na direção é o prejuízo com a parte acadêmica. Isso porque, se o diretor tem como meta utilizar seu tempo para contribuir na tentativa de ampliar e aprimorar o espaço da unidade, diminui significativamente o tempo disponível para, paralelamente, tocar também a vida acadêmica, com o mesmo ritmo que tinha antes. São coisas inviáveis.

Aponta ter comprovado que a transparência e a racionalidade são os dois requisitos mais importantes para um professor dirigente de unidade universitária ter sucesso e ser eficaz. Para ele, quando se trabalha com racionalidade e se procura fazer as coisas de maneira clara, mesmo nos momentos mais críticos e de dificuldades, as pessoas acabam entendendo.

A transparência é importante, porque permite que os envolvidos nos problemas se exponham e o diálogo orienta a decisão. A racionalidade contribui para que se utilizem ao extremo os recursos disponíveis. Diz que os dois requisitos possibilitam que o dirigente não fique refém de situações que sejam embaraçosas.

Diz considerar serem pelo menos três, os aspectos gratificantes para quem exerce o cargo de diretor : as pessoas reconhecerem que as mudanças são boas; confirmar que estava certo e verificar que as estratégias estavam corretas e que sensibilizaram as pessoas. Ainda que assim seja, enfatiza que nada é mais gratificante do que perceber que o resultado auferido é um benefício coletivo e que as pessoas estão com consciência disso.

Ele diz ter observado que o diretor tem um papel bastante importante no sentido de organizar a direção política da unidade. Isso, porque o Diretor:

- é o responsável pela coordenação dos esforços que permite dar uma condução mais coesa aos departamentos, impedindo a pulverização e o enfraquecimento deles;

- ele procura, deliberadamente, inserir nas práticas administrativas a concepção dos objetivos maiores do grupo;
- é ele que impede a pulverização do poder, bem como é ele quem conduz as linhas gerais do projeto político administrativo dos departamentos.

Considera ter observado que a pessoa que está na direção deve:

- ter humildade;
- ser uma pessoa maleável, flexível, que viabilize as aproximações e que não acirre diferenças;
- tem que saber ouvir as pessoas; deve estabelecer um canal para diálogos;
- tem que fazer com que as pessoas conheçam melhor os meios de que a direção dispõe para promover melhorias;
- deve ouvir e estar atento ao que acontece nos departamentos para procurar ir interferindo no sentido de prover uma condição mais adequada;
- deve promover uma racionalização no uso dos recursos; tem que perseguir a melhoria permanente da qualidade da instituição; e, por fim,
- tem que desenvolver habilidade para envolver as pessoas nesse processo de manutenção da qualidade institucional.

Ele aponta que uma das maiores dificuldades na atividade administrativa é o relacionamento direto com as pessoas para a administração de conflitos. Por entender que os conflitos sempre envolvem interesses pessoais e que estes normalmente são emergentes, pensa que, para o ocupante de um cargo de direção, é fundamental saber ouvir as pessoas, compreender os seus anseios e, na medida do possível, mesmo quando tem que dizer não, fazê-lo de uma maneira que a pessoa que está do outro lado também entenda suas razões.

Pensa que a crise financeira da universidade começou a ficar extremamente acirrada e que isso obrigou um pouco aos diretores a assumirem a gestão financeira dos Centros e a



terem uma preocupação maior com a questão do gerenciamento. Isso fez com que a maioria dos diretores tenha percebido a necessidade de buscar o aumento de eficiência e de racionalização de recursos, bem como ter estratégia pró – ativa e gerenciar os recursos de uma maneira extremamente racional.

#### **4.1.5 As Culturas Acadêmicas do CCB**

Apesar da especialização do Diretor do CCB ser em botânica, uma área que não tem relação nenhuma com a administração, ele considera que, do ponto de vista das relações pessoais, o seu desempenho foi influenciado pela área acadêmica. Isso porque a investigação científica na sua área exige um nível de introspecção muito grande; trabalho com estruturas muito pequenas; material processado e analisado após passar por um minucioso controle, tudo isso depois da obtenção do material diretamente da natureza, em expedições em florestas que tomam o dia inteiro ou até mais.

Nas expedições, além do contato direto com a natureza ser relaxante, anda no mato em grupos, com bastante tempo para conversas com pessoas. Então, pensa que aquelas expedições possam ter lhe dado uma certa maleabilidade, compreensão ou até mesmo uma paciência maior para com as pessoas e isso o ajudou muito quando assumiu a direção do Centro.

A habilidade com as pessoas foi importante, porque no CCB os departamentos ainda são estruturas muito herméticas, e por isso acabam sendo um grupo muito fechado. Ainda assim, mesmo com grupos relativamente pequenos, dentro dos departamentos, existem nichos onde o conhecimento é trabalhado com um grau de especificidade, em que o diálogo entre as pessoas não é tão facilitado.

Como Diretor, ele tem se preocupado com os conflitos e discussões e procura assumir uma posição de liderança, porque os colegas professores e pesquisadores, em seus diferentes departamentos, têm que ser, de certa forma, balizados por um posicionamento maior da direção, para que haja condição de, pelo menos dentro da instituição, existir uma linha de conduta e alguma compatibilidade frente a preceitos éticos e técnicos.

Assim, para exercer a liderança no processo de discussão e mudança, tem procurado, de maneira muito deliberada, acompanhar a evolução das áreas, bem como estar informado sobre o que os pesquisadores estão desenvolvendo; vínculos que estão estabelecendo com empresas, ou mesmo que linhas de pesquisa estão priorizando, entre outras iniciativas.

No CCB, a cultura colegiada é predominante, mas tem um misto com a cultura política. Para o seu diretor, é uma situação um pouquinho híbrida, que tem gerado uma certa ambigüidade de comportamento. Assim, ele teria um misto entre colegiado e político *e a coisa estaria balançando entre esses dois*.

A característica do CCB é cosmopolita. Para o diretor, isso é visto até como um dos problemas do Centro que, em função dessa característica, consegue *ter relações com núcleos e pessoas no país inteiro, no mundo inteiro*, possibilitando uma dicotomia muito forte entre ser prestador de serviços para quase todos os outros Centros da UFSC e, ao mesmo tempo, pesquisador, que tem seus laboratórios e relações que se dão em universo diferente tanto aqui, como com grupos de pesquisas de outros países e de outros estados.

No entender do Diretor do CCB, as ideologias do academicismo e do rigor científico são grandes entraves para a aproximação dos professores com a sociedade. Pensa que esses profissionais têm que desenvolver a habilidade de comunicação e uma nova postura, que considere o conhecimento em seu contexto social e político.

Outra característica do CCB, que para seu Diretor vem sendo alterada, é que, como um Centro com atividades predominantemente de ciência básica, direcionadas para a área de saúde e para a área ambiental, sua cultura é eminentemente acadêmica e sempre procurou privilegiar a condição de pesquisa isenta, com alguém que garantisse as condições para esse tipo de trabalho (...). Desse modo, diz: *os nossos pesquisadores sempre trabalharam sobre os auspícios de um financiamento estatal*.

O fato de que agora esses recursos estejam ficando cada vez mais difíceis tem feito com que “o Centro” discuta a possibilidade de mudança na cultura de trabalhar com recursos estatais e que, como ele diz: *se vá literalmente à luta*, sendo uma das poucas alternativas a aproximação com o setor empresarial.

Então, ele aponta que, se por um lado essa aproximação é dificultada pela postura dos

professores do CCB devido à formação muito acadêmica, cuja linguagem dificulta o entrosamento, por outro lado é facilitada por mudanças que estão ocorrendo na sociedade com a introdução de novas tecnologias ligadas à área biológica que vão significar, também, um elemento decisivo nessa mudança de posicionamento.

Assim, ele aponta que, embora a área biológica ainda não tenha uma inserção muito forte no campo empresarial, devido aos avanços da biotecnologia o Centro está, deliberadamente, começando a passar por um processo de modificação com uma inserção mais aguda dentro do setor industrial.

Diz ele que esse início de relação pode fortalecer o também iniciante processo de abertura, no sentido de fazer convênios com empresas ou instituições, bem como ampliar o oferecimento de cursos. Quanto à linguagem acadêmica que não facilita o entrosamento, diz que estão procurando trabalhar para dismitificar um pouco essa afirmação.

Por fim, enfatiza que, no momento, a aproximação pretendida tem gerado uma série de conflitos entre uma posição mais pragmática e uma posição mais acadêmica. Diz que os conflitos têm gerado discussões na própria comunidade acadêmica sobre o papel do pesquisador do CCB dentro do processo de produção industrial. Com isso, o CCB tem gerado a possibilidade de aproximação tanto com a indústria quanto com a sociedade.

## **4.2 CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS**

### **4.2.1 Caracterização do Centro**

O Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM) foi criado em 1975, tendo sido iniciado com os cursos de Licenciatura em Química, Física e Matemática. Desde 1979, comporta cursos de pós-graduação, nível de mestrado; a partir de 1990, iniciou o Doutorado em Química e em 1996 passou a oferecer também o Doutorado em Física. O Estatuto e Regimento Interno publicado em abril/97 e em vigor no final do primeiro semestre de 1999, indicava que o CFM possuía três Departamentos: Física, Química e Matemática.

Para o seu diretor, devido à natureza de seus estudos, para desenvolvimento de ciência básica, o maior valor do Centro é a capacidade de seus professores para desenvolver projetos e captar recursos para fazer pesquisas, que depois se reverterem para alguma aplicação tecnológica. Sua ideologia maior é fazer pesquisa e transferir conhecimento para o coletivo, para o bem social. Sua maior tradição é a formação de pesquisadores e sua principal crença é de que eles trabalhem para o coletivo, através do desenvolvimento de pesquisas.

### **4.2.2 Histórico de Vida do Diretor do CFM**

O Diretor da Unidade é brasileiro, casado, tem 44 anos e quatro filhos. Nasceu em Florianópolis. Os pais, comerciantes, tinham um armazém. Trabalhou algum tempo com os pais, mas sabia não ter vocação para aquele tipo de atividade. Ainda jovem, descobriu ter vocação para o estudo de física e para ensinar. Apesar de ter irmãos formados em medicina, engenharia civil, engenharia química, enfrentou a resistência familiar, primeiro para estudar ciências exatas e, depois, para ser professor.

Decidiu estudar física, porque queria entender corretamente os fenômenos naturais. Desde o primeiro grau era popular entre os colegas porque tinha facilidade para aprender e paciência e entusiasmo para ensinar. Portanto, ser professor era uma vocação. Fez a graduação na própria UFSC. Por ter sido bom aluno, foi aprovado em concurso público para professor mesmo antes do mestrado. Concluiu o mestrado logo após o ingresso como professor. Em seguida, fez o doutorado.

Está na Universidade há mais de 23 anos, tem a graduação, o mestrado e o doutorado em Física e atua como professor nos cursos de graduação e pós-graduação. No momento, mesmo sendo Diretor do Centro, continua com as atividades de pesquisa e ensino e em seu tempo livre gosta de pescar e de fazer caminhadas pela ilha.

Ser Diretor do Centro, foi consequência da carreira administrativa iniciada como Sub-Coordenador de Curso. Era vice-diretor e decidiu ser candidato a diretor.

Sua semana típica é tomada por reuniões: com o pessoal da administração central, entre diretores, professores, chefes de departamento etc. As reuniões servem para buscar recursos extra-orçamentários, resolver conflitos entre professores e alunos ou para tomar decisões sobre representações. Todas as questões são agendadas em reuniões para a tomada de decisão.

Sua atuação está voltada para a continuidade da política de valorização do CFM e da harmonia das relações entre os departamentos. Ele registra a contribuição de sua gestão para a construção do prédio de laboratórios da Física, os esforços para a construção do Departamento de Matemática e a estruturação da rede de computadores do CFM..

#### **4.2.3 Como o Professor de Física Aprendeu a Dirigir o CFM**

Nos primeiros quatro anos, após o retorno do doutorado ele não teve envolvimento com a administração. Depois, por convite, assumiu a sub-coordenação do Curso de Graduação em Física.

Em 1992, foi convidado para compor uma chapa eleitoral e tornou-se subchefe do Departamento de Física. Foi seu primeiro contato com a parte administrativa. Nessa época, não almejava cargos administrativos. Em 1993, foi convidado para compor uma chapa eleitoral com o Departamento de Matemática e assumiu a Vice-direção da Unidade. Ficou nesse cargo até 1996, quando foi eleito Diretor da Unidade.

Segundo ele, “era a vez” de um professor do Departamento de Física assumir a direção, porque, na Unidade, desde a década de oitenta, por consenso, existe *uma espécie de acordo de cavalheiros* onde ficou estabelecido que, a cada mandato, assume um professor de um determinado departamento, numa espécie de rodízio.

Como sub-coordenador, tinha pouca ligação com a parte administrativa. Como subchefe, seu envolvimento com a administração limitava-se à estrutura do departamento e seu funcionamento. Assim, cumpria suas obrigações, mas ainda não havia grande interesse em, realmente, assumir algum outro cargo administrativo. No final do mandato como subchefe foi convidado para compor uma chapa, como vice-diretor e concorrer à eleição com um professor do Departamento de Matemática. Diz que, a princípio, não tinha disposição para continuar na parte administrativa, porque seu interesse era bem mais voltado para a pesquisa, mas aceitou porque *as pessoas estavam pedindo sua contribuição*.

Informa que apesar de que o diretor anterior tenha procurado orientá-lo, dar apoio e deixá-lo preparado para a administração, quando assumiu a Direção do Centro não tinha feito nenhum curso ou preparação específica para o cargo. Relata que havia a preparação prática, no dia-a-dia, quando era vice-diretor e entende, que aquele cargo foi importante e necessário para a boa compreensão dos problemas da direção.

Indicando que como vice-diretor teve o acompanhamento do diretor, fez leituras sobre a legislação e consultas específicas quando tinha algum problema, confessou não ter feito leituras específicas sobre administração e que a própria *Legislação da Universidade: Estatuto, Regimento Geral, Resoluções dos Conselhos* contém todas as diretrizes de como funciona a organização. Assim fala: *administrar propriamente dito eu aprendi na prática. Creio que para administrar você deve ter um conhecimento suficientemente amplo das regras. O resto aprendi na prática.*

Dentre as habilidades administrativas que desenvolveu, está a de relacionamento interpessoal, principalmente lidar com professores, servidores e alunos. Considera que essa aprendizagem se deu através da observação. Pensa que não tinha postura adequada para tratar as pessoas, principalmente em relação a elogios ou críticas. Credita ao aprendizado, o bom relacionamento e a participação ativa que tem hoje, tanto com os professores quanto com os funcionários.

Outra habilidade administrativa que aponta como tendo sido aprendida, já no exercício do cargo, é gerenciar os atos administrativos e os recursos orçamentários. Com a cooperação

e união das pessoas, aprendeu a acompanhar processos e orçamentos e a gerenciar gastos de recursos. Foi uma aprendizagem no trabalho, ou seja, um aprendizado que se deu através das ações do dia-a-dia de trabalho, por intermédio das experiências. Diz que *foi preciso aprender se debruçando sobre o problema, tentar resolvê-lo, e à medida que consegue resolvê-lo, preparar as condições necessárias para se deparar com outros problemas que vai enfrentar mais adiante.*

Ele acredita que essa forma de aprendizagem lhe possibilitou adquirir uma visão da matriz orçamentária, dos recursos para material permanente e de custeio e a ter idéia clara de como remanejar em situações de emergência.

Pensa que, trabalhando junto com os chefes, conseguiu que houvesse entendimento claro e cooperação entre os departamentos, para que, quando um está com problema os outros possam colaborar.

Segundo ele, sem que percebesse, ocorreram mudanças nas suas atitudes e em suas bases de conhecimento. Assim, sente que mudou no tratamento das pessoas, na forma de ver a instituição, sua estrutura e seu funcionamento.

Além da experiência prática, leituras sobre a legislação e consultas específicas quando tinha algum problema, auxiliaram a aprendizagem para ser diretor. Utilizou-se, também, de: consultas a dicionários de terminologias técnicas; consultas a especialistas para elaborar projetos; experimentos com diferentes abordagens de trabalho; recebimento de conselhos, ao fazer contato com a administração central; consulta a fontes de referência; apresentações técnicas para grupos de trabalho, principalmente para a comunidade acadêmica e reuniões com os diretores das outras unidades:

Em relação às reuniões com os Diretores de Unidade, diz que o grupo de diretores já é formalizado. Ressalta que começou informalmente e, que, no início, era só para conhecer os outros Centros. Diz que, assim, aprendeu muita coisa sobre a instituição.

Informa que as reuniões começaram com a discussão sobre a matriz orçamentária e que, até montá-la, levou uns seis meses. Depois, o encontro passou a adquirir um caráter de trabalho, trazendo muitas experiências a partir de relatos de outros diretores, soluções e atitudes que foram tomadas. Hoje as reuniões já têm uma pauta e, para cada reunião, outro Centro se candidata a sediar e já sugere uma nova pauta. Os assuntos são sempre de

interesse comum. Depois, são levadas para a administração central as questões de interesse comum aos vários Centros. Às vezes, conforme o tema, convidam outras pessoas da reitoria ou da administração (Pró-Reitores, Diretores etc.). Os assuntos sempre são relacionados a questões administrativas.

#### 4.2.4 O que o Professor de Física Aprendeu para Dirigir o CFM

Ele concorda com Ahmad (1995) de que, de certa forma existe uma falta de preparação formal para cargos administrativos e ela dificulta as ações. Pensa que a preparação deveria ser no início da gestão, com informações a respeito de procedimentos e normas administrativas e que isso facilitaria a continuidade administrativa.

Ele indica que, sem a preparação formal para ser dirigente, o professor fica limitado por não ter a informação ou o conhecimento das várias possibilidades que existem no tratamento de um problema administrativo. Aquela preparação ampliaria o campo de conhecimento, as alternativas para encontrar soluções e as formas de abordar determinadas questões.

Apresentado a uma lista elaborada por Ahmad (1994) como aprendizagens necessárias a um professor que deseje ser diretor da unidade, destaca concordar que um professor que se torna diretor de unidade deve aprender:

- habilidades, conhecimentos, competências e atitudes interpessoais, ou seja, conteúdos que facilitem suas interações com outras pessoas: *mesmo tendo habilidades com os alunos, não é a mesma coisa;*
- conhecimentos, competências e atitude contextual, ou seja, aprender a estar atento em relação à instituição e ao ambiente;
- conhecimentos e habilidades técnicas que os auxiliem a conduzir, com competência, as suas responsabilidades como administrador: *tem que aprender, antes de iniciar o processo administrativo, antes de exercer o cargo;*
- a entender como a universidade funciona: *infelizmente, só consegue depois de assumir a Direção do Centro;*



- a administrar o próprio tempo: *quando é professor e pesquisador, já se tem uma noção clara, porque se aprende quando se faz o doutorado;*
- a interagir com outras pessoas: *ele aprende a desenvolver um pouco mais, porque para vir para cá, já tem que ter esta habilidade;*
- a entender o contexto da instituição e do ambiente: *enquanto nós somos só professores temos uma idéia. Mas quando assume um cargo desse, ele é ampliado e a percepção fica alargada;*
- a compreender a posição e o papel de um administrador universitário: *compreender o papel de administrador é decisivo, porque o administrador faz um elo, entre uma ponta de onde emanam os recursos e o poder e na outra ponta, as atividades- fim, onde estão os alunos e os professores. O papel do administrador é decisivo. Se você tirar os coordenadores e os chefes de depto, não funciona mais nada. Nada funciona sem elementos chaves em posições-chave com habilidade política para conciliar divergências.*

Acredita que, aceitar o cargo de direção de centro é um desafio, porque o diretor terá que, de uma maneira ou de outra, conciliar opiniões diferentes e aplainar arestas e divergências. Ele entende, que a tarefa de administrar um centro não é simples, principalmente pela exigência de que se trabalhe com muitas opiniões diferentes, cada qual achando que tem absoluta e total razão. No entanto, considera que o desafio é recompensador, porque traz um crescimento interno da pessoa. Como vantagem, aponta que o exercício do cargo traz um ganho de conhecimento da própria instituição em que se está trabalhando.

Como desvantagem, indica a necessidade de ter que dedicar muito mais ao trabalho, muitas vezes também à noite. Essa necessidade é maior nos casos como o dele que, simultaneamente, continua com as atividades de pesquisa e orientação. Desse modo, de certa forma *é um sacrifício durante esse tempo* porque, para ele, não é possível assumir um cargo administrativo e deixar por anos as atividades de pesquisa. Conciliar estas duas atividades também trouxe muitas dificuldades no campo pessoal, relatou, ainda, o diretor do CFM.

Pensa que o que faz um professor dirigente de uma unidade universitária ter sucesso e ser

eficaz: *é ele não trabalhar sozinho, não se isolar*. Ou seja, o diretor da unidade deve, segundo ele, ter em mente a idéia de que todo e qualquer trabalho é desenvolvido em equipe. Aponta que equipe quer dizer o diretor, mais o vice-diretor, assistente de direção e pessoal de secretária trabalhando de forma afinada e, obviamente, com as chefias de depto e os coordenadores da graduação e pós-graduação.

Reforçando sua observação, afirma que o pessoal – da equipe – tem que estar mais ou menos afinado e que não pode haver dissonância entre eles. Além disso, o Diretor não deve agir isoladamente, ou seja, tomar decisões sozinho, salvo em situações de emergência. Reafirma: *em geral, se o individuo pensa em fazer um bom trabalho, que ele agregue um pessoal junto dele. Se quiser ter sucesso deve trabalhar em equipe*”.

Devido à sua experiência, se solicitado a aconselhar um professor que estivesse considerando a possibilidade de se tornar dirigente de uma unidade universitária, diria a ele que é possível ser diretor mesmo sem uma experiência administrativa prévia. No entanto, ressalva que ele passaria por dificuldades muito grandes, para agilizar a solução dos problemas e recomenda que haja uma espécie de estágio, por exemplo, como chefe de departamento e/ou vice-diretor.

Considera que, do ponto de vista da estrutura da universidade, os diretores são elos entre a administração central e os departamentos. Quando tem um problema para resolver: *reforma, instalação de ramais, orçamento*, ou seja, todo e qualquer problema que surge, ele chama os chefes de departamento para ajudar a resolver. De igual modo, após receber notícias da administração, inteira-se do assunto, passa para os departamentos, obtém seus posicionamentos e leva para a Secretaria de Planejamento ou para a Reitoria.

Está convicto, de que ser dirigente de uma unidade universitária, é um processo que traz uma contribuição para a formação da pessoa como ser humano. Indica que o convívio com as pessoas, bem como com a formação eclética delas, fez com que aprendesse bem mais e que isso trouxe uma contribuição para o seu crescimento interno. Assim, para ele, *ser dirigente do Centro, além de contribuir com a instituição, aumenta o crescimento pessoal*.

#### 4.2.5 As Culturas Acadêmicas do CFM

Ele acredita que a formação em Física facilitou a aquisição de habilidades para ser dirigente, em pelos menos duas situações: para identificar problemas e soluções; e para trabalhar em equipe. No primeiro caso, porque considera que de forma intuitiva é possível transportar o comportamento da física para outra área, já que, segundo ele, na física, quando se resolve um problema por um caminho, enxergam-se outros e, à medida em que o resolve, depois de achar a solução, pode-se achar meios ou caminhos alternativos para chegar à solução. No segundo caso, o físico é preparado para trabalhar como pesquisador e em equipe, diz.

Observa que, sendo um profissional formado em física, estar voltado para a pesquisa fazia parte de suas crenças e ideologias e que, só com o tempo, foi verificando que precisava mudar para desenvolver seu trabalho como administrador. Assim, diz que precisou *baixar um pouco a questão de academicismo e se inteirar um pouco da administração.*

Em sua opinião, o fato de no CFM os grupos de pesquisadores serem mais preocupados com a pesquisa e com a publicação, porque são reconhecidos pelas atividades científicas e com isso estariam pouco ou não muito atentos à universidade em si, não afeta a administração, porque, na verdade, aumentam a produtividade do Centro em termos de produção acadêmica, recursos para laboratórios etc. Por outro lado, diz que o Centro possui um bom número de professores que são mais voltados para a localidade. São professores mais preocupados com o currículo do curso, melhoria da qualidade de ensino, com os laboratórios da graduação. Esses têm uma visão da instituição como mantenedora do conhecimento e responsável por seu repasse e informação para a sociedade como um todo.

No seu Centro, portanto, existem pesquisadores que têm interesses estreitos com grupos de pesquisa na América do Norte, na Europa ou no Mercosul e que, por isso, têm a preocupação com a pesquisa e a publicação, quando existem professores que são mais voltados para a localidade e que, *são professores mais preocupados com o currículo do curso, melhoria da qualidade de ensino, com os laboratório da graduação.* Esses professores estão mais voltados para a região e, inclusive, viajam para o interior do Estado

para levar o conhecimento produzido em forma de cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Ele informa que, como reflexo das subespecialidades por área, no CFM já houve antagonismos entre grupos, inclusive em como deveria ser administrado o Departamento de Física. Atualmente, mesmo que as grandes divergências já não aconteçam, indivíduos com a mesma idéia a respeito da pesquisa, com o mesmo enfoque, que trabalham na mesma área, começam a disseminar idéias e conceitos, que, ao passar para outros, terminam por formar uma hegemonia.

Relata que os seus professores dão muita importância à prática acadêmica e para a administração das disciplinas, e participam intensamente dos processos de decisão, com idéias claras sobre como proceder e como agir.

Para ele, na Unidade, há a preocupação do estabelecimento de políticas e procedimentos equilibrados e igualitários, para a distribuição de benefícios e/ou recursos da instituição. Os professores que são coordenadores de projetos de pesquisa ou que já foram chefes de departamento, têm algum conhecimento administrativo e idéia de como fazer essa distribuição de recursos. Isso se reflete, inclusive na maneira como os recursos são distribuídos, se necessário com barganhas e negociações.

No CFM, o poder e a tomada de decisões não estão centralizados na direção e sim entre os vários membros dos colegiados. Há intensa participação dos professores nos processos de decisão. Os conflitos são resolvidos, para que as decisões de um grupo não prevaleçam em detrimento de outro e sempre haja a busca de consenso. Desse modo, apesar das barganhas e coalizões, não existe disputa acirrada entre os Departamentos.

Como o CFM agrega três departamentos, na Unidade coexistem diferentes formas de socialização, bem como diferentes linguagens, estilos, símbolos e tradições ligadas às disciplinas. Da mesma forma, coexistem diferentes suposições e posições sobre como o conhecimento é criado, sobre como o conhecimento é proporcionado, sobre atividades e padrões de desempenho escolar e, ainda, sobre padrões de interação profissional e de publicações.

### 4.3 CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

#### 4.3.1 Caracterização do Centro

O Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) teve início a partir da Faculdade de Filosofia, criada em 1951 que, com outras, tais como as Faculdades de Direito, Ciências Econômicas, Farmácia e Odontologia deu origem à Universidade Federal de Santa Catarina em dezembro de 1960. De acordo com o Estatuto e Regimento Interno publicado em abril/97 e em vigor no final do primeiro semestre de 1999, nessa época possuía seis Departamentos: História, Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais, Antropologia e Geociências.

Para a sua Diretora, no CFH o maior valor é o ser humano, e os profissionais dessa Unidade entendem que o Centro faz parte de um processo civilizatório, que não acontece de um momento para outro. Têm como crença que toda pesquisa e todo ensino que fazem é na direção da mudança cultural para uma sociedade melhor.

Diz, que a Unidade é um Centro, caracteristicamente, formador de professores que, em sua maioria, vão dar aulas no ensino público do município e do estado. Enfatizando que poucos são aqueles que vão dar aulas no ensino privado, sugere que, talvez por isso, as tradições mais significativas no CFH são a resistência à privatização da educação e a resistência à mercantilização das relações sociais. Assim, seu Centro é reconhecido como um lugar de resistência e de onde sempre partem as greves.

O Centro concentra muitas das licenciaturas oferecidas pela Universidade; trabalha dentro da perspectiva de que a educação é um dever do Estado e que deveria ser oferecida para todos. Por isso, no seu Centro, considera-se que todo o ensino regular, curso de especialização ou mestrado, não pode ser pago. Tem que ser oferecido gratuitamente.

Ela acredita que as normas, valores, crenças, ideologias e tradições do CFH podem estar fazendo com que o Centro tenha como auto-imagem ser “pobre”. Ou seja, seu dizer de que *dar aulas para professores que vão ser professores do Estado, gente pobre, faz com que o Centro seja pobre*, parece embutir um entendimento e uma aparente resignação com a idéia de que isso acontece porque o público-alvo daquela Unidade, é formado de pessoas que vão trabalhar em lugares cuja remuneração será baixa.

#### 4.3.2 Histórico de Vida da Diretora do CFH

A Diretora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas é brasileira, tem 49 anos, é casada e tem um filho. Nasceu em Itajaí – SC. A mãe era dona de casa e o pai, prático em contabilidade e músico. A mãe cuidava da casa e dos filhos (teve seis). O pai, além de contabilista, tinha um conjunto musical e tocava em clubes nos finais de semana para complementar a renda doméstica.

Ela fez o primário em escola pública e o ginásio num colégio de freiras. Os irmãos estudaram fora de Itajaí, mas as mulheres estudaram na própria cidade. Fez curso técnico em Contabilidade. Quando estava noiva, trabalhava em uma organização que demitia as mulheres quando casavam, por isso decidiu fazer um curso superior para ter independência. Optou por cursar História.

Em 1977, prestou concurso para professora efetiva no Estado. Na época, fazia mestrado em História Econômica na UFSC. Em 1980, foi dar aula na Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Por algum tempo, lecionou da quinta à oitava série do ensino fundamental e na Universidade, dando aulas de História nos cursos de Economia, de História e de Geografia. Ingressou na UFSC, no Departamento de História, através de concurso, na década de oitenta.

Está na Universidade há mais de dezesseis anos. Tem a graduação, o mestrado e o doutorado em História. É professora do Departamento de História, do Programa de Pós-graduação em História e do Doutorado em Sociedade e Meio-Ambiente. Nos últimos três anos quase não teve tempo livre. Quando pode, vai ao cinema ou sai com a família.

Mesmo tendo assumido a direção, continua atuando como professora e pesquisadora. Assim, orienta teses, faz pesquisas com alunos de iniciação científica e dá aulas em dois doutorados. Nunca dá aula sozinha, porque como viaja muito a trabalho, poderia prejudicar os alunos.

Ser diretora não foi algo planejado, as coisas foram acontecendo. Ela que foi eleita porque existia, no CFH, um projeto de continuação da resistência à privatização do ensino. Esclarece que o grupo que a elegeu sabia que estava escolhendo uma candidatura que tinha uma história e uma tradição articulada com a resistência à privatização. Ainda assim, por conta da questão acadêmica, recebeu apoio também de muitos outros grupos.

Nesse caso, eram grupos que, além da resistência, acreditavam que o CFH deveria ter uma preocupação com a questão acadêmica, com a qualidade daquilo que produz, com a qualidade das pesquisas.

Aponta que tem procurado dar uma característica acadêmica à sua administração e pensa que parte do grupo que a elegeu parece não entender isso, porque cobra para que seja mais política. Em sua opinião, *mostrar que a esquerda é capaz de ser competente é uma forma de fazer política*. Destaca que, embora a experiência de ser dirigente esteja sendo dolorida, também traz a satisfação de ter realizações para apontar. Dentre elas, nomeia: a recuperação da Revista de Ciências Humanas; o aumento da publicação científica; a criação e o reconhecimento de programas de doutorado e uma significativa melhoria na infra-estrutura do Centro.

#### **4.3.3 Como a Professora de História Aprendeu a Dirigir o CFH**

Em 1982, quando ainda trabalhava na Univali, foi Coordenadora do Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Naquele núcleo, além de coordenar uma pesquisa sobre pesca artesanal, tinha várias atividades e inclusive intermediava cursos de especialização da UFSC e da UDESC, que eram oferecidos para alunos da Univali, em Itajaí. Portanto, nessa Universidade, de dia atuava em atividades administrativas e, à noite, como professora.

Logo após prestar o concurso para ingressar na UFSC, ficou dando aulas na História. A seguir, passou a dar aula na Economia, onde ingressou num grupo de estudos sobre Marx. Depois, montou um grupo de estudos na própria história, sobre Hegel e Gramsci. Reativou, na UFSC, em 1985, a Associação Nacional de História. Criou um núcleo regional e passou a ser sua coordenadora. Nesse meio tempo, foi subchefe do Departamento de História. Em seguida, fez parte do antigo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Logo depois do concurso para professora titular, em 1993, tornou-se Coordenadora de Pós-Graduação em História.

Em 1995, deixou de ser Coordenadora e, desde aquela época, havia conversas de que deveria ser Diretora do Centro. Em 1996, a conversa começou a ser mais forte. No mês de julho/96, houve a convenção, sendo candidata vencedora.

Quando se tornou dirigente da unidade universitária, tinha experiência na Univali como

Coordenadora do Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão; no CFH, como subchefe de Departamento de História; como Coordenadora da Pós-Graduação em História e já tinha sido conselheira do CEPE.

Relata que nunca fez curso de administração. Só participou de um treinamento sobre planejamento estratégico, dado pela própria universidade, quando eleita.

Sua carreira administrativa, segundo ela, foi influenciada por um mentor, o antigo diretor da unidade. Ele não só a influenciou para que aceitasse ser candidata, como também, desde que assumiu, sempre que tem uma dúvida ela o procura para conversar. Admira o fato dele não se afobar; pensa que ele tem uma forma mais “light” de se relacionar com as coisas, bem como o que ela chama de *um jeito mais político*.

Segundo ela, em uma boa parcela do começo da sua administração contou com a ajuda de um Secretário de Centro que a ensinou muito. Além desse servidor, foi auxiliada por seu mentor. De vez em quando, recorria a ele pedindo opinião sobre o que fazer diante de um tal problema. Às vezes ele sugeria, às vezes não. Assim, diz que para aprender a dirigir, no início, *foi perguntando, foi sem medo de perguntar*.

No começo de sua administração, quando ainda iniciava o desenvolvimento de habilidades administrativas ficava muito angustiada, porque o orçamento nunca dava. Depois entendeu que não dava mesmo e que de nada adiantava a angústia. Adquiriu o hábito de levar o assunto do orçamento para o Conselho da Unidade, que é formado por outros professores. Portanto, diz que atualmente *nunca toma atitudes individuais; é sempre de forma coletiva*. Faz prestação de contas, faz reuniões, inclusive para decisões sobre compras, reformas e tudo o mais. Às vezes, reúne só os Chefes de Departamento, mas na maioria das vezes vai direto para a reunião do Conselho da Unidade.

Quanto a lidar com as pessoas, diz que já tinha alguma experiência. Relata que, como irmã mais velha, tinha que cuidar dos irmãos e procurava convencê-los a brincar com o que ela queria e a negociar com eles sobre as brincadeiras. Acredita que isso é uma administração também e argumenta: *a gente cede aqui, cede ali e vai levando*.

De todo modo, pensa que uma professora também administra a sala de aula. Crê que, como a sala é muito conflituosa e já tinha vinte e poucos anos de magistério, quando assumiu a administração, as duas situações lhe deram o que ela diz ser *cancha para lidar*



*com pessoas. Ainda assim afirma: agora, qualquer coisa, a gente está aprendendo todos os dias. Cada conflito é sempre um conflito, mas a gente vai indo.*

Ela resume sua aprendizagem para dirigir a unidade dizendo que aprendeu: *perguntando as coisas, sempre perguntava, sempre pergunta muito.* Diz que mesmo que não siga o conselho da pessoa, está sempre perguntando. Ela costuma perguntar para as pessoas em quem confia, até mesmo tentando sondar para saber a opinião sobre o que pensam a respeito de determinadas atitudes que ainda possa vir a tomar.

Apresentada a uma lista de atividades que Ahmad (1994) aponta como inerentes à aprendizagem, costuma: requisitar assistente para projetos que necessitam de experiência; trabalhar com comitês para tomada de decisões sobre projetos; reunir-se informalmente com os diretores das outras unidades, para contar uns para os outros os problemas e as soluções comuns.

Como formas de aprendizagem ( Ahmad (1994) - utilizadas por professores para aprender a dirigir instituições universitárias) aponta: ter aprendido no trabalho, com o auxílio de outros administradores ou de comitês de trabalho; com treinamento informal com os outros colegas administradores; através de observação direta; *a gente anda por aí nos outros Centros e diz Nossa! vou fazer a mesma coisa!*; e através de consultores internos.

Dentre uma lista sugerida por Ahmad (1994) com requisitos que os professores não possuem quando assumem o papel de administradores e que deveriam adquirir, destaca: habilidades, conhecimentos, competências e atitudes interpessoais que facilitem suas interações com as outras pessoas; conhecimento, competência e atitude contextual, que capacitem o professor a estar atento em relação à instituição e ao ambiente; conhecimentos e habilidades técnicas para conduzir, com competência, as suas responsabilidades como administrador; a entender como a universidade funciona: *só se entende quando está aqui, batendo a cabeça*; a administrar o próprio tempo; e a compreender a posição e o papel de um administrador universitário.

Informada de que outros professores tinham acrescentado estar organizados através de projetos e planejamento para aproveitar as oportunidades e ter habilidade política, concordou que é importante conhecer o ambiente político. E complementa: *conhecer melhor o ambiente político. Estar presente, perceber as jogadas, os grupos,*

*principalmente os grupos que se formam. Quando eu falo de político, são de grupos que vão se formando, tanto na esquerda quanto na direita. É importante conhecer o ambiente político: quem é quem onde; com quem está, quem articula com quem, em que grupo.*

Ressalta que, na Universidade, o conhecimento do ambiente político é muito complicado, porque, em função dos cruzamentos de parentesco e das relações de amizade, é preciso conhecer as redes de parentes e amigos. Relata que por conta dessas redes, a atuação do dirigente fica muito limitada, porque quem assume a direção, mesmo tendo a missão de fazer certas coisas, percebe não ser possível.

#### **4.3.1 O que a Professora de História Aprendeu para Dirigir o CFH**

Ela acredita que demorou a se acostumar com a idéia de que a Direção do Centro é um cargo essencialmente político e que, se não tiver habilidade política a pessoa dificilmente sobrevive no cargo. Para ela, mais do que habilidade política é preciso *habilidade de apagar incêndio e não se envolver demais nos conflitos. Não tomar para si as dores das coisas.*

Ao afirmar que o cargo de Diretora de Centro é um cargo essencialmente político, esclarece que é político no sentido do dia-a-dia, dos poderes que estão acima e abaixo. Diz que um Dirigente de Centro *só consegue as coisas se determinados personagens estratégicos de cada local quiserem.* Dizendo que é esse conhecimento que os dirigentes precisam, afirma:

*Eu costumo fazer a metáfora da renda. Aqueles alfinetes da tramóia, certo? Eles são colocados. Você só consegue fazer as redes se souber colocar os alfinetes nos devidos lugares. Se você não souber colocar os alfinetes nos devidos lugares a tua tramóia não sai, pode ter certeza. É importantíssimo. E aí, conhecer onde é o local desses alfinetes é muito importante. E olha, que isso aí você só sabe com muita observação, com conhecimento, escutando muito.*

*Um amigo costuma dizer que na fofoca é que está o poder. E é verdade. Muitas das informações mais importantes são contadas e sabidas em nível de fofoca. Quem é amigo de quem, quem é irmão de quem, quem é que já protegeu quem. Se por acaso,*

*alguém, inadvertidamente for deslocado, pode causar todo um transtorno em determinadas áreas e assim por diante. Isso tudo se aprende pela observação, pelo ensaio e erro e estando atento.*

*É a habilidade de detectar os articuladores de redes políticas. Às vezes você subestima determinadas personagens e elas te pegam pelo pé e te derrubam. É preciso identificar articuladores de redes políticas. Esses alfinetes, pontos nodais, como a gente chama.*

Para a Diretora do CFH, a experiência de ser dirigente da unidade universitária tem sido, foi, e ainda está sendo sofrida. Argumentando que agora as coisas têm estado mais calmas, até porque depois de dois anos e meio de administração, está mais calejada, diz que uma das coisas duras por que passou, foi logo que assumiu a direção, quando a unidade enfrentou uma fase muito difícil, por falta de recursos e os amigos, os que a tinham elegido, a criticavam o tempo todo por não ter dinheiro para o Centro.

Naquela oportunidade, indagava-se sobre o que seus amigos queriam que fizesse, já que a falta de recursos devia-se ao Ministério da Educação e Cultura, por não liberar os duodécimos da universidade. Informa que passavam miséria, ou como diz: *foi uma administração de miséria. Foi uma desgraça só.* Ela achou que seus amigos não souberam compreender e que, de todo modo, para ela também foi muito difícil ter a percepção de que as pessoas só estavam reivindicando condições melhores para o Centro e que ela não tinha, naquele momento, como fazer.

Dois outros momentos auxiliaram para que a experiência de ser dirigente fosse mais dolorida. Um, quando sua vice-diretora pediu demissão. No outro momento, o episódio do curso de especialização do Departamento de Psicologia, que seria auto-sustentável. O conselheiro deu parecer favorável e ela mandou à frente com “ad referendum”. Algumas pessoas do Centro acharam que ela era favorável à privatização da Universidade. Houve uma assembléia, e nela sugeriram que, tal como a vice-diretora, ela deveria colocar o cargo à disposição. No fim, as coisas se ajeitaram, mas *já tinham machucado o suficiente.* Afirma que *não saiu por uma questão de orgulho, porque nunca deixou nada pela metade e porque outras pessoas cobraram para que ficasse.* Após aqueles episódios, diz ter criado uma nova relação de forças.

Indagada sobre se os motivos que fizeram com que sofresse patrulhamento poderiam

estar ligados ao fato de ser mulher, disse que achava que não. No entanto, observou: *interessante que quem mais me patrulhou foram os homens. As mulheres não. Pelo contrário, me deram o maior apoio. Mesmo aquelas que poderiam ter feito alguma coisa contra, não fizeram.* Ainda assim, atribui os problemas que teve com patrulhamento, à inexperiência e *aos erros que a gente comete.* Depois argumenta: *o que achei ruim foi a forma como trataram os meus erros.*

Crê que por ser mulher é mais vigiada. Por outro lado, pondera que o lado feminino, o lado mulher, da mãe, é o que releva, o que concilia. Assim, pensa que na gestão feminina há muito de conciliação. Diz que sempre foi conciliadora. Isso por ser irmã mais velha, chefe de lar com bastante gente. Teve que conciliar conflitos o tempo todo, relevar, assumir dores. Por isso, ainda hoje, considera que recebeu o castigo maior do que deveria: *é como ser linchada por roubar um ovo.*

Observando ter constatado que *professor é um bicho difícil* e que o fato de ser uma doutora, pesquisadora, com um nome razoavelmente reconhecido nacionalmente, fez com que *algumas estrelinhas de nariz empinadinho a respeitassem*, mas acrescenta não estar certa de que o mesmo aconteceria com outro professor, porque é respeitada *como uma pessoa com conhecimento acadêmico, que está ocupando um cargo administrativo.* Por isso, acredita que um cargo administrativo não pode ser ocupado por uma pessoa que não tenha o reconhecimento moral das outras. Diz: *porque como ninguém é obrigado a obedecer ninguém aqui, esse reconhecimento e essa obediência, ou esse respeito é dado muito mais pela posição da pessoa, pela personagem que ela é.*

Desse modo, ela pensa que é respeitada pela moral que imprime nas suas ações. Continua ela, dizendo que está todos os dias na Unidade; se quer alguma coisa faz também; exige mas faz; está presente. Então essas coisas, mais o fato de ter algum nome também ajuda a ser respeitada. E complementa: *porque senão os caras te puxam o tapete na hora, pode ter certeza.*

Para ela, quem pleiteia um cargo de direção deve estar habituado a se envolver com coisas coletivas; com atividades pelas quais não vai receber remuneração nenhuma e que só trazem benefícios para a instituição. Ela acredita que esse é um cargo que exige que as pessoas queiram se aproximar da pessoa que está nele. É um cargo que exige relações humanas e relações materiais, mas, sobretudo exige dinamismo, boa vontade e muito

trabalho gratuito. Assim, argumenta: *portanto, a pessoa que vive envolvida com esse tipo de coisa é o tipo de dirigente ideal.*

#### 4.3.5 As Culturas Acadêmicas do CFH

Ela acredita que o conhecimento de sua área acadêmica (História), influencia no sentido de lhe dar clareza dos limites e das possibilidades *da coisa pública*. Outro auxílio que a sua disciplina acadêmica lhe dá, é em relação à postura política. O conhecimento de política, a ajuda na conversa e no convencimento, principalmente na hora do embate, quando sempre tem argumentos baseados na história.

Para ela, a cultura mais presente no CFH é a cultura colegiada com um pouquinho da negociação. O modelo organizacional predominante tem um pouco do colegiado com o burocrático. Ela relata que no início da gestão sentiu um pouco de dificuldade para saber o trâmite das coisas e teve que se socorrer do Secretário, porque grande parte do poder estava com ele e era ele quem possuía o conhecimento. Tanto tinha claro que esse poder era limitado por aquelas coisas que ele conhecia, quanto tinha claro que uma outra grande parte do poder era definida pelo Colegiado ou pelo Conselho da Unidade, por decisões coletivas de que ela era uma executora.

Ela considera que o modelo organizacional burocrático pode dificultar a gestão, se o dirigente estiver com funcionários que não façam as coisas corretas e que prejudiquem os outros que não tenham conhecimento das ações burocráticas. Em compensação, o modelo burocrático pode facilitar a gestão, à medida em que a direção pode se dedicar a políticas maiores e definidoras, sem ficar se preocupando com pequenas coisas.

Já o modelo organizacional colegiado é importante, segundo ela, porque facilita, ajuda a pensar e a decidir. Assim, não toma decisões sozinha, mas sempre amparada por alguma decisão anterior do colegiado. Ele fica como uma referência, tem fluidez, e quando ela fala com o Chefe, com o Coordenador, sabe que eles representam o Centro.

Do ponto de vista da cultura da profissão acadêmica, ela entende que o Centro tanto pode ser identificado como cosmopolita, quanto como local e que cada departamento *tem suas estrelas e aqueles que carregam o piano*. Para ela, a vantagem de ter “estrelas” é que quanto mais publicações internacionais elas tiverem, mais trazem recursos para o Centro,

trazem dinheiro, trazem recursos orçamentários, o que significa possibilidade de maior produção científica.

A desvantagem, diz ela, é que eles não estão nem aí com a instituição e que dentre eles é difícil encontrar alguém para ser membro ou representante do CFH em algum conselho, porque os que são pesquisadores não querem fazer este tipo de trabalho.

Em compensação, continua: *os professores que carregam piano e que não têm a visibilidade das estrelas, ajudam a instituição porque fazem tudo o que precisa e ocupam cargos*. Mas por outro lado, não têm publicação; não trazem recursos para a instituição; gastam menos do que os outros, mas não carregam recursos para a universidade.

A Diretora lembra que o Centro tem também alguns professores que não fazem nada de pesquisa e de administração e também não “carregam o piano”. Não têm nome nacional, nem internacional, são desconhecidos, mas também não querem fazer nada de burocrático ou formal.

Em relação à cultura por disciplina acadêmica, no CFH os departamentos são bem estanques. Eles costumam abranger um departamento e uma disciplina específica. Ela exemplifica, mencionando que embora a geografia, possa se dividir em geografia humana e geografia física, e filosofia, possa ser dividida em questões da ética e questões da lógica, como departamentos elas formam blocos, chamados geografia, história, filosofia, psicologia, ciências sociais. Desse modo, são reconhecidos como grupos homogêneos.

No entanto, dentro de cada departamento existem brigas homéricas de grupos rivais, dentro da própria disciplina. Eles podem se juntar nos eventos, mas são rivais no entendimento da importância das disciplinas. Desse modo, podem existir brigas, por exemplo, entre os grupos que trabalham com a lógica e os da ética, os da história cultural e os da história política.

As brigas afetam a administração, porque cada um deles exige e espera que a direção se posicione ao lado de alguém. Assim, ela é obrigada a tomar cuidado para distribuir recursos igualmente. Por tudo isso, acredita que as brigas nos departamentos estão dentre as primeiras questões sérias sobre as quais um diretor tem que tomar conhecimento quando assume a gestão.

Na sua opinião, saber quem briga com quem, dentro dos departamentos e depois

reconhecer, quem está onde, e de que lado, é um primeiro aprendizado bastante duro que a direção tem que fazer. Entende que isso acontece, porque essas coisas não são ditas claramente. Elas são intrincadas e vão sendo descobertas aos poucos, e isso é uma dificuldade.

Para a Diretora, administrar os conflitos nos departamentos, toma uma boa porcentagem do tempo e eles chegam a interferir nas relações de poder, tanto entre os departamentos quanto fora deles.

## 4.4 CENTRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

### 4.4.1 Caracterização do Centro

O Centro de Comunicação e Expressão (CCE) foi iniciado com a Faculdade de Letras, que existe desde a criação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). De acordo com os dados do Estatuto e Regimento Geral, publicado em abril/97, em vigor no final do primeiro semestre de 1999, na época da pesquisa possuía quatro Departamentos: Língua e Literatura Vernáculas, Língua e Literatura Estrangeiras, Expressão Gráfica e Comunicação.

De acordo com o seu Diretor, no CCE a língua é entendida como sendo um sistema através do qual nós existimos como pessoas. Assim, ela é o objeto de desejo, em todos os seus aspectos, em tudo que ela possa produzir e em tudo que ela possa representar.

Para ele, a crença mais significativa da unidade, que dá a sua visão de mundo, é a de que a língua deve ser vista como um meio privilegiado da produção cultural, bem como da produção do próprio conhecimento, do próprio pensar e do próprio fazer.

Para o Diretor da Unidade, o maior valor do CCE é que a tecnologia só é útil à medida em que ela ajuda a melhor compreender esse objeto tão importante para o ser humano que é a língua. Desse modo, a tecnologia deve ser empregada para auxiliar o ser humano a potencializar a sua capacidade de criar, de exercer sua função pensante, a sua inserção no mundo, como ser humano que pensa, que reflete, que tem emoções.

No seu entender, esse valor, de que a língua serve para verbalizar, construir e modelar o potencial do ser humano, deve-se ao fato de que, no CCE, o instrumento de estudo, o objeto de estudo, é o mesmo usado para estudá-lo. Ou seja, enquanto todas as outras ciências possuem instrumentos ou equipamentos de medidas, verificação e análise, o CCE só dispõe da própria língua.

Considera que o CCE tem como objetivo desenvolver pessoas que tenham visão crítica, que se posicionem, tenham opiniões e que sejam capazes de se distanciar das coisas, colocando-se de forma crítica e positiva, no sentido de desenvolver a sociedade. Para isso, a atuação dos docentes das áreas dos Cursos de Letras, Comunicação e Jornalismo e



Comunicação e Expressão Visual, mais em Letras do que nos outros, é voltada para a pessoa e não para a tecnologia ou para quaisquer outras perspectivas materialistas.

#### 4.4.2 Histórico de Vida do Diretor do Centro de Comunicação e Expressão (CCE)

O Diretor do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) é brasileiro, casado, têm 46 anos e três filhos. Nasceu em Grão-Pará, uma pequena cidade do interior do Estado de Santa Catarina. Os pais são agricultores. No início da adolescência optou por estudar em um seminário e lá permaneceu até o início do segundo grau. Quando deixou o seminário, fez o Curso de Magistério e veio para Florianópolis para fazer o curso superior.

Inicialmente pensava em fazer o curso de Direito. Desistiu, porque não tinha tido contato com as disciplinas de física e química e prestou vestibular para Letras. Logo no início do curso começou a lecionar, se adaptou à carreira e a atividade virou um vício.

Fez a graduação na própria UFSC, ao mesmo tempo em que dava aulas em escolas públicas do Estado e em algumas particulares. Dois anos depois da graduação, já era mestrando e prestou concurso para professor na Universidade.

Está na Universidade há mais de 18 anos, tem a graduação e o mestrado em letras e atua como professor na graduação. No momento, mesmo sendo Diretor do Centro, continua com as atividades de ensino e pesquisa e em seu tempo livre, gosta de cuidar da horta e do pomar em sua chácara. Quando pode, vai pescar com amigos.

Em uma semana típica, ele se envolve com muitas reuniões. Costuma não deixar nada acumulado na mesa; resolve tudo o mais rápido possível, como uma forma de não se estressar e não acumular problemas.

Observa que, dentre as suas realizações mais importantes na atual gestão, podem ser incluídas: ter retomado a construção de um novo prédio; conseguir reformas no prédio atual; implementação de um projeto para a melhoria da comunicação visual e da identificação dos espaços físicos; significativa melhoria no ambiente físico de trabalho; ter salas de aula equipadas. Além das questões relacionadas à infra-estrutura, estão implantando currículos novos em dois cursos, foi criado um novo curso na graduação, os três cursos de Pós – Graduação em Letras foram reformulados.

#### 4.4.3 Como o Professor de Letras Aprendeu a Dirigir o CCE

Quando o atual Diretor do CCE era aluno na Universidade, sempre foi representante de turma e depois foi presidente de diretório acadêmico. Diz que apesar de não ter *a pretensão de ser líder*, pensa que, se chegou a exercer essas atividades, sua aprendizagem começou cedo, ainda na faculdade.

Ele iniciou sua carreira administrativa como Subchefe de Departamento. Depois foi Chefe de Departamento e, em seguida, Diretor do Centro. É Diretor pela segunda vez, e entre o primeiro e o segundo mandato foi Chefe de Gabinete na Reitoria.

Quando assumiu a Direção do Centro de Comunicação e Expressão pela primeira vez, já tinha dois anos de subchefia e quatro anos de chefia de departamento. Então, durante seis anos já tinha convivido com a legislação acadêmica, com as resoluções, com as normas acadêmicas, com a legislação do ensino superior. Nessa época sentiu falta de uma aprendizagem sobre orçamento, porque não conhecia nada a respeito desse assunto.

Na primeira vez em que foi diretor, ele diz ter tido muita dificuldade. Depois que foi para a Chefia de Gabinete, notou ter aprendido muito com outras pessoas. Dentre outras coisas que aprendeu, destaca ter ficado muito claro que a ausência de uma pessoa não quer dizer que o trabalho tem que estar parado; alguém tem que estar preparado para responder pela ausência. Essa aprendizagem se deu, porque os problemas que vão para o Gabinete da Reitoria são os problemas que ninguém resolve. Então, lá tem que se dar um jeito; não pode deixar de dar uma informação, de dar uma resposta. O problema tem que ser resolvido.

A experiência no Gabinete ensinou-lhe que é importante fazer um trabalho coletivo, um trabalho participativo. Aquela experiência ensinou, também, que é importante sentar com os funcionários e discutir, com eles, as tarefas que executam, atribuindo-lhes responsabilidades e, mais que isso, descrevendo as responsabilidades e as rotinas de cada um. Isso faz com que eles se tornem cientes da decisão e assimilem mais facilmente a responsabilidade e a situação.

Na Chefia de Gabinete e na Direção do CCE, ele verificou que não basta determinar, pois que, assim, a pessoa envolvida não reflete sobre a tarefa. Com a discussão, o funcionário

tem a oportunidade de saber porque fazer daquele jeito, ou porque aquela rotina é melhor do que outra. Com isso, no dia-a-dia, passou a chamar as pessoas e a discutir, com elas, as melhores alternativas.

No decorrer da sua experiência como dirigente, aprendeu que a universidade tem uma situação peculiar e que, por isso, o dirigente tem pouco poder de decisão e é, na verdade, um executor das decisões tomadas por comissões. Buscando confirmar seu ponto de vista diz que:

*o poder na universidade não é um poder vertical. Então os dirigentes se amparam muito no coletivo, se não num coletivo mais aberto, mas pelo menos num coletivo mais restrito que é o dos colegiados. O dirigente, na verdade, é um executor das decisões tomadas por comissões, por colegiados. Há, nos diversos centros da universidade os colegiados, e as decisões são tomadas pelos colegiados.*

Acredita que o desenvolvimento de suas habilidades administrativas, tanto para entender o orçamento, quanto para a execução orçamentária e o patrimônio, ou com recursos humanos, dependeu de não ficar tentando resolver as coisas sozinho. Aponta que foi atrás de informações, perguntando para colegas do mesmo nível, com “status” superior ou mesmo para ex-dirigentes. Ou seja, quando não consegue resolver algo, liga para aquele que sabe, que já é mais experiente, que tem uma experiência acumulada.

Indica que aprendeu a ser dirigente através de vários meios e em três etapas, conforme relata a seguir: primeiro, conhecendo as normas, porque não poderia dirigir sem conhecer as leis e as normas que dizem respeito ao exercício da sua atividade. Então, inteirar-se dessas normas é importante; segundo, se não tiver conhecimento, ou acesso à norma, ou mesmo tendo dúvida quanto à proposição da norma, perguntando para quem tinha mais experiência, quem estava acima da função que exercia. Mesmo porque, diz ele: *na universidade tem consultor para tudo*; terceiro, valendo-se dos colegas mais experientes e, sobretudo quando as decisões eram muito complexas, não decidindo como dirigente, mas transferindo para o colegiado, a decisão.

Em relação ao terceiro item, diz que a transferência deve acontecer quando a decisão tem uma repercussão muito forte, ou vai gerar algum tipo de questionamento. Argumenta que o colegiado é a instância máxima de deliberação e o dirigente preside o colegiado, mas não é ele que decide e sim o colegiado.

Conseqüentemente, diz ele: *nas decisões-polêmicas o dirigente pode lavar as mãos, porque quem decidiu foi o colegiado, não ele*. Na verdade, pode até ficar frustrado pelo colegiado ter decidido uma coisa que ele não queria; diferente do que gostaria que fosse. Mas ao mesmo tempo ganha a confiança dos pares.

Apresentado a uma lista de atividades que Ahmad (1994) atribui como inerentes à aprendizagem, diz que costumeiramente requisita assistentes para projetos que necessitam de experiência; sempre trabalha com comitês para tomada de decisões sobre projetos e tem como prática reunir-se mensalmente com os outros diretores das unidades universitárias para troca de experiências e informações.

Dentre as formas de aprendizagem que Ahmad (1994) sugere, que os professores utilizam para dirigir unidades universitárias, o Diretor do CCE indica ter aprendido no trabalho, com o auxílio de outros administradores ou de comitês de trabalho; no trabalho, com treinamento informal com colegas administradores; através de observação direta; por tentativa e erro; com diálogos informais com colegas de associações profissionais; através de participação em reuniões e seminários e com consultores internos e externos.

#### **4.4.4 O que o Professor de Letras Aprendeu para Dirigir o CCE**

Ele considera que dentre as maiores compensações de ser um diretor estão as relações com as pessoas e a possibilidade de fazer algo pelo coletivo. Sendo diretor, é possível estabelecer uma rede de inter-relações, porque tem a oportunidade de manter um relacionamento com as pessoas e com todos os problemas do Centro.

Crê que para o dirigente de uma unidade universitária ter sucesso e ser eficaz, ele deve ter visão macro da universidade. Pondera que, quando foi diretor pela primeira vez, pode não ter sido eficaz, porque não tinha a visão do conjunto. Aponta que quanto maior for essa visão, melhor será o dirigente. Logo, deve procurar ampliar a sua visão da universidade, sair do seu mundo e examiná-la no seu conjunto.

Se tivesse que aconselhar um professor que está considerando a possibilidade de vir a ser dirigente de uma unidade universitária, diria a ele para pensar quanto isso vai comprometer seu projeto de vida. Se for um professor que tem a pretensão de ter o seu nome marcado como referência em sua área de conhecimento acadêmico, se quer publicar e ser reconhecido como pesquisador, ele pode se frustrar, porque a

administração não é para quem quer ter esse tipo de reconhecimento.

Ele considera que a universidade é o espaço dos conflitos, das disputas, das diferenças. Então, entende que ser um bom dirigente é saber trabalhar essas diferenças, saber conduzir e liderar os processos e as atividades, apesar delas. Assim, o diretor não pode ser tendencioso, fazendo opção por esse ou aquele grupo. Tem mesmo é que saber conduzir os conflitos positivamente para que eles resultem na mudança, no desenvolvimento, nas oportunidades.

Desse modo, entende que um bom diretor é aquele que não transforma os conflitos em dificuldades ainda maiores; é aquele que é capaz de controlar e de trabalhar as questões administrativas e burocráticas do dia-a-dia da melhor forma possível, conseguindo transformar as demandas, as necessidades, as reivindicações, os anseios, os desejos, em oportunidades.

Por fim, em sua opinião, ser bom diretor, significa ainda: estar sempre agindo em função da necessidade dos outros; trabalhar com a ingratidão, com a falta de respeito, com a falta de civilidade, com pessoas que, muitas vezes, só enxergam seu problema, não enxergam o conjunto; lembrar que é o administrador do Centro todo, e não de um departamento ou de um só problema; cercar-se de pessoas competentes e leais; ter em mente que é importantíssimo saber trabalhar em equipe.

Ele pensa que antes de assumir a função, seria interessante que o professor eleito para ser dirigente passasse por um treinamento, tratando de questões gerais relacionadas ao desenvolvimento da administração no serviço público, para ter uma visão macro, relacionada à legislação, às responsabilidades, à dinâmica da gestão financeira, patrimonial e dos recursos humanos.

De igual modo, aponta que seria importante que o dirigente tivesse uma preparação para administrar questões específicas: sobre estatutos, sobre o regimento da universidade, sobre normas, conselhos superiores, sobre a dinâmica, o dia-a-dia e, inclusive, sobre as delegações de competências, as rotinas de cada ato administrativo com relação à compra de materiais, responsabilidade desses materiais, material de consumo, almoxarifado, pessoal, transporte, previsão orçamentária, relatórios, gerenciamento dos planos de trabalho dos departamentos, contratação de pessoal, das outras questões relacionadas a pessoal, licenças, direitos e deveres, de docentes e funcionários.

Observa que na outra vez em que foi diretor conseguiu realizar pouco, do ponto de vista de obras e reformas. Passou a acreditar que era má vontade da administração geral. Depois, aprendeu que os recursos são sempre poucos, que algumas vezes tem um pouco mais, outras menos. Mais tarde, descobriu que nem todos os recursos fazem parte do planejamento de médio e longo prazos. Alguns estão sujeitos às decisões e oportunidades, no momento em que o dinheiro entra no caixa.

Assim, aprendeu que, se na gestão passada não conseguiu fazer nada, foi porque não *conseguia entender que era obrigação minha coordenar e fazer com que esses projetos ficassem prontos. Terminou por aprender justamente sofrendo, com a frustração.* Descobriu que para se candidatar a algo que envolva dinheiro tem que estar com tudo *pronto, engatilhado, na ponta da língua, porque é uma questão de oportunidade e para você se candidatar à oportunidade, tem que estar preparado.*

Como aprendizagens necessárias a um professor que deseje ser diretor de uma unidade universitária, ele destaca: habilidades, conhecimentos, competências e atitudes interpessoais, que facilitem suas interações com outras pessoas; conhecimento, competência e atitude contextual, que facilitem estar atentos em relação à instituição e ao ambiente, bem como a entender como a universidade funciona; conhecimentos e habilidades técnicas, para conduzir com competência as suas responsabilidades e seu papel como administrador; administrar o próprio tempo; a se organizar e a estabelecer prioridades; estar organizado através do planejamento e de projetos para se candidatar às oportunidades.

#### **4.4.5 As Culturas Acadêmicas do CCE**

Para o seu diretor, a ideologia mais forte da Unidade, que é da área de ciências humanas, é uma visão crítica das coisas. Ele acredita que esta visão é a predominante entre as pessoas mais engajadas politicamente, que atuam na militância docente, sindical e que são mais críticas em relação ao sistema e de quem não se conforma de que as coisas devam ser como são.

Aponta que, embora exista uma predominância da ideologia do ensino público e gratuito e, portanto, a favor das verbas públicas em relação a projetos de extensão o Centro tem

tradição de, no Departamento de Língua Estrangeira, oferecer uma extensão remunerada. No Departamento de Jornalismo, também, tem crescido a tendência em oferecer projetos de extensão remunerados. Ainda assim, em relação ao assunto, persiste um questionamento interno muito grande. Enquanto alguns acreditam que apesar de ser *filho do governo, o qual tem que me dar uma mesada e garantir a minha sobrevivência, não preciso me conformar e posso ir à luta para garantir melhorias institucionais, outros acreditam que a extensão remunerada é uma porta aberta para a privatização.*

Segundo ele, no CCE a maioria das decisões e todas as decisões políticas são tomadas coletivamente. Ao decidir coletivamente, há uma discussão com relação ao que é melhor para o Centro, para os Departamentos, para os Cursos e para os Setores a ele vinculados. Também de forma coletiva discutem-se as alternativas e as atividades necessárias para atingir os objetivos. Assim, o planejamento dos serviços, do ensino, da pesquisa e da extensão são atividades comuns aos colegiados, principalmente aos departamentos e aos colegiados de curso.

Dessa forma, as suas decisões, como administrador restringem-se às rotinas, ou àquilo que já está estabelecido como rotineiro, comum ao dia-a-dia. Ou seja, ele toma decisões relacionadas a processos de gestão já estabelecidos e às decisões que envolvem a organização. As que envolvem o trabalho coletivo, que envolvem o conjunto, são decisões do colegiado.

Sendo as decisões colegiadas, entende que, quando o administrador assume o papel de líder, se *quer fazer prevalecer sua vontade*, tem que influenciar os membros do colegiado. Assim, para ele, quanto mais o Diretor da Unidade tiver credibilidade junto aos colegiados, mais ele consegue mostrar que determinada alternativa é a mais correta. Dessa forma, enfatiza: *as decisões são tomadas pelo colegiado, mas a vontade do administrador vai prevalecer ou não, dependendo da capacidade de liderança que ele tiver em relação a esse colegiado.*

Ele indica que as decisões que os colegiados tomam envolvem também os planejamentos institucionais e as prioridades relacionadas aos recursos financeiros. Nesses casos, aponta que os grupos designados para determinados estudos fazem as propostas, que são submetidas aos colegiados. O que os colegiados entenderem que é prioridade, ele como administrador, tenta seguir, tenta cumprir.

Diz que *não tem a caneta na mão* para influenciar nas decisões dos colegiados. Assim, tem que exercer sua liderança mostrando o que ele afirma ser *uma certa capacidade de convencer os membros do colegiado de suas posições, de suas vontades*, ou então tem que delegar competências para as comissões ou para outros sub-coordenadores e acolher as decisões que são tomadas através das pessoas, das comissões, dos colegiados, a quem é delegada a competência.

Outra forma de atuação que ele pode ter que adotar é encaminhar ao colegiado somente aquilo que achar absolutamente necessário, que é claramente prescrito nas normas. O que não é claramente prescrito nas normas, ele decide e assume o ônus da decisão. Esses casos só funcionam para coisas para as quais não faria nenhuma diferença decidir sozinho ou submeter ao colegiado, a decisão seria a mesma. Entende que essa percepção depende da experiência, de conhecer a rotina do dia-a-dia e de conhecer inclusive, as ideologias, para saber como é que o colegiado reagiria, e o que o esperaria que o diretor fizesse.

Nos casos em que a decisão não é clara em relação ao posicionamento a ser tomado e não tem certeza de qual será a reação do colegiado, submete a ele, para não sofrer depois as críticas e não ser responsabilizado por um resultado negativo ou algo que der errado.

Segundo ele, na Unidade existem professores que não estão muito preocupados em manter uma relação externa com profissionais de sua área, mas há outros que parecem tudo fazer para assegurar esse reconhecimento. Os primeiros, são professores mais voltados para a cultura local. São pessoas colaboradoras, são mais solidárias com a administração.

Os outros, os ditos cosmopolitas, não têm nenhuma preocupação, a não ser quando as decisões afetam seus interesses. Esses, só se manifestam e reagem quando seus interesses são, de alguma forma, ameaçados. Do contrário, são completamente omissos, alienados em relação ao dia-a-dia da administração, atrapalhando o administrador, *que se vê na obrigação de submeter as decisões ao coletivo do qual eles fazem parte*.



## 4.5 CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

### 4.5.1 Caracterização do Centro

O Centro de Ciências da Saúde (CCS) teve início pelas faculdades de Farmácia e Odontologia, em 1946. Em 1961, desmembradas em duas, as faculdades foram integradas à Universidade Federal de Santa Catarina, recém-criada. O Estatuto e Regimento Interno, publicado em abril/97 e em vigor no final do primeiro semestre de 1999, quando a pesquisa foi realizada, informava que o CCS possuía onze Departamentos: Saúde Pública, Clínica Médica, Clínica Cirúrgica, Enfermagem, Estomatologia, Pediatria, Tocoginecologia, Ciências Farmacêuticas, Patologia, Nutrição e Análises Clínicas.

Para o seu Diretor, na crença da Unidade, quem tem responsabilidade pela vida do outro assume um forte compromisso com a idéia de que não é possível ficar experimentando coisas em alguém. Assim, é tradição entre os profissionais da área de saúde que, ao mudar de uma técnica para outra, de um conhecimento para outro, tudo deve ser bastante analisado, os riscos ponderados e deve haver o receio de que uma atitude mais ousada prejudique *seu doente*.

Ele acredita que o conservadorismo, as crenças, tradições e valores dos profissionais da saúde têm raízes na área técnica, mas influenciam as pessoas desde o início do curso, porque, no primeiro dia de aula, o aluno depara-se com um cadáver e, a partir daí, com a ajuda das aulas que, desde o início, repassam valores humanísticos muito fortes, acabam por se transformar em pessoas ideologicamente conservadoras e com dificuldade para a postura *vamos experimentar e se não der certo a gente volta*.

Para ele, outra característica do CCS é a forte concentração do Centro em aspectos técnicos. O objetivo maior é obter excelência e nele quase não se encontram pessoas com forte engajamento ideológico.

Para seu Diretor, o CCS não tem a visão do resultado imediato e sim a de espalhar *a tecnologia profissional de saúde para o bem de todos*. A busca de parcerias é indiscutível e necessária e por isso mantém programas com Associações de Moradores, Creches

Municipais e, principalmente, com Prefeituras, Secretarias de Saúde do Estado, Hospitais Municipais e Postos de Saúde. São parcerias com o setor público que, em parte, ajudam a *financiar esse processo também com verba do dinheiro público*, completa ele.

#### 4.5.2 Histórico de Vida do Diretor do CCS

O Diretor do Centro de Ciências da Saúde (CCS) é brasileiro, casado, têm 48 anos, um filho e duas filhas. Nasceu na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná. Os pais são portugueses e vieram para o Brasil em busca de maiores horizontes.

O ingresso na carreira médica não foi planejado. Na época de colégio fazia esculturas e, quando do vestibular, tinha dúvida entre arquitetura e medicina. No entanto, por ter dificuldades com matemática e gostar muito de biologia, optou por medicina e, para conciliar com escultura, se especializou em cirurgia.

Iniciou os estudos em medicina na Universidade Federal do Paraná. Após uma viagem de férias para visitar amigos que estudavam em Florianópolis, decidiu prestar novo vestibular e concluiu o curso na UFSC.

Quando terminou a residência, recebeu convite para auxiliar a montar o Hospital Universitário e trabalhar nele como cirurgião. Desse modo, faz parte do grupo que fez campanha para a existência do Hospital Universitário, tendo ingressado na Universidade através dele, como cirurgião, não como professor.

Decidiu ser professor porque, desde a época de estudante, tinha facilidade em ensinar os outros e, também, porque durante a residência estudava bastante, escrevia, fazia trabalhos e começou a ouvir conselhos para ingressar na carreira acadêmica. Prestou concurso para ser professor na UFSC logo depois de iniciar suas atividades no Hospital Universitário.

Na época em que cursou o mestrado, aproveitou o período para cursar os créditos para o doutorado e para ingressar em um curso de especialização em administração hospitalar.

Está na Universidade há mais de 19 anos, tem a graduação em medicina e especialização, mestrado e doutorado em cirurgia. Fez também um curso de pós-graduação com especialização em administração hospitalar. É professor nos cursos de graduação e pós-

graduação.

Mesmo sendo diretor, continua dando aulas, orientando alunos no mestrado e doutorado e publicando artigos. Seu tempo livre é muito escasso. Quando pode vê um filme à noite; aos sábados cuida da fazenda e no verão, nos finais de semana, vai velejar, para sentir a sensação do vento e do equilíbrio.

Em um semana típica, para atender a todas as atividades normais, tem a rotina rigorosamente estabelecida. Todos os dias, de manhã, vai ao Hospital Universitário: para visitar pacientes, realizar cirurgias, lecionar ou fazer pesquisas no laboratório. Todos os dias, à tarde, cumpre suas atividades como Diretor do Centro. À noite, em casa, prepara aulas, corrige trabalhos, atende alunos etc.

#### **4.5.3 Como o Professor de Medicina Aprendeu a Dirigir o CCS?**

O ingresso do Diretor do CCS na carreira administrativa foi influenciado pela Coordenadora do Curso de Pedagogia Médica, quando cursava o mestrado. Ela convidava pessoas especializadas para discutirem o tema de saúde no país e seu gerenciamento. Depois das palestras, fazia ponderações e dizia que eles seriam as lideranças médicas do país e, como tal, deveriam ter a preocupação de estar preparados para assumir cargos.

As recomendações da professora faziam sentido para ele, porque sempre gostou de atividades que exigiam liderança. Desse modo, em sua trajetória, participou do Diretório Acadêmico; foi um dos fundadores e o primeiro vice-presidente do primeiro Sindicato de Médicos no Estado; participou da direção da Associação de Medicina, foi presidente da Associação dos Médicos do Hospital.

Conciliava as atividades como professor na UFSC - com a participação em reuniões de departamento, colegiados de curso, colegiado da unidade etc. - e era Diretor do Hospital Florianópolis, quando foi indicado para se candidatar ao cargo de Coordenador do Curso de Medicina.

As noções teóricas sobre habilidades administrativas foram adquiridas no curso de especialização em administração hospitalar, feito na Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro. Independentemente dessa formação, aponta que continua aprendendo, principalmente com as pessoas. Diz que passou a escutá-las, a ver o que elas têm para

dizer e a tomar decisões só depois disso.

Acredita que a especialização em cirurgia facilitou a aprendizagem de habilidades administrativas. Diz::

*A cirurgia ensina, ela auxilia o processo inicial, por exemplo: uma cirurgia é feita em tempos (...) então ela é sistematizada, você aprende a ter organização, a ter método, a ter seqüência; são questões imprescindíveis para o processo administrativo e para tomar decisões. Isso tem que ser feito agora, quer dizer, aprender a tomar decisões, aprender a importância de estar preparado para a tomada de decisão. Não pode adiar decisões, porque você tem que ver que o sujeito está sendo operado e tem que ser resolvida a situação dele. Então, nesse aspecto, a formação como cirurgião auxilia no processo administrativo, tanto dessa disciplina até dessa capacidade de metodizar as questões e essa coisa de você se preparar para a decisão, não fugir da decisão.*

Apresentado a uma lista elaborada por Ahmad (1994) como sendo de atividades inerentes à aprendizagem, como as mais freqüentes, aponta: costuma fazer experimentos com diferentes abordagens de trabalho; receber conselhos; requisitar assistentes; consultar fontes de referência; ler periódicos técnicos; trabalhar com comitês para a tomada de decisões sobre projetos; se reunir com o grupo de diretores para trocar informações e idéias.

Considera que experimentos com diferentes abordagens de trabalho são características da administração universitária, porque existe a cultura da busca de opiniões para além das pessoas diretamente ligadas ao assunto. Aponta que a estrutura da universidade comporta “pareceres” que funcionam como decisão intermediária, pois que, nela, ninguém é dono da decisão definitiva, porque a decisão definitiva é uma decisão colegiada.

Segundo ele, a reunião com os diretores é informal. Foi criada pelo grupo atual e desenvolvida como prática. Reúnem-se uma vez por mês, cada vez em um Centro, em data previamente agendada, para discutir os problemas da Universidade. Nela, discutem problemas comuns e tentam dar uma orientação, até mesmo para um encaminhamento conjunto de idéias.

Aponta a reunião dos diretores, como sendo uma fonte de aprendizagem que dá experiência do conhecimento do outro e visão diferenciada sobre determinadas situações. Como exemplo de resultado dessas reuniões, aponta ser comum que os Diretores já conheçam e tenham posicionamento quando projetos são apresentados ao Conselho Universitário.

Ele diz que iniciaram as reuniões, porque ficaram *à margem da administração. A partir daí*, não só passaram a ser reconhecidos, como também viraram *agentes críticos da administração central*. Nas reuniões, através da troca de experiências, articulam-se para vencer as dificuldades; adquirindo o *processo de entendimento, sem a burocracia do processo de decisão*

Pensa que adquiriram credibilidade pelo trabalho. Com o tempo, dependendo do assunto, passaram a convidar pessoas para participar das reuniões, ou mesmo receber ofertas de pessoas que queriam usar a reunião para conversar e esclarecer assuntos.

Na opinião do Diretor do CCS, a *reunião dos diretores* passou a ter credibilidade e aceitação porque :

*passa pelo trabalho de cada um que tenha feito no seu Centro, de trabalhar para a comunidade em si. Não há estrelas, não há vaidade pessoal de querer aparecer(...) nenhum de nós está usando isso como uma plataforma para um cargo (...).Então(...) esse desapego ao pódio, eu acho que foi extremamente na união do grupo e talvez seja o motivo do seu sucesso. Aconteceu naturalmente, sem que algo fosse planejado, isso eu acho que pelo caráter das pessoas. E, realmente, todos os atuais diretores são pessoas que por sermos únicos, todos eles são muito dedicados à universidade, todos eles são muito dedicados com esse objetivo e passam a traçar o que nos une e deixando de lado o que nos afasta. Esse, eu acho que é o grande método da articulação.*

Para ele, a reunião dos diretores não foi a sua fonte principal de aprendizagem. No entanto, ressalta que ela *trouxe um mecanismo de facilitação gerencial, de troca de informações* e complementa:

*Eu acho que é uma ferramenta importante de facilitação do processo gerencial, muito mais do que aprendizagem gerencial, é facilitação do processo gerencial.*

*Você troca experiências, porque cada um tem particularidades também. Às vezes a resolução que um deu ao seu problema eu não posso resolver o meu, porque não me serve por causa de minha peculiaridade. Mas essa fonte de consulta informal é uma fonte importante de aprendizagem sim, porque também houve linha direta entre nós e as coisas funcionaram bem.*

Apresentado a uma lista, elaborada por Ahmad (1994), com formas de aprendizagem utilizadas por professores para dirigir unidades universitárias, aponta ter aprendido: no trabalho; com o auxílio de outros administradores ou de comitês de trabalho; através de observação direta; por intermédio de “workshops” e seminários com atividades de aprendizagem formal e informal; por diálogos informais com colegas de associações profissionais; por leitura de jornais profissionais; com consultores externos para fazer consultoria sobre processo de ensino nos diversos cursos e participando de programas de treinamento formal, para a elaboração do planejamento estratégico da Universidade.

A participação no processo de fazer o planejamento estratégico da Universidade e a implementação do planejamento estratégico em sua unidade, provocaram novas aprendizagens e mudanças. Passou a acreditar que o planejamento não é uma coisa estática, que ele precisa ser feito periodicamente e que é um instrumento de avaliação do processo gestor.

Através do processo de planejamento, pode aprender que, sendo membro de um comitê, é possível aprender com o outro e que se aprende continuamente. Em suas palavras, participando das reuniões: *ao ver a discussão entre eles, você aprende, gera valores com aquele processo de discussão (...) esse é um processo contínuo, você aprende com o outro (...)*

Diz que seu projeto para ser eleito tinha como visão estratégica *criar núcleos de pesquisas comuns* onde, desde a graduação, grupos dos diversos cursos passassem a trabalhar em conjunto, para aprender a respeitar as funções e, conseqüentemente, a se respeitar profissionalmente, no futuro. Tinha também em mente, que o Centro possuía uma visão clara do quanto era forte em graduação e que precisava buscar rapidamente a pós-graduação.

Desse modo, era seu objetivo e grande desafio, a criação de pesquisas multidepartamentais que possibilitassem não só a articulação do Centro, mas também o

seu crescimento na área de pós-graduação. Crê estar conseguindo atingir os objetivos propostos e, como realizações de sua gestão apresenta:

- a) ter conseguido que fosse aberta a licitação para a construção do prédio de laboratórios, após dois anos de trabalho e pressões políticas junto à administração central;
- b) iniciaram cinco e estão aguardando aprovação para o sexto curso de pós-graduação;
- c) a criação de um *Distrito de Centro Assistencial*, onde, em convênio com a Prefeitura, coloca diversos profissionais nos postos de saúde trabalhando juntos, cada um deles, fazendo um planejamento integral de seu serviço de segunda a sexta-feira;
- d) a mudança do currículo dos cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia, Nutrição etc., para viabilizar a criação do distrito assistencial. Para tanto, *a Medicina já modificou seu currículo, a Enfermagem está se adaptando, a Farmácia está começando a modificar. Os cursos levam algum tempo para se adaptar a essa nova realidade; essas mudanças não são feitas como num passe de mágica;*
- e) com a criação do núcleo de pesquisas comuns; a criação das pesquisas multidisciplinares e a conseqüente mudança do currículo dos cursos, pensa que o Centro já está estruturado para um atendimento à comunidade, com o que diz ser *uma verdadeira equipe de saúde*. Portanto, a partir daí, será possível realizar o objetivo maior de sua gestão, que é o de trabalhar em equipe. Dados os primeiros passos, quando descobrir como a equipe multidisciplinar funciona e qual a sua demanda, poderá realizar o seu sonho maior que é : *nós vamos reinventar o setor a partir das unidades primárias, nos postos de saúde.*

#### **4.5.4 O que o Professor de Medicina Aprendeu para Dirigir o CCS?**

No decorrer de seu mandato, o Diretor do CCS passou a acreditar que um Diretor de Centro tem muito mais a função política de determinar prioridades, do que construí-las. Assim, por ter passado a entender que, por ser *muito mais instrumento político, que um elaborador de decisão*, se vê muito mais como um árbitro do que alguém que tenha o conhecimento de gestão.

É de opinião que, na universidade, os docentes são instrumentos de decisão política, enquanto que os funcionários técnico-administrativos são instrumentos de execução técnica.

Divide em dois grupos, os fatores que podem fazer com que um professor que dirige uma unidade tenha sucesso e seja eficaz.

No primeiro grupo, que, para ele, depende só do indivíduo, coloca: *ter a capacidade de envolver o maior número possível de pessoas no processo gerencial; ter credibilidade; escutar todos, ter a paciência de escutar todo mundo; entendimento maior do processo político de escolha.*

O primeiro motivo envolve participação – que, segundo ele, é a palavra-chave, porque na Universidade há toda uma estrutura gerencial que precisa estar sintonizada. A credibilidade é decorrente da capacidade do diretor para coordenar a participação. Escutar a todos, aumenta a chance da sua ação ser entendida como sendo movida por critérios justos e as oportunidades de alocar melhor os recursos. O entendimento do processo político de escolha, dá a compreensão de que a liderança foi legitimada pelo processo de escolha democrática e que isso faz com que a liderança seja aceita naturalmente.

No segundo grupo, que aponta não depender do indivíduo, estão os problemas originados pelos fatores financeiros e por políticas não controladas por ele. Assim, de um lado, há um orçamento e as políticas de recursos humanos e de pessoal que não dependem dele. De outro, com uma demanda reprimida, o dirigente só pode atender a uma pequena parcela das solicitações. Assim, saber obter participação, saber ouvir, ter credibilidade etc., auxiliam para que o administrador tenha sucesso.

Se tivesse que aconselhar um professor que deseja ser dirigente, tentaria passar para ele principalmente os conceitos que aprendeu sobre a importância do fortalecimento multidisciplinar; que as coisas devem ser feitas em conjunto, que nas iniciativas deve haver engajamento de grupos; que as pessoas não devem ser divididas, em contra e a favor ou amigos e inimigos.

Pensa que, ao Diretor de Centro, faz falta uma preparação adequada que possa auxiliá-lo a adquirir habilidades, conhecimentos e competências para o papel gerencial. Crê que



esse sentimento perpassa até mesmo na universidade. Tanto é que ela, agora, tem um *curso permanente de gestão acadêmica* que visa, inclusive, preparar dirigentes. Aponta ser essa uma estratégia política correta, inclusive ao oferecer esse treinamento específico inicialmente para os servidores técnico-administrativos que são permanentes.

Dentre uma lista de requisitos que os professores devem aprender, quando assumem o papel de administradores, destaca: habilidades, conhecimentos, competências e atitudes interpessoais; conhecimento, competência e atitude contextual; conhecimentos e habilidades técnicas que lhe capacitem a conduzir, com competência, as suas responsabilidades como administrador; a entender como a universidade funciona; a administrar o próprio tempo; a interagir com outras pessoas; estar organizado através de projetos e planejamentos para aproveitar as oportunidades; habilidade política; habilidade de detectar os articuladores de redes políticas; interagir e obter a cooperação dos professores, dos servidores técnicos e administrativos que exercem funções de chefia intermediária.

Os papéis do Diretor de Unidade Universitária, no que concerne ao próprio Centro e no que se refere à instituição como um todo são diferentes. No próprio Centro, o papel do Diretor é ser *o grande coordenador das ondas de choque que vêm dos diversos setores*. É coordenar isso e saber colocar um pouco de equilíbrio entre as demandas. Ele entende que a universidade têm, em todos os setores, suas demandas reprimidas. Então, o papel do diretor é encontrar esse ponto de equilíbrio, de sustentação para que essas situações reprimidas não cheguem a uma situação de choque.

Já em relação à instituição como um todo, o papel do Diretor de uma Unidade, segundo ele, *é o de exercer uma função política, de mostrar suas necessidades, suas carências, brigar por elas*. Desse modo, com ações administrativas eficazes ele pode lutar por elas; se tem *uma ação política muito importante e uma ação administrativa também forte e disciplinar objetivos*, ele pode brigar por eles, se posicionar estrategicamente na busca desses objetivos.

As Unidades Universitárias reúnem núcleos profissionais similares: área de saúde, área tecnológica etc. O Diretor de Centro de cada uma dessas áreas mostrará competência, quando *mostrar realmente as prioridades e as carências efetivas e os resultados que poderão advir de uma ação administrativa na sua área*. O que ele encaminha para a

Administração Central são as reivindicações que, por consenso, são prioritárias para a Unidade.

Quando a Unidade determina as suas prioridades, cabe ao Diretor tornar visível e lutar por aquelas que dependem de ações da Administração Central. Como os outros diretores também têm suas prioridades, cada um deles monta uma estratégia.

Cada diretor tem seu planejamento estratégico com as prioridades das diversas áreas. A administração central tem limitações para o atendimento. Desse modo, cada um passa a exercer pressão para que suas prioridades sejam contempladas no planejamento estratégico da universidade. Ele conclui afirmando: *basicamente todo centro tem um papel interno que é coordenar o planejamento estratégico e tem o papel em nível central de fazer com que esse planejamento estratégico seja aceito como prioridade no planejamento da universidade.*

Segundo ele, é importante que o Dirigente do Centro entenda as diferenças nas culturas das profissões porque, independentemente da cultura individual e da escala de valores que o indivíduo tem, é a aceitação de valores que determina e diferencia as condutas. Acredita que isso é de importância fundamental, porque a compreensão da cultura permite que o dirigente seja ponderado e tenha maleabilidade para compreender pleitos e contestações.

#### **4.5.5 As Culturas Acadêmicas CCS**

De acordo com o Diretor do CCS, dentre os vários departamentos e cursos que compõem o Centro, a Medicina e a Odontologia são os mais similares, tanto na tradição de formarem profissionais liberais, quanto na de serem profissões com forte aceitação social. Ambos são diferentes dos profissionais das áreas da farmácia, enfermagem e nutrição que, tradicionalmente, em sua maioria, lutam pelo trabalho e são assalariados.

Na Unidade, não é possível encontrar traços de uma cultura organizacional predominante. Foi observado pelo Diretor que, embora as tradições da “colegiada e da negociação” sejam fortes, em alguns segmentos existem nuances da cultura gerencial e da cultura de desenvolvimento.

De igual modo, a Unidade não tem um modelo organizacional predominante, pois que,

embora mostre fortes aspectos do modelo burocrático, o modelo político foi mencionado e, nas palavras do seu Diretor: (...) *de vez em quando funciona de forma anárquica também (...)*.

Dentre todo o conjunto de fatores que auxiliaram ou dificultaram a gestão do atual diretor, o que mais dificultou foi o que ele denomina de *entidade colegiada*. Isso porque, dado que os financiamentos são conseguidos só por intermédio de projetos, ele aponta ser uma dificuldade conseguir que a maioria dos professores tenha o entendimento de que, obter recursos não depende do administrador, depende de projetos que não é ele quem faz.

Assim, entende que, além de assessorar especialistas para que produzam o projeto imaginado, o encargo do diretor é priorizá-lo. Ou seja, em função da demanda reprimida, ele faz uma escolha política do projeto que, depois, passa pelos outros níveis de decisão.

Para ele, a Unidade se vê como uma instituição cosmopolita e isso às vezes ajuda e em outras atrapalha a direção. Ajuda, porque a necessidade de integração com o “mundo científico” é um fato; mas atrapalha, porque a visão cosmopolita influencia para que os profissionais das diversas disciplinas tenham o comportamento determinado pelo que ele denomina de *o ter e o sucesso*, acreditando que sua profissão é mais importante que qualquer outra e não se importando com o que está ao seu redor.

## 4.6 CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)

### 4.6.1 Caracterização do Centro

O Centro Tecnológico (CTC) foi fundado em 1962, com o curso de Engenharia Mecânica, durante o processo de criação da Universidade. É considerado um Centro de Excelência nas áreas de Engenharia e Informática. De acordo com o Estatuto e Regimento Interno publicado em abri/97 e em vigor no final do primeiro semestre de 1999, nessa época a Unidade possuía nove departamentos: Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Sistemas, Informática e Estatística, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Química e Engenharia Sanitária e Ambiental.

De acordo com o seu Diretor, o CTC define-se como uma Unidade empreendedora que, além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolve pesquisas e projetos em parceria com empresas públicas e privadas.

Dentre as crenças mais significativas para o Centro, ele aponta a de que a Unidade existe para servir à sociedade e não para servir aos profissionais que nela atuam. Desse modo, eles crêem que é possível realizar uma contribuição importante para a sociedade, apesar do governo, apesar da crise, apesar do salário baixo. Com isso, os profissionais que atuam naquele Centro procuram uma complementação salarial através de projetos, pesquisas, oferta de cursos. Como a demanda é enorme, a sociedade aceita e precisa disso.

Ele ressalta que a grande tradição do Centro Tecnológico é a parceria com empresas. Essa tradição é fruto da filosofia implantada pelo primeiro diretor da faculdade de engenharia mecânica e também primeiro diretor do CTC, tido como grande homem, grande professor, grande pesquisador, que conseguiu conciliar parte administrativa e ensino.

A ideologia mais significativa para a Unidade é a do desenvolvimento de pesquisas que possam ser transferidas para a sociedade. Ela é consoante com a tradição da parceria com empresas, bem como oriunda da filosofia implementada pelo seu primeiro diretor.

Segundo ele, a cultura atual é produto de uma decisão política tomada na década de setenta, quando o fundador do CTC definiu que os professores seriam contratados no regime de dedicação exclusiva e que iriam fazer doutorado. Para ele, essa decisão, na época em que não havia doutores disponíveis, trouxe um diferencial para a Unidade de tal monta que, ainda hoje, *as decisões que marcam a gestão são decisões políticas, estratégicas.*

Assim sendo, a cultura da unidade de ser gerenciada por decisões políticas estratégicas, tem por fundamento a idéia de que a universidade tem que gerar recursos e não só querer se manter com recursos que o governo federal dispõe. Com isso, diz ele: *daqui a dez anos o CTC vai continuar na frente, porque estrategicamente o CTC tomou a decisão de gerar recursos. (...) É essa a diferença estratégica, a decisão política do CTC já foi tomada.*

Por causa de suas crenças, tradições e ideologias, para o seu Diretor, no CTC há uma preocupação geral no sentido de que o dirigente sempre seja uma pessoa que dê continuidade à filosofia do Centro. Desse modo, coloca ele, *difícilmente uma pessoa que tenha um discurso do tipo: sou contra curso de especialização pago, sou contra mestrado dado para empresa, sou contra projeto de pesquisa financiado por empresa seria eleita*, porque esses são os pilares de sustentação do Centro Tecnológico, a interação com empresas através de cursos, de projetos, etc.

#### **4.6.2 Histórico de Vida do Diretor do CTC**

O Diretor do Centro Tecnológico (CTC) é brasileiro, casado, tem 41 anos e duas filhas. Nasceu em uma cidade universitária no interior do Estado de São Paulo. Os pais são de origem humilde, o pai construtor e a mãe dona de casa. O pai sonhava que ele se formasse em engenharia civil.

No ensino médio aprendeu, com uma professora a gostar de química. Por essa influência, tornou-se engenheiro químico. Fez a graduação na Universidade Federal de São Carlos/SP. Quando surgiu a oportunidade de prestar o concurso na UFSC, era aluno do mestrado, iniciado logo após a graduação. Fez o mestrado e o doutorado, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Está na Universidade há mais de 16 anos, tem a graduação, o mestrado e o doutorado em Engenharia Química e atua como professor nos cursos de graduação e pós-graduação. No momento, mesmo sendo Diretor do Centro, continua com as atividades de pesquisa e ensino e em seu tempo livre gosta de andar de “kart” com os amigos.

Sua semana típica é dividida em atividades políticas e muitas reuniões colegiadas. Considera que tem atividades políticas, porque trabalha mais na questão estratégica que na operacional e, também, porque a política permeia todas as atividades na universidade. As atividades colegiadas são inerentes às reuniões do Conselho Universitário, do Conselho Departamental e reuniões de trabalho.

Apontando que suas melhores experiências como dirigente do CTC são resultados de projetos realizados para o Centro Tecnológico como um todo, destaca os projetos de ensino, por meio dos quais foi possível implementar uma série de atividades que mudaram o foco dos professores principalmente no ensino na graduação, onde estão sendo discutidas novas metodologias de ensino e novos aspectos pedagógicos. Em sua gestão, também houve a implementação de projetos de ensino, tais como o de ensino a distância, aumentaram os cursos de pós-graduação e, pelo menos, mais um curso de graduação, que é oferecido à noite.

#### **4.6.3 Como o Professor de Engenharia Química Aprendeu a Dirigir o CTC**

O primeiro cargo administrativo foi como Coordenador do Curso de Graduação em Engenharia Química. Depois de dois anos como coordenador foi eleito chefe de departamento.

Quando chefe de departamento, foi convidado para ser vice-diretor. Quando o diretor foi convidado para ser pró-reitor, ficou completando o mandato dele. Depois, decidiu candidatar-se e foi eleito diretor, com o compromisso de dar continuidade às filosofias e políticas do CTC.

Sua carreira administrativa foi construída sem a figura de um mentor. Tampouco participou de programas de educação ou de desenvolvimento, formal ou informal, que o preparassem para ser dirigente.

Sua experiência na área acadêmica pode ter facilitado o aprendizado para cargos administrativos, porque, trabalhando na parte de controle de processos, adquiriu uma

visão sistêmica. Com o Curso de Doutorado em Controle de Processos, passou a ter uma “visão estratégica”.

Ele não fez nenhum curso formal ou informal sobre questões administrativas. Por considerar que a posição de diretor dentro de uma universidade é uma posição de relações com pessoas e que, para as questões administrativas existe o suporte de funcionários, procurou ler, principalmente literatura sobre relações interpessoais e alguma coisa sobre liderança.

Ressalta que eventuais habilidades administrativas, tais como lidar com questões orçamentárias e com pessoas foram desenvolvidas na prática, ou seja, fazendo. A parte orçamentária aprendeu sozinho. Já na questão de relacionamento, ele crê que tem *uma certa facilidade para lidar com as pessoas*. Consegue convencê-las, sabe ouvir e, principalmente, sempre se coloca na posição da pessoa que está tentando reivindicar, reclamar ou mesmo exigir alguma coisa.

Indagado se considera ter havido mudanças em sua base de conhecimento, depois que se tornou dirigente, afirma que sim. E complementa: *mudou porque eu leio sobre pedagogia, psicologia, gerência, coisas que eu não lia antes de ser dirigente, compro muitos livros (...) e isso vai dando um nível de conhecimento sozinho, até porque eu já estou na idade de aprender sozinho, não preciso de um professor, de uma aula*. Ou seja, se antes de entrar na administração sua leitura era técnica e na área de controle de processos, na medida em que foi entrando na administração foi se tornando mais generalista.

Além das leituras, que considera terem sido selecionadas por tentativa e erro, ele aponta que, para sua aprendizagem para ser dirigente, utilizou-se também de reuniões com diretores de outras unidades, para troca de idéias, informações e conhecimentos. Utilizou-se também de programas de auto-estudo.

#### **4.6.4 O que o Professor de Engenharia Química Aprendeu para Dirigir o CTC**

Com a experiência prática, o Diretor do CTC chegou à conclusão de que o cargo de professor dirigente é um cargo político e não administrativo. Portanto, pensa que o professor não é eleito para assumir uma função administrativa, e sim, para assumir uma

função política. Com isso, passou a acreditar que os professores -- coordenadores, chefes de departamento, o próprio diretor - eleitos para cargos administrativos, não deveriam envolver-se com as questões burocráticas, operacionais e sim com as questões estratégicas.

Está convicto de que o grande mérito e o grande recurso de que uma pessoa dispõe, num cargo de direção ou chefia, dentro da universidade, é a arma do convencimento e da credibilidade. Então, o dirigente tem que ter credibilidade; as pessoas têm que confiar nele, têm que acreditar que ele está falando a verdade, está bem intencionado e não se está esquivando.

Pensa dessa forma, porque está seguro de que a capacidade de convencer, é o único poder que os dirigentes na universidade possuem. Então diz:

*é o único poder que a gente tem, nós não temos poder nenhum; não temos poder de admitir, contratar, de tirar, de pôr ninguém em cargo nenhum; não temos poder de tirar professor de disciplina, de pôr professor em disciplina, transferir professor de horário de aula, não temos poder nenhum. A gente só tem o poder de convencimento, de argumentação e da liderança (...). Isso é uma coisa que a gente aprende na prática.*

Com tal pensamento, assegura que, se tivesse que orientar um professor que pretende ser dirigente, ou seja, seguir uma carreira administrativa, sem ter formação para isso, diria que tem que estar com o espírito preparado para: ouvir, considerar opiniões, estar desarmado, estar com vontade de trabalhar para os outros, deixar um pouco as suas coisas pessoais em segundo plano. Deveria, também, ler algumas coisas sobre relacionamento humano e se inteirar um pouco sobre a burocracia organizacional.

Frisa, ainda, que o candidato a ser dirigente tem que estar ciente de que vai trabalhar para os outros, *correr atrás de projeto que não é seu, é um projeto do centro*; que pesquisa é meritocrática e individualizada, mas que, como dirigente, o indivíduo tem que estar consciente de que isso é um esforço que ele faz e que às vezes as pessoas não reconhecem. Assim diz: *ele tem que estar com o espírito preparado para ser cobrado e trabalhar para os outros.*

A experiência também fez com que mudasse de ponto de vista quanto ao papel do



professor como dirigente universitário. Quando assumiu o cargo de chefia, pensava não ser necessário saber administrar do ponto de vista operacional e que deveria estar preparado só do ponto de vista estratégico. No entanto, logo descobriu que o “staff” não está preparado para “tocar o dia-a-dia” e teve que se preparar para isso, *errando e acertando*.

Está certo de que o sucesso da pessoa que dirige uma Unidade Universitária depende, basicamente, de sua capacidade de se adaptar a situações imprevistas. Isso, por entender que a variedade e a complexidade de situações que uma pessoa, estando na direção, na chefia de um departamento, passa ao longo de quatro anos são muito grandes.

Como exemplo, relata ser comum deparar-se com problemas que nunca foram tratados; brigas entre professores e alunos; cortes de orçamento que impossibilitam cumprir o que foi planejado; professor que quer realizar um curso em determinada instituição e o conselho não aprovou; questões ideológicas que surgem e precisam ser aparadas, ou ainda, questões operacionais ou políticas que exigem discussões.

Ele aponta que uma das maiores frustrações que o dirigente tem, é quando vê algumas coisas erradas, seriamente erradas, comprometedoras e não tem instrumento para resolvê-las, por causa da estrutura universitária.

Dentre as aprendizagens que Ahmad (1994) aponta como necessárias a um professor que almeje o cargo de Diretor de Unidade Universitária, concorda com a necessidade da aquisição de habilidades, conhecimentos, competências e atitudes interpessoais, ou seja, que facilitem suas interações com outras pessoas ;conhecimentos, competências e atitudes contextuais, que permitam estar atentos em relação à instituição e ao ambiente; conhecimentos e habilidades técnicas, que facilitem conduzir, com competência, as suas responsabilidades como administrador; conhecimentos que possibilitem entender como a universidade funciona; a administrar o próprio tempo; e a compreender a posição e o papel de um administrador universitário.

A aprendizagem apontada foi considerada necessária, porque, como administrador acadêmico, o professor tem carências. De qualquer modo, é ressaltado pelo diretor que, atualmente, a própria universidade propicia um curso de especialização em administração universitária.

#### 4.6.5 As Culturas Acadêmicas do CTC

De acordo com o seu Diretor, a cultura de desenvolvimento, inerente ao CTC, facilita dirigir pelo fato das pessoas terem sua autonomia, serem empreendedoras, *correrem atrás*. Com isso, a direção mantém a máquina funcionando e, eventualmente, apoiando alguma coisa. A grande maioria dos professores corre atrás das coisas, até mesmo de financiamento público ou privado, cursos etc., de tal forma que facilita a vida da administração. Ou seja, com a cultura de desenvolvimento, cada professor do CTC é uma unidade de negócios. Assim, propõe cursos, projetos de pesquisa, negocia, e isso facilita o trabalho da direção.

Para ele, o fato de, nesse Centro, os professores serem pessoas autônomas, independentes, *tocarem as coisas*, facilita muito a vida do professor dirigente, porque não existe a cobrança daqueles que têm uma tendência a achar que a universidade tem que fazer tudo, que a universidade tem que resolver tudo.

Ele acredita que, no CTC, é possível encontrar características de uma organização burocrática e as decisões são colegiadas. Todos os departamentos têm seus colegiados organizados em câmaras, seus colegiados plenos e a direção tem um conselho departamental da unidade.

Indica que na Unidade não há grandes conflitos e, quando surgem, são resolvidos no próprio conselho. Para ele, a minimização dos conflitos, que já existiram no passado, se deve a uma gestão conciliatória e “com as coisas transparentes”. Isso, por sua vez, possibilitou angariar confiança e credibilidade. Então, por consequência: *como nunca a gente tentou manipular, prejudicar alguém, privilegiar alguém, então as pessoas acreditam*.

A cultura do Centro exerce influência também na política interna para a seleção de candidatos a professor lotados na Unidade. Com o passar do tempo, ela não só deixou de aceitar candidatos sem o título de doutor, como também passou a se preocupar com o perfil do candidato, buscando saber se a pessoa é dinâmica ou não, se é um bom pesquisador teórico etc.

Devido à diversidade de departamentos, no Centro convivem profissionais com

diferentes perfis: *tem aquele profissional que é uma pessoa extremamente empreendedora, que é um pesquisador empreendedor*, dinâmico, montou e equipou um laboratório, tem convênio com vários países, trabalha com empresa e dá aula de pós-graduação, cursos de especialização e tem um grupo de pessoas trabalhando com ele.

Existem pesquisadores, *com perfil mais de cientista*, cujo grande ideal é publicar artigos em revistas e ser respeitado mundialmente. São respeitados pelos alunos que *sabem que o que o cara está falando é certo* porque ele é um cientista. *Tens aqueles que por algum motivo ou outro não são empreendedores e também não são grandes cientistas*, mas que são pesquisadores e estão orientando mestrado, doutorado. E por fim, *há também aqueles que são acomodados, são funcionários, vêm aqui dão suas aulas, mas é uma classe em extinção*.

Mesmo com uma cultura de desenvolvimento, o CTC congrega diferentes perfis profissionais dentre os departamentos. Diz seu Diretor: *existem dois extremos muito grandes bem definidos entre a Engenharia de Produção, onde praticamente todo professor é um empreendedor, um doutor, dinâmico, que dá curso ao lado da produção, porque o empreendedorismo na produção é mais voltado para serviços, cursos; e a Engenharia Mecânica que também é tão empreendedora quanto a Produção, mas atua mais na área de projetos de pesquisa, empresas, desenvolvimento*.

A diversidade de departamentos pode ser o motivo para que, no Centro, se encontre um outro extremo. Os departamentos que se caracterizam por serem compostos majoritariamente por professores que, por serem profissionais liberais e que por razões diferentes, muitos têm uma atividade profissional fora, outros, por questões ideológicas, não admitem projetos de pesquisa. Dentre esses, muitos trabalham na Universidade sob o regime de vinte horas.

## 4.7 CENTRO SÓCIO ECONÔMICO

### 4.7.1 Caracterização do Centro

O Centro Sócio Econômico (CSE) foi iniciado em 1943 pela Faculdade de Ciências Econômicas que, em 1961, incorporada pela Universidade Federal de Santa Catarina. De acordo com o Estatuto e Regimento Interno publicado em abril/97 e em vigor no final do primeiro semestre de 1999, quando da realização da pesquisa, o CSE possuía quatro Departamentos: Ciências da Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Serviço Social.

O Diretor do CSE aponta que os valores, crenças e ideologias da Unidade tiveram inicialmente suas bases nos formadores de opinião oriundos da área jurídica. Com o passar dos anos, com o surgimento de outros departamentos e cursos, aquelas características originais foram se dissipando mas, ainda hoje, há um senso ético bastante apurado, nos professores e servidores, que entendem que, como funcionários públicos, remunerados pela sociedade, a ela devem retornar os serviços prestados.

O CSE está inserido dentro da área das ciências sociais. Nela, os acontecimentos não podem ser claramente definidos e são previstos com base em determinadas premissas, percepções e até em fatores ideológicos, políticos e sociais. O comportamento dos seus profissionais é influenciado pela noção de que estão no contexto de uma ciência que não dá certeza de nada; e que as decisões são tomadas com base em conhecimentos do passado e em percepções. Conseqüentemente, os responsáveis pela formação dos futuros profissionais, entendem que têm o compromisso de transmitir a idéia de que *algum engano ou estratégia mal feita pode afetar uma comunidade toda*.

### 4.7.2 Histórico de Vida do Diretor do CSE

O Diretor do Centro Sócio Econômico é brasileiro, divorciado, tem 55 anos e quatro filhos. Nasceu em uma cidade do interior do Estado de Santa Catarina. Sua mãe era professora e o pai teve atividades desde agricultor, até funcionário público. Aos dez anos

mudou de cidade. Lá, fez o curso técnico em Contabilidade. Aos vinte anos, por problemas familiares, migrou para a cidade de Florianópolis.

Quando prestou vestibular, pensava estudar engenharia, mas não podia porque o curso tinha aulas espalhadas ao longo do dia e, conseqüentemente, não dava para trabalhar e estudar. Prestou vestibular na UFSC para Direito e Economia. Começou a cursar Economia, terminou por se identificar com o curso, concluiu e fez especialização em Planejamento Econômico Social, na Universidade de Brasília.

Trabalhava como funcionário público estadual (Contabilista na Contadoria Geral do Estado), quando surgiu a oportunidade para dar aulas na UFSC. Na época estava sendo criado o curso de Administração e necessitavam de um professor para dar aulas de Economia Brasileira. Resolveu prestar concurso porque tinha necessidade de ter um leque maior de atividades, de fazer mais coisas. Algum tempo depois, deixou de trabalhar para o Estado e se tornou professor de tempo integral. A seguir, foi para Porto Alegre fazer o mestrado em Economia.

Está na Universidade há trinta anos, tem a graduação e o mestrado em Economia e atua como professor na graduação. No momento, só atua como diretor. Temporariamente, deixou de dar aulas, porque nem sempre era possível conciliar horários sem atrapalhar os alunos. Em seu tempo livre, gosta de andar pela praia, de cinema, teatro, viajar e ler.

Ser Diretor do Centro foi conseqüência da carreira administrativa iniciada como Coordenador de Curso.

Em uma semana típica, suas atividades são divididas entre uma parte extremamente burocrática, administrativa e outra parte de relações, no Centro e fora dele. Na parte administrativa, trata tanto de assuntos internos, como também do Centro com a Universidade. No que concerne a relações, elas se dão com órgãos que giram em torno da UFSC, bem como em atendimento a convites e a atividades de representação do Centro.

Considera-se como um articulador das relações do Centro com a comunidade e a Universidade. Um facilitador dos processos administrativos, buscando flexibilizar e descentralizar uma série de protocolos. Trabalha para tornar o ambiente agradável tanto para os professores, quanto para os servidores técnico-administrativos e para os alunos.

Em sua gestão, preocupou-se em promover mudança de comportamento e de métodos de

funcionamento administrativo, bem como no visual das salas de aula, laboratórios, móveis etc. Houve preocupação também em incentivar a capacitação de professores; criar cursos de pós-graduação; cursos de especialização no interior do Estado; cursos de mestrado presencial, como também de ensino à distância no Estado de Santa Catarina e em outros Estados.

#### **4.7.3 Como o Professor de Economia Aprendeu a Dirigir o CSE**

Logo após o retorno do mestrado, começou a interessar-se por atividades do Centro. Assim, participava de comissões, coordenação de cursos ou de atividades dos Colegiados. Foi Coordenador de Curso, Presidente de Colegiado de Curso, Coordenador de Extensão do CSE, Sub-chefe de Departamento (Depto), duas vezes Chefe de Depto e Vice-Diretor.

Absolutamente nada, é o que a instituição ofereceu de treinamento, cursos ou programas de desenvolvimento como preparação para o cargo de direção. Assim, considera que *se auto-especializou*.

Sua auto-aprendizagem ligada ao relacionamento com as pessoas aconteceu antes de ocupar o cargo de diretor da Unidade. Quando foi chefe de departamento, enfrentou sérias dificuldades por conta do patrulhamento ideológico, de uma esquerda extremamente atuante e radical. Acredita que aqueles momentos de dificuldades fizeram com que aprendesse muito a lidar com relacionamentos humanos.

Indicando que no seu currículo de graduação em Economia e em Contabilidade possui várias disciplinas de Administração, pensa que tinha idéias básicas sobre como administrar. Considera o seu desenvolvimento de habilidades administrativas a partir da experiência. Crê que dentre as habilidades administrativas, *lidar com as pessoas* foi um aprendizado decorrente do aprimoramento em cargos básicos que foi assumindo, por exemplo, como coordenador de curso e chefe de departamento.

Em sua carreira administrativa não existiu a figura de um mentor. Para ele, ser chefe de departamento é uma escola, porque é ali que se aprende habilidades, tais como a de se relacionar com as pessoas, de captar as vontades, as intenções, as frustrações, a alegria das pessoas.

Depois que assumiu o cargo de diretor, não crê ter tido mudanças significativas em suas

atitudes e bases de conhecimento. Na verdade, pensa que houve um aprimoramento das habilidades que já possuía, principalmente as relacionadas à gestão. Assim, uma das suas primeiras atitudes quando assumiu a direção foi descentralizar a tomada de decisão, inclusive a respeito de recursos. Ficou mais desafogado que os diretores anteriores e assim pôde se dedicar muito mais a *coisas do Centro para fora*.

Está certo de que muitas coisas que faz na direção são resultado de conhecimentos e experiências adquiridos antes de assumir o cargo. Por exemplo, diminuir as exigências para acesso de professores e alunos ao laboratório de informática; descentralizar a gestão dos recursos financeiros; aumentar o contato com os outros Centros, com a administração superior e com a comunidade, não foram coisas que “viveu” e depois foi crescendo e aprendendo com o cargo. Ele pensa que essas atitudes são resultado da bagagem de conhecimentos e experiências acumulados ao longo da vida e não decorrente de uma vivência no cargo de Diretor.

Em sua trajetória profissional, aprendendo a ser dirigente, dentre as atividades listadas por Ahmad (1994) utilizou: consulta a fontes de referência; leitura de periódicos técnicos; trabalho com grupos de trabalho para a tomada de decisões sobre projetos; assistir a convenções profissionais; apresentações técnicas para grupos de trabalho; reuniões com pessoas com o mesmo nível de “status” para trocar informações, idéias, habilidades e conhecimentos.

Dentre as formas de aprendizagem apontadas por Ahmad (1994) como utilizadas por professores para dirigir instituições universitárias, indica ter aprendido: no trabalho, com o auxílio de outros administradores ou de grupos de trabalho; por observação direta; por intermédio de diálogos informais com colegas de associações profissionais; com apresentação de trabalhos em conferências; com a leitura de jornais profissionais; com grupos de trabalho; com consultores internos e externos.

Dentre os requisitos que Ahmad (1994) indica que os professores não costumam possuir quando assumem o papel de administradores e que deveriam adquirir destaca: habilidades, conhecimentos, competências e atitudes interpessoais, ou seja, que facilitem suas interações com outras pessoas; conhecimento, competência e atitude contextual, ou seja, que o auxiliem a estar atento em relação à instituição e ao ambiente; conhecimentos e habilidades técnicas que o preparem para conduzir, com competência, as suas

responsabilidades como administrador; estar organizado através de projetos e planejamentos para aproveitar oportunidades; habilidade política; habilidade de detectar os articuladores de redes políticas.

Por fim, considera que aprendeu a dirigir a unidade basicamente: observando os dirigentes que o antecederam; estudando *disciplinas de administração*; participando da vida acadêmica em colegiados, em comissões, através de portarias, estudos; e também com a vivência administrativa nos outros cargos.

#### **4.7.4 O que o Professor de Economia Aprendeu para Dirigir o CSE**

Para ele, a experiência de ser dirigente de unidade universitária tem sido gratificante. Pensa que, de certa forma, é um reconhecimento pelos feitos realizados ao longo da sua vida acadêmica, porque entende que, quando uma pessoa se habilita a esse cargo e o consegue, é uma forma de reconhecimento de seus esforços por parte de seus pares. Considera que ser eleito pode ser visto como um prêmio, porque o respeito dos pares, dentro do lugar em que convive, é formado ao longo do tempo.

Aponta que um professor dirigente de unidade universitária terá sucesso e será eficaz se, *além de alguns ingredientes pessoais*: tiver liderança, mostrar a seriedade de suas ações e, em seus propósitos; mostrar a todos que estão girando em torno, que ele é um instrumento para levar essas decisões do grupo a uma finalização.

Além desses pontos, o dirigente tem que estar ciente de que, em muitos momentos, quando vislumbra algo que quer atingir, aquele objetivo deve ser assimilado pelos demais. Assim, é necessário que *de uma maneira sutil, ele faça com que “esse objetivo brote dos demais companheiros de gestão, que estão juntos, como sendo uma coisa natural*. Desse modo, ele transforma o seu desejo em *resultado numa vontade coletiva*.

A um professor que queira se tornar dirigente de Unidade Universitária, ele diria que é fundamental conhecer o seu funcionamento. Esse conhecimento adquire-se principalmente através da legislação, das rotinas e dos processos. É imprescindível ter um certo relacionamento com todos os órgãos que estão onde o futuro dirigente está gravitando. É extremamente importante ter um relacionamento com as pessoas ou então se propor a estabelecer esse relacionamento, porque deve haver uma certa habilidade para



poder ter crédito junto às várias esferas e órgãos administrativos com os quais vai se relacionar.

Por fim, diz que o futuro dirigente não pode ser uma pessoa antipática, de difícil relacionamento, pois, nesse caso, ele vai ter seu trânsito basicamente formal, através de ofício e documentos, enquanto que outros dirigentes que fazem muito pouco a parte administrativa, mas têm um bom relacionamento interpessoal, conseguem as coisas até por telefone. Conclui observando que o relacionamento interpessoal, sob todos os aspectos, é fundamental, é importante e facilita muito a gestão administrativa.

Ele ressalta que o cargo de Diretor de Unidade Universitária, é um cargo muito mais político do que administrativo porque, na universidade, é difícil exercer a autoridade. Afirma que do ponto de vista administrativo a autoridade é muito restrita. Em suas palavras: *do jeito como as coisas estão montadas, com raras exceções, a administração anda porque, no que se refere ao ensino e pesquisa, quem comanda são os colegiados*. Assim, quem está na direção, acima de tudo, tem que ter a habilidade e a sensibilidade para interpretar as demandas dos professores, funcionários e alunos.

Seus conhecimentos e experiência para ser dirigente da Unidade foram adquiridos a partir da experiência da Chefia de Departamento, pois ela *dá uma cancha* que, certamente, se bem aproveitada, ajuda o professor a galgar muitos postos dentro da administração. Isso porque, em sua opinião, no setor público e principalmente na Universidade, independentemente da necessidade de administradores competentes e eficientes; *mais do que tudo isso, ele tem que ser um ente político*.

Como ente político, diz ele, e depois de um certo tempo dentro de um departamento, o administrador *tem claro o modo de agir de certas pessoas*. Com isso, vai adquirindo uma certa experiência que, ao receber um professor, antes que ele diga o que quer ou o que veio fazer, o dirigente está preparado para saber de suas intenções e desejos.

Para ele, na Universidade todos se consideram reitores, sentem-se todos no mesmo nível. Por isso, é difícil exercer a autoridade; e, do ponto administrativo, até o reitor tem uma ação muito restrita, *tamanhas são as amarrações da estrutura*. Quem comanda, na verdade, são os órgãos colegiados. É neles que o dirigente atua, com sua habilidade e sensibilidade para atender as requisições da comunidade universitária.

Com a experiência, passou a crer que o que faz um professor querer ser dirigente é resultado de *uma coisa que nasce dentro de cada um, é a capacidade de liderança*. É um dom da pessoa, acrescido de *habilidade para trabalhar com os conflitos e sensibilidade para exercer a liderança*.

Ainda assim, considera que o setor público oferece mais dificuldades que facilidades para as ações de um dirigente. Isso porque, *sendo o setor lento, moroso, burocrático, detalhista, ele tolhe muitas das aspirações, motivações e sonhos do dirigente*, já que, enquanto no dirigente existe uma certa ansiedade por melhorar, fazer, produzir, racionalizar, no setor público não é permitido que se use muito da espontaneidade, exatamente porque ele é muito lento, muito restrito.

Ele concorda com Ahmad (1994) que a transição de docente para o administrador acadêmico requer o aprendizado de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Por isso, pensa que o professor deveria ser preparado para o cargo antes de assumir. No seu caso, houve uma carreira que o levou a diretor, ou seja, foram várias experiências antes de assumir o cargo.

#### **4.7.5 As Culturas Acadêmicas do CSE**

No CSE, entende-se que a Universidade pública e gratuita talvez seja *a única porta da esperança para muitas pessoas*; que pode ser uma alavanca para mobilidade social e, por isso, é importante que a Universidade continue pública.

No Centro não existem grupos que fazem exaltados patrulhamentos ideológicos. Até existem pequenos grupos com pessoas extremamente polêmicas do ponto de vista ideológico, mas como são pessoas preparadas e inteligentes, isso faz com que a convivência seja positiva, porque, ao longo do tempo, permite *até repensarmos as coisas*.

Implementou em sua gestão no CSE como a característica *que os departamentos dêem conta de se administrarem, de se organizarem, então a direção não tem muita atribuição em estar gestionando junto aos departamentos*. O fato dos departamentos *se administrarem* possibilitou que o diretor ficasse mais solto para outras ações. Assim, ele se concentra mais nas ações concernentes à representação do Centro.

O Curso de Economia ajudou na habilidade para ser dirigente da Unidade Universitária porque, na opinião do Diretor do CSE, o economista tem uma visão muito ampla do contexto e isso facilita o conhecimento das coisas. Considera que essa visão pode ser restrita em relação às pessoas, mas no que concerne aos recursos, meio ambiente e contexto, é um excelente veículo de preparo para a compreensão do todo, para a alocação dos recursos e apreensão do contexto onde a organização está inserida.

Para ele, a atuação das pessoas é o resultado da sua formação. Todos os valores que contribuíram para formá-la são intrínsecos ao comportamento da pessoa. Então diz: *as nossas ações, as nossas decisões, o nosso comportamento são frutos do meio onde nós fomos construídos ao longo do tempo*".

Considera que as normas e valores da formação como economista, que tradicionalmente recomenda o seguimento das normas em vigor, pode ter dificultado sua aprendizagem para ser dirigente, na medida em que o apego a elas pode tolher a criatividade. Ou seja, *a gente acaba seguindo os padrões vigentes e muitas vezes a criatividade e a saída dos padrões vigentes podem ser a alavancagem para grandes decisões*.

A cultura da negociação é preponderante na linha de ação traçada para conduzir o Centro. Na unidade pode ser encontrado um pouco das características de mais de um modelo organizacional. No entanto, o modelo burocrático e o modelo colegiado são os mais aparentes.

Para ele, o CSE é preponderantemente cosmopolita. Os professores não se envolvem muito com os acontecimentos internos; estão *muito mais preocupados com o seu campo de atuação e mais voltados para seus interesses do que para os interesses do grupo ou da instituição* e até agem com uma certa displicência em relação aos problemas da Unidade. Portanto, como *a Universidade não tem nenhum instrumento para fazer com que se exija mais do docente, pois é uma instituição onde quem merece não ganha prêmios e a mediocridade não enfrenta reação. Ela é uma coisa muito amorfa, muito solta*. Os professores terminam não participando do dia-a-dia da unidade e, *quando participam, são cientes de que é uma colaboração mais pessoal do que institucional*.

De qualquer maneira, ele aponta que nos três Departamentos, as ações dos professores são muito individualistas e que têm *uma dificuldade muito grande de se inter-relacionar não só nas suas áreas de conhecimento, como nas relações inter-departamentais*.

*Algumas poucas experiências têm surgido nos últimos anos e têm sido extremamente positivas.*

## 4.8 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

### 4.8.1 Caracterização do Centro

De acordo com o Estatuto e Regimento Interno publicado em abri/97 e em vigor no final do primeiro semestre de 1999, quando da realização da pesquisa, o Centro de Ciências da Educação (CED) possuía três Departamentos: Metodologia de Ensino, Estudos Especializados em Educação e Biblioteconomia e Documentação.

De acordo com sua Diretora, todo o trabalho do Centro tem por base que o conhecimento é uma produção social, coletiva e que, portanto, deverá ser apropriado também de forma coletiva e socializada. Então, o diálogo, o respeito ao aluno, o considerar o aluno parte do processo: aprende e ensina; ensina e aprende, no Centro de Educação é algo sempre buscado e valorizado.

Ela afirma que no CED os estudantes, em sua maioria, têm uma relação fraterna e próxima e de muita parceria com os professores. Desde cedo, eles vão trabalhando em conjunto com os professores e pela forma de atuação em sala de aula e na pesquisa, naquela Unidade, os professores terminam por aprender a ser mais democráticos.

Outra questão que, na sua opinião, diferencia o Centro de Educação, é a tentativa de realizar um projeto coletivo de trabalho. Embora considere que esteja cada vez mais difícil, de acordo com suas palavras *por tudo: as condições de trabalho, as condições da sociedade, estimulando cada vez mais o individualismo, bem como pelos critérios de avaliação, todos quantitativos, baseados em produção, em produção individual*, para ela, no CED ainda tem uma boa dose de compreensão de que sozinho não se vai a lugar algum e, de acordo com ela, é isso que permite que nessa unidade ainda se busque um projeto coletivo de atuação.

Ela aponta que tal projeto significa que lá ainda haja espaço para se discutir todos os assuntos ou como ela diz: no CED *“administrar, como qualquer outra atividade, é um trabalho coletivo (...) sempre indo e vindo, afinado com o pessoal”*. A Diretora do CED, no entanto, diz que, no limite, a responsabilidade é sua e que não foge dela, mas administra *sempre consultando, tentando auscultar a maioria das pessoas, mediando,*

*procurando governar com todos, ou com a maioria que se expressa.*

#### **4.8.2 Histórico de Vida da Diretora do CED**

A Diretora do Centro de Educação é brasileira, divorciada, tem 49 anos e dois filhos. Nasceu em uma cidade do interior do Estado de Santa Catarina. Vem de uma família de professores. Seu bisavô, italiano, era mestre-escola e sua mãe foi a primeira professora normalista de sua cidade natal.

Tinha quinze anos e estava no segundo ano do curso normal, quando começou a dar aulas. Portanto, dizia ela, *ser professora era quase genético e nunca pensou seriamente em ter outra profissão, embora seu vestibular tenha sido para cursar Direito em 1970.*

Assim, quando ingressou na UFSC, foi na área de ciências humanas. No final do primeiro semestre, no entanto, solicitou transferência para o Curso de Letras e se graduou professora de Português e de Inglês. Em 1976, prestou concurso para ingressar na universidade como professora de Prática de Ensino de Língua Estrangeira Moderna/Inglês, no Centro de Ciências da Educação.

Fez Mestrado em Letras na própria UFSC mas teve dificuldade para sair para o Doutorado em Educação porque, sozinha na disciplina que lecionava, não tinha quem a substituisse. Por isso, quando foi criado o doutorado no próprio CED, começou a fazer algumas disciplinas como aluna especial e pretende cursar regularmente o doutorado após terminar a sua gestão.

Está na Universidade há mais de 23 anos e atua como professora na graduação. Quando assumiu a direção, deixou de dar aulas porque ficou difícil conciliar os horários e as atividades administrativas e os alunos acabariam sendo prejudicados. Tem pouco tempo livre e o considera sagrado. Nesse tempo, canta, dança, vai ao cinema e a concertos. Adora ler e ficar em casa. Tem família grande e juntos gostam de jogar vôlei.

Era vice-diretora quando foi sondada para ser candidata à direção. Ocupava a vice-diretoria porque o ex-vice-diretor tinha saído para o doutorado. Ser vice tinha sido uma oportunidade de reaproximação com o Centro, após um período de afastamento trabalhando na Pró-Reitoria de Ensino. Foi candidata única e eleita com a proposta de

continuar a gestão da diretora anterior, aprofundando a discussão sobre o papel do CED no contexto da UFSC e sua relação com a formação de professores para as redes públicas de ensino e para as demais IES da região.

Sua semana não tem rotina, depende das reuniões e da agenda. Costuma chegar por volta das nove horas, vê as correspondências, despacha com a secretária. Depois de participar das reuniões e compromissos agendados, busca encaminhar todos os assuntos pendentes.

Considera que a universidade está em uma fase difícil, por causa do estrangulamento de verbas. Por isso, a Unidade que dirige tem discutido mais as políticas internas que não demandam grandes gastos. Dentre as realizações mais importantes de sua gestão, aponta, em primeiro lugar, ter contribuído para levar a bom termo algumas iniciativas da gestão anterior, como a criação de mais uma linha no doutorado, a reforma do prédio central e a conclusão do novo anexo, além de ter ajudado a divulgar o nome do Centro de Educação, principalmente em fóruns nacionais.

Diz que dentro da universidade se posicionava sempre muito firme em prol do trabalho específico pela formação dos professores e nunca deixou que os outros centros vissem o CED como um local sem importância, onde as pessoas não sabiam do que estavam falando, como durante muito tempo foi o tratamento que recebiam.

Assim, é de opinião que se tivesse que dizer qual foi a sua grande realização, certamente diria que *foi mostrar que o Centro de Educação é importante na universidade por ser o local que pensa e produz conhecimento na área da educação e da informação e forma os professores de todos os níveis, além dos profissionais da biblioteconomia, e que seus professores sabem o que estão fazendo.*

#### **4.8.3 Como a Professora de Metodologia e de Prática de Ensino Aprendeu a Dirigir o CED**

No decorrer de sua trajetória no CED, além de dar aulas a atual Diretora foi membro de vários colegiados, entre eles o antigo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE e o Conselho Universitário –Cun. Participou de projetos para modificação do currículo dos cursos onde atuava, foi bolsista de pesquisa da Capes e CNPq, acompanhou o nascimento do Mestrado em Educação e participou de vários processos eleitorais na Universidade.

Antes de ser Diretora da Unidade, ela tinha passado pela experiência de ser Diretora de Ensino de Graduação na Pró-Reitoria de Ensino, onde participou de uma série de atividades administrativas. Antes disso, tinha sido vice-presidente da Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina - APUFSC/ Seção Sindical-Gestão 1988/1990.

Quando eleita Diretora da Unidade, não recebeu qualquer forma de orientação institucional para sua nova função administrativa. Ela aponta que, mesmo agora, que a Universidade está oferecendo um curso de especialização em Administração Universitária, ele é mais para os servidores do que para os Diretores de Centro. Pensa que essa iniciativa leva em conta que o corpo técnico tem que entender algumas coisas mais específicas, por exemplo, como lidar com o orçamento, enquanto que aos diretores *compete discutir as políticas da instituição.*

Para o desenvolvimento de habilidades administrativas ela informa que não houve um aprendizado formal, mas que aprendeu muito a lidar com orçamento e gestão de pessoal, quando foi vice-presidente do sindicato. Acredita que ele foi a sua grande escola. Observa que dirigir o sindicato era muito complexo, tendo convênios com médicos, dentistas, supermercados; o pessoal da secretaria; da tesouraria etc. Nessa ocasião, toda a diretoria fez um curso de planejamento estratégico que estava muito em voga na época.

Ela afirma que ser dirigente de sindicato foi um grande exercício, porque, além das tarefas cotidianas de uma espécie de empresa, tinha que coordenar as reuniões de diretoria, que era composta por professores de várias áreas e tendências políticas. Como cada componente tinha um determinado conhecimento, cada um apresentava suas idéias. Assim, diz: *tinha que saber gerenciar questões políticas, grupos diferentes, ideologias em choque, questões sérias na justiça. Todas essas coisas foram escola para mim.* Na oportunidade tinha a responsabilidade direta pela gestão do pessoal que trabalhava na sede da APUFSC.

Por ser de opinião *que um professor é por excelência um administrador. Ele é o administrador de sua própria sala de aula,* considera que, em relação à administração, aprendeu muito na experiência prática, com habilidades desenvolvidas ao longo de uma profissão. Assim, afirma que sua aprendizagem para dirigir a Unidade Universitária *tem alguma coisa de natural do ponto de vista de que já fiz tanta coisa na vida, trabalhando*



*desde os quinze anos.*

Ou seja, para ela, um professor para lecionar que tem que saber administrar: elaborar o plano de aula; selecionar os conteúdos e as técnicas; planejar os tempos e as intervenções dos alunos. Para administrar a escola ele tem que organizar reuniões com professores, com os pais, inventar festas e comemorações etc. Assim, ela entende que tudo isso *é um baita exercício de administração* e pensa que o conhecimento exigido do professor é tão amplo, tão complexo, que *com o tempo vai aprendendo a administrar coisas, situações, pessoas.*

Dentre as atividades apontadas por Ahmad (1994) como passíveis de possibilitar aprendizagem, ela diz que costuma: requisitar assistente para projetos que necessitam de experiência; trabalhar com comitês para tomada de decisões sobre projetos; bem como se reunir com os diretores das outras unidades para trocar informações e assumir posições conjuntas.

Em relação aos assistentes, observa que os requisita, porque a Universidade dispõe de “muita gente boa”. Quanto aos comitês, que é através dos colegiados que se chegam às deliberações coletivas. Por fim, em relação às reuniões com os Diretores das outras Unidades, ela afirma:

*Nós temos, o que criamos por conta própria, que é o fórum dos diretores. Sempre que temos problemas, a gente se reúne, troca experiências, decide o que fazer, leva para o reitor as decisões que queremos implementar. Nós somos muito respeitados por isso. Ninguém diz que existe, mas esse grupo já está quase institucionalizado. É um ponto de apoio muito importante. Nós nos reunimos, trocamos idéias, discutimos os problemas por diferentes abordagens, porque cada um é de uma área diferente, então a gente aprende muito. Isso é próprio de pessoas que se respeitam. Nós temos o mesmo nível de formação. É muito bom. Por mais que tenhamos divergências políticas nos encaminhamentos, a gente se respeita e sempre discute as posições a tomar, mesmo com visões opostas. É muito interessante. Ouve um engenheiro, um médico, um jurista. É sensacional a forma como chegamos, na maioria das vezes, a um consenso.*

Dentre as formas de aprendizagem apontadas por Ahmad (1994) como utilizadas por professores para aprender a dirigir instituições universitárias, a Diretora do CED observa que aprendeu a dirigir: no trabalho, com o auxílio de outros administradores ou de comitês de trabalho no trabalho cotidiano, com treinamento informal com outros colegas administradores; através de observação direta; por tentativa e erro; programas de auto-estudo; participação em reuniões e seminários e com consultores internos e algumas vezes externos.

Dentre os requisitos apontados por Ahmad (1994) como aqueles que os professores deveriam aprender quando assumem o papel de administradores, a Diretora do CED considera ser fundamental que eles aprendam habilidades, conhecimentos, competências e atitudes interpessoais que facilitem suas interações com outras pessoas; que eles tenham conhecimento, competência e atitude contextual para estar atentos em relação à instituição e ao ambiente; e que eles possuam conhecimentos e habilidades técnicas, para conduzir com competência as suas responsabilidades como gestor de recursos públicos.

#### **4.8.4 O que a Professora de Metodologia e de Prática de Ensino Aprendeu para Dirigir o CED**

Ela ressalta que ( na proposta de Ahmad (1994) de requisitos ) os professores deveriam principalmente aprender a lidar politicamente com os fatos quando assumem o papel de administradores: *está faltando mais habilidade política*, diz ela. Face a essa consideração, argumenta que os professores deveriam:

*Saber sobre correlação de forças. Todo o aprendizado sobre como funcionam os grupos políticos que, se ele não tiver, se rala. Pelo menos na Universidade, saber lidar com o embate das forças é fundamental: saber em quem, em um determinado momento, precisa dar um “chega para lá”, ou que tipo de liderança tem que alimentar para que algo tenha sucesso, ou que tipo de sujeito tem que logo ser isolado. Tudo isso é um conhecimento de política. Política em termos amplos, política no sentido grego do termo: a questão da correlação de forças; a questão do poder.*

Indagada se quando o professor é eleito ele já não representa o poder político, ela diz:

*Às vezes não. Às vezes a conjugação de fatos, as circunstâncias fazem com que haja uma ausência de liderança enorme e acaba se elegendo quem não tem nada a ver. Isso é muito comum na universidade. Tal pessoa pode comprometer a gestão dela e certamente não fará o sucessor. Fica até o fim, mas na inércia, não ficará para a história do Centro.*

Ela está convicta de que a decisão de ser dirigente não é só pessoal, já que há sempre um grupo de apoio, de articulações. Dizendo que é comum que os próprios colegas façam a articulação política, ressalta que quem aceita ser candidato sempre representa um determinado pensamento e que, portanto, tem um grupo de apoio político. Por isso está certa de que ser diretor de uma unidade é ter uma função política. Enfatiza: *é uma decisão política de influir no sentido de como acha que devem acontecer as coisas. É bastante mais política a atuação do dirigente do que qualquer outra coisa.*

Ressaltando que vê o papel de Diretora de Unidade como o de liderança política e acadêmica que exerce em conjunto com os Chefes e Coordenadores do Centro, o poder político. Ela afirma estar convencida de que se o diretor, no papel dessa liderança, tiver um bom servidor, um técnico, que seja o seu assistente de direção e que organize uma boa secretaria, ele não se incomodará muito com a parte burocrática. Exemplifica, dizendo que até hoje não se envolve muito com a administração dos recursos, porque tem uma relação muito respeitosa com sua secretária e é ela quem controla o que pode ser gasto. À direção, ouvido o Conselho de Unidade, compete dizer quais são as prioridades.

Desse modo, ela acredita que, para o papel do que diz ser o de “*líder acadêmico-político da unidade*”, a formação sindical é muito mais importante do que um curso de administração. Ou seja, sendo de opinião de que a Direção da Unidade é um cargo muito mais político do que técnico, pensa que quem está na direção *precisa ter sensibilidade política para lidar com situações, em que talvez muita gente escolada em administração tenha se atrapalhado.*

Ela diz que, muito mais do que em qualquer curso de administração, pensa que aprendeu a “*dirigir*” porque sempre foi preocupada com as relações humanas no cotidiano. Por isso, e por acreditar que tem a compreensão de que as pessoas não são máquinas, crê que consegue ter a palavra mais ou menos adequada para as diversas situações que se apresentam.

Confessa que a parte mais árida e mais difícil na direção são as questões bem pontuais, tais como quanto pôde gastar, quanto não. Dizendo que *administrar a pobreza é o nosso problema mais sério*, informa que no CED, os problemas tais como questões relacionadas à distribuição de recursos são discutidas no Conselho de Unidade e através dele se estabelecem critérios. Portanto, nessa Unidade os critérios de distribuição de recursos são discutidos coletivamente. Em relação a isso ela afirma que *a gente aprende no coletivo o que é mais importante*.

Ela observa que, embora suas atitudes e bases de conhecimento não tenham sido muito alteradas desde que se tornou dirigente da Unidade, porque já tinha um conhecimento anterior de questões de liderança, tem claro que quando se assume uma posição tem que se ter muito mais cuidado ao emitir suas opiniões, porque ela não é mais a opinião da professora, é a opinião de uma dirigente. Ainda assim, ressalta que nunca se eximiu de expressar suas opiniões a respeito de temas importantes, porque sempre tomou cuidado para que elas não influíssem de forma a impedir a discussão ou o crescimento do grupo.

Ela acredita que seria muito positivo se os professores eleitos para uma direção, qualquer que fosse, tivessem um treinamento antes de assumir. Porque o cargo é alcançado por eleição, não se exige que o postulante tenha conhecimentos específicos para ser candidato. Assim, diz que *necessariamente nem todos têm um perfil gerencial adequado* e que, portanto, poderia haver um treinamento inicial, já que os diretores são eleitos em setembro e tomam posse em dezembro. Ela fala: *poderia ter, nesses três meses, um curso muito bem feitinho sobre as rotinas administrativas. Não precisava aprender dando tantas cabeçadas. Poderíamos aprender as rotinas de uma forma mais científica*.

#### **4.8.5 As Culturas Acadêmicas do CED**

Ela acredita que a disciplina que leciona: Metodologia de Ensino e Prática de Ensino não teria sido fator direto de ajuda, nem tampouco dificultou sua aquisição de habilidades administrativas. Pode até ter colaborado para que ela tivesse uma certa noção de organização, pois que exige aprender a planejar e a administrar uma sala de aula ou uma prática de ensino.

No entanto, afirma que, para administrar, o fato de ser professora universitária, de ter

passado por uma série de experiências, certamente contribuiu para que ela tivesse uma compreensão e uma atuação mais efetiva. Assim, pelo menos em relação a administrar as questões de ensino diz que *não é necessário ter feito um curso de administração.*

Por causa da ideologia do ensino público e gratuito, no CED discute-se muito a questão de cursos pagos. Os profissionais desse Centro têm grande resistência a aprovar o que ela denomina de *“um curso auto-sustentável”* e quando o fazem, exigem que o aluno não pague ou que tenha uma bolsa. Assim, enfatiza que nos Departamentos, um curso pago, seja ele de especialização, de aperfeiçoamento, seja de pós-graduação *“stricto sensu”*, se os organizadores pensarem em cobrar mensalidade do aluno o curso já fica mal visto e dificilmente será aprovado. Por isso, ela afirma que, provavelmente, *o Centro de Educação será um dos últimos baluartes da defesa da escola pública e gratuita a cair.*

Ela acredita que o CED está apoiado na cultura colegiada, mas que a cultura de negociação também está muito presente. Pensa também que a Unidade apresenta características dos modelos organizacionais burocrático, colegiado e político, mas que o colegiado predomina.

Para a Diretora do CED *nossa unidade ainda não é um instituição cosmopolita, no sentido colocado pelo seu referencial teórico.* Ela crê que a própria natureza do trabalho, *que deve ser mais voltado para as redes públicas, para discutir as políticas de educação nacional talvez seja responsável por isso.* Ainda assim, alguns professores, normalmente aqueles que já estão mais graduados e que passaram por experiências de formação fora do país e têm uma visão mais elitista da universidade fazem contatos internacionais.

Esses professores aparentam pensar que vale a pena estar aqui mais por conta desses contatos e que, para eles, os administradores, são pessoas prejudicadas por ficar à margem da possibilidade de fazer pesquisas e contatos internacionais, porque têm que estar administrando, participando de mil colegiados e por isso, afastam-se da vida acadêmica e conseqüentemente do seu *“jet set”*. Assim, entre os professores classificados como cosmopolitas há uma tendência a separar o acadêmico e o administrativo, e dentre eles, é muito difícil conseguir pessoas para responder por cargos administrativos.

Segundo a Diretora do CED, *ainda não faltaram candidatos para a direção da Unidade, porque se tem a ilusão de um certo poder e melhor remuneração.* Por outro lado, ela

aponta que para Chefe de Departamento, Coordenador de Curso de Graduação e de Pós está cada vez mais difícil encontrar candidatos. Ela diz que até não os culpa porque tudo está organizado para que a pessoa seja valorizada pela sua produção, pela sua capacidade de interlocução externa etc. etc. e muito pouco valorizadas as atividades de gestão interna, articulação interna. Assim, quem dá mais aulas ou quem tem muita preocupação com os alunos ou com o seu entorno mais imediato, acaba sendo considerado do baixo clero.

Diante do quadro exposto, ela aponta que o pessoal mais cosmopolita está melhor adaptado à academia, mas, em contrapartida, está desaparecendo o tipo de indivíduo mais comprometido com o seu “campus” e, infelizmente, aqueles integrados aos problemas da comunidade mais próxima são cada vez em menor número. Ressalta, portanto, que *deveria haver um equilíbrio maior entre as duas possibilidades, pois a gente não pode perder de vista o cosmopolitismo para não virar paróquia, mas também tem que ver como esse cosmopolitismo ajuda e ilumina a solução de problemas nacionais, regionais e mesmo locais.*

## 4.9 CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS

### 4.9.1 Caracterização do Centro

O Centro de Ciências Agrárias (CCA) foi criado em 1975. Na época da pesquisa, segundo semestre de 1999, o Estatuto e Regimento Interno publicado em abril/97 e que estava em vigor, o CCA possuía cinco Departamentos: Fitotecnia, Zootecnia, Engenharia Rural, Aqüicultura e Ciência e Tecnologia dos Alimentos.

Para o seu Diretor, o CCA tem como ideologia trabalhar junto ao agricultor catarinense, para que ele seja independente e respeite o meio-ambiente; e, como crença, que trabalha para tornar esse homem auto-suficiente, respeitando a terra e a sua própria cultura.

Para ele, nesse Centro, todos os departamentos buscam trabalhar com os próprios recursos e preservando o meio-ambiente. A área do conhecimento possibilitada pela Agronomia é muito eclética pois atua em oito linhas curriculares, que trabalham no reino vegetal, mineral e animal; no processamento de alimentos e o no desenvolvimento rural. Em todas buscam respeitar o ser humano.

### 4.9.2 Histórico de Vida do Diretor do CCA

O Diretor do CCA é brasileiro, casado, têm 56 anos e três filhos. Nasceu na cidade de São Leopoldo no Rio Grande do Sul. Quando migrou para Santa Catarina em 1968, já estava formado em Agronomia. Seus pais e avós são agricultores. Interessou-se pela Agronomia por influência de um filme onde *havia canteiros de hortaliças e a mulher viúva com filhos comercializavam aquilo*. Sendo filho de agricultores, sempre tinha auxiliado os pais e os avós, e o filme o impressionou tanto que resolveu se tornar agrônomo.

Antes de ser professor na UFSC, trabalhou dez anos na extensão rural, em empresa privada do ramo de insumos agrícolas e depois no mercado hortigranjeiro. Nesse último, como Gerente de Mercado na Ceasa do Estado do Paraná e como Diretor Técnico-Financeiro na Ceasa, no Estado de Santa Catarina. Era diretor na Ceasa quando foi

convidado para dar aulas na universidade.

Está na universidade há mais de 20 anos, tem a graduação e o mestrado em Agronomia e não fez o doutorado. No momento, ocupa a direção do Centro, participa de uma pesquisa em sua área de especialidade e dá aulas na graduação. Em seu tempo livre vai para São Joaquim caminhar no campo, observar a natureza.

Seu dia na Universidade começa às 7:30 hs e encerra seu expediente às 18:30 hs, quando *vai cuidar da saúde*, fazendo exercícios. Com a ajuda do seu Depto dá algumas disciplinas de forma concentrada, ou seja, divide as aulas com outros professores.

Sua atuação está voltada para a continuidade das políticas implementadas pelo diretor anterior, bem como preservar “a liberdade” das pessoas para que realizem suas atividades.

#### **4.9.3 Como o Professor de Agronomia Aprendeu a Dirigir a Unidade**

Quando o Diretor do CCA era estudante de Agronomia foi secretário executivo da Casa do Estudante Evangélico em Porto Alegre, onde morou cinco anos. Lá existia uma pequena cooperativa de que ele cuidava também. Desse modo, por ter trabalhado com pessoas e com algumas atividades burocráticas, considera que toda a parte organizacional, trabalho com grupos etc. que depois utilizou ao longo de sua carreira, foi aprendida naquela casa.

Ainda em Porto Alegre tinha feito um curso de preparação de líderes. Antes de ser dirigente no CCA teve anos de experiência prática em empresas privadas, tendo trabalhado por dez anos na extensão rural, em empresa do ramo de agrotóxicos e no mercado de hortigranjeiros.

A sua carreira administrativa, iniciada antes de ingressar na universidade, recebeu influência de dois antigos chefes na iniciativa privada. Ressalta que ambos o ensinaram muito, *inclusive dando exemplos de princípios*. Na universidade, contou com o auxílio e a experiência do antigo diretor. Assim, construiu sua carreira administrativa, tendo a influência de alguns mentores.

Quando ingressou na vida acadêmica, onde passou a ser professor, estava longe da



universidade há dez anos e tinha grande experiência prática como agrônomo. Um ano depois do ingresso como professor, foi Coordenador do Curso de Agronomia. Passou oito anos como Coordenador. Dois anos depois de ingressar, foi fazer mestrado em Porto Alegre. Um ano depois do seu retorno, voltou a ser Coordenador do Curso. Por alguns anos foi Coordenador do Curso de Agronomia, professor e pesquisador. Em 1992 foi vice-diretor. Ao terminar o mandato, em 1996, foi eleito diretor.

Segundo ele, foi eleito com a proposta de que as pessoas tinham que trabalhar pelo estímulo ao trabalho e não pela cobrança. Propôs-se a viabilizar um ambiente em que as pessoas pudessem trabalhar em paz e sem conflitos.

Ser diretor não era sua intenção, pois o Centro não tinha tradição de que o vice fosse eleito diretor. Era vice e quando o mandato do antigo diretor estava no último ano, começaram a se preocupar com o futuro do Centro, porque não estava havendo mobilização para o lançamento de candidatos e não existia a possibilidade legal de uma reeleição. Em uma reunião sobre o assunto, a inversão nos cargos foi proposta: *o vice fica diretor e o diretor vice*. Por fim, mesmo surgindo outra candidatura, foram vencedores, com a proposta de dar continuidade às atividades que vinham sendo desenvolvidas.

Aponta que o Centro, pela vontade da maioria, queria uma pessoa que tivesse livre trânsito em toda a Unidade; uma pessoa que integrasse e aglutinasse o Centro, deixando as pessoas em paz. Pensa que trabalha com essa pluralidade com grupos de todas as áreas. Diz que *o Centro não suportaria um grupo dominando*.

Quando foi eleito, a instituição não ofereceu curso ou programa de formação. Ressalta que agora estão oferecendo, mas não tempo para fazer. Assim, como preparação específica para ser dirigente não chegou a participar de cursos formais de gestão. Portanto, considera que a maior parte das habilidades administrativas, tais como lidar com orçamento, com pessoas, com questões financeiras etc. foram adquiridas antes do ingresso na universidade

Parte do seu aprendizado como dirigente da unidade aconteceu com o antigo diretor, que tinha grande experiência tanto no trabalho com bancos como também como administrador de crédito rural.

Na verdade, como não teve nenhum curso formal para aprendizagem como dirigente de

unidade universitária, acredita ter aprendido muito na prática, principalmente com o diretor anterior, de quem era vice.

Como vice-diretor participava de reuniões administrativas, as mais diversas, e do planejamento estratégico das unidades, depois denominados de planejamentos institucionais. Assim, foi tomando conhecimento das grandes questões e das ações que deveriam ser feitas, bem como das diversas atividades inerentes a uma direção.

Quando estava aprendendo a ser dirigente, gostou muito do livro “Administração do Tempo”. Ele o ajudou a entender a dimensão de tempo; de liderança, de como delegar, como priorizar, como encaminhar, que atitudes tomar, como agir.

Tem, como hábito, manter uma agenda pessoal, que não delega para a secretária organizar, onde anota tudo o que aparece para fazer e que vai resolvendo ou não. Passa as coisas pendentes de uma quinzena para outra e isso vai lhe permitindo resolver as coisas, forçando-o a ser mais objetivo. Encaminha tudo, tentando não deixar nada pendente. Essa é a sua maneira pessoal de resolver as coisas. Além de controlar o dia-a-dia, controla a gestão patrimonial, a financeira e de pessoal.

Dentre as atitudes e base de conhecimento que mudaram desde que se tornou dirigente da Unidade, percebe que tem mais habilidade para escrever, mais clareza e mais memória.

Aponta que sempre esteve trabalhando com pessoas e que o seu aprendizado foi um *aprendizado prático, no dia-a-dia*. Admite que poderia ter tido um curso para aprender melhor a administrar pessoas, recursos financeiros e patrimoniais, mas que a instituição não tinha um programa institucional para isso.

Com os Chefes de Departamento, buscou fazer o planejamento estratégico da unidade. Em termos administrativos, os recursos requisitam fazer ajustes e previsões. Quanto ao pessoal, procura fazer permutas que possibilitem colocar as pessoas nos lugares adequados. Assim, tenta resolver problemas com habilidade; conta os pontos positivos e minimiza os negativos. Por não ter cursos na área administrativa, *às vezes faz as coisas por tentativas*.

#### 4.9.4 O que o Professor de Agronomia Aprendeu para Dirigir o CCA

Ele acredita não ter parâmetros administrativos suficientes para opinar sobre o que faz um professor dirigente de unidade universitária ter sucesso e ser eficaz. Ainda assim, pensa que é importante saber escolher as pessoas para compor e trabalhar em equipe.

Considera que as realizações efetivadas em sua gestão não foram suas e sim da comunidade do CCA. Isso porque não propôs nada. Quem determinou foi a comunidade e é apenas o responsável pela forma de fazer.

Sua maior fonte de aprendizagem foi o trabalho individual, de pessoa a pessoa, sem nenhum outro tipo de auxílio. O único livro que leu, que traz exemplos de dirigentes, foi sobre a administração do tempo.

Dentre as formas de aprendizagem que mais utilizou para aprender a dirigir a unidade universitária, aponta que a principal foi ouvindo as pessoas. Diz que costuma *fazer as coisas com uma multidão de conselheiros*. Acredita que as pessoas têm que estar livres para poder opinar e que isso tem que ser prazeroso, espontâneo, sem amarras, sem outros objetivos.

Para um professor que estivesse considerando a possibilidade de vir a ser um dirigente de unidade universitária, diria:

- a) *que a direção é uma atividade muito complexa, que concilia aspectos de habilidades pessoais tais como ser objetivo, conciso, falar em público, redigir, desenvolver raciocínio, como também aspectos de formação. Assim, sempre que a pessoa não se traia, que cuida de fazer coisas que não agridam a si mesma, as coisas dão certo;*
- b) *que para ser dirigente a pessoa não pode fazer discriminação de pessoas. Tem que tratar com igualdade e não dar prioridade ou promover uma pessoa em detrimento de outra, mesmo quando ela gosta mais de uma do que da outra, por ter mais familiaridade ou ser mais simpática;*
- c) *o dirigente não pode puxar mais para um lado ou para o outro porque a maior arte é atender os inimigos gratuitos, adquiridos no decorrer do tempo ou no percurso da vida. Portanto, ele deve atender também àquelas pessoas que não ficaram satisfeitas,*

*que ficaram chateadas por uma ou outra razão;*

*d) que o dirigente tem que ter qualidades humanas, habilidades de organização pessoal, habilidade para visualizar o mundo ao seu redor. Ele tem que estar disposto a abrir mão de muitas coisas pessoais. Abrir mão de família, horários, lazer, estar onde gostaria de estar, abrir mão de sono. Mesmo abrindo mão de tantas coisas, isso não pode ser dito porque não tem valor para as pessoas.*

Pensa que o dirigente tem que estar presente. Desse modo, mesmo não dando “para conhecer todos, o que cada um faz e como faz”, naquilo que está ao encargo do diretor ele tem que estar muito presente.

Concorda com Ahmad (1994) que o acadêmico administrador tem carência de preparação adequada, bem como de treinamento que o possa auxiliar a adquirir habilidades, conhecimentos e competência para o papel gerencial. Assim, acredita que quando professores assumem o papel de administradores deveriam aprender habilidades, conhecimentos, competências e atitudes que facilitem suas interações com outras pessoas; estar atentos em relação à instituição e ao ambiente; conduzir com competência as suas responsabilidades como administrador; entender como a universidade funciona; aprender a administrar o próprio tempo.

#### **4.9.5 As Culturas Acadêmicas do CCA**

O Diretor do CCA aponta que em sua aprendizagem para ser dirigente, o Curso de Agronomia pode ter ajudado a olhar o conjunto, a olhar a cultura específica, a trabalhar com as pessoas e a perceber minúcias. .

Para o Diretor do Centro, a cultura mais presente no CCA é a de desenvolvimento. As pessoas têm procurado o desenvolvimento tanto pessoal quanto como pesquisadores, e o Centro como um todo se preocupa com o aumento da capacidade dos pesquisadores.

A cultura gerencial precisaria ser melhor desenvolvida para possibilitar que o CCA trabalhasse com o desenvolvimento rural. A cultura colegiada aparece em alguns departamentos, tal como o de Zootecnia. Acredita que a cultura de negociação não se aplica ao CCA.

No CCA o poder é descentralizado. As pessoas trabalham independentes e é a soma dos trabalhos que aparece no Centro.

A cultura da profissão acadêmica mais visível é a cosmopolita. Aqueles que fizeram pós-graduação, principalmente o doutorado, têm muitos contatos externos, *afirma ele..*

O CCA tem um currículo muito eclético, muito aberto, que integra várias coisas. Ainda assim, cada departamento tem uma linguagem própria. Na Zootecnia, no Desenvolvimento Rural, na Biotecnologia, cada uma dessas disciplinas tem uma linguagem própria.

## 4.10 CENTRO DE DESPORTOS (CDS)

### 4.10.1 Caracterização do Centro

No primeiro semestre de 1999, quando foi feita a pesquisa, o Centro de Desportos (CDS) possuía um só Departamento: o de Educação Física.

O Diretor do Centro, no entanto, informou que existiam três Departamentos, mas porque *estava havendo um isolamento da questão da importância do curso em detrimento da importância dos departamentos*, há três anos, um grupo de professores, preocupados que houvesse descaracterização dos objetivos e dos princípios da Unidade, propôs a unificação dos Departamentos. Com a aglutinação dos departamentos surgiram núcleos temáticos e ele informa que, no momento, existem cinco: *dois fortes e três emergentes*.

Dos “núcleos fortes”, um está voltado para atividades da área da saúde e o outro voltado para a pedagogia. Dos emergentes: um na área de tênis, conseqüentemente, voltado para este esporte; um que ele diz ser *dissidente da saúde e que já está nascendo forte*, que é o grupo da ciniantropometria – *é um grupo que trabalha com estudos voltados para medidas, um pouco na área ergométrica também* - Por fim, o terceiro grupo, *que está meio adormecido, que é o de ciências políticas*. Esse grupo preocupa-se com a questão dos esportes e do lazer em praças. Desenvolvem suas atividades e projetos em locais públicos, procurando levar essa prática às comunidades carentes.

O grupo de estudos pedagógicos procura desenvolver sistemas e métodos de educação física para aplicar em escolas. É um trabalho voltado para a rede pública por questões ideológicas. O núcleo de saúde também volta-se para a preocupação de levar projetos à comunidade, mas não apresenta a questão ideológica, segundo o diretor. Nem o grupo de tênis, afirma ele. *Neles não existem nem mesmo militantes partidários*. Esses dois grupos e o da ciniantropometria estão fazendo parcerias para captar recursos.

O CDS é conhecido pelo público por causa das atividades voltadas à comunidade que desenvolve. Faz uma extensão muito forte e o reconhecimento da importância da universidade pela comunidade é muito grande ou, como diz o Diretor, *muito marcante mesmo*.

Ele acredita que, por ter afinidade e se relacionar com uma série de disciplinas e entrar em vários campos, a educação física, hoje, está tendo um desenvolvimento e uma aceitação muito grande, bastante diferente do processo de discriminação que já sofreu dentro da própria universidade, ao qual diz terem sobrevivido *na paulada*. Diz o Diretor:

Quando a educação física não era valorizada, havia uma rejeição dos outros centros que acreditavam que o nosso não devia existir. Pensavam que deveríamos ser um departamento pertencente a uma unidade qualquer. Nós conseguimos manter o status de centro. Hoje, tenho certeza de que estamos consolidados nesse processo. Somos nós um centro com um curso de graduação, um mestrado e em estudos para abrir um doutorado. Tenho certeza de que a virada do milênio vai nos trazer benefícios.

#### **4.10.2 Histórico de Vida do Diretor do CDS**

O Diretor do Centro de Desportos é brasileiro, casado, tem 46 anos e duas filhas. Nasceu em Florianópolis. Sua mãe é dona de casa. O pai, vindo da roça, aos dezoito anos serviu ao exército, depois ingressou no serviço público. Depois de casado e com filhos começou a estudar até chegar ao nível superior.

O Diretor do CDS fez o primeiro grau em colégio de freiras, o segundo grau no Instituto Estadual de Educação e sonhava cursar medicina. Como gostava e sempre praticou esportes (remo e futebol) terminou optando pelo curso de Educação Física.

Casou-se logo depois de formado e, a seguir, foi trabalhar no Estado do Pará, numa escola mantida por uma construtora. Quando retornou a Florianópolis, no final da década de setenta, surgiu a oportunidade de prestar concurso na Universidade Federal.

Está na Universidade há 20 anos. É graduado em Educação Física e tem especialização na área de treinamento esportivo, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Não fez o mestrado e nem o doutorado. Atua como professor na graduação e em seu tempo livre gosta de velejar. Normalmente, vai aos sábados, com a família.

Era Vice-Diretor e a indicação por um grupo de professores o levou a concorrer à direção. Ser diretor *era um desejo pessoal*.

Considera que *ser diretor era uma missão*. Tinha esse objetivo e conseguiu. Queria essa experiência porque, como vice-diretor, não pôde *realizar alguns sonhos que buscava*.

Pensa que o diretor conduz as idéias e a vice assessora, mas não coordena. Sendo diretor, está tendo a oportunidade de implementar projetos que queria realizar. Assim, promoveu uma redistribuição administrativa, fez enxugamento e alguns investimentos na área física.

Aponta que sua realização mais significativa como dirigente de Unidade Universitária foi materializar uma luta de vinte e cinco anos de todos os que passaram pela direção, que foi a construção do complexo da piscina coberta e aquecida. Diz que, após concluída, a obra vai representar muito para a Universidade, para Florianópolis e até para o Estado. Será aberta à comunidade e dará ao Centro a oportunidade de trazer grandes eventos para Florianópolis.

#### **4.10.3 Como o Professor de Educação Física Aprendeu a Dirigir a Unidade**

Um colega com quem tinha ligação profissional e com quem comungava das mesmas idéias o levou para a carreira administrativa. Nos vinte anos de Universidade sempre esteve envolvido com a administração, pois logo que entrou começou a ocupar cargos administrativos. Isto o levou a fazer cursos de poucas horas, mas que o fundamentassem. Assim, procurou fazer cursos de curta duração de quarenta, às vezes de cento e vinte horas, cursos de um mês, dentro da área administrativa. Diz que foi *aprendendo também já estando em cargos administrativos*.

Sempre pensou em ser Diretor. Antes da eleição era vice-diretor. O que o levou a ser diretor hoje foram os degraus administrativos que galgou dentro da unidade. Então foi Coordenador da Escola de Prática de Esporte, Coordenador do Curso de Educação Física, Subchefe de Departamento, Chefe "Pro-Tempore", Vice-Diretor quatro anos e agora Diretor. Portanto, ser diretor era uma meta.

Quando era Vice-Diretor, participou de um treinamento que a própria universidade se preocupou em oferecer. Atualmente ela aprimorou mais e está oferecendo uma especialização para dirigentes universitários. Pretende cursá-la no ano dois mil.

Desenvolveu habilidades para tarefas administrativas tais como fazer orçamento, lidar com questões pessoais de outros membros da instituição, através da experiência nos diversos cargos ocupados antes de se tornar diretor.

Ele tem, segundo afirma, uma grande preocupação com a leitura. Ressalta que lê muitos



livros que o fundamentam nas questões administrativas e pensa que, no momento atual, com a administração nova imposta pela Secretaria da Administração Federal, muitos jornais dão dicas sobre como administrar as instituições públicas.

Ele diz que aprende também conversando com colegas. Dentre eles, os diretores de unidade, que se reúnem mensalmente, buscando colocar as dificuldades em relação a algum problema. Assim, considera que os diretores fazem parceria entre eles e cada um procura dar atendimento aos colegas.

Além da aprendizagem ocorrida na prática, propiciada pela própria rotina da universidade, observa que aprendeu a dirigir tanto por meios formais quanto informais. Assim, participou de cursos ofertados pela Universidade, fez auto-estudo, lê jornais, revistas e boletins e conversa com amigos, servidores ou consultores internos.

Dentre as atividades que Ahmad (1994) aponta como inerentes à aprendizagem informal, costuma consultar dicionários de terminologias técnicas; procurar especialistas para relatar projetos, receber conselhos de co-autores ou de consultores internos; consultar fontes de referência; ler periódicos técnicos; requisitar assistente para projetos que necessitam de experiência e trabalhar com comitês para tomada de decisões sobre projetos.

Apresentado a uma lista de meios de aprendizagem, organizada por Ahmad (1994), como os utilizados por professores para dirigir a unidade universitária, informa que aprendeu: no trabalho, com o auxílio de outros administradores ou de comitês de trabalho; no trabalho, com treinamento informal com colegas administradores; participando de programas de treinamento formal na Universidade; por tentativa e erro; com programas de auto-estudo e participando de reuniões e seminários;

Concorda com Ahmad (1994), quando ele indica que o professor que se torna dirigente tem carência de preparação adequada, bem como de treinamento que o possa auxiliar a adquirir habilidades, conhecimentos e competência para o papel gerencial. Acha que *isso exige que busquem socorro*.

Dentre os requisitos que Ahmad (1994) lista como aqueles que o professor deveria ter ou deveria aprender, quando assumem o papel de administradores, concorda com que eles deveriam ter conhecimento, competência e atitude contextual, para estar atentos em

relação à instituição e ao ambiente; que eles deveriam ter conhecimentos e habilidades técnicas para conduzir com competência as suas responsabilidades como administrador; bem como para compreender a posição e o papel do administrador universitário.

#### **4.10.4 O que o Professor de Educação Física Aprendeu para Dirigir a Unidade**

Por considerar que promoveu a conciliação e uniu as correntes contrárias que sempre existiram no Centro de Desportos, pensa que aprendeu a valorizar ainda mais suas características de conciliador e bom ouvinte. Portanto, ele considera que um administrador tem que gostar muito de ouvir. Acha que isso é um ponto fundamental. Diz que comprovou essa hipótese porque se tornou diretor não por questões salariais, mas porque achava que tinha uma missão e acreditava que, com sua maneira de ser, conciliador e bom ouvinte, poderia promover a unificação dos grupos de professores e de servidores e minimizar as divergências que existiam na Unidade. Pensa que com sua maneira de ser, conseguiu seu intento.

Ele aponta que o dirigente sempre deve buscar uma administração participativa. Diz que o administrador deve cuidar para que a participação não fira totalmente as suas ações, mas que ele tanto deve colocar assuntos para serem discutidos e complementados por aqueles que o assessoram, como procurar contribuição junto às unidades que estão próximas.

Ele acredita que só através da administração um professor realmente vive e conhece mais a instituição. Ressalta, no entanto, que os desafios que a pessoa que está no cargo enfrenta exigem engajamento e doação. Diz que existem momentos em que o dirigente deixa assuntos familiares ou pessoais para estar envolvido administrativamente. Que um Diretor de Unidade não tem hora para entrar nem para sair. Assim, enfatiza: *a dedicação de um dirigente tem que ser integral.*

Ele diz que teve que aprender a administrar também as próprias frustrações. Principalmente aquelas por projetos realizados e para os quais não encontrou respaldo financeiro. Ainda assim, considera que, com os recursos escassos que teve, terminou por

aprender a conseguir muita coisa, tanto no sentido de recursos humanos como de capacitação de pessoal, ampliação de projetos e até ampliação de área física. Para isso, teve que usar da criatividade, da conciliação e da consolidação do grupo de professores. Acrescenta que as pessoas puxaram para si as suas responsabilidades e *vestiram a camisa*.

Ele considera que a tolerância e a flexibilidade são questões que passaram a ser muito importantes nos dias atuais da universidade e que devem ser muito bem administradas. Isso, principalmente porque, na atual conjuntura, o dirigente tem que se alinhar com a administração superior, uma vez que toda a canalização de recurso é oriunda e alocada através de matriz e todos os recursos são liberados via reitoria. Ou seja, como o dirigente da unidade não possui autonomia financeira, nem tampouco flexibilidade para atender certas necessidades, porque as rubricas são fixas e não podem ser trocadas, ele precisa de tolerância e de flexibilidade para obter e para aplicar os recursos financeiros.

#### **4.10.5 As Culturas Acadêmicas do CDS**

Para o Diretor do CDS, o conhecimento de sua área acadêmica facilitou a aprendizagem de habilidades administrativas. A especialização na área de treinamento desportivo o levou a ter planejamento e organização. Trabalha na área de futebol e de natação, duas áreas que exigem planejamento para atender aos objetivos que se quer atingir, porque o trabalho de organização de uma competição de futebol ou de natação exige detalhes com relação a questões administrativas.

Considera que suas atitudes e base de conhecimento não mudaram desde que se tornou dirigente da unidade universitária. Para o Diretor do CDS, uma pessoa formada em educação física tem que organizar eventos esportivos, organizar jogos e isso já dá uma facilidade para tratar com as pessoas, lidar com diferenças, de planejar, organizar e controlar. Essas coisas são inerentes à formação e, para ele, é um grande trunfo que o Curso de Educação Física dá.

De acordo com o Diretor do CDS, pela facilidade e pela forma com que a educação física é desenvolvida, esse profissional passa a ter uma certa liderança. Então, na própria escola, esse professor é responsável pelas atividades cívicas, e qualquer atividade que fuja às rotinas pedagógicas ou didáticas está sempre relacionada com ele.

Para o Diretor do CDS, dentre os professores dessa Unidade, atualmente, já não é possível identificar quais têm cultura cosmopolita e quais têm cultura local. Eles se misturam e trabalham com a consciência da importância da instituição para com a sociedade. Consequentemente elaboram projetos que não ficam uma atividade interna, de só trabalhar em relação ao curso, à disciplina e à universidade, mas desenvolvem projetos para atuação em parceria com a comunidade e publicam os trabalhos realizados, já como um retorno das pesquisas feitas.

De acordo com o seu diretor, se o CDS for visto sob o aspecto de organização como cultura, ele tem um pouco da colegiada, outro da gerencial, algo da cultura de desenvolvimento e ainda a de negociação. Ele acredita que elas estão presentes em todos os núcleos e que em todos eles é possível identificar traços das quatro culturas mencionadas.

Em relação ao modelo organizacional, o Diretor do CDS observa que na parte administrativa trabalham dentro dos modelos burocrático e político.

Em relação ao modelo organizacional, aponta que trabalham dentro do modelo burocrático e do modelo político. Diz que da pirâmide do topo à direção, obedece a uma hierarquia. Assuntos que são pertinentes ao colegiado, cabe ao colegiado resolver. Assuntos que são pertinentes ao departamento, cabe ao departamento resolver. Quando se tem uma decisão de nível superior, cabe ouvir tanto o discente, como o docente ou o servidor. Procura, então, reunir e buscar o consenso ou então decide por maioria.

Ele informa que a questão dos recursos para distribuição orçamentária é burocrática e se obedece a uma matriz, mas que é possível *minar a burocracia* no momento em que *entra na questão política*. Assim, diz que, por caminhos políticos, se conseguir o apoio da Reitoria e se trabalhar a questão, em alguns investimentos às vezes é possível avançar em algumas coisas e que isso *é uma ação política*.

Para o Diretor do CDS, a educação física se vê como diferente de outras ciências porque tem afinidade com várias áreas. Então, os profissionais de educação física não estão centrados única e exclusivamente no curso. Isso fez com que ele tenha doutores que buscaram um maior conhecimento, por exemplo, na educação e na área da pedagogia. Desse modo, dentro da questão da cultura por disciplina acadêmica, aqueles que estão por afinidade dentro dos núcleos pregam a mesma linha e procuram voltar às suas

disciplinas para as questões discutidas de acordo com os interesses deles. Respeitam os conteúdos, mas acima dele dedicam-se às questões ideológicas.

## 4.11 CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS

### 4.11.1 Caracterização do Centro

O Centro de Ciências Jurídicas foi iniciado pela Faculdade de Direito fundada em 1932 e incorporada à Universidade Federal de Santa Catarina em 1960. O Curso de Direito, portanto, foi um dos que deram origem à UFSC.

Na época da pesquisa, segundo semestre de 1999, o CCJ possuía um Departamento que oferecia cursos de graduação, mestrado e doutorado em Direito. Até 1998, o CCJ era constituído por três departamentos. Segundo o Diretor, a alteração foi feita porque havia muita dispersão de forças e muito choque de poder entre os três departamentos. Com a unificação, passaram a ter um modelo colegiado e um único departamento. Concentraram forças e ganharam em tempo e em prestação de serviços.

De acordo com o Diretor do CCJ, o Direito tem como “chavão” a defesa da cidadania; como finalidade, dar um parâmetro jurídico para a sociedade; como tradição, que esse parâmetro é dado através da norma jurídica; como crença mais significativa, a defesa, o bem-estar da sociedade e o bem estar do cidadão; e, como ideologia mais importante, o respeito ao cidadão.

Ele diz que para o profissional do direito o valor mais significativo é a obediência à lei, a consequência da norma jurídica. Isso, porque é a norma jurídica que comanda a vida da sociedade e, se não for obedecida, a sociedade deixa de ter um parâmetro comum para sua orientação, o que pode gerar um tumulto geral. Portanto, ao aluno de ciência jurídicas é passada a importância e o valor da norma jurídica. Ele deve entender que, embora ela possa ser discutida e interpretada, podendo sofrer diversas restrições, enquanto estiver em vigor é um parâmetro.

O perfil do CCJ, de acordo com o seu Diretor, é voltado para aproveitar as oportunidades que a sociedade lá fora oferece. Ele entende que isso é facilitado pela característica de que, do ponto de vista ideológico de política partidária, “a cara do CCJ” não se situa nem muito à esquerda nem muito à direita. Assim, como não tem em seu meio grupos de extrema esquerda ou de extrema direita, existe entre os professores do CCJ a decisão de

aproveitar a contribuição da sociedade.

A partir disso, o CCJ tem cursos de especialização pagos, que são oferecidos para a comunidade. Com os cursos, os professores obtêm mais alguma renda. Eles são oferecidos através de uma fundação Dr José Boiteaux. Da renda, tanto o departamento quanto a direção obtêm uma parcela de recursos e podem atender as suas necessidades. Ou seja, após deduzidas as despesas do curso, a direção, o departamento e a pós-graduação ficam com cinco por cento do valor total do projeto e os professores que ministraram curso dividem aproximadamente sessenta por cento da renda entre si.

#### **4.11.2 Histórico de Vida do Diretor do CCJ**

O Diretor do Centro de Ciências Jurídicas é brasileiro, casado, tem mais de sessenta anos e dois filhos. Seus avós paternos eram emigrantes poloneses e os avós maternos emigrantes portugueses. Seu pai foi e se aposentou servidor público estadual e sua mãe foi e se aposentou professora normalista.

Ele fez seus estudos iniciais em colégio público e depois o ginásio e o científico em escola particular. Coursou direito na antiga Faculdade de Direito de Santa Catarina, que depois foi incorporada pela Universidade. A formação em Direito foi opção pessoal. Não teve influência direta de alguma pessoa. O pai levava o Diário Oficial para casa e assim aprendeu a ler e a gostar de leis.

Depois de formado, conta ele, foi trabalhar como advogado no interior do estado, e só após doze anos é que prestou concurso para ser professor na Universidade Federal de Santa Catarina. Prestar concurso, diz ele, foi uma casualidade. Encontrou um amigo, o qual comentou que haveria concurso, ele o fez e tirou o primeiro lugar.

Concluiu o mestrado em setembro/99, com uma dissertação inédita no Brasil porque se referia ao Direito Desportivo. Fez a dissertação sobre esse assunto porque durante muito tempo trabalhou junto a clubes de futebol na justiça desportiva.

Está na Universidade há 25 anos. Tem a graduação e o mestrado em Direito. Leciona na graduação. No momento, enquanto diretor, terminou sendo melhor não assumir nada para não prejudicar os alunos, completou.

Ele informa que deliberadamente não pensava em ser diretor. Foi uma decorrência

natural. O antigo diretor renunciou em agosto de 97 e assumiu o cargo como substituto; logo depois houve a eleição e fui candidato único. Segundo ele, fez campanha pelo fortalecimento das fundações dentro da Universidade. É de opinião que aos professores deve ser permitido fazer trabalhos que lhes possibilitem algum ganho a mais, buscando parceria com a sociedade. Pensa que a sua realização mais significativa como dirigente foi ter conseguido fazer a mudança para o prédio atual e o Centro de Ciências Jurídicas passar a ter um prédio próprio, deixando de conviver e partilhar o mesmo espaço com o Centro Sócio Econômico.

#### **4.11.3 Como o Professor de Direito Aprendeu a Dirigir o CCJ**

Conta o Diretor do CCJ que, quando ele prestou concurso para ser professor na Universidade, já tinha quarenta e um anos e toda uma carreira consolidada. Foi funcionário civil do Ministério da Marinha e respondeu pela parte administrativa da Delegacia da Capitania dos Portos em São Francisco do Sul. Foi funcionário do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (antigo IAPI) e Agente na Cidade de Rio do Sul, durante sete anos.

Ele prestou concurso na Universidade em setembro de 1974 e desde o início sua área foi Direito Comercial. No primeiro ano foi professor em regime de 12 horas. No segundo ano passou para o regime de 24 horas. Em 1978, foi convidado para assumir provisoriamente a Coordenação do Curso, em substituição ao Coordenador, que ao voltar de uma viagem, passou a ser Diretor do Centro Sócio Econômico.

Assim, assumiu o cargo definitivamente e foi Coordenador do Curso de Direito até 1981. Em seguida, voltou a ser somente professor. Depois de algum tempo, foi ser SubChefe e, posteriormente, Chefe do Depto de Direito Privado e Social.

Na ocasião em que foi criado o Centro de Ciências Jurídicas, exerceu por três anos a Vice-Direção desse Centro. Depois, foi novamente Chefe do Depto de Direito Privado e Social. De novo Vice-Diretor (1993 a 1997) do CCJ e, por fim, desde 1997, Diretor do Centro. Nesse meio tempo ainda participou do Conselho Departamental e do Conselho de Ensino e Extensão.

Quando foi eleito diretor, não recebeu qualquer instrução institucional para as atividades administrativas. No entanto, diz que porque *já tinha algum conhecimento adquirido na*



*prática*, antes de ingressar na universidade e por causa das várias funções que foi desenvolvendo nela, foi adquirindo o necessário para atender às necessidades desse cargo.

Quando foi eleito, a primeira vez para a Chefia do Departamento de Direito Privado e Social, participou de um seminário com todos os Chefes de Departamento que tinham sido eleitos, em que se discutiu o trabalho ao nível de departamento e ao nível da Universidade. Observa que o curso foi muito útil para o desempenho daquela função e lamenta que não exista algo parecido para o cargo de diretor. Diz que, se houvesse, seria muito interessante porque, muitas vezes, age-se empiricamente

Ao analisar a lista elaborada por Ahmad (1994) como de atividades inerentes à aprendizagem, informa que costuma se reunir periodicamente com os outros diretores de unidades. Ele afirma que, nessas reuniões: *a grande marca, a grande configuração, é uma troca de experiência, uma troca de informações, do que se faz, do que se pode fazer. Às vezes, a dificuldade de um Centro, a dificuldade de resolver qualquer impasse que já foi resolvido pelo Diretor de outro Centro, facilita a tomada de decisões.*

Dentre uma lista apresentada por Ahmad (1994), e revisada por outros diretores de unidade, com requisitos que os professores não têm quando assumem o papel de administradores e que deveriam aprender, concorda com alguns e acrescenta outro. Assim, os cinco primeiros são de Ahmad, os três últimos acrescentados por outros diretores e o último (nove) por ele:

1. habilidades, conhecimentos, competências e atitudes interpessoais que facilitem suas interações com outras pessoas;
2. conhecimento, competência e atitude contextual para estar atento em relação ao ambiente e à instituição;
3. conhecimentos e habilidades técnicas para conduzir com competência as suas responsabilidades como administrador;
4. entender como a universidade funciona; a administrar o próprio tempo;
5. compreender a posição e o papel de um administrador universitário;
6. estar organizado através de projetos para aproveitar oportunidades;

7. ter habilidade política;
8. ter habilidade para identificar articuladores de redes políticas; e
9. obter a cooperação dos professores e servidores técnico-administrativos que exercem funções de chefia intermediária.

Quanto ao item (nove) que acrescentou, ele esclarece que o fez porque o diretor tem que aprender a obter a cooperação e a interagir com os chefes de departamento, presidente de colegiado de curso e com os coordenadores das várias funções que existem na universidade: coordenadores de pós-graduação, de graduação, de estágio, de pesquisa e extensão etc. Para ele, todos eles ajudam a formar um grupo que permite administrar. Diz que sem a cooperação deles “fica difícil”.

#### **4.11.4 O que o Professor de Direito Aprendeu para Dirigir o CCJ**

O Diretor do CCJ é de opinião que, por ter formação na área de direito e nenhuma na área de administração e de economia, não tem *uma forma de tratar diretamente com a parte administrativa*. Assim, aponta que aprendeu a dirigir empiricamente e pelo cumprimento dos prazos que as próprias normas da universidade impõem. Ou seja, tendo que executar determinadas tarefas até determinado dia, quando elas tinham que estar cumpridas. Portanto, entende que o dirigente *termina aprendendo*, vai se familiarizando por força das circunstâncias e, ainda, atendendo às exigências de determinadas normas da universidade.

Ele aponta que na prática administrativa existem atividades que se fazem e que são gratificantes. No entanto, considera que são muitas as alterações de rotina porque a universidade chama o diretor a tomar determinadas atitudes, que mudam constantemente, em face das alterações políticas e administrativas que o governo vem impondo. Então, isso faz com que muitos procedimentos sejam alterados à última hora, nos últimos instantes e que muitos relatórios que foram feitos deixem de servir.

Ele considera que a maior dificuldade sobre ser dirigente universitário é *administrar com pouco dinheiro*. Esse pouco, que para ele *ainda vem carimbado* e só pode ser usado conforme a verba específica, faz com que, às vezes, haja excesso em uma rubrica e falta

em outra. Portanto, ressalta que os Diretores não têm liberdade para aplicar os recursos.

Ele diz que ser diretor em uma Universidade é uma atividade gratificante porque o administrador tem oportunidades para difundir suas idéias. Considera que a atividade tem também aspectos negativos, tal como a tomada de posição contra determinadas atitudes, quer de servidores quer de professores, quando se tem que aplicar o princípio legal e, às vezes, ser mais rigoroso que o esperado.

Nesses casos, diz: *há que se fugir do dia-a-dia* para que as pessoas possam ser chamadas e advertidas para não ficar repetindo erros e criando situações difíceis, que refletem negativamente não simplesmente sobre o Centro, mas sobre a Universidade. Explica que isso acontece porque, *quando um professor erra não se diz que foi daquele curso de lá ou de cá, se diz simplesmente que é um professor da universidade. Isso é um aspecto negativo, onde a gente até é mal compreendido como administrador.*

A um professor que estivesse considerando a possibilidade de se tornar dirigente da unidade universitária, diria que o mesmo deveria *se preparar para se dedicar ao trabalho continuamente, sem assumir outros compromissos, porque a toda hora aparece uma demanda nova.* Então, considera que tem que haver uma dedicação e uma presença permanente a fim de que para que se possa resolver todos os problemas.

#### **4.11.5 As culturas acadêmicas do CCJ**

Para o Diretor do CCJ, o conhecimento do Direito só ajudou nas habilidades para as atividades administrativas. Ele aponta que o conhecimento do Direito ajuda no desempenho das atividades administrativas porque dá toda a forma e o conteúdo para as atividades de caráter público, bem como oferece subsídio para a administração pública.

Ele entende que suas atitudes e base de conhecimento não mudaram desde que se tornou um dirigente de unidade, porque os princípios e as necessidades da universidade continuaram os mesmos. Assim, diz ele, não haveria motivos para qualquer mudança de comportamento ou mesmo na tomada de posições ou de atitudes.

De acordo com o Diretor do CCJ, as normas, os valores, as crenças, as tradições e as

ideologias do profissional do direito facilitam a aprendizagem para ser dirigente de uma unidade universitária porque o conhecimento das leis ajuda a desenvolver as atividades de caráter administrativo.

No entanto, ressalta que, ao mesmo tempo, dificultam as ações do dirigente porque, em função da lei, pode ser que ele tenha que aplicar determinadas medidas que, às vezes, não são bem compreendidas, uma vez que na aplicação da norma jurídica a lei exige que todos sejam tratados de forma igual.

Ele acredita que no Centro de Ciências Jurídicas a cultura colegiada é a que mais tem semelhança com as suas atividades. Já em relação ao modelo organizacional predominante, aponta que é o modelo colegiado, justamente devido à interdependência das pessoas com a organização.

O modelo colegiado é fruto da mudança estrutural porque passou o CCJ que, segundo ele, foi bem sucedida porque já havia um pensamento natural de que os três departamentos deveriam se juntar para evitar choques no atingimento da mesma finalidade. Indica que a junção deles foi muito fácil. Ressalva, no entanto, que difícil até hoje é administrar os servidores. O servidor ainda manteve aqueles critérios “eu sou de lá e não sou daqui”. Ele aponta que os professores não, mas os servidores tiveram reações contrárias. Que “eles se bicam” e que em determinados casos teve que tomar atitudes severas para controlar a situação.

Para seu Diretor, em relação à cultura da profissão acadêmica, atualmente o CCJ identifica-se mais como cosmopolita. Ele afirma que já foi local, porém hoje *as pessoas gostam de aparecer com o status que têm aqui, mas não querem se envolver com as coisas do Centro. É muito difícil encontrar professores para ocupar determinadas funções. Os professores que se dedicam a pesquisas não querem se envolver com as coisas da universidade*”.

Em relação à cultura por disciplina acadêmica, de acordo com o Diretor do CCJ, o graduado do Curso de Direito diferencia-se de outros profissionais porque tem à sua frente uma carreira que é garantida por um poder da República, que é o poder judiciário. Só trabalha nele quem tem um diploma. Ele pode ser advogado, juiz, promotor, mas todas são profissões dentro do poder judiciário. A demanda que se oferece para os diplomados em Direito é muito grande e dá um status ainda maior. Segundo ele, por isso

a sociedade chama o profissional de direito de doutor, mesmo nunca tendo feito o doutorado.

A partir dessa descrição foi feita uma análise para o entendimento: - de como os professores aprendem? – do que eles aprendem? – da influência das diversas culturas acadêmicas na aprendizagem – Essa análise será apresentada no item a seguir.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise da aprendizagem dos Diretores de Unidades Universitárias (o mesmo que Diretores de Centro ou Dirigentes de Unidades Universitárias) da UFSC, foi realizada sob dois enfoques de Mintzberg (1986): sua definição de executivo e sua descrição sobre o papel gerencial.

O primeiro pressupõe que os dirigentes sejam vistos como indivíduos que possuem uma autoridade formal sobre uma unidade bem delimitada. O segundo, que eles apresentam um conjunto organizado de comportamentos que pertencem a uma função ou posição.

Esses enfoques embasam a análise dos dados encontrados, porque são os que melhor explicam as divergências entre o que está descrito no Regimento Interno da UFSC e o que foi observado no decorrer das entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

A análise dos dados demonstra **como** os professores aprenderam a dirigir as Unidades Universitárias da UFSC; **o que** os professores aprenderam para dirigir as suas respectivas Unidades Universitárias e as influências **das diversas culturas acadêmicas** das Unidades Universitárias na aprendizagem dos Diretores.

Antes da análise, é apresentado: um breve perfil dos ocupantes das Diretorias das Unidades Universitárias da UFSC, comentários sobre os motivos que os levaram a ser eleitos para a direção e fragmentos dos relatos sobre como tem sido a experiência de ser dirigente. Com esse conjunto, pretende-se mostrar a dimensão humana dos Dirigentes das Unidades Universitárias da UFSC e, com isso, contextualizar o processo de aprendizagem.

## 5.1 Perfil dos Diretores das Unidades Universitárias

### 5.1.1 Aspectos Gerais

Das onze Diretorias das Unidades Universitárias da UFSC, nove são ocupadas por homens e duas por mulheres. Quase todos são casados (dois homens e uma mulher são divorciados); todos têm filhos; a maioria têm entre quarenta e cinquenta anos (só três homens estão acima dessa faixa de idade) e dos onze Diretores, sete nasceram no Estado de Santa Catarina.

No breve relato que fizeram sobre suas origens, ficou demonstrado que não existe uniformidade no padrão de vida de suas famílias. Desse modo, tanto existem Diretores cujos pais são humildes ou até mesmo sem formação escolar, como Diretores cujos pais têm formação superior e são empresários.

O breve relato indicou, também, que os Diretores foram bons alunos e que tomaram a decisão de que seriam professores, mesmo antes do ingresso no curso superior. Poucos prestaram vestibular seguros da escolha do curso. Esses poucos, por influência de professores e familiares. Ou seja, boa parte deles tinha dúvidas quanto à própria escolha ou trocou quando já estava na Universidade. Ressalve-se que todos eles demonstram estar extremamente satisfeitos com as respectivas escolhas finais.

Outras indicações do relato dos Diretores sobre suas vidas, demonstram que apenas quatro deles não fizeram a graduação na própria UFSC; quem tem menos tempo como professor na Universidade, está nela há treze anos (o mais velho ingressou há mais de trinta anos); só três exerceram outras atividades profissionais antes de se tornarem professores nessa Instituição; apenas uma professora já era mestre e tinha uma carreira já desenvolvida em outra instituição de ensino superior, quando prestou o concurso na UFSC; e a maioria (seis) não fez o doutorado.

Só os professores adjuntos podem ser candidatos à Direção. Um professor se torna adjunto, por tempo de ingresso na instituição ou pela obtenção do título de doutorado. O

doutorado em determinado conhecimento não prepara alguém para ser dirigente (Ahmad, 1994).

Constata-se que vários Diretores não cursaram o doutorado, devido ao envolvimento com a carreira administrativa. Os cinco que fizeram doutorado, conciliam as atividades de Diretor com as de ensino e pesquisa, enquanto que, dos seis mestres, apenas dois continuam com as atividades como professores. Ou seja, os outros quatro, dedicam-se exclusivamente ao cargo administrativo.

Os que conciliam as atividades como Diretor e como professor, enfatizam o aspecto de que exercer o cargo é um sacrifício pessoal, já que, além de trabalhar doze horas por dia, buscam dar continuidade à pesquisa e publicação.

Os relatos demonstram que a maioria dos professores que se tornou dirigente, optou pela carreira universitária reforçando a escolha feita ainda quando eram estudantes do curso médio. A maioria está na Universidade desde a graduação. Ou seja, fizeram carreira na própria instituição e, para a maior parte deles, o envolvimento com a carreira administrativa foi motivo para terem adiado o doutoramento.

Dos onze Diretores apenas três (CDS, CCA, CFH) mencionam ter tido a figura de um mentor para sua carreira administrativa. Com isso, os Diretores de Centro da UFSC, são diferentes do que apontava a pesquisa teórica, principalmente o trabalho de Reesor (1995), feito com base em Universidades americanas, indicava que a figura do mentor é comum.

### **5.1.2 Antecedentes na carreira administrativa até serem eleitos [ara dirigir as unidades**

A trajetória mais comum para a maior parte dos professores foi ter sido coordenador de curso, chefe de departamento e vice-diretor. Diferente das Universidades pesquisadas por Reesor (1995) onde constatou que os professores que passam a atuar com administradores *algumas vezes têm experiências em cargos como o de Chefe de*



*Departamento.* Na UFSC, a maior parte dos Diretores iniciou a trajetória como Coordenador de Curso.

Além disso, praticamente todos eles tiveram algum tipo de envolvimento com cargos, comissões ou atividades extra sala de aula, antes, durante ou depois do papel como Coordenador de Curso. Portanto, faz parte da história de todos eles terem estado permanentemente envolvidos com atividades, grupos, associações, comissões etc.

Os professores assumem postos administrativos principalmente por indicação de departamentos ou comitês universitários (Reesor, 1995). Mas, obviamente, a decisão de concorrer ao cargo é pessoal. Desse modo, é interessante observar que, embora todos tenham feito “carreira administrativa” e só um admita, explicitamente, que ser Diretor era um projeto pessoal, todos os Diretores tiveram cargos administrativos antes de ser candidatos a assumir a Direção do Centro, sendo que um deles, inclusive, já tinha sido Diretor uma vez.

Merece ênfase o fato de que a maioria dos atuais Diretores era vice na gestão anterior e continuam a implementação de políticas iniciadas pelo ex-Diretor. Portanto, evidências no relato permitem inferir que ser candidato a Diretor não é fato tão ocasional, como os atuais Diretores procuraram dar a entender. Ou seja, embora não admitido por eles, antes de serem Diretores, constantemente estiveram inseridos em processos que Lindblom (1985) identifica como de decisão política.

De acordo com o autor mencionado, o processo decisório político é algo extremamente complexo, que não possui princípio nem fim, nem limites certos. Sendo a política um *conjunto de forças que produz determinados efeitos* (Lindblom, 1981, p 10), ela pode se originar de novas oportunidades ou se formar quando várias partes interessadas negociam, e chegam a um acordo, a respeito de um problema que não era exatamente o que interessava a cada uma das partes.

As várias partes interessadas são os grupos de interesse, que se formam *quando algumas pessoas precisam encontrar pontos comuns – preferências, vontades, interesses ou estratégias destinadas a consolidar a maneira de pensar de um grande número de*

*peças, de modo a que abandonem essa diversidade em troca de uma posição comum (Lindblom, 1981, p. 78).* A participação dos atuais Diretores em processos de decisão política e em grupos de interesse fica patente em todos os Centros. A seguir, alguns exemplos:

- ❑ no CCA, o atual Diretor era vice. Quando o mandato do antigo Diretor estava no último ano, começaram a se preocupar com o futuro do Centro, porque não estava havendo mobilização para o lançamento de candidatos e não poderia haver reeleição. Numa reunião sobre o assunto, a inversão foi proposta: o *vice candidatar-se a Diretor e o Diretor a vice.*
- ❑ no CTC, um ano antes da eleição, o antigo Diretor do Centro foi convidado a assumir um cargo na Reitoria. O vice-diretor da época passou a Diretor. Como o Centro ficou sem vice-diretor e faltava pouco tempo para complementação do mandato, o atual Diretor foi convidado para ser o vice, e estava nessa condição quando se candidatou e foi eleito.
- ❑ no CCJ, o antigo Diretor do Centro renunciou, o vice assumiu o cargo como substituto; logo depois houve a eleição, tendo sido candidato único.
- ❑ no CED, a vice-diretora recebeu convite para ser candidata à direção. Ocupava a vice-diretoria porque o antigo vice-diretor havia se afastado para cursar o doutorado. Foi candidata única, eleita com a proposta de continuar a gestão anterior.
- ❑ já no CFH, o grupo que elegeu a Diretora escolheu uma candidata reconhecida pela história de resistência à privatização do ensino público.

Nos relatos a seguir, é possível verificar como tem sido a experiência de ser Diretor de Centro.

### **5.1.3 Como tem sido a experiência de ser Dirigente**

Vários pesquisadores deram contribuição ao entendimento do papel dos gerentes: Fayol, Barnard, Simon, Stewart, Luthans, Grove e outros. Nesse tópico serão usadas as

classificações de Mintzberg (1986). Com isso, a pesquisadora busca manter coerência com outras utilizações de referenciais desse autor no decorrer do trabalho.

Para Mintzberg (1986), um dirigente exerce três papéis gerenciais: papéis de decisão, papéis de informação e papéis interpessoais.

Os papéis de decisão envolvem resolver problemas, tomar decisões relacionadas a novos empreendimentos, tomar decisões quando de distúrbios ou alocação de recursos, bem como em negociações com representantes de outras organizações. São papéis que ele denomina de empreendedor, controlador de distúrbios, administrador de recursos e negociador.

Nos papéis de decisão, os dirigentes iniciam ou planejam as mudanças ou melhoramentos que desejam, identificam o melhor momento para aproveitar oportunidades, controlam as crises, conflitos e eventos imprevistos, negociam a alocação de recursos e são mediadores em negociações entre membros da própria organização.

Os papéis de processamento de informação estão relacionados com obter e transmitir informações dentro e fora da organização. Esses papéis são de monitor, disseminador e porta-voz.

Nos papéis de informação, os dirigentes recebem ou procuram obter informações que lhes permitam entender o que se passa na organização ou no meio ambiente, buscam disseminar as informações ou ainda transmiti-las da organização para o meio ambiente.

Por fim, os papéis interpessoais abrangem as relações interpessoais dentro e fora da organização. São os papéis de figura de proa, líder e ligação. Neles, os Dirigentes atuam como representantes da instituição e exercem a liderança na condução das equipes de trabalho. No papel de ligação eles tecem a suas redes de relações interpessoais, que permitem fazer o intercâmbio de recursos e informações necessárias para tomar decisões ou disseminar informações.

Conforme pode ser verificado nos relatos exemplificados a seguir, os três papéis gerenciais propostos por Mintzberg (1986) são exercidos pelos Diretores das Unidades

Universitárias da UFSC.

Para o Diretor do CTC, a maior gratificação do cargo é trabalhar com pessoas. Com esse envolvimento aponta se sentir gratificado em ter conseguido vencer o desafio de liderar processos de discussão e de ação (exercício de papéis de decisão e de processamento de informações) e chegar a um denominador comum, apesar do envolvimento de vinte, trinta pessoas com opiniões nem sempre convergentes. Nesse processo, muitas vezes sentiu frustração diante de situações que considerava erradas ou até comprometedoras e que não dispunha de instrumento para resolver imediatamente, por causa da estrutura universitária que, por ser colegiada, dificulta a rápida tomada de decisão.

Já o Diretor do CFM considera que aceitar o cargo de Direção do Centro gerou o desafio de fazer com que opiniões diferentes e divergências fossem aplainadas (exercício do papel interpessoal). Destaca que a função proporciona crescimento profissional e pessoal, porque tem que trabalhar com muitas opiniões diferentes, cada qual achando que tem total e absoluta razão. Não deixa de apontar que, apesar da oportunidade de crescimento, o exercício do cargo exige sacrifícios pessoais, principalmente em termos da carreira individual, uma vez que esta fica relegada.

Na opinião do Diretor do CCE, a grande vantagem do seu cargo é a oportunidade de viabilizar as idéias (papéis interpessoais e de decisão). Enquanto que a grande desvantagem, é que o processo de gerenciamento provoca desgaste das relações, porque o Diretor é levado a defender idéias das pessoas em geral e tomar decisões, que nem sempre agradam a todos. Por outro lado, considera que a oportunidade de trabalhar em equipe, agregar decisões, faz com que dirigir o Centro seja um processo coletivo e que obter resultados, com esse processo, seja extremamente gratificante.

A Diretora do CED, considera que a principal vantagem da experiência do cargo de dirigente é a oportunidade para criar uma rede de inter-relações e, com isso, fazer algo pelo coletivo. Pensa que isso é possível porque o cargo possibilita manter relacionamento com pessoas, conhecer todos os problemas e questões do Centro, bem como o desafio de mobilizar as pessoas para realizações de interesse coletivo. Observa que vencer esse

desafio não tem sido fácil porque, em função de problemas estruturais (falta de recursos, salários congelados etc.), a maioria das pessoas tem estado desestimulada.

No CFH, a Diretora entende que a posição lhe dá a oportunidade de participar de reuniões externas, que permitem influenciar em decisões que trazem benefícios para o Centro como um todo. Outra vantagem, que aponta, é a oportunidade de influenciar no sentido de que possa implementar *coisas que gostaria que acontecessem*.

A visão do Diretor do CCB, é de que a experiência é muito válida por ser uma oportunidade para ampliar o contato com outras pessoas. Com isso, ampliou a sua capacidade para compreender os anseios e as necessidades de diferentes grupos. Pondera que sendo Diretor, é possível sentar com as pessoas e ouvir suas necessidades. Portanto, o cargo possibilitou o aumento de seu leque de relações humanas, conseqüentemente de novas amizades e novos conhecimentos. Mesmo assim, ressalta o comprometimento da sua especialização no plano acadêmico e científico.

O Diretor do CCS pensa que, como na sua posição é ele quem conduz as idéias e seleciona algumas coisas em detrimento de outras, o cargo lhe permite realizar os sonhos que buscava e implementar os projetos que queria realizar. Acredita que o cargo também foi uma oportunidade para aumentar o seu potencial de conciliador, bem como para aprender a ter criatividade para gerenciar com poucos recursos.

No caso do CDS, um dos aspectos compensadores, segundo seu Diretor, é o próprio desafio de ter que liderar, articular, mediar. Apontando que o papel de um bom administrador é facilitar, criar condições para que as pessoas se entendam e tenham satisfação em produzir, pensa que, no cargo, tem a oportunidade de mediar as relações, de tal sorte que os embates, os choques, não impeçam a continuidade do trabalho. Como aspecto negativo, indica a sobrecarga de trabalho e a impossibilidade de ter projetos pessoais.

#### **5.1.4 Síntese do item: O Perfil dos Diretores das Unidades**

Os relatos demonstram a validade das indicações de Mintzberg (1986), que o trabalho de

1  
d-

peças que ocupam cargos de direção comportam três aspectos básicos: decisões, relações humanas e processamento de informações. Ele também aponta que a personalidade e os valores dos dirigentes são fatores que influenciam como eles trabalham. Por fim, que as funções do dirigente extrapolam as do processo administrativo: planejar, organizar, dirigir e controlar, diluídas e incorporadas no desempenho dos papéis gerenciais, principalmente aqueles que envolvem a administração de recursos e a tomada de decisão.

Para a maioria dos Diretores, a experiência de ser dirigente tem sido gratificante e compensadora. Foi possível verificar que o cargo envolve competências relacionadas aos papéis de decisão e de processamento de informações. No entanto, todos atribuem grande importância aos papéis interpessoais.

Buscando explicar porque os Diretores de Unidades atribuem tal importância aos papéis interpessoais, a pesquisadora coloca o Diretor do CCS na condição de porta-voz dos outros Diretores.

Ele diz que no próprio Centro, o papel do Diretor é *ser o grande coordenador das ondas de choque que vêm dos diversos setores*, devendo coordenar e saber colocar um pouco de equilíbrio entre as demandas reprimidas na Universidade. Já em relação à instituição como um todo, aponta que *o papel do Diretor de uma Unidade é o de exercer uma função*

*política*, de mostrar as suas necessidades e carências e de brigar por elas.

Entendendo que as Unidades Universitárias formam núcleos profissionais similares, ele aponta que o Diretor de Centro de cada uma dessas áreas, será competente quando *mostrar realmente as prioridades e as carências efetivas e os resultados que poderão advir de uma ação administrativa na sua área*. Indica que o que é encaminhado para a Administração Central são as reivindicações que, por consenso, são prioritárias para a Unidade. Desse modo, quando a Unidade determina as suas prioridades, cabe ao seu Diretor torná-las visível e lutar por aquelas que dependem de ações da Administração Central. Como os outros Diretores também têm suas prioridades, cada um monta uma

estratégia.

Com a utilização do referencial de Mintzberg (1973), é possível identificar o Diretor de Unidade, descrito pelo professor acima, com o que aquele autor identifica na burocracia profissional como um gerente integrador. Ou seja, tendo uma posição de interligação com autoridade formal, o poder dos Diretores de Centro inclui alguns aspectos do processo decisório, que permeiam através dos departamentos afetados.

Mas, (por definição) ele nunca estende sua autoridade formal sobre o pessoal dos departamentos. Assim sendo, para controlar comportamentos, o gerente integrador deve utilizar sua autoridade decisória e suas habilidades de persuasão e negociação.

Mintzberg (1973) esclarece que o papel do gerente integrador não é fácil, tendo dificuldade para influenciar o comportamento de pessoas, sobre as quais não tem autoridade formal. O que o gerente integrador tem sob seu comando, são contatos e informações obtidos por cruzamentos entre diferentes canais, bem como a capacidade de criar confiança e encorajar a tomada de decisão.

Por fim, Mintzberg (1973) esclarece que na burocracia profissional o administrador pode não ser capaz de controlar os profissionais, diretamente. Mas, por desempenhar uma série de papéis, que na estrutura lhes dão considerável poder indireto, freqüentemente deve negociar soluções a favor de seus eleitorados, proteger a autonomia dos profissionais ou até mesmo servir como pára-choque das pressões externas. Assim, a eficácia do gerente integrador exige alta necessidade de afiliação e uma habilidade de permanecer entre os grupos conflitantes, bem como a de ganhar a aceitação de ambos, sem ser absorvido por nenhum deles.

Por outro lado, quem os elegeu espera que os administradores consigam suporte para a organização tanto moral, quanto financeiramente. Dessa maneira, os papéis externos do gerente integrador, manter contatos de ligação, atuar como figura de proa, ser porta-voz com capacidade de um relações públicas, e negociar com órgãos externos, surgem como os mais importantes da administração profissional (Mintzberg, 1973).

Os relatos dos Diretores de Centro demonstram que o exercício dos papéis gerenciais, numa burocracia profissional, demanda a participação desses Diretores em processos de decisão política, em grupos de interesse, bem como e sobretudo, na composição da rede de ligações interpessoais que possibilita atender aos interesses coletivos. Tais motivos, justificam a importância que atribuem aos papéis interpessoais.

## **5.2 Como os Professores Aprendem a Dirigir as Unidades Universitárias da UFSC?**

Com a premissa de que, como Diretor, o professor tem um novo papel, passa a ser um aprendiz adulto e a identificar diferentes caminhos para o seu próprio desenvolvimento (Ahmad, 1994), nesse tópico é relatado como os professores aprenderam a dirigir as Unidades Universitárias da UFSC. Com isso, se verifica os processos de aprendizagem dos professores que assumiram o cargo de dirigente.

A análise foi agrupada em cinco categorias, de acordo com o tipo de experiência dos professores, antes do seu ingresso na UFSC.

As categorias reúnem os professores que possuíam experiência administrativa em outras carreiras; os professores que iniciaram suas atividades profissionais no ensino fundamental, no ensino médio ou no ensino superior e por fim, a do professor que iniciou suas atividades como profissional liberal.

### **5.2.1 A aprendizagem dos professores que tinham experiência administrativa em outras carreiras, antes do ingresso na UFSC, como Professores**

Três Unidades (CSE, CCJ e CCA), as três voltadas para a formação de profissionais liberais, no momento são dirigidas por professores que iniciaram suas atividades



profissionais bem antes de ingressarem na UFSC, como professores. Nos três casos, quando se tornaram professores, contavam com um razoável tempo de experiência em suas respectivas atividades. Esse é o fator comum que os une na mesma categoria de análise.

Dois deles, cursaram a graduação na própria UFSC, fizeram carreira em suas respectivas áreas de formação e, num dado momento de suas vidas, resolveram retornar para a Universidade, agora na condição de professores. O terceiro, nasceu, se graduou e fez carreira profissional em outro Estado do País; trabalhava em Santa Catarina quando foi convidado a lecionar na Universidade e decidiu prestar o concurso. Nenhum dos três era muito jovem quando prestou o concurso para professor na Universidade. Dois deles, tinham feito carreira como funcionários públicos e o terceiro, na iniciativa privada.

Com formação profissional respectivamente em economia, direito e agronomia, e muitos anos de experiência profissional antes do ingresso como professores na UFSC, as carreiras administrativas na Universidade, dos atuais dirigentes dos Centros mencionados, têm em comum, o fato de terem sido iniciadas como Coordenadores de Curso, logo após o ingresso. Ao contrário dos professores que iniciaram a carreira profissional na UFSC logo após a graduação, que começaram a carreira administrativa depois de algum tempo atuando como professores.

Os três Diretores que ingressaram na Universidade já com anos de experiência em outra atividade profissional, como outros, não foram para o doutorado por causa do envolvimento com a carreira administrativa. Todos começaram como Coordenadores de Curso e continuaram exercendo cargos administrativos até chegar à Direção do Centro.

Desse modo, o economista, que foi para o mestrado logo após o ingresso como professor na Universidade, começou por interessar-se por atividades administrativas no CSE, logo após o retorno do mestrado. Assim, em sua carreira administrativa participou de comissões e foi Coordenador de Curso, Presidente de Colegiado de Curso, Coordenador de Extensão do Centro, Sub-Chefe de Depto, duas vezes Chefe de Depto e Vice-Diretor.

Já o advogado, que também começou a carreira administrativa logo após o ingresso na

Universidade, foi Coordenador de Curso por muitos anos; mais de uma vez Sub-Chefe ou Chefe de Departamento e duas vezes vice-diretor. No decorrer desse período também participou de várias comissões. Recentemente, obteve o título de Mestre.

Por sua vez, o agrônomo, que dentre os três, é o que tem menos tempo na Universidade (20 anos), nunca se candidatou a Chefe de Departamento e só deixou de ser Coordenador de Curso, no período de afastamento para cursar o mestrado e para ser vice-diretor.

Dentre outras atividades inerentes à aprendizagem informal listadas por Cervero, Miller & Dimmock (1986), foram apontadas pelos Diretores do CSE, CCJ e CCA como utilizadas por eles: consulta a fontes de referência; leitura de periódicos técnicos; trabalho com comitês para a tomada de decisões sobre projetos; assistir a convenções profissionais; apresentações técnicas para grupos de trabalho.

A rede de aprendizagem formada pelos Diretores das Unidades é, por consenso entre os onze, uma das mais importantes formas de aprendizagem informal, utilizadas por eles. Em relação a isso, o Diretor do CCJ afirma que: *a grande marca, a grande configuração, é uma troca de experiência, uma troca de informações, do que se faz, do que se pode fazer. Às vezes a dificuldade de um Centro, de resolver qualquer impasse que já foi resolvido pelo Diretor de outro Centro facilita a tomada de decisões.*

De todo modo, conforme verificado a seguir, cada um deles demonstra processos específicos de aprendizagem:

- *o economista*, considera que aprendeu a dirigir a unidade basicamente: observando os dirigentes que o antecederam; estudando “disciplinas de administração”; participando da vida acadêmica, em colegiados, em comissões, portarias, estudos; e também com a vivência administrativa nos outros cargos;
- *o advogado*, considera que aprendeu a dirigir na prática, no dia-a-dia e que, por causa das várias funções que foi desenvolvendo, foi adquirindo o necessário para atender às necessidades desse cargo.

- o *agrônomo*, considera que seu aprendizado como dirigente da unidade aconteceu na prática, principalmente com o Diretor anterior, de quem era vice, com quem foi tomando conhecimento das grandes questões, e das ações que deveriam ser feitas, bem como das diversas atividades inerentes a um Diretor.

Sintetizando a aprendizagem dos três Diretores, foi verificado que a instituição não ofereceu treinamento, curso ou programa de desenvolvimento como preparação para nenhum cargo administrativo, o que confirma os apontamentos de Ahmad (1994) e Reesor (1995) de que isso é comum.

Assim, incluindo coisas observáveis ou comportamentos internos e disposições mentais, a aprendizagem dos três Diretores foi através de meios informais, autodirecionada para assimilação de novas informações, atitudes e habilidades (Cranton, 1996; Candy, 1991; Brookfield, 1990; Merriam, 1987).

No processo de aprendizagem, algumas decisões que viabilizaram a mudança de conhecimentos, comportamentos ou valores foi consciente. Houve ênfase no desenvolvimento de habilidades voltadas para a prática e para o conhecimento pessoal, bem como para um conjunto de habilidades que envolviam assuntos tais como administração do tempo, trabalho em equipe, habilidades interpessoais etc.

Provavelmente porque todos tinham vivenciado inúmeras experiências ao longo de suas carreiras, para a direção da Unidade Universitária nenhum dos três Diretores considerou especialmente importante aprender habilidades técnicas ou habilidades contextuais (Ahmad, 1994).

Assim, chama a atenção a unanimidade da aprendizagem que os três dirigentes apontam como a mais importante, para quem é um Diretor. A que eles chamaram de relacionamento com as pessoas ou relacionamento humano ou ainda *lidar com as pessoas*. Ou seja, o que Ahmad (1994) denomina de habilidade interpessoal.

A habilidade interpessoal, que um Diretor descreve como saber ouvir, o outro descreve como a de se relacionar com as pessoas e o outro como habilidade de captar as vontades,

as intenções, as frustrações e a alegria das pessoas, é uma das que Reesor (1995) indica como sendo habilidade administrativa.

Os Diretores em foco, entendem que tal habilidade foi aprendida antes de ocuparem o cargo atual. Um deles menciona (e os outros confirmam) que a aprendizagem foi decorrente do aprimoramento em cargos assumidos ao longo da carreira profissional. Isso reforça o ponto de vista de Brookfield (1986), quando indica que os adultos aprendem através de suas vidas (...) e que a aprendizagem acontece por diferentes caminhos, em diferentes tempos, por diferentes propósitos (Brookfield, 1986, p. 31).

Chama também a atenção o fato dos três Diretores mencionarem não ter havido significantes mudanças em suas atitudes e bases de conhecimento, após terem assumido a direção. O que eles pensam, é que houve um aprimoramento das habilidades que possuíam, principalmente as relacionadas à gestão, tais como lidar com orçamento, pessoas, questões financeiras etc., ou seja, aquelas que Reesor (1995) denomina de habilidades administrativas.

Desse modo, afirmam que muitas das coisas que fazem na direção são resultados de conhecimentos e experiências adquiridos antes de assumirem o cargo, ou seja, da bagagem de conhecimentos e experiências acumulados ao longo da vida e não decorrente de uma vivência como Diretor. Portanto, suas ações de hoje, são frutos das experiências do passado e afetam a aprendizagem corrente, algumas vezes servindo como intensificador, conforme indicação de Brookfield (1986)

### **5.2.2 A Aprendizagem de Professores que Iniciaram suas Atividades Profissionais no Ensino Fundamental**

Duas Unidades (CED e CFH), as duas voltadas para a formação de professores, são

dirigidas por professoras que iniciaram suas atividades profissionais como professoras antes de ingressarem na UFSC. As duas começaram a dar aulas no ensino fundamental e isso as une numa categoria de análise.

A Diretora do CED, cursou a graduação na própria UFSC. A Diretora do CFH cursou o mestrado nessa Universidade. As duas, já tinham desenvolvido carreira profissional como professoras, no ensino fundamental e médio, quando decidiram dar aulas no curso superior.

A primeira, está na UFSC como professora há mais de vinte e três anos, tem o mestrado e agora está cursando disciplinas do doutorado. A segunda, é professora na UFSC há mais de dezesseis anos, quando prestou concurso era mestre e concluiu o doutoramento. As duas, ocuparam vários cargos na Universidade e ambas são atuantes na militância política.

A Diretora do CED, além de ter sido membro de vários colegiados, participou de projetos para a modificação de cursos, participou de vários processos eleitorais na Universidade, foi Diretora de Ensino de Graduação na Pró-Reitoria de Ensino e também vice-presidente da Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina - APUFSC/Seção Sindical.

A Diretora do CFH, quando prestou concurso para professora na UFSC já havia construído uma carreira acadêmica numa Universidade particular, onde, de dia atuava em atividades administrativas e, à noite, como professora. Quando deixou a instituição, além de professora, coordenava o Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Na UFSC, criou grupos de estudos, reativou e foi coordenadora de um núcleo regional da Associação Nacional de História, foi Sub-Chefe de Departamento, fez parte de Conselhos e foi Coordenadora de Pós-Graduação. No decorrer de sua trajetória, ficou conhecida como uma pessoa articulada com a resistência à privatização do ensino público.

Quando foram eleitas, nenhuma das duas professoras recebeu qualquer forma de orientação institucional para sua nova função administrativa e, as duas, apontam que para

o desenvolvimento de habilidades administrativas, não houve um aprendizado formal.

Desse modo, uma aprendeu a lidar, por exemplo, com orçamento e gestão de pessoal quando foi vice-presidente do sindicato, e entende que ele foi a sua grande escola. A outra, no início de sua administração desenvolveu habilidades administrativas com a ajuda de um Secretário de Centro que a ensinou, e com o auxílio de um mentor, a quem recorria de vez em quando pedindo opinião sobre o que fazer em determinadas situações.

Por força da atuação como vice-presidente do sindicato, a primeira, era responsável por tarefas cotidianas; e coordenava reuniões de Diretoria, composta por professores de várias áreas e tendências políticas. Assim, diz ela: *tinha que saber gerenciar questões políticas, grupos diferentes, ideologias em choque, questões sérias na justiça*. Ou seja, a professora com formação em Letras aprendeu a dirigir no trabalho, num processo de interação que conduziu ao melhor entendimento dos significados das suas ações. Portanto, sua aprendizagem foi resultado de transações entre adultos, engajados numa livre troca de idéias, crenças e práticas, interpretando políticas, procedimentos, metas e objetivos da organização (Mezirow, 1985; Brookfield, 1986; Marsick, 1988).

Por outro lado, a professora de história, com experiência anterior ligada basicamente a instituições de ensino, ao se transformar em dirigente de uma Unidade Universitária passou por momentos de angústia para aprender habilidades administrativas, principalmente no início da gestão. Por isso, adquiriu o hábito de dividir responsabilidades com o Conselho da Unidade, que é formado por outros professores.

Ou seja, por força da necessidade de aprender habilidades administrativas, a professora em questão, fez uso da aprendizagem informal e, com outros professores, integrantes do Conselho da Unidade, montou uma rede de aprendizagem com grupos de adultos que passaram a trocar idéias, unidos por algo que lhes dizia respeito.

Como resultado dessa experiência de aprendizagem, a professora diz que até hoje *nunca toma atitudes individuais, é sempre de forma coletiva*. Portanto, além de ter ocorrido no trabalho, ligada a experiências pessoais, sua aprendizagem se deu através de interações

sociais.

Por fim, as duas professoras observam que aprenderam a dirigir, no trabalho cotidiano com o auxílio de outros administradores ou de comitês de trabalho ou com treinamento informal com outros colegas administradores; através de observação direta; por tentativa e erro; programas de auto-estudo; participação em reuniões e seminários; e com consultores internos e, algumas vezes, externos. Em relação aos assistentes, observam que os requisita porque a Universidade dispõe de “muita gente boa”. Quanto aos comitês, que é através dos colegiados que chegam às deliberações coletivas.

Em relação às reuniões com os Diretores das outras Unidades, também essas professoras atribuem a elas, grande importância como forma de aprendizagem informal. Através de uma rede de aprendizagem, criada pelos Diretores, por intermédio das reuniões, trocam experiências sobre problemas comuns, decidem o que fazer e levam para o Reitor as decisões que querem implantar.

Uma das professoras relata que através da rede de Diretores aprendem muito, porque trocam idéias e discutem os problemas por diferentes abordagens, pois são de diferentes áreas de conhecimento. Enfatiza que o respeito mútuo, existente entre eles, facilita a discussão dos problemas com diferentes pontos de vista. Assim, por mais que tenham divergências políticas, nos encaminhamentos se respeitam e sempre discutem as posições a tomar. Diz ela que é sensacional a forma como, na maioria das vezes, chegam a um consenso, após se ouvir um engenheiro, um médico, um jurista etc.

Em uma inequívoca demonstração de como a auto-reflexão melhora o entendimento do significado das experiências, durante a entrevista, após significativas pausas onde demonstravam estar refletindo sobre a pergunta, as duas professoras se utilizam dos mesmos fatos, a seguir interpretados, como recursos, para argumentar porque acreditam ter facilidade para negociar significados e construir ações conectadas por elas próprias e por outros. Os relatos demonstram, também, o efeito do uso da experiência pessoal como recurso de aprendizagem. Assim:

a) as duas, se referem ao fato de terem sido irmãs mais velhas em famílias com vários

filhos, dizendo que, como tinham que cuidar dos irmãos, aprenderam a convencê-los a brincar com o que elas queriam e a negociar com eles sobre as brincadeiras. Ambas acreditam que, nesse processo aprenderam a lidar com pessoas e, que isso, é uma administração também, porque *cediam aqui, cediam ali e iam levando*;

- b) ambas, acreditam que o fato de serem mães e “chefes de família” contribuiu para aprenderem a relevar e a conciliar; características que consideram importantes para quem é dirigente;
- c) ambas são professoras desde jovens e as duas consideram que aprenderam a administrar naturalmente, ao elaborar o plano de aula, selecionar os conteúdos e as técnicas, planejar os tempos e as intervenções dos alunos, organizar reuniões com professores, com os pais, inventar festas e comemorações etc.;
- d) ambas acreditam que, sendo professoras, são administradoras natas, porque, são de opinião *que um professor é por excelência um administrador*. Entendem que ele é o administrador de sua própria sala de aula, e que, o conhecimento exigido de um professor é tão amplo, tão complexo, que, com o tempo vai aprendendo a administrar coisas, situações, pessoas;
- e) as duas atuam como militantes políticas, em movimentos organizados por partidos políticos e/ou sindicatos. Ambas acreditam que essa experiência, contribuiu na aprendizagem de habilidades tais como negociar, ouvir, ponderar, que considera importantes para um dirigente;

Em resumo, embora o processo de aprendizagem tenha sido inerente a cada uma, para dirigir as Unidades Universitárias da UFSC, as duas professoras, que iniciaram a vida profissional lecionando no ensino fundamental, aprenderam na prática, com o recurso de habilidades desenvolvidas ao longo de uma profissão, e da experiência pessoal como recurso de aprendizagem.

De acordo com as indicações de Mumford (1997), a aprendizagem das professoras em



foco, também teve um caráter de aprendizagem social, porque, no processo, aprenderam através de cada pessoa do grupo, por intermédio de reuniões regulares, para discussão de projetos.

Tal identificação é feita porque, em determinados momentos de seus processos de aprendizagem, a preparação para gerenciar ocorreu tanto através da aprendizagem situada, como da aprendizagem por ação. Ou seja, por intermédio da colaboração com outros adultos, envolvidos no mesmo processo de desenvolvimento de habilidades e de aquisição de conhecimentos, bem como através da execução de tarefas, com o auxílio de colegas que deram o suporte e o desafio para que fossem encontradas as soluções.

No processo de aprendizagem dessas professoras também se comprovar as indicações de Ahmad, 1994 e Reesor, 1995), de que, visando facilitar o processo de auto-aprendizado para dirigir instituições, é comum, que os professores aprendam no trabalho, através de experiência, ouvindo colegas, conversando com pessoas de outras instituições, com auxílio de outros administradores ou de comitês etc. Ou seja, é comum que façam uso de aprendizagem informal e auto-direcionada.

### **5.2.3 Aprendizagem dos Professores que Iniciaram a Via Profissional como professores no ensino médio.**

Três Unidades (CCB, CCE e CDS), são dirigidas por professores que iniciaram sua vida profissional ministrando aulas no ensino médio e por isso estão agrupados nessa categoria de análise. Um dirige uma Unidade mais voltada à formação de pesquisadores, o outro, para a formação de professores e o terceiro, para a formação de profissionais liberais que trabalham com desenvolvimento de indivíduos, grupos e/ou comunidades

Os três cursaram a graduação na UFSC; os dois primeiros começaram a ser professores concomitantemente com a condição de alunos no ensino superior da UFSC, e o terceiro, antes da UFSC, foi professor de educação física numa instituição de ensino, mantida por

uma empresa privada, no interior de um Estado brasileiro. O primeiro, cursou o doutorado, o segundo, o mestrado, e o terceiro, por causa de envolvimento com a carreira administrativa, só fez especialização.

O Diretor do CCB estava terminando o mestrado quando ingressou na Universidade como professor. Iniciou a carreira administrativa quando fazia o doutorado (logo após ter concluído o mestrado). Ainda estudava quando foi Sub-Chefe de Departamento, representante do CCB no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) e representante no Conselho Universitário (CUN). Um ano após o retorno, do período de afastamento para concluir o doutorado, após um curto período como vice-diretor, candidatou-se ao cargo de Diretor e foi eleito.

Ele não desenvolveu a carreira de pesquisador do modo que gostaria e credita a aceitação dos cargos de direção, ao fato de ter tido perspectivas desfavoráveis para desenvolver o trabalho que almejava. Não planejou exercer cargos administrativos, mas, para sua surpresa, acabou gostando, foi se identificando e observando uma certa facilidade em assumir esse tipo de cargo. Tanto que, concomitantemente com o período como Diretor do CCB, foi convidado para ser membro do Conselho Federal de Biologia. Terminado o mandato, foi convidado para assumir uma Diretoria no Conselho.

O Diretor do CCE era mestrando quando prestou concurso para professor na Universidade. Iniciou sua carreira administrativa como subchefe de Departamento. Depois foi Chefe de Departamento e, em seguida Diretor do Centro. É Diretor pela segunda vez, e entre o primeiro e o segundo mandato foi Chefe de Gabinete na Reitoria. Gosta das atividades administrativas tanto quanto gosta de ser professor. Por isso, mesmo sem deixar de dar aulas, sempre esteve envolvido com a administração

O Diretor do CDs ingressou na Universidade como professor, após uma experiência como professor de educação física em outro Estado e, logo que entrou, começou a ocupar cargos administrativos. Foi Coordenador da Escola de Prática de Esporte, Coordenador do Curso de Educação Física, subchefe de Departamento, Chefe “Pro-Tempore”, vice-diretor quatro anos e, agora, Diretor. Ele assume que sempre quis ser

Diretor. E, como era uma meta pessoal, construiu a carreira administrativa, pensando em chegar a dirigir o Centro.

O professor de Biologia começou a aprender sobre administração quando:

- a) por pertencer aos Conselhos seu contato foi muito intenso com pessoas com grande experiência em termos administrativos – *os reitores, pró-reitores, ex-Diretores de Centro*;
- b) por força do cargo de Diretor no Conselho Federal de Biologia, foi influenciado pelos exemplos de colegas, em Brasília, conselheiros pesquisadores, professores ou pessoas que possuíam grande experiência em cargos administrativos no governo, na área de ciências biológicas.

O professor de Letras, quando assumiu a Direção do Centro pela primeira vez, teve muita dificuldade, apesar de já ter tido dois anos de subchefia e quatro de chefia de departamento. Assim, depois que foi para a Chefia de Gabinete notou ter aprendido muito com as outras pessoas.

O professor de Educação Física aponta que, no início, aprendeu com um colega com quem tinha ligações profissionais e com quem comungava as mesmas idéias. Depois, como o Diretor anterior, de quem foi vice.

Os três professores (Biologia, Letras e Educação Física) apontam que, no início, a aprendizagem para ser dirigente foi observando o comportamento e as ações de colegas, refletindo e interagindo com outras pessoas. Ainda assim, embora as aprendizagens tenham ocorrido no trabalho, as experiências de aprendizagem são diferentes.

Para o professor de Biologia, o desenvolvimento de habilidades administrativas *não foi algo consciente e ele afirmou não saber dizer o que aprendeu*. No entanto, apesar de confirmar a validade da proposta de Mezirow (1991) de que as pessoas nem sempre estão cientes de seu aprendizado, o professor de Biologia usou a experiência pessoal como recurso de aprendizagem.

Isso ficou claro ao afirmar que do ponto de vista da administração financeira, o CCB não requer habilidades muito diferentes das que desenvolveu para administrar as finanças domésticas, pois, segundo ele, nos dois casos, *trabalha com o orçamento bastante apertado*. Com isso aponta que, com oito departamentos e recursos escassos aprendeu a atender a necessidade de cada um deles, fazendo uma espécie de triagem para atender o que passa a ser considerado como prioridade absoluta.

Já o professor de Letras, credita o desenvolvimento de suas habilidades administrativas, para gerenciar questões ligadas a orçamento, execução orçamentária, patrimônio ou recursos humanos, *a não ter ficado tentando resolver as coisas sozinho*. Dessa forma, através de interação social foi atrás de informações, perguntando para colegas do mesmo nível ou com “status” superior ou, ainda, para ex-dirigentes.

Por seu vez, o professor de Educação Física desenvolveu habilidades para tarefas administrativas tais como, fazer orçamento, lidar com questões pessoais de outros membros da instituição, através da experiência nos diversos cargos, ocupados antes de se tornar Diretor. Ou seja, as suas ações foram frutos das experiências do passado.

No entanto, cabe enfatizar que além de ir aprendendo através dos cargos administrativos, como sempre pensou em ser Diretor e isso era uma meta pessoal, o Professor de Educação Física sempre participou de treinamentos oferecidos pela própria Universidade, fez cursos de curta duração, dentro da área administrativa, bem como possui o hábito da leitura sobre questões administrativas. Ou seja, esse professor, por interesse pessoal, está continuamente buscando desenvolvimento gerencial.

Em relação a atitudes e bases de conhecimento, só o professor de Biologia aponta para uma mudança de atitude. Ele menciona que estar na administração o fez exercitar e tornar muito mais corriqueiro falar em público. Ressalta que, com tal exercício, terminou por adquirir capacidade de expressar as idéias de maneira mais coerente e com melhor encadeamento.

Observa que tinha uma certa dificuldade e que ter mudado, tem ajudado muito também na parte acadêmica, pois que passou a ser requisitado para discussões sobre

posicionamentos da biologia no plano científico. Ainda assim, ressalva que a aquisição da nova atitude não foi deliberada.

Um aspecto comum entre os três Diretores, foi a escolha dos itens apresentados na lista de atividades, que Ahmad (1994) atribui como inerentes à aprendizagem informal. Assim, costumeiramente eles requisitam assistentes para projetos que necessitam de experiência; sempre trabalham com comitês para tomada de decisões; e têm como prática, reunir-se mensalmente com os outros Diretores das Unidades Universitárias para troca de experiências e informações.

Outro aspecto comum, foi em relação às formas de aprendizagem sugeridas por Ahmad (1994) como utilizadas por professores, para dirigir Unidades Universitárias. Assim, os Diretores em foco aprenderam no trabalho, com o auxílio de outros administradores ou de comitês de trabalho, com treinamento informal com colegas administradores, através de observação direta e por tentativa e erro.

Por fim, vale a pena lembrar o caminho utilizado por um dos Diretores, que indica ter aprendido a dirigir a Unidade através de vários meios, bem como das três etapas, conforme a seguir:

*primeiro*, procurou conhecer normas; porque pensa que não poderia dirigir sem conhecer as leis e as normas, que dizem respeito ao exercício da sua atividade;

*segundo*, perguntando para quem tinha mais experiência ou para quem estava acima da função que exercia, sempre que não tinha conhecimento ou acesso à norma ou quando de dúvidas quanto à proposição da norma;

*terceiro*, se valendo dos colegas mais experientes. Sobretudo quando as decisões eram muito complexas, optava por não decidir e transferia a questão, para o colegiado.

Resumindo a aprendizagem dos três Diretores, que têm em comum o fato de terem iniciado a vida profissional como professores no ensino médio, foi verificado que:

- inicialmente os três professores (Biologia, Letras e Educação Física) aprenderam a ser

dirigentes através da observação e reflexão e interagindo com colegas;

- com o passar do tempo, acrescentaram outras formas de aprendizagem, desenvolvendo caminhos diferentes para continuar aprendendo. Desse modo, o professor de Biologia passou a usar a experiência pessoal como recurso de aprendizagem. O professor de Letras continuou aprendendo através de interação social, e o professor de Educação Física aprende com as experiências do passado nos diversos cargos, acrescentando a interação social, através de leituras auto-direcionadas e de treinamentos oferecidos pela UFSC.

#### **5.2.4 A Aprendizagem dos Professores que Iniciaram a Vida Profissional como Professores no Ensino Superior**

Duas Unidades (CFM, CTC) são dirigidas por professores que iniciaram a vida profissional como professores no ensino superior, na UFSC. Um deles cursou a graduação nessa mesma Universidade e o outro nasceu e fez a graduação em outro Estado do País. O primeiro, mestre e doutor em Física, dirige uma Unidade com atuação voltada para a formação de pesquisadores. A Unidade dirigida pelo segundo, mestre e doutor em Engenharia Química, é voltada para a formação de profissionais liberais e para a prestação de serviços ou parcerias, principalmente com a comunidade empresarial.

Nos primeiros quatro anos após o retorno do doutorado, o professor de Física não teve envolvimento com a administração. Depois, assumiu a Sub-Coordenação do Curso de Graduação; tornou-se Sub-Chefe do Departamento; a seguir vice-diretor e depois Diretor da Unidade. Como Sub-Coordenador, tinha pouca ligação com a parte administrativa. Como Sub-Chefe, seu envolvimento com a administração se limitava à estrutura do departamento e seu funcionamento. Como vice-diretor, teve o acompanhamento do

Diretor, leituras sobre a legislação e consultas específicas quando surgia algum problema.

O primeiro cargo administrativo do professor de Engenharia Química foi como Coordenador do Curso de Graduação. Depois foi Chefe de Departamento, vice-diretor e agora Diretor da Unidade. Ele crê que o seu aprendizado na área acadêmica pode ter facilitado o aprendizado para cargos administrativos porque, com o doutorado em controle de processos, passou a ter visão estratégica.

Os dois Diretores construíram a carreira administrativa sem a figura explícita de um mentor. Da mesma forma, nenhum deles fez curso formal ou informal sobre questões administrativas. No entanto, seguiram caminhos diversos para a aprendizagem para ser dirigente (Ahmad, 1994).

O professor de Física indica não ter feito leituras específicas sobre administração e que a própria “Legislação da Universidade”: Estatuto, Regimento Geral, Resoluções dos Conselhos” contêm todas as diretrizes de como funciona a organização; entende que o cargo de vice-diretor foi importante e necessário para a boa compreensão dos problemas da direção e pensa que o Diretor anterior procurou orientá-lo e deixá-lo preparado para a função.

Já o professor de Engenharia Química, por considerar que a posição de Diretor dentro de uma Universidade é uma posição de relações com pessoas, e que para as questões administrativas existe o suporte dos funcionários, procurou ler, principalmente, literatura sobre relações pessoais e alguma coisa sobre liderança.

Os dois professores apresentam semelhanças e diferenças (Becher, 1984; Clark, 1986) quanto ao desenvolvimento de habilidades administrativas (Reesor, 1995). Apresentam semelhanças, quando ambos atribuem muita importância à habilidade de lidar com as pessoas e consideram que ela foi mais desenvolvida quando já estavam na direção. As diferenças surgem, quando o professor de Física indica que essa aprendizagem se deu através da observação (Ahmad, 1994), pensa que não tinha postura adequada para tratar as pessoas, principalmente em relação a elogios ou críticas e credita ao aprendizado o bom relacionamento e a participação ativa que tem hoje, tanto com os professores quanto

com os funcionários.

Por seu lado, o professor de Engenharia Química aponta que a habilidade administrativa de lidar com as pessoas foi desenvolvida na prática. No entanto, *para aprender a lidar com as pessoas* ele fez uso de auto-estudo, lendo sobre pedagogia, psicologia, liderança, gerência etc.

Ainda assim, ele crê que tem “uma certa facilidade” para lidar com as pessoas. Diz que consegue convencê-las; acredita que sabe ouvir e que, principalmente sempre se coloca na posição da pessoa que está tentando reivindicar, reclamar ou mesmo exigir alguma coisa.

Os dois professores também apresentam semelhanças e diferenças na aprendizagem da habilidade administrativa de lidar com questões orçamentárias (Reesor, 1995). Ambos aprenderam já no exercício do cargo e, portanto, foi uma aprendizagem no trabalho (Marsick, 1988), ou seja, um aprendizado que se deu através das ações do dia-a-dia, por intermédio das experiências, da busca de soluções (Mumford, 1997).

No entanto, o professor de Física observa ter aprendido com a cooperação e união das pessoas, enquanto que o professor de Engenharia Química, ressalta que aprendeu mesmo, sozinho.

Também em relação a mudanças nas atitudes e bases de conhecimento os professores apresentam diferenças. Enquanto o professor de Física aponta que, sem que percebesse mudanças, sente que mudou no tratamento das pessoas e na forma de ver a instituição, a estrutura e o funcionamento dela, o professor de Engenharia Química considera que as mudanças aconteceram, porque passou a ler sobre pedagogia, psicologia, gerência etc.; assuntos que não lia antes.

A aprendizagem dos Diretores do CTC e do CFM são semelhantes, quando apontam as atividades habituais, dentre aquelas que Ahmad (1994) aponta como inerentes à aprendizagem. Ou seja, ambos fazem consultas a dicionários de terminologias técnicas; consultas a especialistas para elaborar projetos; experimentos com diferentes abordagens



de trabalho; recebimento de conselhos ao fazer contato com a administração central; consulta a fontes de referência; apresentações técnicas para grupos de trabalho, principalmente para a comunidade acadêmica e reuniões com os Diretores das outras Unidades.

Enfim, resumindo a aprendizagem dos dois professores, para dirigir o CFM o *professor de Física* teve aprendizagem informal, no trabalho, com colegas administradores, bem como por intermédio de interação social e observação, que lhes permitiram interpretar políticas, procedimentos, metas e objetivos da unidade e da UFSC.

O *professor de Engenharia Química*, que dirige o CTC, que também teve aprendizagem informal, auto-direcionou sua aprendizagem, buscando o desenvolvimento de habilidades voltadas para a prática, o conhecimento pessoal, trabalho em equipe etc..

#### **5.2.5 A Aprendizagem do Professor que Iniciou as Atividades Profissionais como Profissional Liberal**

Um só Centro (CCS), que é voltado tanto para a formação de profissionais liberais com relevante aceitação social, quanto de profissionais que, tradicionalmente, em sua maioria, vão lutar pelo trabalho assalariado, é dirigido por um professor que iniciou as atividades profissionais como profissional liberal.

O professor desse Centro nasceu em outro Estado do país e fez a graduação na UFSC, depois de ter iniciado o curso em outra Universidade. Quando prestou concurso para professor na Universidade, já trabalhava no hospital universitário como cirurgião.

De acordo com Fox (1997), quando a educação visa à preparação para gerenciar, a aprendizagem tende a ser adquirida via universidades, com métodos de ensino

tradicionais, com o objetivo de desenvolver habilidades analíticas e críticas. Concomitantemente com o doutorado, o professor fez um curso de especialização em administração hospitalar. Desse modo, é o único dentre os Diretores que possui educação formal (Fox, 1997) para ser dirigente, mesmo que não seja específico para ser Diretor de Unidade Universitária da UFSC.

O Diretor do CCS é também um dos poucos que apontam ter tido um mentor para sua carreira administrativa (Reesor, 1995). No seu caso, foi influenciado pela Coordenadora do Curso de Pedagogia Médica, quando cursava o mestrado. Ela ponderava que eles seriam as lideranças médicas do País e, como tal, deveriam ter a preocupação em estar preparados para assumir cargos. Suas recomendações faziam sentido para ele, porque sempre gostou de atividades que exigiam liderança.

Na trajetória até ser Diretor do Centro, participou do Diretório Acadêmico; foi um dos fundadores e o primeiro vice-presidente do primeiro Sindicato de Médicos no Estado; participou da direção da Associação de Medicina, foi presidente da Associação dos Médicos do Hospital.

Acentuando sua diferença em relação aos outros Diretores, uma vez que as noções teóricas sobre habilidades administrativas (Reesor, 1995) foram adquiridas no curso de especialização em administração hospitalar, sendo professor, como os outros, conciliava suas atividades com a participação em reuniões de departamento, colegiados de curso, colegiado da Unidade etc.

No entanto, era também Diretor de um Hospital Público, quando foi indicado para se candidatar ao cargo de Coordenador do Curso de Medicina. Ou seja, além da aprendizagem formal, na oportunidade esse Diretor já exercia a função como administrador, em experiências anteriores.

A aprendizagem de um Diretor de Unidade com educação formal para ser dirigente apresenta semelhanças com a dos Diretores que não tiveram aquela formação, quando se trata de aprendizagem informal, principalmente em relação à lista de atividades elaboradas

por Ahmad (1994).

Ou seja, nesse caso, tal como os outros Diretores, o CCS aponta como as mais freqüentes: fazer experimentos com diferentes abordagens de trabalho; receber conselhos; requisitar assistentes; consultar fontes de referência; ler periódicos técnicos; trabalhar com comitês para a tomada de decisões sobre projetos; reunir-se com o grupo de Diretores para trocar informações e idéias (Schön, 1971; Brookfield, 1986).

Também tal qual os demais, ele aponta a reunião dos Diretores como sendo uma fonte de aprendizagem, que dá experiência do conhecimento do outro e visão de conhecimentos sobre determinadas situações. Isso porque, por intermédio delas<sup>1</sup>, através da troca de experiências, se articulam para vencer as dificuldades; e para ter o *processo de entendimento, sem a burocracia do processo de decisão*.

Quando apresentado a uma lista elaborada por Ahmad (1994), com formas de aprendizagem utilizadas por professores para dirigir Unidades Universitárias, novamente a aprendizagem desse Diretor se assemelha à dos outros, quando aponta ter aprendido com o auxílio de outros administradores ou de comitês de trabalho; através de observação direta; por intermédio de “workshops” e seminários com atividades de aprendizagem formal e informal; por diálogos informais com colegas de associações profissionais; por leitura de jornais profissionais; com consultores externos para fazer consultoria sobre processo de ensino nos diversos cursos.

No entanto, seu processo de aprendizagem volta a se diferenciar, quando menciona os resultados da participação em programas de treinamento formal para elaboração do planejamento estratégico da Universidade<sup>2</sup>.

Admitindo tal evento provocou novas aprendizagens e mudanças, indica que passou a acreditar que o planejamento não é uma coisa estática, ele precisa ser feito

---

<sup>1</sup> A interessante descrição sobre os motivos da formação da rede, seu funcionamento e o processo de aprendizagem dos diretores, através dela, pode ser lido em mais de um “caso” apresentado nesse trabalho.

<sup>2</sup> Todos os outros diretores atribuíram muita importância, bem como mencionaram que aprenderam com o processo de elaboração e implementação do planejamento estratégico da Universidade. Da mesma forma, em todas as Unidades o processo de treinamento, elaboração e implementação do planejamento trouxe profundos reflexos. Esse assunto merece uma pesquisa específica.

periodicamente; é um instrumento de avaliação do processo gestor; através do processo de planejamento, pode entender que, sendo um membro de um comitê, é possível aprender com o outro; e que aprende continuamente. Em suas palavras, participando das reuniões: *ao ver a discussão entre eles você aprende, gera valores com aquele processo de discussão (...) esse é um processo contínuo, você aprende com o outro (...)*. Ou seja, aprende através da interação social.

Por fim, resumindo a aprendizagem do Diretor dessa Unidade Universitária, que possuía preparação para ser dirigente de organização hospitalar, é possível afirmar que ela foi através de educação formal, complementada por aprendizagem informal e consolidada através de interação social.

#### **5.2.6 Síntese do Item: Como os Professores Aprendem a Dirigir as Unidades Universitárias da UFSC?**

Esse tópico analisou **como**, ou seja, *o processo por intermédio do qual, os professores obtiveram conhecimento, sensibilidade ou domínio de habilidades através de experiência ou estudo (Houle, 1980)* para dirigir as Unidades Universitárias da UFSC. Verificou a aprendizagem dos professores por grupos, de acordo com o início da trajetória profissional. Foi verificado que:

- a) apenas um professor, por iniciativa própria, teve a aprendizagem formal para ser dirigente;
- b) um único professor admite que tinha como meta ser Diretor de sua Unidade. Também somente ele, deliberadamente, procurou ler ou fazer cursos, sobre administração;
- c) nenhum, dos entrevistados, participou de algum programa de treinamento específico para ser Diretor, oferecido pela Universidade;
- d) a aprendizagem dos professores que tinham experiência em outras atividades carreiras antes do ingresso na UFSC como professores, foi também resultado do uso da

- experiência pessoal como recurso de aprendizagem;
- e) a aprendizagem das professoras que iniciaram suas atividades profissionais sendo professoras no ensino fundamental, também foi resultado do uso da experiência pessoal como recurso de aprendizagem. No entanto, espontaneamente recuperam informações e fazem associações, que parecem demonstrar que, no processo de aprendizagem, pode haver diferenças por gênero (masculino/feminino); aspectos não explorados na pesquisa ora realizada, mas que merece aprofundamento;
  - f) a aprendizagem dos professores que iniciaram suas atividades no curso médio, no início foi através da observação e reflexão e interagindo com outras pessoas. Depois incorporaram o auxílio de outros administradores ou de comitês de trabalho; treinamento informal com colegas administradores; observação direta e tentativa e erro;
  - g) a aprendizagem dos professores que iniciaram a atividade profissional como professores no ensino superior, se deu através da observação e reflexão, interagindo com outras pessoas; auto-estudo, bem como também através de reuniões para troca de idéias, informações e conhecimentos;
  - h) a aprendizagem do professor que iniciou a atividade profissional como profissional liberal foi educação formal e informal e consolidada através de interação social.
  - i) para todos os professores, independentemente do início da trajetória profissional, a aprendizagem para dirigir as Unidades Universitárias foi informal e auto-direcionada.

Desse modo, em forma de busca individual de novas habilidades, atitudes e oportunidades de aprendizado, para a maior parte dos Diretores a aprendizagem aconteceu através da interação social. O processo de interação social possibilitou a aprendizagem de culturas, bem como a interpretação de políticas, procedimentos, metas e objetivos das Unidades e da UFSC.

A aprendizagem mais comum entre os Diretores ocorreu no trabalho e por ação. Portanto, foi o processo de interação social que possibilitou um melhor entendimento do significado das experiências. A aprendizagem por ação, ou seja, que aconteceu através das ações do dia-a-dia de trabalho, ocorreu por intermédio das experiências e da busca de soluções.

Essas duas formas de aprendizagem, ocorrem também porque, até o segundo semestre de 1999, quando estavam há mais de dois anos no cargo, após terem assumido sem que tenham feito nenhum curso específico para ser dirigente, nenhum dos Diretores tinha participado de cursos específicos.

Ressalte-se que, na oportunidade da pesquisa, a própria UFSC estava oferecendo um curso de administração universitária. Além desse curso, a Universidade, através de associações de dirigentes de universidades, oferece cursos para dirigentes universitários em outros Estados e até fora do País.

Por fim, todos os Diretores participaram de treinamento formal para o processo (discussão, elaboração e implementação) de planejamento estratégico da UFSC. Para todos, esse processo foi extremamente importante; acarretando aprendizagens e mudanças. Esse fato merece análise mais aprofundada, até porque foi o único treinamento que todos os Diretores mencionaram terem participado, e mais que isso, estar fazendo uso do que aprenderam.

O próximo item apresenta **O que os Professores Aprenderam para Dirigir as Unidades Universitárias da UFSC.**

### **5.3 O que os Professores Aprendem para Dirigir as Unidades Universitárias da UFSC?**

Entendendo que no processo de aprendizagem os professores adquiriram, desenvolveram ou perceberam a necessidade de novas competências, o item apresenta o que os professores aprenderam para dirigir as Unidades Universitárias da UFSC.

Descreve-se as competências que os professores, no exercício do cargo de Diretor, entenderam ser aquelas que facilitam interações com outras pessoas (conhecimentos, habilidades e atitudes interpessoais); as que demonstram atenção em relação à instituição e ao ambiente (conhecimentos, habilidades e atitudes contextuais); e as que auxiliam a conduzir as responsabilidades como administradores (conhecimentos e habilidades técnicas). A classificação é a sugerida por Ahmad (1994), como as que os professores precisariam aprender para ser dirigentes.

De acordo com Maximiano (2000), habilidades são competências para o desempenho de tarefas, e competências são as qualificações que uma pessoa deve ter para ocupar um cargo e desempenhá-lo eficazmente. Ele classifica as competências em três categorias: conhecimentos, habilidades e atitudes.

Os conhecimentos incluem a totalidade de técnicas e informações que o dirigente domina e que são necessárias para que desempenhe seu cargo. Funcionam como referência para a compreensão da realidade e como alicerce para o desenvolvimento de habilidades.

As habilidades, quando gerenciais, podem ser classificadas de acordo com as indicações de Katz (1955) ou com as de Mintzberg (1973).

Katz (1955) divide as habilidades gerenciais em três: técnica, humana e conceitual. A habilidade técnica compreende conhecimentos, métodos e equipamentos necessários

para que o dirigente realize suas tarefas. A habilidade humana inclui a capacidade de entender, liderar e trabalhar em equipe, porque está relacionada à compreensão das pessoas e de suas necessidades, interesses e atitudes. Por fim, a habilidade conceitual abrange a capacidade de compreender e lidar com a complexidade da organização, bem como a capacidade de usar o intelecto para formular estratégias, analisar problemas e tomar decisões.

Para Mintzberg (1973), formar gerentes significa desenvolver e aprimorar habilidades gerenciais. Associadas aos papéis gerenciais que criou (já discutidas no item: Como tem sido a experiência de ser dirigente) ele propõe oito habilidades: relacionamento com colegas, liderança, resolução de conflitos, processamento de informações, tomar decisões em condições de ambigüidade, alocação de recursos, empresariais e de introspecção, sintetizadas a seguir:

*um*: na categoria de habilidade de relacionamento com colegas, Mintzberg (1973) indica a capacidade de estabelecer e manter relações formais e informais com colegas, a de construir redes de contatos, a de negociar e a política (definida por Maximiano (2000) como compreensão e sobrevivência dentro da estrutura de poder das grandes burocracias);

*dois*: na categoria de habilidades de liderança, Mintzberg (1973) aponta ações necessárias para a realização das tarefas que envolvem equipes de subordinados: orientação, treinamento, motivação e o uso da autoridade;

*três*: nas habilidades de resolução de conflitos, Mintzberg (1973) inclui a habilidade interpessoal de arbitrar conflitos entre pessoas, bem como a de tomar decisões para resolver distúrbios. Nessa categoria, pode ser incluída também a habilidade de tolerar tensões;

*quatro*: as habilidades de processamento de informações, para Mintzberg (1973) incluem a construção de redes informais e a habilidade de comunicação. Nesse caso, principalmente cabe ao dirigente expressar eficazmente as suas idéias;



*cinco*: as habilidades de tomar decisões em condições de ambigüidades são apontadas por Mintzberg (1973) como necessárias, devido a situações imprevistas, que precisam ser diagnosticadas e de capacidade para decidir em curto período de tempo, com poucas informações;

*seis*: as habilidades de alocação de recursos são apontadas por Mintzberg como necessárias para os dirigentes que lidam com recursos limitados, que devem ser utilizados para suprir necessidades que concorrem entre si. Incluem decisões sobre em quais atividades alocar tempo, bem como critérios para a definição de prioridades das escolhas;

*sete*: as habilidades de empreendedor, segundo Mintzberg (1973), envolvem a busca de problemas e oportunidades e a implementação controlada de mudanças organizacionais;

*oito*: as habilidades de introspecção, de acordo com Mintzberg (1973), estão relacionadas à capacidade de reflexão e auto-análise, com a capacidade do dirigente de entender seu cargo e seu impacto na organização e, por fim, com a capacidade de aprender com a própria experiência.

As atitudes são competências que permitem às pessoas interpretar e julgar a realidade e a si próprios (Maximiano, 2000, pág. 44). Elas formam a base das opiniões por intermédio das quais os fatos, as idéias, os objetos e as outras pessoas são vistos, interpretados ou avaliados. Elas estão ligadas também à própria pessoa e a outros aspectos de seu ambiente, tais como o seu trabalho ou o seu cargo. Por isso, influenciam o comportamento do dirigente, principalmente no que se refere às atitudes em relação a pessoas.

### **5.3.1 Conhecimentos, Habilidades e Atitudes Interpessoais**

Conhecimentos, habilidades e atitudes interpessoais compreendem as técnicas e informações sobre o comportamento humano; tratam da compreensão sobre as pessoas e

suas necessidades, interesses e atitudes; da capacidade de estabelecer e manter relações formais e informais com colegas ou servidores; bem como das habilidades de relacionamento com colegas, habilidades de liderança, de resolução de conflitos e de introspecção. Incluem também, as atitudes que se referem à própria pessoa e a outros aspectos de seu ambiente, trabalho ou cargo (Maximiano, 2000). A seguir, extratos dos relatos de alguns professores.

O professor de Biologia observou que a pessoa que está na direção deve ter humildade; ser uma pessoa maleável, flexível, que viabilize as aproximações e que não acirre diferenças; tem que saber ouvir as pessoas; deve estabelecer um canal para diálogos; tem que fazer com que as pessoas conheçam melhor os meios que a direção dispõe para promover melhorias; deve ouvir e estar atento ao que acontece nos departamentos, para procurar ir interferindo no sentido de prover uma condição mais adequada; deve promover uma racionalização no uso dos recursos; tem que perseguir a melhoria permanente da qualidade da instituição; e por fim, tem que desenvolver habilidade para envolver as pessoas nesse processo de manutenção da qualidade institucional.

Ele considerou ter entendido que, uma das maiores dificuldades na atividade administrativa, é o relacionamento direto com as pessoas para a administração de conflitos. Por entender que os conflitos sempre envolvem interesses pessoais e que estes normalmente são emergentes, pensa que, para ocupar o cargo de direção, foi fundamental saber ouvir, compreender os seus e, na medida do possível, mesmo quando teve que dizer não, buscou fazê-lo de uma maneira que a pessoa que estava do outro lado pudesse entender suas razões.

O professor de Física concordou com ele, por ter verificado que a tarefa de administrar um Centro não é simples, principalmente pela exigência que se trabalhe com muitas opiniões diferentes, cada qual achando que tem absoluta e total razão. Desse modo, como Diretor, teve que, de uma maneira ou de outra, conciliar opiniões diferentes e aplinar arestas e divergências.

Com a mesma visão, o professor de Letras acrescentou que a Universidade é o espaço

dos conflitos, das disputas, das diferenças. Então, entende que ser um bom dirigente é saber trabalhar essas diferenças, saber conduzir e liderar os processos e as atividades, apesar das diferenças. Apontou que o Diretor não pode ser tendencioso, fazendo opção por esse ou aquele grupo. Ele tem que saber conduzir os conflitos positivamente, para que eles resultem em mudança, bem como em desenvolvimento.

Desse modo, mencionou ter compreendido que um bom Diretor é aquele que não transforma os conflitos em dificuldades ainda maiores; é aquele capaz de controlar e de trabalhar as questões administrativas, burocráticas, do dia-a-dia, da melhor forma possível, conseguindo transformar as demandas, as necessidades, as reivindicações, os anseios, os desejos, em oportunidades.

O professor de Medicina concorda com esses posicionamentos, quando aponta ter percebido que o indivíduo que está na direção, deve ter a capacidade de envolver o maior número possível de pessoas no processo gerencial; ter credibilidade; ter a paciência de escutar todo mundo e o entendimento maior do processo político de escolha.

Indica ter comprovado que a participação é a palavra-chave, porque na Universidade há toda uma estrutura gerencial que precisa estar sintonizada. Já a credibilidade é decorrente da capacidade do Diretor para coordenar a participação. Escutar a todos aumenta a chance da sua ação ser entendida, como sendo movida por critérios justos e as oportunidades para alocar melhor os recursos. Por fim, o entendimento do processo político de escolha, dá a compreensão de que a liderança foi legitimada pelo processo de escolha democrática, e que isso faz com que a ela seja aceita naturalmente.

O professor de Economia foi de opinião de que o dirigente que é líder, tem que estar ciente que, em muitos momentos, quando vislumbra algo que quer atingir, aquele objetivo deve ser assimilado pelos demais. Assim, acredita ser necessário que, *de uma maneira sutil*, o Diretor faça com que *esse objetivo brote dos demais companheiros de gestão, que estão juntos, como sendo uma coisa natural*. Desse modo, ele conseguiu transformar o seu desejo em *resultado de uma vontade coletiva*.

A professora de História enfatizou que, ao pleitear um cargo de direção, o interessado

deve estar habituado a se envolver com coisas coletivas; com atividades pelas quais não vai receber remuneração nenhuma e que só trazem benefícios para a instituição. Acredita que esse é um cargo que exige que as pessoas queiram se aproximar da pessoa que está nele. Exige relações humanas e relações materiais, mas, sobretudo, exige dinamismo, boa vontade e muito trabalho gratuito.

A professora de Metodologia e de Prática de Ensino concordou com a professora de História e acrescentou estar convicta de que a decisão de ser dirigente não é só pessoal, já que há sempre um grupo de apoio, de articulações. Apontou que é comum que os próprios colegas façam a articulação política, ressaltando que quem aceita ser candidato sempre representa um determinado pensamento e, portanto, tem um grupo de apoio político. Por isso, está certa de que ser Diretor de uma unidade é ter uma função política.

Tal como os outros, tanto o professor de Medicina quanto o professor de Engenharia Química concordam com as duas professoras e também chegaram à conclusão de que o cargo de professor dirigente é um cargo político e não administrativo. Portanto, pensam que não foram eleitos para assumir uma função administrativa e sim para assumir uma função política.

Apesar de endossarem esses posicionamentos de que a Direção de Centro é um cargo essencialmente político, a professora de Metodologia e de Prática de Ensino e a professora de História, acrescentaram que se não houver habilidade política, a pessoa dificilmente sobrevive no cargo. Uma delas, disse que mais do que habilidade política é preciso a *habilidade de apagar incêndio*; e a primeira concordou com a segunda, quando esclareceu que é o cargo político no sentido do dia-a-dia, dos poderes que estão acima e abaixo.

Os Diretores que têm o entendimento de que o cargo é essencialmente político, poderiam concordar com a professora de História, que pensa que um Dirigente de Centro *só consegue as coisas, se determinados personagens estratégicos, de cada local, quiserem*. E, colocada pela pesquisadora, no papel de porta-voz dos outros Diretores, esclarece a importância da habilidade política com a metáfora da renda.

Diz que uma renda só é confeccionada, se quem a faz consegue colocar os alfinetes nas tramóias certas. Por isso, é extremamente importante saber o local exato, onde o alfinete deve ser posto. Por isso, aprendizagem para tecer a rede se dá após muito escutar, observar e conhecer. Associa a aprendizagem para a confecção da rede, com a aprendizagem sobre as redes de poder dentro da Universidade. Assim, informa que os dirigentes devem ter a habilidade de detectar os articuladores de redes políticas porque, não a tendo, se equipara à pessoa que quer tecer uma rede, mas não consegue localizar o lugar certo para colocar os alfinetes. No primeiro caso, a rede não é confeccionada. No segundo, o dirigente pode subestimar um determinado personagem e, em dado momento, ser surpreendido por ele.

A opinião da professora de História é também a da professora de Metodologia e de Prática de Ensino, ao ressaltar que os professores, no papel de Diretores, devem saber sobre a correlação de forças e, principalmente, saber lidar com o embate das forças políticas que existem no interior das Unidades. Diz que o dirigente tem que aprender sobre como funcionam os grupos políticos, caso contrário não sobrevive como líder.

Para resumir o pensamento dos Diretores, sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes interpessoais, a pesquisadora transcreve o que disse o professor de Agronomia:

- a) *a direção é uma atividade muito complexa, que concilia aspectos de habilidades pessoais tais como ser objetivo, conciso, falar em público, redigir, desenvolver raciocínio, como também aspectos de formação. Assim, sempre que a pessoa não se traia, que cuida de fazer coisas que não agridam a si mesma, as coisas dão certo;*
- b) *para ser dirigente a pessoa não pode fazer discriminação de pessoas. Tem que tratar com igualdade e não dar prioridade ou promover uma pessoa em detrimento de outra, mesmo quando ela gosta mais de uma do que da outra, por ter mais familiaridade ou ser mais simpática;*
- c) *o dirigente não pode puxar mais para um lado ou para o outro, porque a maior arte é atender os inimigos gratuitos, adquiridos no decorrer do tempo ou no percurso da vida. Portanto, ele deve atender também aquelas pessoas que não*

*ficaram satisfeitas, que ficaram chateadas por uma ou outra razão;*

- d) o dirigente tem que ter qualidades humanas, habilidades de organização pessoal, habilidade para visualizar o mundo ao seu redor. Tem que estar disposto a abrir mão de muitas coisas pessoais. Abrir mão de família, horários, lazer, estar onde gostaria de estar, abrir mão de sono. Mesmo abrindo mão de tantas coisas, isso não pode ser dito porque não tem valor para as pessoas.*

A seguir, são apresentados os conhecimentos, habilidades e atitudes contextuais. A diferença na quantidade de relatos é uma clara demonstração do quanto os professores que se tornam dirigentes valorizam os conhecimentos, habilidades e atitudes interpessoais.

### **5.3.2 Conhecimentos, Habilidades e Atitudes Contextuais**

Este grupo de conhecimentos, habilidades e atitudes trata da capacidade de compreender e lidar com a complexidade total da organização, bem como da habilidade para formular estratégias, analisar problemas e tomar decisões. Envolve habilidades de processamento de informações e para tomar decisões em condições de ambigüidade.

O professor de Economia ressaltou que, sendo o cargo de Diretor de Unidade Universitária muito mais político do que administrativo, o Diretor tem a autoridade muito restrita. Portanto, na direção, acima de tudo teve que ter a habilidade e a sensibilidade para interpretar as demandas dos professores, funcionários e alunos. Para tanto, foi fundamental conhecer o funcionamento da Unidade e esse conhecimento foi adquirido principalmente através da legislação, das rotinas e dos processos. Foi preciso também ter ou se propor a estabelecer relacionamento com todos os órgãos e pessoas com quem necessitava estar em contato porque, para um Diretor, é importante ter crédito junto às várias esferas e órgãos administrativos com os quais vai se relacionar.

Para o professor de Engenharia Química, com o exercício do cargo, ficou certo de que o sucesso da pessoa que dirige uma Unidade Universitária depende, basicamente, de sua

capacidade de se adaptar a situações imprevistas. Isso, porque entendeu que a variedade e a complexidade de situações que uma pessoa, estando na direção, na chefia de um departamento, passa ao longo de quatro anos, é muito grande.

O professor de Letras apontou que, como dirigente, teve que ampliar a sua visão sobre a universidade, sair do seu mundo para examiná-la no seu conjunto. Pensa que, para qualquer professor que se torna dirigente, o conhecimento macro da administração facilita entender algumas coisas que acontecem e que ele nem sempre consegue saber a razão.

Para obter uma perspectiva macro da Universidade, ele indicou ser necessário adquirir conhecimentos dos aspectos da lei, no que diz respeito à gestão orçamentária e financeira, patrimonial, de recursos humanos e gestão acadêmica. Além dessas, apontou ser necessário conhecer quais são os órgãos que cuidam disso, qual é a dinâmica, como funciona o Conselho Nacional de Educação, como é a estrutura do MEC, quem é quem, o que é a Secretaria de Educação Superior, quais as contribuições, o que é CAPES, CNPq, FINEP.

Por fim, o professor de Medicina endossou o ponto de vista do professor de Letras, sobre a necessidade que o Diretor de Unidade tem, de angariar a visão macro tanto do ambiente quanto da instituição. Ele é de opinião que, como Diretor, teve um papel bastante importante no sentido de organizar a direção política da Unidade, sendo o responsável pela coordenação dos esforços que permitiram dar uma condução mais coesa aos departamentos. Foi também dele o papel de procurar, deliberadamente, inserir nas práticas administrativas, a concepção dos objetivos maiores do grupo, bem como conduzir as linhas gerais do projeto político administrativo dos departamentos.

A seguir, são apresentados relatos sobre conhecimentos e habilidades técnicas. Também nesse caso, os depoimentos dos professores foram em menor quantidade que no primeiro item desse tópico: conhecimentos, habilidades e atitudes interpessoais.

### 5.3.3 Conhecimentos e Habilidades Técnicas

Este item se refere a conhecimentos e métodos necessários para realizar tarefas inerentes ao dirigente de uma Unidade. Inclui habilidades de alocação de recursos e habilidades empresariais (Mintzberg, 1973).

Tanto o professor de Física, quanto outros dirigentes apontaram que, face às dificuldades que enfrentaram, seria interessante que, quando o professor fosse eleito, passasse por um treinamento, que tratasse de questões gerais relacionadas ao desenvolvimento da administração no serviço público. Com isso, acreditam que poderiam adquirir uma visão macro, relacionada à legislação, responsabilidades e dinâmica da gestão financeira, patrimonial, e dos recursos humanos.

A professora de Metodologia e de Prática de Ensino também acredita que seria muito positivo, se os professores eleitos para uma direção, qualquer que fosse, tivessem um treinamento antes de assumir. Ela mencionou que, devido ao cargo ser alcançado através de eleição, não se exige que o postulante tenha conhecimentos específicos para ser candidato.

Assim, *necessariamente nem todos têm um perfil gerencial adequado*, portanto, poderia haver um treinamento inicial, já que os Diretores são eleitos em setembro e tomam posse em dezembro. Com isso, *não precisava aprender dando tantas cabeçadas*

O professor de Letras compartilha dessas opiniões, reiterando que o dirigente deveria ter uma preparação para administrar questões específicas: sobre estatutos, regimento da universidade, normas, conselhos superiores, delegações de competências. E acrescenta à lista: as rotinas de cada ato administrativo com relação à compra de materiais, responsabilidade desses materiais, material de consumo, almoxarifado, pessoal, transporte, previsão orçamentária, relatórios, gerenciamento dos planos de trabalho dos departamentos, contratação de pessoal, das outras questões relacionadas a pessoal, licenças, direitos, deveres, docentes, funcionários. Pensa que deveriam, ainda, ter conhecimento das possibilidades, da infra – estrutura proporcionada pela informática,



bem como de todos os instrumentos que facilitam a administração.

O professor de Biologia, concordando com a idéia de que os dirigentes deveriam ter um treinamento antes de assumir o cargo, apontou ter comprovado que a transparência e a racionalidade são os dois requisitos mais importantes para um professor dirigente de Unidade Universitária ter sucesso e ser eficaz. Para ele, quando se trabalha com racionalidade e se procura fazer as coisas de maneira clara, mesmo nos momentos mais críticos e de dificuldades, as pessoas acabam entendendo. A transparência é importante porque permite que os envolvidos nos problemas se exponham e o diálogo permite orientar a decisão. A racionalidade, permite que se utilize, ao extremo, os recursos disponíveis. Os dois requisitos possibilitaram-lhe que não ficasse *refém de situações embaraçosas*.

Como outros, os professores de Direito e de Educação Física consideraram que a maior dificuldade é *administrar com pouco dinheiro*. Esse pouco, que só pode ser usado de acordo com a verba específica, faz com que às vezes haja excesso em um setor, que não podem alocar para outro. Portanto, ressaltaram as dificuldades dos Diretores, que não têm liberdade para aplicar os recursos.

O professor de Medicina indicou que os problemas relacionados aos fatores financeiros, estão dentre aqueles que o Diretor tem dificuldades para resolver. Nesse rol, estão incluídos o orçamento, e as políticas de recursos humanos e de pessoal. Ele entende que, com uma demanda reprimida, o dirigente só pode atender a uma pequena parcela das solicitações. Isso faz com que ele tenha que saber obter a participação, saber ouvir, ter credibilidade etc., fatores que auxiliam para que o administrador tenha sucesso.

A professora de Metodologia e de Prática de Ensino e a professora de História concordam com eles, ao confessarem que a parte mais árida e mais difícil na direção, são as questões bem pontuais, tais como quanto pode gastar, quanto não. Para as duas: *administrar a pobreza* foi o problema mais sério que enfrentaram como dirigentes de Unidade Universitária.

Nesse item se demonstrou a importância que os dirigentes dão a conhecimentos e

métodos necessários para realizar tarefas inerentes ao dirigente de uma unidade. Foi verificado que valorizam sobremaneira a habilidade de lidar com recursos limitados.

Dentre outras habilidades técnicas mencionadas pelos Diretores estão: gerenciar ações necessárias para a realização de tarefas envolvem aspectos de orçamentos, gestão financeira, recursos humanos, compras, patrimônio, transporte e gerenciamento de planos de trabalho.

#### **5.3.4 Síntese do Item: O que os Professores Aprenderam para Dirigir as Unidades Universitárias da UFSC**

A seguir síntese dos conhecimentos, habilidades e atitudes interpessoais, contextuais ou técnicas, aprendidas, percebidas ou consideradas importantes pelos professores, após assumirem as atividades, responsabilidades e atribuições como dirigentes das Unidades Universitárias da UFSC.

##### **A) Síntese dos conhecimentos, habilidades e atitudes interpessoais**

Descrição sucinta das características pessoais requeridas para estabelecer e manter relações formais e informais com colegas ou servidores, bem como das atitudes que se referem à própria pessoa e a outros aspectos de seu ambiente, trabalho ou cargo.

- estar na direção exige da pessoa características como humildade, flexibilidade, viabilizar aproximações, estabelecer canal para diálogos, ou seja, habilidades para envolver as pessoas;
- saber ouvir as pessoas e mesmo quando deve falar não demonstrar que compreende seus anseios e que vai fazer o possível para atendê-los;
- ser conciliador para viabilizar aproximações, minimizar diferenças e estabelecer canais para diálogos;

- saber conduzir e liderar os processos e as atividades, apesar das diferenças.
- ouvir e estar atento ao que acontece nos departamentos, para procurar ir interferindo no sentido de promover melhorias;
- fazer com que as pessoas conheçam melhor os meios que a direção dispõe para promover mudanças ou melhorias;
- promover a racionalização no uso dos recursos;
- perseguir a melhoria permanente da qualidade da instituição;
- desenvolver a habilidade para envolver as pessoas no processo de manutenção da qualidade institucional;
- ser capaz de controlar e de trabalhar as questões administrativas, transformando as demandas, as necessidades, as reivindicações, os anseios, os desejos, em oportunidades.
- ter credibilidade;
- ter a capacidade para envolver o maior número possível de pessoas no processo gerencial;
- ter o entendimento maior do processo político de escolha;
- ter a habilidade política;
- ter a habilidade para detectar articuladores de redes políticas;
- saber lidar com o embate das forças políticas;
- ter a habilidade para transformar o seu desejo em vontade coletiva;

## **B) Síntese dos Conhecimentos, Habilidades e Atitudes Contextuais**

Descrição dos requisitos para compreender e lidar com a complexidade da organização,

bem como para formular estratégias, analisar problemas e tomar decisões.

- ter a habilidade e sensibilidade para interpretar as demandas dos professores, funcionários e alunos;
- ter ou se propor a desenvolver relacionamento com todos os órgãos e pessoas com quem necessita estar em contato;
- ter crédito junto às várias esferas e órgãos administrativos com os quais vai se relacionar;
- desenvolver a capacidade de se adaptar às situações imprevistas;
- ampliar a visão acerca da universidade, sair do seu mundo para examiná-la no seu conjunto.
- adquirir conhecimento sobre o funcionamento dos órgãos, tais como CNPq, CAPES, MEC, FINEP etc., que influenciam na macro administração da Universidade;
- ter a habilidade para inserir nas práticas administrativas a concepção dos objetivos maiores do grupo;
- saber conduzir as linhas gerais do projeto político-administrativo dos departamentos.

### **C) Síntese dos conhecimentos e habilidades técnicas**

Descrição dos conhecimentos e métodos necessários para realizar tarefas inerentes ao dirigente de uma Unidade.

- conhecer as principais questões relacionadas ao desenvolvimento da administração no serviço público;
- adquirir uma visão macro relacionada à legislação, responsabilidades e dinâmica da gestão financeira, patrimonial e dos recursos humanos;

- adquirir a preparação para administrar questões específicas sobre estatutos, sobre o regimento da Universidade, normas, conselhos superiores, delegações de competências;
- conhecer as rotinas dos atos administrativos com relação à compra de materiais ou equipamentos, almoxarifado, pessoal, transporte, previsão orçamentária, relatórios etc.;
- conhecer as rotinas para gerenciamento dos planos de trabalho dos departamentos, contratação de pessoal, e questões relacionadas a pessoal: licenças, direitos, deveres de docentes; servidores e funcionários;
- ter o conhecimento das possibilidades da infra-estrutura proporcionada pela informática, bem como de todos os instrumentos que facilitam a administração;
- adquirir a habilidade para administrar com poucos recursos financeiros e sem liberdade para aplicá-los onde considera ser mais necessário;

### **Comentários sobre o Item**

A partir dos relatos, foi possível concluir que a pessoa que está na direção tem que saber ouvir as pessoas, deve estabelecer um canal para diálogos e que uma das maiores dificuldades na atividade administrativa, é o relacionamento direto com as pessoas para a administração de conflitos.

Vários professores concordam que o cargo de professor-dirigente é um cargo político e não administrativo, e acrescentam a observação de que não foram eleitos para assumir uma função administrativa e sim política.

No conjunto, as competências mais apontadas pelos professores foram as habilidades de relacionamento com os colegas e as habilidades de resolução de conflitos. Desse modo, os Diretores das Unidades da UFSC demonstram valorizar capacidades, tais como:



estabelecer e manter relações formais e informais; construir redes de contatos; fazer política para sobreviver dentro da estrutura de poder, formar grupos de interesse e negociar com várias partes interessadas, até chegar a um acordo a respeito de um problema que não era exatamente o que interessava a cada uma das partes (Maximiano, 2000; Lindblon, 1981); compreender e lidar com a complexidade total da organização, bem como da habilidade para formular estratégias, analisar problemas e tomar decisões.

As habilidades mais valorizadas pelos professores são coerentes com a situação vivenciada por eles na burocracia profissional, onde o dirigente não tem poder formal e as decisões são colegiadas. Nesse tipo de organização, a coordenação e o controle são rígidos, as normas e procedimentos são padronizados e as questões centrais são poder, conflito e a distribuição de recursos escassos, tratados de acordo com os interesses individuais ou de grupos (Birnbbaum, 1988; Bolman & Deal, 1984).

O próximo item: *Influências das Culturas Acadêmicas na Aprendizagem dos Diretores*, foi desenvolvido a fim de investigar a suspeita de Ahmad (1994) de que, embora não haja provas concretas que comprovem que certas culturas atraíam certos tipos de administradores, o contexto cultural pode influenciar em termos das habilidades, conhecimentos, competências e atitudes que o administrador possa necessitar para atuar em diferentes culturas acadêmicas. Ele foi desenvolvido com base no ponto de vista de Ahmad (1994) e de Reesor (1995), de que a cultura da instituição exerce influência na aprendizagem do professor.

#### **5.4 Influências das Culturas das Unidades na Aprendizagem dos Diretores**

Entendendo que a compreensão que um professor tem da Universidade, das pessoas, das responsabilidades e atribuições do cargo pode ser influenciada pela cultura (Ahmad, 1994) o item apresenta as diferenças e similaridades entre as culturas das diversas Unidades Universitárias da UFSC; o significado das culturas acadêmicas no gerenciamento das Unidades Universitárias; como as diferentes disciplinas acadêmicas contribuíram na aprendizagem dos professores que se tornaram dirigentes.

#### **5.4.1 Diferenças e similaridades entre as culturas das diversas Unidades Universitárias da UFSC**

Este item verifica as diferenças e similaridades (Becher, 1988, Clark, 1986) entre as culturas das diversas Unidades Universitárias da UFSC. No conjunto, as informações que mais chamaram a atenção foram as descritas.

##### 5.4.1.1 – CCE, CED e CFH

O maior número de semelhanças e similaridades (Becher, 1984, Clark, 1986) encontradas entre as Unidades foi nas três Unidades: CCE, CED e CFH que se vêem como formadoras de professores.

Elas apontam que formam profissionais predominantemente para a rede pública; têm o ensino público e gratuito como dogma; e compartilham crenças de que a administração da Unidade deve ser um projeto coletivo; bem como a ideologia de que, acima de tudo, os professores daquelas Unidades têm a atuação voltada para as pessoas e não para tecnologias ou para quaisquer outras perspectivas materialistas.

Seus Diretores foram eleitos, dentre outros motivos, para gerenciar a cultura, no sentido de preservar a atual. Em pelo menos duas Unidades, as atuais Diretorias são fiscalizadas de perto por patrulhamento ideológico, para que não se desviem do compromisso de conservar públicas e gratuitas, todas as modalidades de ensino oferecidas pelas Unidades.

Essas Unidades, inseridas nas áreas de ciências humanas ou humanidades (Becher, 1984) têm como ideologia, possuir uma visão crítica das coisas. Nesses Centros, é comum que as pessoas sejam engajadas politicamente e que exista uma predominância da ideologia do ensino público e gratuito e, portanto, a favor das verbas públicas. Assim, os convênios



com empresas, instituições e a oferta de cursos pagos, que são procedimentos comuns nos Centros com a atuação mais voltada para a formação de profissionais liberais, por questões ideológicas, nesses Centros, no momento, ainda são fortemente questionados ou até mesmo rejeitados.

Outro ponto que chamou a atenção nessas Unidades, é que há uma aparente congruência de auto-imagem, como formadoras de professores para a rede pública e que, por isso, os Centros são “pobres”<sup>3</sup>. Ou seja, o dizer em uma das entrevistas: *dar aulas para professores que vão ser professores do Estado, gente pobre, faz com que o Centro seja pobre* parece embutir um entendimento e uma aparente resignação, com a idéia de que isso acontece, porque a população-alvo daquela Unidade, é formado por pessoas que vão trabalhar em lugares onde o salário é baixo e que por isso são conformadas com a situação do Centro receber poucos recursos e, conseqüentemente, ser pobre. As imagens são absolutamente opostas à cultura empresarial dos Centros que formam profissionais liberais.

O CCE, CED e CFH, são semelhantes também na maior presença das culturas colegiadas e de negociação. Essas Unidades também apresentam características dos modelos organizacionais burocrático, colegiado e político, com predominância do modelo colegiado.

Seus Diretores pensam que o modelo organizacional burocrático pode facilitar a gestão, à medida em que a direção pode se dedicar a políticas maiores e definidoras, sem ficar se preocupando com pequenas coisas. Já o modelo colegiado, facilita a gestão, porque ajuda a pensar e a decidir. Nele, os dirigentes não tomam decisões sozinhos, e se o fizer serão sempre amparados por alguma decisão anterior de Colegiados.

Por característica de suas atividades, nessas Unidades a cultura da profissão acadêmica é predominantemente local, mas existem também os professores cosmopolitas.

---

<sup>3</sup> Como a reforçar o “papel e o poder” da cultura, tanto o CFM quanto o CCB também poderiam se ver como “formadores de professores”. No entanto por causa da cultura da disciplina acadêmica, se identificam



#### 5.4.1.2 CCB e CFM

Os Centros com a atuação mais voltada para a formação de pesquisadores: CCB e CFM, são semelhantes, no que concerne à natureza de seus estudos voltados para o desenvolvimento de ciência básica; no valor que atribuem para a preservação do rigor científico; na importância que atribuem à capacidade de seus professores para desenvolver projetos, bem como para captar recursos para fazer pesquisas; no orgulho da tradição de serem Unidades formadoras de pesquisadores.

Por tudo isso, tradicionalmente todos os recursos de que dispõem, são oriundos de pesquisas financiadas por instituições governamentais. As duas Unidades, também tradicionalmente, lutam por recursos financeiros de fontes oficiais, até para a troca de lâmpadas.

Por fim, como se caracterizam por atividades predominantemente voltadas para a pesquisa isenta, financiadas por agências governamentais; têm pouca aproximação com o setor empresarial, valorizam o rigor científico, trabalham em grupos relativamente pequenos, e por cultura de disciplina acadêmica, formam nichos dentro dos departamentos, para trabalhos com elevado grau de especificidade.

O CCB e o CFM são semelhantes na presença das culturas colegiada e de negociação, nos modelos organizacionais burocrático e político e na maior predominância da cultura cosmopolita, embora em ambas existam também professores com cultura local.

No momento, o CCB está vivenciando um processo de mudança que exige gerenciamento da cultura porque, ao mesmo tempo em que alguns grupos desejam manter as tradições, outros têm procurado rever posições e buscam novos caminhos para a obtenção de recursos. Desse modo, estão iniciando um processo de abertura no sentido de fazer convênios com empresas ou instituições ou até mesmo oferecer cursos pagos. No CFM, essas questões nem mesmo começaram a ser discutidas.

#### 5.4.1.3 – CDS e CCA

O CDS e o CCA são Centros com atuação mais voltada para a formação de profissionais liberais que trabalham com o desenvolvimento de pessoas, grupos ou comunidades. Eles são similares na cultura de desenvolvimento, na predominância dos modelos organizacionais burocrático e político, na combinação das culturas cosmopolita e local e na pouca existência de conflitos por causa de culturas por disciplinas acadêmicas.

Portanto, esses Centros são caracterizados pela criação de programas e atividades que visam ao crescimento pessoal e profissional de todos os membros da comunidade universitária; nele predominam os valores pessoais e a prestação de serviços; o planejamento curricular e a pesquisa institucional estão voltados para as pessoas e são realizados convênios e parcerias tanto com instituições públicas quanto com particulares.

#### 5.4.1.4 – CTC, CCJ e CSE

O CTC, CCJ e CSE, são Centros com a atuação mais voltada para a formação de profissionais liberais e para a prestação de serviços ou parcerias principalmente com a comunidade empresarial. Nesses Centros, predomina a cultura da profissão cosmopolita, é possível encontrar características de uma organização burocrática e as decisões são colegiadas. Os conflitos são em menor número, e quando surgem são rapidamente resolvidos.

Os três Centros apresentam muitas semelhanças quanto à filosofia em relação a alianças e parcerias com organizações públicas ou privadas, quanto à postura cosmopolita e por fim, quanto aos Diretores eleitos com o compromisso de gerenciar a cultura, para que ela seja preservada nos moldes atuais.

#### 5.4.1.5 - CCS

A Unidade que apresentou mais diferenças em relação às outras foi o CCS. Ela é a que mais reúne futuros profissionais com maiores diferenças e similaridades, porque tanto forma profissionais liberais com forte aceitação social, quanto outros que, tradicionalmente, em sua maioria, vão lutar pelo trabalho assalariado.

Essa Unidade apresenta, de forma menos explícita, os traços de uma cultura organizacional predominante. Tanto existem as culturas colegiada e negociação, quanto existem nuances das culturas gerencial e de desenvolvimento.

A Unidade, que se vê como cosmopolita, não tem um modelo organizacional predominante, pois que, embora apresente fortes aspectos do modelo burocrático, o modelo político se faz presente e nas palavras do seu Diretor: (...) *de vez em quando funciona de forma anárquica também* (...). Nesse Centro, dentre todo o conjunto de fatores que auxiliam ou dificultam a gestão do atual Diretor, ele entende que é o que denomina de *entidade colegiada*. Isso porque, dado que os financiamentos são conseguidos só por intermédio de projetos, aponta ser uma dificuldade conseguir que a maioria dos professores tenham o entendimento que, obter recursos não depende do administrador: depende de projetos que não é ele quem faz.

Em busca de novas fontes de recursos, por questões ideológicas, a Unidade optou por convênios com órgãos públicos – estaduais ou municipais, associações de bairros, etc., mas com posicionamento de não aceitar convênios com instituições particulares.

O CCS está em processo de mudança cultural, já que o atual Diretor foi eleito tendo como objetivo implementar um processo de mudança com a criação de pesquisas multidepartamentais, com núcleos de pesquisas comuns, onde, desde a graduação, grupos dos diversos cursos passassem a trabalhar juntos, para aprender a respeitar as funções e, conseqüentemente, a se respeitar profissionalmente no futuro.

#### **5.4.1.6 Síntese das Diferenças e Similaridades entre as Culturas das diversas Unidades Universitárias da UFSC**

Ao avaliar os dados referentes à cultura das Unidades Universitárias, verifica-se que na UFSC coexistem diversas culturas as quais são oriundas das especificidades da área da ciência de cada Centro.

De fato os Centros voltados para a formação de profissionais liberais (CTC;CCJ;CSE;CDS;CCA) tais como engenheiros, advogados, economistas e administradores tendem a forjar uma cultura da profissão acadêmica com uma visão mais cosmopolita. Isto, facilita a interação com instituições públicas e privadas no âmbito nacional e internacional, em busca de alianças e parcerias. Por outro lado, aqueles Centros (CCE;CED;CFH;CCB;CFM), onde predomina a cultura local em menor ou maior grau, cujo enfoque está voltado mais para o desenvolvimento das ciências básicas (CCD/CFM) ou do ser humano (CCE/CED/CFM) tendem a priorizar o financiamento de projetos e, também, sua auto-sustentação, através de recursos públicos.

Com relação aos fatores que propiciaram a eleição dos atuais diretores das Unidades, eles estão relacionados às perspectivas de mudança ou resistência ideológica. Em virtude disso, alguns foram eleitos por estarem compromissados de continuar resistindo (ao ensino pago) como é o caso do CCE, CED e CFH. Quanto à perspectiva de mudança organizacional, os atuais diretores do CCB, CFM e CCS foram eleitos pelos seus pares para gerir esse processo. Os demais foram empossados com a missão explícita de assegurar a manutenção do perfil ideológico ou seja alavancar e ampliar as alianças e parcerias existentes como é o caso do CTC; CCJ;CSE;CDS e CCA.

Quanto ao modelo organizacional predominante é bastante diferenciado e se encontra Unidades onde não é possível identificar o que mais caracteriza o Centro, como também Unidades que se identificam mais com um determinado modelo, seja colegiado, burocrático ou político.

## 5.4.2.A Influência das Culturas Acadêmicas no Gerenciamento das Unidades Universitárias

Com breve relato sobre as diversas culturas acadêmicas, se procura demonstrar a influência das culturas acadêmicas no gerenciamento das Unidades Universitárias da UFSC

### 5.4.2.1 Cultura da Profissão Acadêmica

Na cultura da profissão acadêmica, os professores e pesquisadores sentem-se com direitos a privilégios, particularmente de liberdade para a pesquisa e para o ensino. Este item, buscou averiguar como os dirigentes avaliam a influência das culturas cosmopolita e local, para o gerenciamento da Unidade.

A cultura cosmopolita foi apontada como existente nas onze Unidades Universitárias da UFSC. Desse modo, em todas as Unidades, os professores e/ou pesquisadores têm relações com núcleos e pessoas no País e em vários continentes, porque são reconhecidos por seus pares pelas atividades científicas.

Para os Diretores do CCB e CFM, os professores cosmopolitas aparentam sentir desconforto com a dicotomia entre ser professor e pesquisador e resistem a colaborar com a administração. No entanto, são bem vistos pelos dirigentes da Unidade, porque aumentam a produtividade do Centro em termos de produção acadêmica, recursos para laboratórios etc.

Já os Diretores do CCE, CED e CFH apontam que os professores cosmopolitas parecem pensar que *os administradores, são pessoas de segunda categoria* por ficar à margem da possibilidade de fazer pesquisas e contatos internacionais. Ou seja, esses Diretores entendem que, para os professores cosmopolitas há *uma certa separação entre o acadêmico e o administrativo* e dentre eles é muito difícil conseguir pessoas para responder por cargos administrativos.

Desse modo, para os Diretores dos Centros mencionados, embora os professores cosmopolitas tenham a vantagem da produção científica, que traz recursos para o Centro, são pessoas que não têm nenhuma preocupação a não ser quando decisões afetam seus interesses. Ou seja, só se manifestam e reagem quando seus interesses são, de alguma forma, ameaçados. Fora dessas situações, são completamente omissos, alienados em relação ao dia-a-dia da administração.

O Diretor do CCS, pondera que o fato da Unidade se ver como cosmopolita, por um lado ajuda a administração, devido à integração com o *mundo científico* e por outro dificulta, porque ela influencia para que os profissionais das diversas disciplinas, tenham o comportamento determinado pela crença, de que sua profissão é mais importante que qualquer outra, não se importando com o que está ao seu redor.

A existência da cultura local também foi mencionada nas onze Unidades Universitárias pesquisadas. Portanto, em todas elas, existem professores mais voltados para a localidade, preocupados com o currículo do curso, melhoria da qualidade de ensino, com os laboratórios da graduação. De acordo com Reesor (1995) esses professores são mais integrados com comitês e com os assuntos do “campus”; têm como principal preocupação o ensino e freqüentemente participam de atividades institucionais ou voltadas para a comunidade onde a instituição está instalada.

Em todos os Centros, os professores com cultura local foram apontados como pessoas colaboradoras e solidárias com a administração, e que, embora não tragam recursos ou “status” para a Unidade, estão sempre prontos para auxiliar.

#### **5.4.2.2 Cultura por Disciplina Acadêmica**

De acordo com Clark, 1986 e Becher, 1984, a Cultura por disciplina acadêmica, têm origem nas diferentes suposições que professores com conhecimento idêntico divergem sobre como ele deve ser criado ou proporcionado, bem como sobre atividades e padrões de desempenho escolar e ainda padrões de interação profissional e de publicações.

A cultura por disciplina acadêmica foi apontada como existente no CCB, CFM, CCA,

CTC, CED, CFH e CCS. Os Diretores indicaram que elas auxiliam a formação de nichos, com subculturas, que facilitam o surgimento de conflitos e discussões. Por sua vez, os conflitos exigem da direção um posicionamento maior, para que exista uma linha de conduta e compatibilidade de procedimentos éticos e técnicos.

Nos Centros onde a cultura por disciplina apresenta muitas diferenças, as eventuais brigas afetam a administração, porque cada um dos nichos exige e espera que a direção se posicione ao lado de alguém.

Por outro lado, alguns Diretores concordam que as brigas nos departamentos, estão dentre as primeiras questões sérias que um Diretor tem que tomar conhecimento, quando assume a gestão. Essa questão é tão forte que uma das Diretoras apontou que, saber quem briga com quem dentro dos departamentos e depois, reconhecer quem está onde e de que lado, é um primeiro aprendizado, bastante duro, que a direção tem que fazer. Ela pensa que isso acontece, *porque essas coisas não são ditas claramente; elas são intrínsecas e vão sendo descobertas aos poucos.*

Com isso, administrar os conflitos nos departamentos toma uma boa porcentagem do tempo dos Diretores, porque chegam a interferir nas relações de poder tanto entre os departamentos quanto fora deles.

#### **5.4.2.3 Cultura Colegiada**

A cultura colegiada foi apontada como existente no CCB, CFM, CDE, CFH, CCE e CCS.

Desse modo, esses Centros são caracterizados pelos significados que os professores dão às suas disciplinas, pesquisas, conhecimentos e processos de decisão e, portanto, pelos valores, crenças, hábitos, costumes e visão do núcleo operacional (Mintzberg, 1995).

Assim, nos Centros mencionados, há intensa participação dos professores nos processos de decisão, principalmente no que concerne a assuntos relacionados à pesquisa ou ensino. Os professores decidem como ensinar, conduzir suas aulas ou fazer suas

pesquisas, muitas vezes, influenciados por normas profissionais ou por agências financiadoras de suas pesquisas.

Desse modo, nesses Centros, poucas vezes os diretores tomam decisões sozinhos, os conflitos são comuns, os membros da Unidade se vêem como iguais e valorização a interação formal e as decisões decorrentes de consenso (Hardy & Fachin, 1996; Berquist, 1992; Mintzberg, 1986; Baldrige, 1971).

#### **5.4.2.4 Cultura Gerencial**

A cultura gerencial foi apontada como a mais presente no CTC, CCJ e CSE.

Portanto, nesses Centros há direcionamento para metas e propósitos específicos e os professores valorizam a capacidade para definir e perseguir objetivos claros. Nesses Centros, as Unidades são concebidas como um empreendimento, que existe para incutir conhecimentos específicos, habilidades e atitudes nos estudantes, visando a que sejam cidadãos responsáveis e bem sucedidos.

Seus Diretores atuais, foram eleitos com o compromisso de gerenciar a cultura, para que ela continue com o estabelecimento de parcerias e convênios com instituições, inclusive privadas, que possibilitem a geração de recursos próprios, tanto para o Centro, quanto para os professores.

Para os Diretores desses Centros, o fato dos professores serem pessoas autônomas, independentes, “tocarem as coisas”, facilita a atuação do professor dirigente, porque não existe a cobrança daqueles que têm uma tendência a achar que a Universidade tem que suprir as necessidades do professor ou dos Departamentos.

Nesses Centros, os Departamentos se caracterizam por serem compostos, maioritariamente, por professores que, por serem profissionais liberais, mantêm atividades profissionais também fora da UFSC. Dentre esses, muitos trabalham na Universidade sob o regime de vinte horas.



#### **5.4.2.5 Cultura de desenvolvimento**

A cultura de desenvolvimento foi identificada como a mais presente no CCA e no CDS.

Portanto, esses Centros são caracterizados pela criação de programas e atividades que visam ao crescimento pessoal e profissional de todos os membros da Unidade Universitária.

Neles predominam os valores pessoais e a prestação de serviços; o planejamento curricular e a pesquisa institucional estão voltados para as pessoas, e são realizados convênios e parcerias, tanto com instituições públicas quanto com particulares.

#### **5.4.2.6 Cultura de negociação**

A cultura de negociação é uma das mais presentes no CCB e no CFM.

Desse modo, esses Centros são caracterizados também pelo estabelecimento de políticas e procedimentos para a distribuição de benefícios e recursos. Nesses Centros predominam a confrontação, a barganha, a disputa por poder e a necessidade de mediação (Berquist, 1992).

Com o referencial de Hardy e Fachin (1996) é possível observar que, nos locais onde predomina a cultura de negociação é comum que haja fragmentação dentro de grupos de interesse, com diferentes valores e metas e, quando da escassez de recursos, cada um dos grupos luta para defender seus interesses.

Nesses casos, a pressão dos grupos pode ocasionar limitações para a autoridade formal e, freqüentemente, as decisões envolvem compromissos negociados entre grupos competidores. Pfeffer (1981) aponta que nesse tipo de ambiente, em geral, os dirigentes buscam adquirir, desenvolver e usar poder, para conseguir os resultados desejados.

#### **5.4.2.7 Modelo burocrático**

O modelo organizacional burocrático foi mencionado como existente em todas as Unidades Universitárias da UFSC. Portanto, em todas elas existem aspectos da burocracia

weberiana e da burocracia profissional. Desse modo, em relação à burocracia weberiana, há um estreito cumprimento da hierarquia de responsabilidades quanto aos assuntos pertinentes a colegiados, departamentos etc. As decisões são tomadas por consenso ou por maioria e a distribuição orçamentária obedece a uma matriz.

Já em relação à burocracia profissional, a universidade atua através de seu núcleo operacional, ou seja, os professores. Para tanto, padroniza as habilidades, conhecimentos e os processos de trabalho, os processos de decisão são altamente complexos e poucas decisões são tomadas pelos Diretores que, via de regra, possuem exclusivamente o poder de convencimento.

De acordo com Mintzberg (1995), por ser uma burocracia profissional, a universidade atua através de seu núcleo operacional, ou seja, dos professores, pois são eles que executam o trabalho básico e produzem os resultados essenciais. Para tanto, a instituição padroniza as habilidades, os conhecimentos e o tipo de educação necessários para que eles executem o trabalho especificado. A coordenação é feita através da padronização dos processos de trabalho, das saídas dos processos e das habilidades e conhecimentos.

Os processos de trabalho são padronizados através de planos de ensino aprovados por colegiados, planos de aula previamente definidos, projetos de pesquisa de acordo com normas institucionais etc. Os resultados são padronizados através dos calendários e formas de aplicação de provas e exames; critérios para atribuição de notas, relatórios de aula, etc.

A padronização das habilidades é obtida através da habilitação profissional, mestrado, doutorado etc., na área de ensino requisitado pela universidade. As posições individuais obedecem à especialização e titulação em uma área de conhecimento, aos cargos que ocupa na instituição ou como representante dela, bem como no prestígio e reconhecimento que o professor possui na comunidade científica.

Quando o professor ingressa na instituição, ele já vem doutrinado pela formação profissional, associações de classe, mestrado, doutorado etc. A socialização tem início pelas normas de ingresso, onde os novos membros começam a apreender a cultura e a

ideologia da instituição. Dentro da ideologia da burocracia profissional, uma parte do trabalho administrativo deve ser executado pelos próprios profissionais operadores. Desse modo *todo professor universitário atua em comissões de um tipo ou de outro, com o fim de assegurar que retém algum controle sobre as decisões que afetem seu trabalho (Mintzberg, 1995, p. 196).*

Outra característica da ideologia da burocracia profissional é que os administradores, de tempo integral, que almejam ter algum poder, devem ser membros registrados na profissão e preferivelmente eleitos ou indicados pelos operadores profissionais, que continuam com boa parte do poder.

Nesse tipo de modelo organizacional, o dirigente desempenha uma série de papéis. Como observado em outros itens da pesquisa, na UFSC, os Diretores de Unidade atribuem extrema importância aos papéis interpessoais. Estes são suas reais fontes de poder.

#### **5.4.2.8 Modelo colegiado**

O modelo organizacional colegiado foi identificado como presente em todas as Unidades pesquisadas. Portanto, em todas elas há uma intensa participação dos professores nos processos de decisão; os conflitos são resolvidos para que as decisões de um grupo não prevaleçam em detrimento de outro e sempre há a busca de consenso.

Nesse modelo organizacional, a maioria das decisões - e todas as decisões políticas - são tomadas coletivamente. Ao decidir coletivamente, há uma discussão com relação ao que é melhor para as Unidades, para os departamentos, para os cursos e para os setores vinculados aos Centros. Também de forma coletiva discutem-se as alternativas e as atividades necessárias para atingir os objetivos. Assim, o planejamento dos serviços, do ensino, da pesquisa e da extensão, são atividades comuns aos colegiados. As decisões que os colegiados tomam, envolvem também os planejamentos institucionais e as

prioridades relacionadas aos recursos financeiros.

Nesses casos, os grupos designados para determinados estudos fazem as propostas, que são submetidas aos colegiados, que determinam as prioridades, que devem ser acatadas pelo administrador.

Dessa forma, as decisões do Diretor de Unidade se restringem às rotinas, ou aquilo que já está estabelecido, comum ao dia-a-dia. Ou seja, ele toma decisões relacionadas a processos de gestão já estabelecidos, e aquelas decisões que envolvem a organização, o trabalho coletivo, o conjunto, são decisões do colegiado.

Sendo as decisões colegiadas, quando o administrador assume o papel de líder, se *quer prevalecer sua vontade*, tem que influenciar os membros do colegiado. Assim, quanto mais o Diretor da Unidade tiver credibilidade junto aos colegiados, mas ele consegue mostrar que determinada alternativa é a mais correta. Dessa forma, um deles enfatiza: *as decisões são tomadas pelo colegiado, mas a vontade do administrador vai prevalecer ou não, dependendo da capacidade de liderança que ele tiver em relação a esse colegiado.*

Portanto, para influenciar nas decisões dos colegiados, o dirigente da Unidade tem que exercer sua liderança, mostrando o que um deles afirma ser *uma certa capacidade de convencer os membros do colegiado de suas posições, de suas vontades*. Caso contrário, tem que delegar competências para as comissões ou para outros sub – coordenadores e acolher as decisões que são tomadas através das pessoas, das comissões, dos colegiados.

Outra forma de atuação que um Diretor pode adotar nessas Unidades, mas que não é comum, é encaminhar ao colegiado somente aquilo que ele achar absolutamente necessário, que for claramente prescrito nas normas. O que não estiver claramente ele decide e assume o ônus da decisão. Esses casos, só funcionam para coisas para os quais não faria nenhuma diferença ele decidir sozinho, ou submeter ao colegiado e a decisão seria a mesma.

Essa forma de atuação depende da percepção, fruto da experiência de conhecer a rotina

do dia-a-dia; de conhecer, inclusive, as ideologias, para saber como é que o colegiado reagiria, qual é o perfil do colegiado, o que o colegiado espera que o Diretor faça.

Nos casos em que a decisão não é clara em relação ao posicionamento e que ele não tem certeza de qual será a reação do colegiado, submete-as, para não sofrer depois as críticas e não ser responsabilizado por um mal resultado, um mal desempenho, algo que der errado.

#### **5.4.2.9 Modelo político**

O modelo organizacional político foi apontado como existente no CCB, CFM, CED, CFH, CDS e CCS. Portanto, nessas Unidades as decisões freqüentemente envolvem compromissos negociados entre grupos competidores por recursos (Baldrige, 1971), e os diversos grupos de poder e de interesse se esforçam para assegurar a prioridade de seus valores e metas (Hardy & Fachin, 1996; Pfeffer, 1981).

Bolman & Deal (1991) indicam que nesse tipo de modelo organizacional as questões centrais são poder, conflito e a distribuição de recursos escassos, que são tratadas de acordo com interesses individuais ou de grupo, através de meios como a cooperação, coalizões, barganhas, conflitos e poder.

O modelo descrito por Bolman & Deal (1991) preconiza a existência de diferenças nas percepções de realidade ou nos valores, preferências ou crenças. A distribuição dos recursos acentua as diferenças, exige a resolução de conflitos e o uso do recurso do poder. Também nesse caso, o verdadeiro poder do Dirigente da Unidade, é o poder do convencimento.

#### **5.4.2.10 Síntese da Influência das Culturas Acadêmicas para o Gerenciamento das Unidades Universitárias**

Em boa parte dos Centros ( sete dos onze), a cultura por disciplina acadêmica é a que motiva a formação de nichos e sub-culturas. Por causa disso, ela facilita o surgimento de conflitos entre os diferentes grupos no bojo das Unidades. De certa forma, esta característica exige uma maior habilidade dos diretores na gestão administrativa da unidade. Isto, requer uma conduta gerencial baseada em procedimentos técnico-administrativos e de cunho ético.

Por sua vez, a cultura colegiada prevalece naqueles centros cujas ciências estão voltadas para o bem-estar do ser humano e do meio ambiente. Nesses Centros, existem diversas correntes de pensamento e, também metodologias científicas específicas para avaliar, aplicar ou produzir ciência. Nesse ambiente, cada profissional resiste em abrir mão de suas convicções e experiências.

De modo acentuado, a cultura gerencial prevalece nos Centros que mantêm alianças e parcerias com empresas públicas e privadas e empreendem diversos tipos de projetos a fim de atender necessidades específicas de clientes. Neles os professores trabalham de forma autônoma e independente, baseados em diretrizes e metas de cada Departamento ou área da Unidade. Neste caso, a missão da unidade e da UFSC é atingida através da fixação clara dos objetivos e dos meios de controle.

Por outro lado, a cultura de negociação prevalece nos Centros em que há necessidade maior de captação de recursos. Isto gera, de certa forma, uma briga pelo poder, e por conseguinte, a necessidade de mediação inter e entre grupos, que se confrontam em defesa dos próprios interesses.

A cultura de desenvolvimento, revela-se natural naqueles Centros onde o crescimento pessoal e profissional dos seus membros é uma das principais metas.

O modelo organizacional burocrático subsiste em todas as Unidades, e isso confirma as argumentações de Mintzberg (1986) referente à burocracia profissional. Neste caso, ela assegura o funcionamento da UFSC porque, nos Centros, os diversos profissionais executam suas funções conforme prescrito e esperado pela burocracia.

Finalmente, o modelo organizacional político prevalece naqueles Centros onde há uma maior incidência de conflitos decorrentes das diversas linhas de pensamento científico ou procedimentos metodológicos e de recursos.

### **5.5 Como as diferentes Áreas de Conhecimento contribuem na Aprendizagem de Profissionais que se tornam Dirigentes de Unidades Universitárias**

Esse tópico mostra como as diferentes áreas de conhecimento contribuem na aprendizagem dos professores que se tornaram dirigentes. Demonstrou que todos os professores fazem interessantes associações entre competências de suas áreas de formação profissional e habilidades, conhecimentos ou atitudes interpessoais, contextuais ou técnicas inerentes à aprendizagem de um professor de que torna Diretor de Unidade Universitária.

O agrônomo, aponta que a Agronomia pode ter ajudado a olhar o conjunto, a olhar a cultura específica, a trabalhar com as pessoas e a perceber minúcias.

O botânico, comenta que nas expedições em busca de plantas, além do contato direto com a natureza ser relaxante, o andar no mato em grupos, com bastante tempo para conversas com pessoas, podem lhe ter dado uma certa maleabilidade, compreensão ou até mesmo uma paciência maior para com as pessoas, e que isso o ajudou muito quando assumiu a direção do Centro.

Para o advogado, o Direito ajuda no desempenho das atividades administrativas, porque dá toda a forma e o conteúdo para atividades de caráter público, bem como oferece

subsídio para a administração pública.

O médico cirurgião, informa que, como a cirurgia é feita em tempos, sistematizada, ele aprendeu a ter organização, método, seqüência; questões que ele reputa como imprescindíveis para o processo administrativo e para tomar decisões. Ou seja, um cirurgião tem que aprender a tomar decisões, aprender a importância de estar preparado, isso porque, com o paciente sendo preparado ou já na cirurgia, o médico tem que resolver a situação dele. Então, ele aponta que a formação como cirurgião auxilia no processo administrativo, tanto para a capacidade de metodizar as questões quanto para não fugir da decisão.

O profissional formado em Educação Física diz que o conhecimento de sua área acadêmica facilitou a aprendizagem de habilidades administrativas, porque o levou a ter planejamento e organização. Aponta que suas atividades exigem planejamento e organização para atender aos objetivos que se quer atingir.

A profissional formada em Letras e professora de Metodologia e Prática de Ensino, acredita que sua formação contribuiu para que tenha facilidade para se expressar e a disciplina que leciona pode ter auxiliado a ser organizada e a planejar.

Para a profissional formada em História, o conhecimento de sua área acadêmica influencia no sentido de lhe dar clareza dos limites e das possibilidades “da coisa pública”, bem como em relação à postura política. A postura política, com base na história, a ajuda na conversa e no convencimento, principalmente no embate político, porque sempre têm argumentos fundamentados na história.

O profissional formado em Física, aponta que ter essa formação facilitou a aquisição de habilidades para ser dirigente, em pelo menos duas situações: para identificar problemas e soluções; e para trabalhar em equipe.

No primeiro caso, porque considera que de forma intuitiva é possível transportar o comportamento da física para outra área. Segundo ele, porque a Física ensina a encontrar meios ou caminhos alternativos para resolver problemas, aprendeu a procurar soluções.



No segundo caso, porque diz que o físico é preparado para trabalhar como pesquisador e em equipe. Portanto, sendo Físico, aprendeu a dialogar e a trabalhar com outras pessoas.

Para o economista, o curso de Economia ajudou na habilidade para ser dirigente da Unidade, ela auxiliar a ter uma visão muito ampla do contexto, o que, para ele, facilita o conhecimento das coisas. Considera que aquela visão pode ser restrita em relação às pessoas, mas no que concerne a recursos, ao meio ambiente e ao contexto, a Economia dá um excelente preparo para a visão do todo, para a alocação dos recursos e do contexto onde a organização está inserida. .

O Engenheiro Químico, que se especializou em Controle de Processos, aponta que o conhecimento em sua área acadêmica facilitou seu aprendizado para ser dirigente, porque possibilitou desenvolver uma visão sistêmica e de controle de processos, e que isso ajuda a definir etapas, controlar o todo e, conseqüentemente, a ter uma visão estratégica.

#### **5.5.1 Síntese de Como as Diferentes Áreas de Conhecimento Contribuem na Aprendizagem de Profissionais que se tornam Dirigentes de Unidades Universitárias**

Observou-se que existem indícios de que o processo de socialização, tanto na graduação como na pós-graduação, contribui para a assimilação de estilos, tradições, linguagens e folclores associados às disciplinas (Mintzberg, 1983; Becher, 1984, Clark, 1986; Austin, 1990).

Essas inferências, baseiam-se nas configurações abstratas de idéias e padrões de ações que os próprios Dirigentes empregaram para descrever como as diferentes áreas de conhecimento contribuem para a aprendizagem dos profissionais que se tornaram Dirigentes de Unidades Universitárias. Infelizmente, não foi possível aprofundar esse assunto, porque não era o objeto específico da pesquisa.

A seguir, apresenta-se um retrospecto do trabalho, as respostas para as perguntas de pesquisa e as recomendações finais, no item a seguir.

## 6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou compreender o processo de aprendizagem dos onze diretores das Unidades Universitárias da UFSC. Ela descreve a aprendizagem de nove homens e duas mulheres, com idade entre quarenta e cinquenta anos, quase todos casados, com filhos.

Os sete professores, que nasceram no Estado de Santa Catarina, cursaram a graduação na própria UFSC, foram bons alunos e tomaram a decisão de que seriam professores, mesmo antes do ingresso no curso superior. Dentre os onze diretores, quem está na UFSC há menos tempo ingressou há treze anos. Só três exerceram outras atividades profissionais antes de se tornarem professores nessa Instituição. Portanto, a maioria fez carreira profissional na própria Universidade e, para a maior parte deles, o envolvimento com a carreira administrativa foi motivo para terem adiado o doutoramento. O fato de a maioria não ter cursado o doutorado, corrobora os apontamentos de Ahmad (1994) e Reesor (1995) de que não é o doutorado que prepara o professor para ser dirigente.

Os relatos dos diretores demonstraram a validade das indicações de Mintzberg (1986), de que o trabalho de pessoas que ocupam cargos de direção comportam três aspectos básicos: decisões, relações humanas e processamento de informações. O referencial do autor facilita o entendimento de que as funções dos Diretores de Unidades Universitárias extrapolam as do processo administrativo: planejar, organizar, dirigir e controlar, diluídas e incorporadas no desempenho dos papéis gerenciais, principalmente aqueles que envolvem a administração de recursos e a tomada de decisão.

De modo geral, os diretores apontaram que a maior gratificação do cargo é trabalhar com pessoas, com o desafio de liderar processos de discussão e de ação, agindo como facilitador para que opiniões diferentes e divergências sejam aplainadas.

Eles destacaram que a função proporciona crescimento profissional e pessoal, por serem levados a defender idéias das pessoas em geral e tomar decisões, que nem sempre agradam a todos. Por outro lado, consideraram que a oportunidade de trabalhar em equipe, agregar decisões, faz com que dirigir o Centro seja um processo coletivo e que obter resultados, com esse processo, seja extremamente gratificante.

O fazer algo pelo coletivo, tão destacado por todos os Diretores, foi apontado como possível porque o cargo facilita manter relacionamentos, conhecer todos os problemas e questões do Centro, bem como o desafio de mobilizar as pessoas para realizações. Com isso, todos eles consideraram que o cargo é também uma oportunidade para ampliar suas capacidades para compreender os anseios e as necessidades de diferentes grupos.

Com tais relatos, foi confirmado que o cargo de diretor envolve competências que Mintzberg (1986) relaciona aos papéis de decisão, de processamento de informações e interpessoais. Foi ressaltado que todos os Diretores atribuem grande importância aos papéis interpessoais, e que para a maioria dos Diretores, a experiência de ser dirigente tem sido gratificante e compensadora.

Também com a utilização do referencial de Mintzberg (1973), foi possível identificar o Diretor de Unidade com o que aquele autor identifica na burocracia profissional como um gerente integrador. Ou seja, executivos, em posição de interligação com autoridade formal, com poder que inclui alguns aspectos do processo decisório, mas que não estende sua autoridade formal sobre o pessoal dos departamentos. Desse modo, os Diretores de Unidades, conforme indicação de Mintzberg (1973), para mediar os comportamentos dos professores utilizam-se de suas habilidades de persuasão e negociação, bem como a capacidade de criar confiança.

Por fim, ainda com o referencial de Mintzberg (1973) foi observado que os Diretores de Centro possuem um considerável poder para negociar soluções a favor de seus departamentos, proteger a autonomia dos profissionais ou até mesmo como “pára-choque” das pressões externas. Estes papéis interpessoais lhes exigem alta necessidade de afiliação, habilidade de permanecer entre os grupos conflitantes, bem como a habilidade de ganhar a aceitação de grupos, sem ser absorvido por nenhum deles.

Os relatos dos Diretores de Centro demonstraram que, conforme o enfoque de Mintzberg (1973), numa burocracia profissional o exercício dos papéis gerenciais demanda a

participação em processos de decisão política, em grupos de interesse, bem como e sobretudo, na composição da rede de ligações interpessoais que possibilita atender aos interesses coletivos. Tais motivos, tais como os outros, expostos no parágrafo anterior, justificam a importância que os Diretores das Unidades Universitárias atribuem aos papéis interpessoais.

Os apontamentos de Ahmad (1994) e Reesor (1995) de que nas universidades americanas, os professores que se propõem a dirigir suas instituições são escolhidos para cargos de confiança ou concorrem à direção, indicados por departamentos ou conselhos universitários, sem que eles próprios tenham planejado vir a ser um administrador, não são válidos para os professores da UFSC.

Na UFSC, foi observado que a maior parte dos Diretores iniciou a trajetória como Coordenador de Curso e praticamente todos eles tiveram algum tipo de envolvimento com cargos, comissões ou atividades extra sala de aula, antes, durante ou depois do papel como Coordenador de Curso. Quase todos eram vice-diretores quando se candidataram à eleição. Portanto, antes de serem Diretores, constantemente estiveram inseridos em processos que Lindblom (1985) identifica como de decisão política.

Na UFSC, com os professores que cursaram o doutorado, são válidas as observações de Ahmad (1994) e Reesor (1995) de que, nas universidades americanas, não é incomum que, concomitantemente ou após a obtenção de títulos acadêmicos e consolidação da carreira como professor ou pesquisador, o indivíduo assuma cargo de direção, com tarefas e responsabilidades diferentes de sua área de especialização, sem nenhum conhecimento ou experiência anterior.

São válidas na UFSC, as observações de Ahmad (1994) e Reesor (1995) que, nas universidades americanas, freqüentemente, os professores que assumem postos de direção não possuem graduação em administração, aprendem já no exercício da função, e que a aprendizagem é auto-direcionada.

Em relação à graduação em administração, nenhum dos professores da UFSC, no cargo Diretor de Centro, graduou-se em administração e somente um deles cursou especialização em administração, hospitalar.

Quanto à aprendizagem já no exercício da função, foi verificado que, quando da eleição, a

UFSC não ofereceu treinamento, curso ou programa de desenvolvimento específico, como preparação para o cargo administrativo. Tal fato confirma os apontamentos de Ahmad (1994) e Reesor (1995) de que isso é comum.

Por fim, em relação à aprendizagem auto direcionada, com as observações até aqui relatadas, já é possível responder à primeira pergunta da pesquisa, conforme segue:

**1. Como os professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) aprendem a exercer as atividades, atribuições e responsabilidades de Diretor de uma Unidade Universitária?**

A pesquisadora deste trabalho conclui que, incluindo na aprendizagem auto-direcionada, coisas observáveis ou comportamentos internos e disposições mentais (Brookfield, 1986), a aprendizagem dos professores que se tornaram dirigentes de suas Unidades Administrativas foi por meios informais, auto-direcionada para assimilação de novas informações, atitudes e habilidades (Cranton, 1996; Candy, 1991; Brookfield, 1990; Merriam, 1987).

Na aprendizagem, algumas decisões que viabilizaram a mudança de conhecimentos, comportamentos ou valores foi consciente (Brookfield, 1986). Houve ênfase no desenvolvimento de habilidades voltadas para a prática e para o conhecimento pessoal, bem como para um conjunto de habilidades que envolviam assuntos tais como administração do tempo, trabalho em equipe, habilidades interpessoais etc. Ou seja, houve auto-direcionamento para aprendizagem, através do desenvolvimento para gerenciar, o que está em consonância com os apontamentos de Fox (1997).

Nenhum dos Diretores considerou especialmente importante aprender habilidades técnicas ou habilidades contextuais, conforme indicado por Ahmad (1994). No entanto, a pesquisadora pôde constatar unanimidade entre eles, na importância que atribuem aos relacionamentos com as pessoas, relacionamento humano ou ainda *lidar com as pessoas*. Ou seja, o que Ahmad (1994) identifica como habilidade interpessoal.

A habilidade interpessoal, que um Diretor descreveu como saber ouvir, o outro como a habilidade de se relacionar com as pessoas e um terceiro como habilidade de captar as vontades, as intenções, as frustrações e a alegria das pessoas, é uma das que Reesor (1995) indica como sendo habilidade administrativa.

Alguns diretores entenderam que tal habilidade foi aprendida antes de ocuparem o cargo atual. Então, apontam que a aprendizagem para ser dirigente da Unidade Universitária foi decorrente do aprimoramento em cargos, assumidos ao longo da carreira profissional. Isso reforça o ponto de vista de Brookfield (1986), quando indica que os adultos aprendem através de suas vidas (...) e que a aprendizagem acontece por diferentes caminhos, em diferentes tempos, por diferentes propósitos.

Os diretores com experiência administrativa anterior apontam que ao assumir postos administrativos na UFSC, aprimoraram habilidades que já possuíam, principalmente as relacionadas à gestão, tais como lidar com orçamento, questões financeiras, ou seja, outras que Reesor (1995) também denomina de habilidades administrativas, .

Desse modo, eles afirmam que, na direção, muitas ações são resultados de conhecimentos e experiências adquiridos antes de assumirem o cargo, ou seja, da bagagem de conhecimentos e experiências acumulados ao longo da vida e não decorrente de uma vivência como Diretor da Unidade Universitária. Portanto, suas ações de hoje, são fruto das experiências do passado e afetam a aprendizagem corrente, algumas vezes servindo como intensificador, conforme indicação de Brookfield (1986)

A aprendizagem de professores que iniciaram suas atividades profissionais no ensino fundamental foi marcado por duas singularidades. Foi relatado pelas duas únicas mulheres que são Diretoras que, sem que tenham trocado informações, estabeleceram os mesmos tipos de associações quando descreveram seus processos de aprendizagem. Como tal ocorrência não se repetiu com nenhum dos outros nove entrevistados, do sexo masculino, a pesquisadora concluiu não ser coincidência, que as duas únicas mulheres tenham feito as mesmas comparações e associações.

Ambas apontaram que a aprendizagem para lidar com pessoas, que consideram fundamental para quem administra uma Unidade Universitária, foi facilitada pelo fato de terem sido irmãs mais velhas em famílias com vários filhos, onde tinham que cuidar dos irmãos, desse modo aprendendo a convencê-los a brincar com o que elas queriam e a

negociar com eles sobre as brincadeiras.

Ambas indicaram que o fato de serem mães e “chefes de família” contribuiu para aprenderem a relevar e a conciliar; características que consideram importantes para quem é dirigente.

Ambas se reportaram ao fato de serem professoras desde jovens e estabeleceram associações entre a aprendizagem de habilidades administrativas para dirigir a Unidade Universitária e: elaborar o plano de aula, selecionar os conteúdos e as técnicas, planejar os tempos e as intervenções dos alunos, organizar reuniões com professores e com os pais, inventar festas e comemorações etc.

Ambas acreditam que, sendo professoras, são administradoras natas. Isso porque, são de opinião *que um professor é por excelência um administrador*. Entendem que ele é o administrador de sua própria sala de aula, e que, o conhecimento exigido de um professor é tão amplo, tão complexo, que, com o tempo vai aprendendo a administrar coisas, situações, pessoas.

As duas atuam como militantes políticas, em movimentos organizados por partidos políticos e/ou sindicatos. Ambas acreditam que essa experiência contribuiu à aprendizagem de habilidades tais como negociar, ouvir, ponderar, que consideram importantes para um dirigente.

Em resumo, embora a aprendizagem tenha sido inerente a cada uma, conforme indica Ahmad (1994), para dirigir as Unidades Universitárias da UFSC as duas professoras, que iniciaram a vida profissional lecionando no ensino fundamental, aprenderam na prática, com o recurso de habilidades desenvolvidas ao longo de uma profissão, e usando a experiência pessoal como recurso de aprendizagem (Cranton (1996); Ahmad (1994); Reesor (1995); Candy (1991); Brookfield (1990); Merriam (1987).

Observe-se, ainda, que, de acordo com as indicações de Mumford (1997), a aprendizagem das professoras em foco, também teve um caráter de aprendizagem social, porque, no processo, aprenderam com as pessoas do grupo, por intermédio de reuniões regulares, para discussão de projetos.

Tal identificação é feita porque, em determinados momentos a preparação para gerenciar ocorreu tanto por aprendizagem situada, como da aprendizagem por ação. Ou seja, por

intermédio da colaboração com outros adultos, envolvidos no mesmo processo de desenvolvimento de habilidades e de aquisição de conhecimentos, bem como através da execução de tarefas, com o auxílio de colegas que deram o suporte e o desafio para que fossem encontradas as soluções, conforme indica Mumford (1997), Brookfield (1986), Marsick (1988), Richter (1998).

Na aprendizagem das professoras, também se comprovam as indicações de Ahmad (1994) e Reesor (1995), de que, visando facilitar o processo de auto-aprendizado para dirigir instituições, é comum que os professores aprendam no trabalho, através de experiência, ouvindo colegas, conversando com pessoas de outras instituições, com auxílio de outros administradores ou de comitês etc. Ou seja, é comum que façam uso de aprendizagem informal e auto-direcionada.

A literatura consultada não mencionou diferenças por gênero masculino/feminino na aprendizagem para ser dirigente de instituição universitária. Portanto, a pesquisadora não tinha parâmetros para estabelecer relações. No entanto, o fato é relevante e precisa ser investigado em outro momento.

Em relação a mulheres em cargos de direção em instituições universitárias, há que se ressaltar dois pontos: Reesor (1995) mencionou ter encontrado significativas diferenças no desenvolvimento de carreiras administrativas de homens e mulheres em postos de direção nas universidades americanas. Tal fato não foi investigado pela pesquisadora deste trabalho, porque não houve a intenção de pesquisar por gênero. No entanto, deve-se observar que, nos relatos das duas professoras foram encontrados significativos indícios que de podem haver diferenças, principalmente relacionadas com cobranças sobre a atuação no cargo.

Alguns fatores comuns ligam a aprendizagem de todos os professores. Dentre eles, é possível apontar a aprendizagem já no exercício do cargo. Ou seja, como fato comum, a aprendizagem dos professores para ser dirigente de Unidade Universitária se deu através das ações do dia-a-dia, por intermédio das experiências, da busca de soluções, conforme o que Mumford (1997) identifica como aprendizagem por ação.

Dentre as atividades relacionadas com aprendizagem informal, mais freqüentes, os diretores apontaram: fazer experimentos com diferentes abordagens de trabalho; receber conselhos; requisitar assistentes; consultar fontes de referência; ler periódicos técnicos;



trabalhar com grupos para a tomada de decisões sobre projetos; reunir-se com o grupo de Diretores para trocar informações e idéias. Estas formas são idênticas às encontradas por Ahmad (1994) em universidades americanas.

Dentre as atividades de aprendizagem informal, mencionadas no parágrafo anterior, a pesquisadora deste trabalho ressalta a extrema importância que os Diretores atribuem à rede de aprendizagem formada por eles, pois a reconhecem como uma fonte de aprendizagem, que dá experiência do conhecimento do outro e visão de conhecimentos sobre determinadas situações. Isso porque, por intermédio delas<sup>1</sup>, através da troca de experiências, se articulam para vencer as dificuldades; e para ter o *processo de entendimento, sem a burocracia do processo de decisão*. Essa aprendizagem pode ser associada às indicações da rede de aprendizagem conforme Brookfield (1986), bem como à aprendizagem por interação social, de acordo autores tais como Marsick (1988); Mezirow (1981, 1985).

Quando apresentados a uma lista elaborada por Ahmad (1994), com formas de aprendizagem utilizadas por professores para dirigir instituições universitárias, os Diretores foram unânimes em apontar terem aprendido, dentre outras formas: com o auxílio de outros administradores ou de comitês de trabalho; através de observação direta; por intermédio de “workshops” e seminários com atividades de aprendizagem formal e informal; por diálogos informais com colegas de associações profissionais; por leitura de jornais profissionais; com consultores externos para fazer consultoria sobre processo de ensino nos diversos cursos.

Por fim, o único evento, proporcionado pela Universidade, que todos os diretores admitem ter participado, bem como exercido expressiva influência em suas atuações, é o treinamento para implementação do processo de planejamento estratégico da UFSC. De uma forma, ou de outra, todos os professores mencionaram a importância do planejamento. Mais de um diretor comentou que tal evento provocou novas aprendizagens e mudanças, e que pode ser entendido como um instrumento de avaliação do processo gestor.

A opinião daquele diretor é compartilhada por outros, mesmo quando afirma que, com o

---

<sup>1</sup> A interessante descrição sobre os motivos da formação da rede, seu funcionamento e o processo de aprendizagem dos diretores, através dela, pode ser lido em mais de um “caso” apresentado nesse trabalho.

processo de planejamento pôde entender que, sendo um membro de um grupo de trabalho, é possível aprender com o outro; e que se aprende continuamente. Em suas palavras, participando das reuniões aprendeu que o próprio processo de discussão é uma fonte de aprendizagem que gera valores, e que, no processo, aprendeu a aprender com o outro. É o que autores, tais como Marsick (1988) e Mezirow (1991), identificam como aprendizagem através da interação social.

A seguir apresenta-se considerações relacionadas à segunda pergunta da pesquisa:

## **2 O que os professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) aprendem para exercer as atividades, atribuições e responsabilidades de Diretor de uma Unidade Universitária?**

Na revisão bibliográfica, a literatura que trata do assunto **o que** os professores aprendem para dirigir instituições universitárias se revelou escassa, estando circunscrita aos apontamentos de Ahmad (1994) e Reesor (1995), os dois únicos autores que na época da pesquisa bibliográfica (até fevereiro/1999), tinham apresentado estudos sobre o assunto.

Ahmad (1994) apontava a existência de acadêmicos relutantes em reconhecer a necessidade de componentes gerenciais da administração, para dirigentes no ensino superior. Argumentando que, para tais acadêmicos, a experiência é tida como o melhor caminho para aprender administração, o autor em foco indicava acreditar que o método da tentativa e erro, sozinho, pode ser oneroso e ineficiente para o administrador e para a organização.

Em seu estudo, ele constatou que nas universidades americanas pesquisadas, administradores e líderes de universidades possuem limitado aprendizado administrativo, limitada experiência gerencial e carência de preparação formal para suas responsabilidades administrativas. Por isso, Ahmad (1994) indicava que exatamente porque recebem pouca preparação para os novos papéis, os administradores pesquisados poderiam ser apontados como possuidores de pouco preparo para liderar, formular políticas administrativas e exercer funções gerenciais.

Com tais argumentos, dentre os requisitos que considera que os professores não tinham quando assumem o papel de administradores e que deveriam aprender, Ahmad (1994) destaca:

- a) habilidades, conhecimentos, competências e atitudes que facilitem suas interações com outras pessoas (interpessoais);
- b) estar atentos em relação à instituição e ao ambiente (conhecimento, competência e atitude contextual);
- c) conduzir com competência as suas responsabilidades como administrador (conhecimentos e habilidades técnicas).

Ahmad (1994) não detalha os conhecimentos, competências e atitudes, apenas os classifica em interpessoais, contextuais e técnicas. No entanto, observa que a cultura ou as culturas da instituição podem ter alguma relação com as habilidades, conhecimentos, competências e atitudes que os professores consideram importantes, pois são elas que têm o poder para influenciar o que os professores precisam aprender, quando assumem o papel de dirigentes.

Essas considerações de Ahmad (1994) foram determinantes para que a pesquisadora deste trabalho, decidisse investigar as influências das culturas universitárias na aprendizagem dos dirigentes, cujas considerações estão colocadas no na terceira questão de pesquisa.

Tendo em vista que Ahmad (1994) não detalhou as habilidades, conhecimentos e atitudes por ele mencionadas, a pesquisadora deste trabalho optou por fazer a análise utilizando as referências de Mintzberg (1973) sobre papéis gerenciais. Com isso, buscou colocar, em um quadro referencial teórico, dados dos processos de aprendizagem relatados pelos diretores. Os resultados dessa análise foram apresentados no item correspondente.

Então, com fundamento nos relatos dos diretores, foi possível encontrar várias observações, relacionadas a habilidades, conhecimentos e atitudes interpessoais, tais como a de que a pessoa que está na direção tem que saber ouvir as pessoas, deve estabelecer um canal para diálogos e que uma das maiores dificuldades na atividade administrativa é a administração de conflitos.

Vários professores mencionaram que o cargo de professor-dirigente é um cargo político e não administrativo, acrescentando a observação de que não foram eleitos para assumir uma

função administrativa e sim política. Na análise, a observação foi associada à habilidade de relacionamento com colegas que, conforme definição de Mintzberg (1973), está entre os papéis interpessoais.

No conjunto, as competências mais apontadas pelos professores foram as habilidades de relacionamento com os colegas e as habilidades de resolução de conflitos, também definidas pela pesquisadora, de acordo com o referencial de Mintzberg (1983). Com ele, observou-se que os Diretores das Unidades da UFSC valorizam capacidades, tais como: estabelecer e manter relações formais e informais; construir redes de contatos; fazer política para sobreviver dentro da estrutura de poder, formar grupos de interesse e negociar com várias partes interessadas (Maximiano, 2000; Lindblon, 1981; Mintzberg, 1973).

Utilizando os referenciais de Mintzberg (1973), a pesquisadora concluiu que as habilidades mais valorizadas pelos professores são coerentes com a situação vivenciada por eles na burocracia profissional, onde o dirigente não tem poder formal e as decisões são colegiadas. Nesse tipo de organização, a coordenação e o controle são rígidos, as normas e procedimentos são padronizados e as questões centrais são poder, conflito e a distribuição de recursos escassos, tratados de acordo com os interesses individuais ou de grupos (Birnbaum, 1988; Bolman & Deal, 198, Mintzberg, 1973).

Por fim, com base nos relatos dos professores, a pesquisadora deste trabalho classifica e detalha os conhecimentos, habilidades e atitudes interpessoais, contextuais e técnicas, que os diretores pesquisados apontaram ter aprendido ao exercer o cargo de Dirigente de Unidade Universitária. Tais resultados foram sintetizados no final do item correspondente ao assunto.

A seguir, apresenta-se considerações e respostas pertinentes à terceira questão de pesquisa.

### **3. Como as culturas do meio ambiente influenciam na aprendizagem dos professores da UFSC que se tornam dirigentes das Unidades Universitárias?**

No final da revisão bibliográfica elaborada para dar suporte ao trabalho de pesquisa, foi mencionado que apenas Ahmad (1994) e Reesor (1995) estudaram a influência da cultura na aprendizagem dos dirigentes acadêmicos, embora dentre os diferentes interesses e perspectivas, vários estudiosos tenham pesquisado a cultura de instituições acadêmicas.

Ambos apontaram que o entendimento da cultura das organizações de ensino superior é essencial para compreender as nuances do papel do administrador universitário. É ela que possibilita a compreensão do relacionamento entre professores e administradores, das influências da profissão acadêmica e do processo de identificação e desenvolvimento de dirigentes acadêmicos.

Foi indicado por aqueles autores, que valores e convicções comuns são os aspectos inerentes à cultura que direcionam a vida dos estudantes, professores e administradores de cada instituição, e que mais influenciam os administradores de cada uma delas. Desse modo, enfatizavam que a cultura molda o envolvimento da instituição com sua administração, bem como orienta o comportamento de seus administradores.

Reesor (1995) indicava que frequentemente existem confusões e desconfianças entre professores e administradores de uma faculdade, muitas vezes aumentadas por barreiras culturais. Assim, enquanto os administradores se sentem incompreendidos em relação a seus propósitos e responsabilidades, os professores pensam que os administradores não os compreendem em relação às suas necessidades e desejos individuais.

Em sua pesquisa, Ahmad (1994) concluiu que, com diferentes formas de atuação, as culturas colegiada, desenvolvimento, administrativa e de negociação estão presentes em todas as instituições, formando um amálgama e até dificultando a identificação da cultura mais presente ou dominante.

Por causa de sua pesquisa, aquele autor, ressaltando não haver provas concretas comprovando que certas culturas atraíam certos tipos de administradores, apontava que o contexto cultural pode influenciar em termos das habilidades, conhecimentos, competências e atitudes que o administrador possa necessitar para diferentes culturas acadêmicas.

Para Reesor (1995), além dos fatores culturais que influenciam para que professores resistam à idéia de aceitar papéis administrativos, a diferença de valores entre professores e administradores dificulta o entendimento e a convivência. Assim, a cultura da instituição pode ter impacto negativo no sucesso e desenvolvimento de administradores universitários.

Portanto, para ela, a compreensão que um professor tem da universidade, das pessoas, das responsabilidades e atribuições do cargo etc. pode ser influenciada pela cultura, e pode

influenciar o aprendizado, porque, no papel de dirigente, o professor necessita dentre outras coisas:

- . entender a(s) cultura(s) que existe(m) em outros departamentos;
- . compreender as culturas que envolvem os comitês universitários;
- . estar em contato com pessoas de outras disciplinas, que não conhecia quando era professor;
- . aprender sobre processos de decisão;
- . aprender a partir de erros ou enganos;
- . desenvolver habilidades para ouvir e entender os pontos de vista de outros professores;
- . desenvolver habilidades para entender as hostilidades ligadas ao cargo;
- . adquirir conhecimentos para tratar com questões legais;
- . adquirir habilidade para ser organizado e para atender a diferentes questões ao mesmo tempo;
- . aprender sobre o ambiente onde a instituição está inserida;
- . aprender sobre o ambiente interno da instituição, inclusive em termos de burocracia, orçamento e estrutura de governo;
- . desenvolver habilidades para ser paciente e saber ouvir.

Como já mencionado neste trabalho, os apontamentos de Ahmad (1994) e Reesor (1995) foram determinantes para que a pesquisadora resolvesse, também ela, pesquisar as influências das culturas acadêmicas no processo de aprendizagem dos dirigentes, no caso, unindo as observações dos dois autores. Para tanto, na revisão bibliográfica, incluiu autores com trabalhos específicos sobre cultura universitária e no roteiro de perguntas incluiu questões específicas sobre o assunto.

Portanto, no processo de desenvolvimento do trabalho, em muitas oportunidades a pesquisadora nem sempre encontrou referências para comprovar suas observações. Desse modo, várias considerações a seguir mencionadas são resultantes de inferências desta pesquisadora, com base nos depoimentos dos Diretores de Unidades Universitárias da UFSC.

É por inferência, que a pesquisadora concluiu que são os contextos culturais que influenciam para que, por exemplo, Diretores dos Centros voltados para humanidades, tenham como padrão aprender coletivamente e que suas ações sejam alvo de patrulhamento ideológico em relação a valores culturais, tais como, a gratuidade do ensino público e a não aceitação de convênios ou parcerias com organizações privadas que lhes possam aumentar os recursos financeiros.

A inferência foi fundamentada em apontamentos de Becher (1984) e Clark (1986), únicos dentre os autores sobre cultura universitária, que possibilitaram concluir, também, que os padrões determinados pelo contexto cultural formado pelos valores e ideologias das Unidades das Ciências Humanas, citados na análise do trabalho, são absolutamente opostos aos que eles definem como cultura empresarial, observados nos Centros que formam profissionais liberais. Estes Centros, por valores e ideologias próprios de suas culturas, não só valorizam a aprendizagem auto-direcionada voltada para o desenvolvimento gerencial, como também valorizam a política de alianças e parcerias com organizações públicas ou privadas.

De igual modo, ou seja, pelos mesmos motivos, os Centros com a atuação mais voltada para a formação de pesquisadores valorizam indivíduos que tenham desenvolvido a habilidade política, que incentive a preservação do rigor científico, bem como que tenham capacidade de captar recursos governamentais para pesquisas. Portanto, também estes Centros, estão em absoluta discordância com os outros, que valorizam indivíduos que tenham desenvolvido a habilidade para gerenciar a cultura, para que ela continue com o estabelecimento de parcerias e convênios com instituições, inclusive privadas, que possibilitem a geração de recursos próprios, tanto para o Centro, quanto para os professores.

Ficou demonstrado, por exemplo, que nas Unidades que se entendem como formadoras de professores, os Diretores administram-nas com a visão de um trabalho coletivo, enquanto em outras, os dirigentes gerenciam professores autônomos, independentes, e que não fazem cobranças em termos de ações, mesmo que para suprir necessidades.

É também por inferência, com base nos relatos dos Diretores, que a pesquisadora conclui, que é a cultura das Unidades que influencia para que alguns tenham sido eleitos por estarem compromissados a continuar resistindo, por exemplo, a possibilidades de cobrança

a quaisquer modalidades de ensino. Enquanto outros, foram eleitos para gerir processos de mudança organizacional ou com a missão explícita de assegurar a manutenção do perfil ideológico que possibilita, por exemplo, alavancar e ampliar as alianças e parcerias com instituições privadas e/ou públicas, para captação de recursos.

Em algumas Unidades, a cultura cosmopolita, conforme definida por Birnbaum (1992) e Reesor (1995), é bem vista pelos seus dirigentes, porque os professores imbuídos daquela cultura, aumentam a produtividade em termos de produção acadêmica, recursos para laboratórios etc. Em outras Unidades, os dirigentes apontam que, embora os professores cosmopolitas tenham a vantagem da produção científica, que traz recursos para o Centros, eles não têm nenhuma preocupação com a Unidade, a não ser quando decisões afetam seus interesses.

Os dirigentes que assim pensam, também apontam que “os cosmopolitas” angariam recursos. No entanto, esclarecem que eles só se manifestam e reagem quando seus interesses são, de alguma forma, ameaçados. Fora dessas situações, são completamente omissos, alienados em relação ao dia-a-dia da administração. Ou seja, a administração não pode contar com o auxílio desses professores.

Os apontamentos citados são condizentes como os de Reesor (1995) que, utilizando a classificação proposta por Birnbaum (1992), apontou que o tipo de instituição: cosmopolita ou local, também exerce influência sobre o papel dos administradores.

Em relação à cultura cosmopolita, os estudos de Reesor (1995) em universidades americanas, indicaram que na instituição cosmopolita os professores têm conexão com outros da mesma área de conhecimento, tanto no país quanto no exterior. Tendem a pesquisar e a publicar, têm um sentimento de satisfação e recompensa com o que fazem e usam a faculdade como base para suas atividades externas. Assim, pouco envolvidos com as ocupações e assuntos do campus universitário, tais professores visualizam seus colegas que decidem exercer funções administrativas como nós/eles e de certa forma, castigá-los com tal separação. Todas as posturas mencionadas foram relatadas pelos Diretores de Unidades Universitárias da UFSC.

Por sua vez, os estudos de Reesor (1995) indicavam que na instituição local os professores são mais integrados em comitês e com os assuntos do campus. A principal preocupação é com o ensino e freqüentemente participam de atividades institucionais ou voltadas para a



comunidade onde a instituição está localizada. Neste caso, eles cooperam com os que passam a ser administradores. Essa situação também foi apontada por todos os Diretores de Unidades Universitárias da UFSC.

Em consonância com os apontamentos de Austin (1990); Clark (1986); Becher (1984), nas Unidades onde a cultura por disciplina acadêmica foi apontada como existente, os Diretores indicaram que elas são responsáveis pela formação de nichos, com subculturas que facilitam o surgimento de conflitos e discussões. Por sua vez, os conflitos exigem da direção um posicionamento maior, para que exista uma linha de conduta e compatibilidade de procedimentos éticos e técnicos. Com isso, administrar os conflitos nos departamentos torna uma boa porcentagem do tempo dos Diretores, porque chegam a interferir nas relações de poder tanto entre os departamentos quanto fora deles.

### **Recomendações Finais**

O estudo de casos realizado na UFSC buscava compreender como os professores deixaram seus papéis tradicionais e aprenderam o papel de administrador, em uma organização com características de burocracia profissional.

Havia o entendimento de que, sendo a UFSC uma burocracia profissional, a administração, da Unidade, por força de lei, segue o molde indicado pelo governo central, com características marcantes da administração pública, que é a rigidez dos procedimentos e a existência de normas e regulamentos que direcionam a forma de gerenciamento.

Entendia-se que, como nem sempre esses professores têm uma preparação formal para exercer a função administrativa, em geral, eles aprenderiam já no exercício do cargo, cada um com seus próprios caminhos ou maneiras para gerenciar. Dessa forma, o aprendizado seria não somente individual, como também obedeceria a particularidades inerentes à formação escolar, experiências e características pessoais de cada professor.

A pesquisa confirmou que os professores que dirigem as Unidades Universitárias da UFSC não têm a preparação formal para exercer papéis gerenciais; que aprendem já no exercício do cargo e que, realmente, cada um deles tem seus próprios caminhos para aprender.

Verificou-se que os processos de aprendizagem são influenciados pelos contextos culturais e que os contextos deram origem a diferentes processos de aprendizagem individual.

Desse modo, cada professor apresenta um processo de aprendizagem específico, com evidentes diferenças determinadas por fatores, tais como experiências e valores pessoais; conhecimentos, símbolos, valores e significados inerentes à formação profissional, bem como inerentes à cultura da Unidade Universitária à qual pertence.

Tendo como base o trabalho elaborado, observa-se que:

1. realizada tendo como sujeitos de pesquisa só os próprios Diretores de Centro, os aspectos relacionados a modelos e culturas universitárias não podem ser tomados como representativos da Unidade. No entanto, dada a importância das informações obtidas e a inexistência de outras publicações com o mesmo conteúdo, seria muito interessante que outros trabalhos fossem empreendidos, para determinar as culturas predominantes em cada Unidade Universitária;
2. um trabalho desse porte, poderia dar subsídios por exemplo para esclarecer dúvidas sobre a aprendizagem das Diretoras de Unidade Universitária na UFSC. As indicações de Reesor (1995), não consideradas na tese porque não houve a preocupação de fazer a pesquisa por gênero, indicam que o gênero feminino é passível de discriminações e dificuldades para chegar a cargos executivos em organizações universitárias americanas;
3. esta pesquisa demonstra com clareza que existem diferenças na aprendizagem das professoras em relação aos professores, bem como nas cobranças que recebem, com indícios de que esses fatos podem estar ligados a aspectos de contexto cultural. No entanto, como estava fora do objetivo do trabalho, tais questões não foram aprofundadas;
4. a diferença dos níveis de consideração dada ao processo de planejamento estratégico da UFSC, pelas Unidades Universitárias, em função da própria cultura dessas Unidades, demonstra que em algumas, o processo de implementação do planejamento estratégico gerou ações concretas para mudanças que estão promovendo novos posicionamentos. Em outras, questões culturais parecem dificultar mudanças. Poderia ser muito interessante trabalhos que pudessem averiguar essas questões;

5. a pesquisa não contemplou estabelecer associações entre a aprendizagem dos Diretores das Unidades Universitárias e aprendizagem organizacional. No entanto, com base em dados informais, não inseridos na pesquisa, bem como por inferência da pesquisadora após tantos contatos com os Diretores, é possível crer que os Centros que estão promovendo mudanças, o fazem como reflexo de mudanças de cultura, promovidas pelos dirigentes, como conseqüência de transferência de aprendizagem. Portanto, um trabalho deste porte, poderia averiguar os resultados destes processos;
6. o estudo demonstra indícios de que o processo de socialização na formação profissional, tanto na graduação como na pós-graduação, contribui para as configurações abstratas de idéias e padrões de ações que os próprios Dirigentes empregaram para descrever como as diferentes áreas de conhecimento contribuem para aprendizagem dos profissionais que se tornaram Dirigentes de Unidades Universitárias. Infelizmente, não foi possível aprofundar esse assunto, porque não era o objeto específico da pesquisa. Um estudo deste porte, provavelmente seria de grande auxílio para a preparação de programas de desenvolvimento gerencial.

Por fim:

- a) acredita-se que o estudo realizado pode ser utilizado como ponto de partida para outros, em outras universidades federais, em universidades estaduais e até mesmo em universidades privadas, possibilitando, inclusive, comparações;
  - b) poderá ser interessante utilizar a mesma abordagem de pesquisa para verificar se os processos de aprendizagem, aqui observados, também são aplicáveis a executivos, sem formação em administração, de outros tipos de organização;
  - c) poderá ser interessante utilizar a mesma abordagem de pesquisa para verificar se os processos de aprendizagem, aqui observados, também são aplicáveis a executivos, com formação em administração.
  - d) acredita-se que a classificação e o detalhamento das habilidades, conhecimentos e atitudes, interpessoais, contextuais e técnicas aprendidas pelos professores, ao exercer o cargo de dirigente, devem ser examinados por pessoas que elaboram programas de desenvolvimento de capacitação gerencial.
-

## BIBLIOGRAFIA

- AHMAD, Z. A. **Chief academic officers as learners** : adult learning patterns within on organizational context. EUA, 1994. Department of Leadership and Educational Policy Studies, Northern Illinois University.
- ALLAIRE, Yvan; FIRSIROTU, Mihaela E. Theories of organizational culture. **Organization studies**, EUA, v. 5, n. 3, p. 193-226, 1984.
- ALTBACH, P.G. Problems and possibilities : the american academic profession. In: ALTBACH, P; BERDAHLL, R; GUMPORT, J.P. (Eds.). **Higher Education in American**. New York : Society, Amherst, NY Prometheus Books, 1994, p. 225-247.
- ALTBACH, P.G.; BOYER, E.L. (Eds.) **The academic profession** : an international perspective. EUA : The Carnegie Foundation, 1994.
- ATWELL, R. H.; GREEN, M. F. (Ed). **New directions for higher education: academic leaders as managers**, n. 36. San Francisco : Jossey Bass, Inc, 1981.
- AUSTIN, A E. Faculty Cultures, Faculty Values. In: TIERNEY, W. G. (Ed. ). **Assessing academic climates and cultures** : new directions for institutional research, n. 68. San Francisco : Jossey-Bass, Inc, 1990.
- BALDRIDGE, V. J.; CURTIS, D. V.; ECKER, G.P; RILEY, G. L.: Alternative Models of Governance in Higher Education. In: BALDRIDGE, Victor, J.; RILEY, Gary L. **Governing academic organizations** : new problems; new perspectives. Berkeley : McCutchan, 1977, p. 2-25.
- BALDWIN, Roger; BLACKBURN, Robert. The Academic Career as a Developmental Process. **Journal of higher education**, EUA, v. 52, n. 6, 1981.
- BECHER, Tony. The Cultural View. In: CLARK, Burton. **Perspectives on higher education**. EUA : University of California Press, Ltd., 1984, p. 165-198.
- BERQUQUIST, W. **The four culture of academy**. San Francisco : Jossey-Bass Publisher, 1992.
- BIRNBAUM, Robert. **How colleges work** : the cybernetics of academic organization and leadership. San Francisco : Jossey-Bass, 1992.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education** : an introduction to theory and methods. EUA : Ally & Bacon, 1998.
- BOLMAN, L. G.; DEAL, T. E. **Reframing organizations** : artistry, choice and leadership. San Francisco : Jossey-Bass, 1991.
- BURGOYNE, John; REYNOLDS, Michael. **Management learning** : integrating perspectives in theory and practice. London : Sage Publications, 1997.
- BROCKETT, Ralph G.; HIEMSTRA, Roger. **Self-direction in adult learning: perspective on theory, research and practice**. EUA : Routledge Series on Theory and Practice of Adult Education in North America, 1995.
- BROOKFIELD, Stephen D. **Understanding and facilitating adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- CANDY, P. C. **Self-direction for lifelong learning**. San Francisco: Jossey Bass, 1991.
- CLARK, B. R. **The Higher education system** : academic organization in cross-national perspective. Berkeley : University of California Press, 1983.

- CLARK, B. R. Faculty organization and authority. In: PETERSON, Marvin W.; CHAFFEE, Ellen E.; WHITE, Theodore H. **Organization and governance in higher education**, 4. ed. EUA : Simon & Schuster. 1991. p. 449-458.
- CLARK, B. R. The organizational saga in higher education. In: PETERSON, Marvin W.; CHAFFEE, Ellen E.; WHITE, Theodore H. **Organization and governance in higher education**, 4. ed. EUA : Simon & Schuster. 1991. p. 46-52.
- CERVERO, R.M., MILLER, J.D.; DIMMOCK, K.H. The formal and informal learning activities of practicing engineers. **Engineering Education**, EUA, p. 112-114, november, 1986.
- CHIA, Robert. Process philosophy and management learning : cultivating foresight in management. In: BURGOYNE, John; REYNOLDS, Michael. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London : Sage Publications, 1997. p. 71-88.
- CRANTON, Patricia. **Professional development as transformative learning : news perspectives for teachers of adults**. San Francisco : Jossey- Bass, 1996.
- CUNNINGHAM, Ian; DAWES, Graham. Problematic premises, presumptions, presuppositions and practices in management education and training. IN: BURGOYNE, John; REYNOLDS, Michael. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London : Sage Publications, 1997. p. 110-126.
- DILL, David D. The management of academic culture: notes on the management of meaning and social integration. **Higher education**, EUA, n. 11, p. 303-320, 1982.
- DILL, David D. The nature of administrative behavior in higher education. In: PETERSON, M. W.; CHAFFEE, E.E.; WHITE, T. H. **Organization and governance in higher education**. 4. ed. EUA : Simon & Schuster Custom Publishing, 1991, p.369-388.
- EISENHARDT, Kathleen M. Building theories from case study research. **Academy of management review**. EUA, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.
- EISENHARDT, Kathleen M. Better stories and better constructs: the case for rigor and comparative logic. **Academy of management review**. EUA, v. 16, n. 3, p. 620-627, 1991.
- ESCRIVÃO, Edmundo Filho. **A natureza do trabalho do executivo: uma investigação sobre as atividades racionalizadoras do responsável pelo processo produtivo em empresas de médio porte**. Florianópolis, 1995. Tese de Doutorado. Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, UFSC.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Estatuto e Regimento Geral , Florianópolis, 1997.
- ETZIONI, Amitai. Administrative and professional authority. In: PETERSON, M.W.; CHAFFEE, E.E.; WHITE, T. H. **Organization and governance in higher education**, 4. ed. EUA : Simon & Schuster Custom Publishing, 1991. p. 441-448.
- FIFE, Jonathan D. & GOODCHILD, Lester F. (Ed). **Administration as a profession**. San Francisco: Jossey Bass, 1991.
- FOX, Stephen. From management education and development to the study of management learning. IN: BURGOYNE, John; REYNOLDS, Michael. **Management learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice**. London : Sage Publications, 1991, p. 21-37.
- GETZELS, Jacob W.; THELEN, H. A . The Classroom group as a unique social system. In: **Dynamics of instructional groups**. The fifty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, 1960, p. 53-82.
- GHERARDI, S; NICOLINI D; ODELLA, F. Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations. **Management learning**, EUA, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

- HARDY Cynthia; FACHIN, Roberto. **Gestão estratégica na universidade brasileira : teoria e casos**. Porto Alegre : Ed. Universidade/UFRGS, 1996.
- HOULE, C.O. **Continuing learning in the professions**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1980.
- HOULE, Cyril O; CYPHERT, Frederick; BOGGS, David. Education for the Professions. **Theory into practice**. [S.L. : s.n.], 26, p.87-93, 1987.
- KATZ, Robert L. Skills of and effective administrator. **Harvard business review**, EUA, p. 33-42, jan/fev., 1955.
- KEESING, Felix M. **Antropologia cultural : a ciência dos costumes**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- KNOWLES, M.S. **Self directed learning**. Chicago: Associated Press, Follett Publishing, 1980.
- KUH, George D.; WHITT, Elizabeth J. **Invisible tapestry : Culture in American Colleges & Universities**. EUA : GWU Grad S. Publisher, 1988.
- LINDBLOM, Charles Edward. **O processo de decisão política**. Tradução de Sérgio Bath. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1981.
- MARSICK, Victoria J. Learning in the workplace: The Case for Reflectivly and Critical Reflectivity. **Adult education quarterly**, v. 38, n. 4, p. 187-198, 1988.
- MARSICK, Victoria; WATKINS, K. Lessons from informal and incidental learning . IN: BURGÓYNE, John; REYNOLDS, Michael. **Management learning : integrating perspectives in theory and practice**. London : Sage Publications, 1997. p. 295-311.
- MASLAND, Andrew. Organizational culture in the study of higher education. **The review of higher education**, EUA, v. 8. n. 2, p 157-168, 1985.
- MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. EUA: Sage Publications, 1997.
- MERRIAM , Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco : Jossey Bass, 1998.
- MERRIAM, Sharan B.; SIMPSON, E. L.. **A guide to research for educators and trainers of adults**. EUA : Robert E. Krieger, 1984.
- MERRIAM, Sharan B. **Case study research in education : a qualitative approach**. San Francisco : Jossey – Bass, 1988.
- MERRIAM, Sharan B. Adult learning and theory building: a review. **Adult education quarterly**. EUA, v. 37, n. 4, p. 187-198, 1987.
- MEZIRROW, Jack. Contemporary paradigms of learning. **Adult education quartely**, EUA, v.46, n. 3, p. 158-173, 1996.
- MEZIRROW, Jack. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey Bass, 1991.
- MEYERSON, Debra; MARTIN, Joanne. Cultural change : an integration of three different views. **Journal of management studies**, EUA, p. 24-26, november, 1987.
- MINTZBERG, Henry. **The nature of managerial work**. New York : Harper & Row, 1973.
- MINTZBERG, Henry. **The structuring of organizations**. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1979.
- MINTZBERG, Henry. **The power in and around organizations**. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1983.

- MINTZBERG, Henry. Trabalho do Executivo: o folclore e o fato. **Coleção harvard de administração**. São Paulo : Abril S A, 1986.
- MINTZBERG, Henry. The professional bureaucracy. In M. Peterson (Ed. ) **Organization and governance in higher education**. EUA : Needham Heights, MA: Ginn Press, 1991. p. 53-75.
- MINTZBERG, Henry. A burocracia profissional. In: **Criando organizações eficazes : estruturas em cinco configurações**. São Paulo: Atlas, 1995, p. 189-212.
- MUMFORD, Alan. **Action learning at work**. Inglaterra : Gower, 1997.
- MUMFORD, Alan. **Developing top managers**. Inglaterra : Gower, 1988.
- MUMFORD, Alan. **Learning at the top**. Inglaterra : McGrawHill, 1995.
- MUMFORD, Alan (editor). **Handbook of management development**, Inglaterra : Gower, 1994.
- PLANTE. P. R; CARET, R. L. **Myths and realities of academic administration**. New York: American Council on Education and Macmillan, 1990.
- PETERSON, Marvin; SPENCER, Melinda G. **Understanding academic culture and climate**. New Directions for Institutional Research, n. 68, San Francisco : Jossey Bass, 1990, p. 3-18.
- PETTIGREW, A. On studying organizational cultures. **Administrative science quarterly**, EUA, n. 24, p. 570-81, 1979.
- PFEFFER, J. **Power in organizations**. Marshfield : Mass: Pitman, 1981.
- REESOR, Loraine M. **Becoming an academic administrator: a case study approach**. USA, 1995. Dissertação - University of Wisconsin-Whitewater.
- RICHTER, I. Individual and Organizational Learning at the Executive Level. **Management learning**, EUA, . 29, n. 3, p. 299-316, 1998.
- SCHEIN, Edgar H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco : Jossey-Bass, 1985.
- SCHODERBEK, Peter P. et all. **Management**. EUA : Harcourt Brace Jovanovich, 1988.
- SCHWARTZMAN, Simon & BALBACHEVSKY, Elizabeth. **A Profissão acadêmica no Brasil**. Versão Preliminar em língua portuguesa da publicação : "The academic profession in Brazil" In: ALTBACH, P. (ed). **The International Academic Profession: Portraits from 14 Countries**, Princigton, New York : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1994.
- SCHWARTZMANN, Simon. O Ensino superior no Brasil: a busca de alternativas. **Educação brasileira**, Brasília, v.18, n. 37, p. 11-45, 1996. .
- SMIRCICH, Linda. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative science quarterly**, EUA, n. 28, p. 339-358, 1983.
- TAKESHY, Tachizawa; ANDRADE, R. Otávio B. de Andrade. **Gestão de instituições de ensino**, Rio de Janeiro : Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- TIERNEY, William G. (Ed). **Assessing academic climates and cultures: new directions for institutional research**, n. 68. San Francisco: Jossey Bass, 1991.
- TOWNSEND, Barbara K.; WIESE, M. D. The higher education doctorate as a passport to higher education administration. In: FIFE, J. D; GOODCHILD, L. F. **Administration as a profession**. n. 76. San Francisco : Jossey Bass, p.5 -14, 1991.

- TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo : Atlas, 1992.
- VAHL, Teodoro Rogério. Algumas reflexões sobre a política de educação superior no Brasil. In: **Liderança e administração na universidade**. UFSC, Florianópolis, 1986, p. 27-38.
- VAHL, T. R.; MEYER, V.; FINGER, A P (org.). **Desafios da administração universitária**. UFSC, Florianópolis, 1989.
- ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **Planejamento, universidade e modernidade**. Curitiba : All-Graf, 1998.
- WEICK, Karl. E. **Sensemaking in organizations**. 2. ed. EUA : Sage Publications, 1995.
- YIN, Robert K.; CAMPBELL, Donald T. **Case study research : design and methods**. 2 ed. EUA : Sage Publications Inc, 1989.