

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE
PRODUÇÃO**

FABIULA MENEGUETE VIDES DA SILVA

**A TRANSIÇÃO DE LÍDER PARA CONTRIBUIDOR
INDIVIDUAL: A EXPERIÊNCIA VIVIDA PELO SER GESTOR
UNIVERSITÁRIO**

TESE DE DOUTORADO

FLORIANÓPOLIS
2011

S586t Silva, Fabiula Meneguete Vides da

A transição de líder para contribuidor individual [tese]:
a experiência vivida pelo ser gestor universitário / Fabiula
Meneguete Vides da Silva; orientador: Cristiano José Castro
de Almeida Cunha. Florianópolis, SC: 2011.
273 p.: il.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina,
Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia
de Produção.

Inclui referências

1. Engenharia de produção. 2. Universidades – Administração.
3. Professores universitários. 4. Gerentes. 5. Transição.
6. Fenomenologia. I. Cunha, Cristiano José Castro de
Almeida. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Engenharia de Produção. III. Título.

CDU 658.5

FABIULA MENEGUETE VIDES DA SILVA

**A TRANSIÇÃO DE LÍDER PARA CONTRIBUIDOR
INDIVIDUAL: A EXPERIÊNCIA VIVIDA
PELO SER GESTOR UNIVERSITÁRIO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção de grau de Doutora em Engenharia de Produção na área de Inteligência Organizacional.

Orientador: Prof. Cristiano José Castro de Almeida Cunha, Dr. rer. pol.

Florianópolis (SC)

2011

FABIULA MENEGUETE VIDES DA SILVA

**A TRANSIÇÃO DE LÍDER PARA CONTRIBUIDOR INDIVIDUAL: A
EXPERIÊNCIA VIVIDA PELO SER GESTOR UNIVERSITÁRIO**

Esta tese foi julgada e aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Engenharia de Produção na área de Inteligência Organizacional, no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis (SC), 24 de fevereiro de 2011.

Prof. Antônio Cezar Bornia, Dr.
Coordenador do Programa

Banca Examinadora:

Prof. Cristiano José Castro de Almeida
Cunha, Dr. rer. pol. Orientador.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Evanguelia Kotzias Atherino dos
Santos, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Rita de Cássia da Costa Malheiros,
Dra. - Faculdades Associadas do Estado
de Santa Catarina

Profª Erlaine Binotto, Dra.
Universidade Federal da Grande
Dourados

Profª Myriam Eugênia Ramalho Prata
Barbejat, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Solange Maria da Silva, Dra.
Universidade Federal da Fronteira Sul

Aos meus pais, Antônio Carlos e Linda, que me ensinaram que, através da busca pelo conhecimento, eu poderia me tornar uma pessoa melhor e independente.

Ao meu companheiro, Alessandro Kremer, pelo apoio dado às minhas decisões.

AGRADECIMENTOS

No processo de construção desta tese, inúmeras pessoas estiveram ao meu lado, contribuindo para que esta pesquisa se tornasse exequível. Meu objetivo agora é agradecer a todas estas pessoas, mostrando a elas o quanto foram importantes e necessárias. Sem estas pessoas, tudo ficaria muito mais difícil e quem sabe até impossível.

A Deus, que em sua sabedoria infinita me colocou, durante o período desta tese, à frente de vários momentos difíceis, fazendo-me um ser mais forte.

Aos meus pais, Antonio Carlos e Linda, que me apoiaram, cedendo carinho e conforto durante todas as minhas vindas de Lages para Florianópolis, para concluir este estudo. Vocês representam, para mim, um alicerce, um porto seguro. Neste momento de pensar em todas as pessoas que me impulsionaram, lembrei-me de uma frase dita inúmeras vezes por vocês: “Filha, não deixe que nada te atrapalhe, sempre foque em seus objetivos, sua meta agora é o doutorado”. E com esta frase em mente, trilhei o caminho que me levou à conclusão desta pesquisa. E vocês, sem nem bem compreender o que eu estava estudando, foram imprescindíveis para mim, vibrando comigo a cada conquista, em cada etapa que vivi.

Ao meu marido, Alessandro, que ao seu jeito esteve presente, torcendo pela concretização deste trabalho, apoiando minhas decisões e torcendo pelo meu sucesso.

Ao professor Cristiano Cunha, que incansavelmente dedicou-se ao meu trabalho, lendo, relendo, me aconselhando e acolhendo.

Aos meus sobrinhos Felipe e Julia, por me distraírem e por encherem o meu coração de amor e saudade. As pausas para conversarmos e brincarmos foram inspiradoras.

Aos meus familiares, que direta ou indiretamente ficaram na torcida, apoiando-me e estimulando-me à conclusão deste trabalho.

A todos os colegas do Laboratório de Liderança e Gestão Responsável, pela troca de experiências e saberes.

Aos colegas de doutorado, especialmente àqueles que participaram dos encontros da disciplina Seminários de Pesquisa, pela oportunidade de dividir com eles novas experiências e descobrir novos caminhos em busca de um aprendizado incansável.

À equipe da Secretaria Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, pelos esclarecimentos de

diversas dúvidas operacionais, e em especial à Rosimeri, pela sua extrema competência e carinho dedicados aos alunos do programa.

Às professoras integrantes da banca de qualificação e avaliação final, Erlaine Binotto, Evangelia Kotzias Atherino dos Santos, Graziela Dias Alperstedt, Myriam Eugênia Ramalho Prata Barbejat, Rita de Cássia da Costa Malheiros e Solange Maria da Silva, pela delicadeza com que aceitaram o convite e pelos conhecimentos compartilhados ao clarearem questões da minha pesquisa.

Ao professor Darcy Laske, secretário executivo do Sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais), por me ter indicado os professores que poderiam fazer parte do meu estudo.

Aos amigos que souberam me compreender, especialmente nos diversos momentos em que estive ausente.

Aos profissionais que me ajudaram a revisar o texto e o formato deste trabalho, especialmente nas horas em que tive dificuldade de ver maneiras de melhorá-lo.

À professora Rita de Cássia da Costa Malheiros, pelas conversas de entusiasmo e pela leitura cuidadosa de um dos capítulos do meu trabalho, o que me renderam valiosas sugestões para melhor escrever o texto.

À professora Elisabete Stradiotto Siqueira, pelo carinho e palavras de entusiasmo, pela confiança no meu trabalho e por ter contribuído com sua atenta leitura e orientação.

Aos colegas professores da Universidade do Planalto Catarinense, universidade na qual leciono, que me acompanharam e se interessaram pelo meu estudo.

À Universidade Federal de Santa Catarina, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, pela oportunidade de poder trocar experiências e conhecimentos com tão renomados professores.

E, finalmente, e não menos importantes, aos professores que participaram deste estudo, que de forma carinhosa e atenciosa compartilharam comigo suas experiências vividas. Este trabalho também é deles, é dedicado a eles, é fruto das experiências vividas por eles.

“Nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que no entanto está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós, cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo lugar.”

Michel Foucault (1979, p. 113)

“Um homem precisa viajar. Por sua conta, não por meio de histórias, imagens, livros ou TV. Precisa viajar por si, com seus olhos e pés, para entender o que é seu. Para um dia plantar as suas árvores e dar-lhes valor. Conhecer o frio para desfrutar o calor. E o oposto. Sentir a distância e o desabrigo, para estar bem sob o próprio teto. Um homem precisa viajar para lugares que não conhece, para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é ou pode ser; que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver.”

Amyr Klink (2000)

RESUMO

SILVA, Fabiula Meneguete Vides da. **A transição de líder para contribuidor individual:** a experiência vivida pelo ser gestor universitário. 2011. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC).

Este estudo é resultado das minhas inquietações enquanto professora de uma universidade. Trabalhando em uma instituição de ensino superior, vivia em contato com relatos curiosos, de professores que, após passarem um período de no mínimo quatro anos como responsáveis pela gestão universitária, voltavam para a sala de aula. Esses relatos chegavam a mim sempre carregados de emoção, de momentos de alegrias e tristezas, de conquistas e derrotas, de muito aprendizado. Curiosa, recorri à literatura, a fim de compreender o processo de transição do líder (reitor ou pró-reitor) para contribuidor individual (professor) em universidades. Percebi que a literatura acerca dos processos de transição nas universidades é incipiente. Com o objetivo de compreender a experiência vivida por reitores e pró-reitores no processo de transição para professores, utilizei a abordagem fenomenológico-hermenêutica de van Manen (1990), a fim de retomar os principais temas desta experiência. Seis ex-gestores universitários emprestaram suas experiências vivenciadas em universidades pertencentes à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), através das entrevistas em três tempos preconizadas por Seidman (1998), realizadas entre maio de 2009 e março de 2010. Essas histórias revelam o significado de ser líder universitário e professor, e os principais temas que marcaram as experiências dos ex-gestores entrevistados, no processo de sua transição para a sala de aula. Ao voltarem para a sala de aula, os professores sentem-se aliviados por não mais viverem a fragmentação e a brevidade das tarefas típicas dos líderes. Como professores, conseguem gerenciar seu tempo e planejar suas atividades docentes, algo que não lhes era possível enquanto reitores e pró-reitores. Ao mesmo tempo em que os ex-gestores sentiram facilidades no retorno à sala de aula, imersos nessa nova realidade, suas vozes e expressões retrataram suas dificuldades de adaptação. A dificuldade no relacionamento pessoal entre professores e alunos e a falta de interesse

dos alunos permearam a transição dos ex-gestores à sala de aula. O apoio oferecido pela família, nesse processo, foi essencial. Com satisfação, os professores relataram que voltaram a dedicar tempo para a pesquisa, o que não tinha sido possível no período em que estavam respondendo pela gestão universitária. Embora não fossem mais responsáveis pelo processo de gestão, muitos colegas ainda os viam como gestores, possuidores de poder. O processo de transição vivido na universidade possibilitou-lhes aprendizagem e mudanças nos seus comportamentos. Alguns desses professores entrevistados tornaram-se mais flexíveis: aprenderam o momento adequado para se manifestar. Os que não levavam em consideração a opinião alheia passaram a perceber a importância de escutar o outro. Aquele que antes tinha uma visão imediatista atualmente se percebe com uma visão voltada ao futuro, de longo prazo. O professor mais tímido teve que conversar mais com as pessoas. Os dados revelados por meio das experiências dos ex-gestores, embora estejam circunscritos a um universo restrito, revelam temas úteis para a compreensão da experiência vivida na transição de líderes universitários para a sala de aula, trazendo, assim, contribuições para pensarmos em políticas de recursos humanos, a fim de minimizarmos os aspectos negativos vividos pelos ex-gestores, como também para ampliarmos as pesquisas que levem em conta a temática da transição de professores nas universidades.

Palavras-chave: Líder universitário. Professor. Transição. Fenomenologia.

ABSTRACT

SILVA, Fabiula Meneguete Vides da. **The transition from individual contributor to leader**: the experience of the university to be manager. 2011. Thesis (Ph.D. in Production Engineering). Graduate Program in Production Engineering, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC).

This study is the result of my concern as a teacher at a university. Working in an institution of higher education, I was constantly in contact with curious stories of teachers who after spending a period of at least four years as managing the university, they returned to the classroom. These reports came to me always charged with emotion, moments of joy and sadness, victories and defeats, and much learning. Curious, I turned to literature, to understand the transition process of the leader (rector or dean) for individual contributor (teacher) in universities. I noticed that the literature on the transition processes in the universities is just beginning. Aiming to understand the lived experience of rectors and deans in the transition process for teachers, I used the hermeneutic-phenomenological approach of van Manen (1990) in order to resume the main themes of this experience. Six former university administrators lent their experience, experienced at universities belonging to the Santa Catarina Association of Educational Foundations (ACAF), through the interviews in three times as recommended by Seidman (1998), conducted between May 2009 and March 2010. These stories reveal the significance of being a leader and university professor, and the main themes that characterized the experiences of ex-managers interviewed in the process of transition into the classroom. Upon returning to the classroom, teachers are relieved to no longer live fragmentation and brevity of the typical tasks of the leaders. As teachers, they can manage their time and plan their teaching activities, something that was not possible while they were pro-rectors and deans. At the same time that the former managers felt happiness to return to the classroom, immersed in this new reality, their voices and expressions portrayed their difficulties in adapting. The difficulty in personal relationships between teachers and students and lack of student interest permeated the transition of ex-managers to the classroom. The support offered by their family, in this process was essential. With satisfaction, teachers reported that they returned to devote time for research, which

had not been possible in the period they were responding by the university management. Although they were not more responsible for the management process, many colleagues still saw them as managers, owners of power. The transition process experienced at university enabled them to learn and changes in their behaviors. Some of those interviewed teachers have become more flexible: they learned the right time to manifest themselves. Those who did not take into consideration the opinion of others began to realize the importance of listening to others. Those who once had an immediate vision, now it is possible to see them with a view toward to the future, called a long term vision. The teacher who was very shy had to talk more with people. The data revealed by the experiences of ex-managers, although they are confined to a restricted universe, reveal issues relevant to understanding the lived experience of university leaders in the transition to the classroom, bringing thus contributions to thinking in human resource policies in order to minimize the negative aspects experienced by ex-managers, but also to broaden the research that takes into account the issue of transition of teachers in universities.

Keywords: Leader university. Professor. Transition. Phenomenology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Papéis gerenciais.....	34
Figura 2: Modelo para análise da adaptação humana à transição.....	56
Figura 3: Círculo hermenêutico.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mitos envolvendo o trabalho gerencial.....	37
Quadro 2: Mitos e verdades mais comuns sobre as funções do gerente.....	39
Quadro 3: Significado e objetivo de habilidades gerenciais.....	40
Quadro 4: Estilos de reitor	45
Quadro 5: O ciclo da transição de carreira	53
Quadro 6: A sequência da transição	55
Quadro 7: Transformação de identidade.....	61
Quadro 8: Algumas informações sobre os professores que viveriam a transição de reitores e pró-reitores para a sala de aula..	91

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
1.1 Problema de pesquisa.....	23
1.2 Objetivos do estudo.....	27
1.3 Natureza e delimitação da pesquisa.....	27
1.4 Relevância e justificativas da tese.....	28
1.5 Estrutura da tese.....	29
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	31
2.1 Gerente nas organizações.....	31
2.1.1 A visão clássica: Taylor e Fayol.....	32
2.1.2 Atividades e papéis gerenciais.....	33
2.1.3 Mitos e verdades sobre o trabalho gerencial.....	36
2.1.4 Habilidades gerenciais.....	39
2.1.5 O reitor como líder universitário.....	41
2.1.5.1 Tornar-se gestor universitário: estudos empíricos.....	47
2.2 Transição.....	50
2.2.1 Transição versus mudança de carreira.....	50
2.2.2 A transição de forma planejada e não planejada.....	51
2.2.3 A transição enquanto processo.....	52
2.2.4 Tipos de transição e suas consequências.....	57
2.2.4.1 As transições: de contribuidor individual para líder e de líder para contribuidor individual.....	60
2.3 Experiência vivida: estudos empíricos.....	67
3 O CAMINHO METODOLÓGICO.....	73
3.1 A fenomenologia: um método para compreender as experiências vividas.....	74
3.2 Por que este fenômeno?.....	75
3.3 Características do estudo.....	77
3.4 Entrando no campo e me aproximando dos sujeitos.....	80
3.5 Lócus de atuação dos sujeitos significativos do estudo.....	83
3.6 Instrumentos utilizados no campo.....	85
3.7 A hora da análise e interpretação.....	85
3.8 Componentes éticos do estudo.....	89
4 OS SUJEITOS E SUAS HISTÓRIAS.....	91
4.1 Miguel.....	92

4.2 Julia.....	96
4.3 Lucas.....	99
4.4 Rafael.....	103
4.5 Samuel.....	105
4.6 Beatriz.....	109
5 TORNANDO-SE LÍDER UNIVERSITÁRIO.....	113
5.1 A estrutura universitária: um dos desafios.....	116
5.2 A agenda do líder universitário.....	119
5.3 O relacionamento interpessoal: a diversidade nas e das	
 relações.....	122
5.3.1 As relações profissionais.....	124
5.3.2 O relacionamento com os alunos.....	138
5.3.3 As relações familiares: sentindo apoio e cobrança.....	140
5.4 A falta da pesquisa e da sala de aula.....	142
5.5 Mudando o olhar: a necessidade da visão do conjunto.....	144
5.6 Buscando qualificação profissional: “um divisor de águas”.	146
5.7 O tempo: “meu inimigo número um”.....	149
5.8 O ambiente de trabalho.....	152
5.9 Sofrendo.....	154
6 A TRANSIÇÃO DO SER GESTOR PARA PROFESSOR	
 UNIVERSITÁRIO.....	159
6.1 A pré-transição para a sala de aula.....	159
6.1.1 Fatores que impulsionaram a transição.....	159
6.1.2 Tentando preparar-se para a transição.....	162
6.2 Significados da experiência vivida pelo ser gestor	
 universitário, na sua transição para a sala de aula.....	166
6.2.1 Não sou mais responsável pela gestão: um alívio.....	168
6.2.2 Voltando às origens: é necessário atualizar-se.....	170
6.2.2.1 Facilidades na adaptação à sala de aula.....	173
6.2.2.2 Dificuldades na adaptação à sala de aula.....	175
6.2.3 As relações interpessoais.....	182
6.2.3.1 Relações profissionais.....	182
6.2.3.2 A família vivendo a transição.....	196
6.2.4 O tempo.....	198
6.2.5 Sentindo falta da estrutura.....	202
6.2.6 Sofrendo.....	202
6.3 Agora sou professor.....	207
6.3.1 Significados da profissão.....	207

6.3.2 O dia a dia do professor.....	211
7 UMA REFLEXÃO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA UNIVERSIDADE.....	215
7.1 Faria tudo novamente.....	215
7.2 É preciso se preparar.....	217
7.3 É preciso valorizar os que já passaram.....	219
7.4 Avaliando as relações interpessoais: falhas cometidas.....	222
7.5 Mudanças percebidas.....	224
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229
8.1 A pesquisa.....	229
8.2 Algumas lições.....	237
8.3 Possibilidades de novas indagações, novas inquietações.....	240
8.4 A pesquisadora.....	241
REFERÊNCIAS.....	245
APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	265
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	267
ANEXO A - CERTIFICADO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA EM SERES HUMANOS.....	271
ANEXO B - FOLHA DE ROSTO DA AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA EM SERES HUMANOS.....	273

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresento o problema de pesquisa que norteou meu estudo, trazendo minhas inquietações iniciais. Além disso, defino os objetivos da tese, a natureza e delimitação da pesquisa, a relevância e justificativa do estudo, bem como a estrutura do trabalho.

1.1 Problema de pesquisa

Muito se tem discutido, na literatura organizacional, sobre o estado permanente da mudança e a conseqüente instabilidade que esta provoca nas organizações. A competição acirrada e o avanço tecnológico interferem continuamente na dinâmica das organizações, sejam elas privadas, públicas ou pertencentes ao terceiro setor. Buscando satisfazer aos requisitos de competitividade, os atuais gestores modificam sua forma de gerir, reveem as estruturas de cargos e implementam formas participativas no processo de tomada de decisão nas organizações. É a tentativa de tornar a estrutura organizacional mais flexível à dinâmica da mudança constante.

No passado, as pessoas exerciam funções relativamente permanentes nas organizações. A prática da administração, no início do século XX, focava a execução das atividades rotineiras dos operários. As organizações eram caracterizadas por modelos tayloristas e fordistas (ANTUNES, 2000; HARVEY, 2000). O trabalhador deveria obedecer ao gestor e desenvolver apenas as habilidades necessárias ao cumprimento de sua tarefa, em uma única função específica, existindo, dessa forma, uma considerável estabilidade nos cargos.

Homens e mulheres aprendiam uma profissão para toda a sua vida. Havia a possibilidade de emprego garantido, às vezes considerado vitalício, e com praticamente nenhuma mudança no seu conteúdo.

No atual contexto global, prevalece uma mobilidade cada vez maior de funcionários para realizar tarefas diferenciadas, devido ao caráter temporário dos empregos. Os funcionários aprendem a enfrentar a temporariedade, ou seja, aprendem a conviver com a flexibilidade, a imprevisibilidade (BRIDGES, 1995; IANNI, 1996; SENNETT, 1999; SOTO, 2005) e a instabilidade (CHANLAT, 1995).

O desempenho de atividades prescritas em um manual de cargos cede lugar ao aprendizado contínuo que as transições atuais requerem.

As transições são experiências humanas carregadas de emoções, desafios, perdas e oportunidades. Às vezes, elas são ignoradas, ou seu impacto é minimizado pelos gerentes. A realidade é que elas afetam o desempenho das pessoas e o funcionamento das organizações (NININGER; ARDITTI, 2004).

Estudos focados na transição estão relacionados ao processo de aposentadoria de executivos (DE VRIES, 1988), perda de emprego (LATAACK; KINICKI; PRUSSIA, 1995; KINICKI; PRUSSIA; MCKEE-RYAN, 2000; ZIKIC; RICHARDSON, 2007), transição de gerente de uma organização para uma atividade autônoma (DUBERLEY; MALLON; COHEN, 2006), ou transição de contribuidor individual para líder (PEARCE II, 1982; KONCZAK, 1994; THOMAS, 1999; HOWARD, 2003; HILL, 2003).

Na literatura acadêmica, encontrei muito material sobre o processo de tornar-se gerente, bem como descrições e interpretações acerca dos primeiros meses num cargo de gerência (PEARCE II, 1982; KONCZAK, 1994; THOMAS, 1999; HOWARD, 2003; HILL, 2003). Contudo, inexistem estudos focando o processo de transição de líder para contribuidor individual, apesar da importância significativa dessa experiência na vida desses profissionais.

Os temas das pesquisas são imaginados pelos pesquisadores a partir de suas experiências no transcorrer de suas vidas, sofrendo implicações culturais que coexistem com as práticas do pesquisador e que, por sua vez, também estão presentes na escolha do tema da minha tese.

O foco desta pesquisa - compreender o significado da experiência vivida pelo ser gestor universitário, no processo de transição de líder para contribuidor individual -, é fruto de um processo de reflexões pessoais. No contexto universitário em que atuo desde 2005, já ouvi relatos instigadores sobre a vivência nos cargos de coordenador de curso, chefe de departamento, pró-reitor, reitor, e o retorno destes à função que exerciam antes de assumir tal responsabilidade, ou seja, o retorno à função de professor.

Na universidade, é fortemente presente o aspecto da temporariedade do exercício do cargo de gerência. O docente, ao assumir uma coordenação de curso, uma chefia de departamento, pró-reitoria ou reitoria, está ciente de que é por um prazo determinado. Após essa experiência, ele pode retornar à sua função original, o que, na maioria das vezes, significa voltar a ser professor. Não obstante o fato

de essa transição ser rotineira nas universidades, ela merece maior compreensão.

A fim de compreender os processos de transição no contexto universitário, realizei uma revisão narrativa da literatura por meio das bases de dados *Web of Science*, *Emerald* e *Scopus*, nos textos publicados no período entre 1990 e 2010. Os descritores utilizados foram: *change in academic career*, *transition in academic career*, *academic career and professor*, *academic career and leader*, *academic career and managers*. Através desses descritores, observei várias discussões sobre gênero nas universidades. Pesquisei em revistas de Administração, tais como *Gestão.org* e *Revista de Administração de Empresas*, e nestas inexistem discussões sobre processos de transição nas universidades. Nos Anais do ENANPAD (Encontro Nacional de Pós-Graduação em Administração), encontrei doze artigos que discutem a temática “professor universitário” ou “líder universitário”. No entanto, estes estudos voltam-se para as seguintes discussões: qualidade de vida, *stress* e *burnout* em situação de trabalho de docentes; características dos gestores de instituições do ensino superior; como e o que os professores aprendem para dirigir unidades universitárias; a construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidades; e o desenvolvimento de novas competências dos professores universitários. Pesquisei em bancos de dados de teses e dissertações de diversas universidades, inclusive nos disponibilizados pelo Portal Domínio Público. Alguns estudos discutiam a passagem de contribuidores individuais (professores) para líderes (reitores, pró-reitores, chefes de departamento, chefes de divisão, coordenadores de curso), porém, nenhum trabalho foi encontrado sobre o tema “transição de líder universitário para professor”.

Os estudos sobre os processos de transição no interior das universidades (HEERDT, 2002; SILVA, 2002; SILVA; MORAES, 2002; SILVA; MORAES; MARTINS, 2003; MARRA; MELO, 2003, 2005; ÉSTHER, 2007; KANAN, 2008) são insuficientes, especialmente sob o enfoque fenomenológico. Embora existam diversos estudos sobre a gestão universitária, não foi identificado nenhum que trate da experiência vivida no processo de transição de gestores universitários de alta administração, aqui compreendidos como líderes, para contribuidores individuais, representados pelos professores.

Neste trabalho, além de os termos “líder”, “gerente”, “gestor”, “chefe” e “executivo” serem usados sem distinção para indicar a pessoa que ocupa uma posição na qual se espera que desempenhe o papel do líder (YUKL, 1998; VECCHIO, 2008), o “líder” está representado pelo

reitor ou pró-reitor universitário, e o “contribuidor individual”, pelo professor.

O contribuidor individual é um especialista, um produtor ou um profissional. Sua principal responsabilidade é “realizar tarefas técnicas específicas; sua colaboração para com a organização [...] [é] individual, dependendo acima de tudo de sua competência, experiência e energia” (HILL, 2003, p. 3). São funcionários operacionais, que executam seu trabalho e não possuem responsabilidade de supervisionar o trabalho de outras pessoas. “Contribuidor” e “colaborador individual” (HILL, 2003) são termos intercambiáveis na literatura pesquisada e serão utilizados da mesma forma nesta pesquisa.

Por um lado, como contribuidor individual, o professor é responsável apenas por suas atividades, realizando tarefas específicas e programadas, não sendo responsável pelas atividades dos demais colegas. Por outro lado, como gerente, o reitor ou o pró-reitor exercem influência sobre as atividades de várias pessoas, possuindo uma agenda imprevisível e dependente de necessidades alheias. Essas distinções serão apresentadas de forma mais aprofundada nos próximos capítulos.

Buscar compreender o significado da experiência vivida pelo gestor universitário no processo de transição de líder para contribuidor individual faz parte das minhas inquietações, que me acompanham na caminhada profissional enquanto docente.

Diante do exposto, esta pesquisa adota a seguinte questão norteadora:

Qual o significado da experiência vivida pelo ser gestor universitário, no processo de transição de líder para contribuidor individual?

Além da questão principal, a presente tese se propõe a responder às seguintes questões específicas:

- Qual o caminho profissional dos indivíduos que vivenciaram o processo de transição de líder para contribuidor individual?
- Como os indivíduos compreendem as figuras do líder e do contribuidor individual no contexto universitário?
- De que modo os indivíduos enfocados na pesquisa vivenciaram a referida transição profissional?
- Quais estratégias foram usadas pelos profissionais entrevistados durante o processo de transição de líder ao estado anterior de contribuidor individual, no contexto universitário?

1.2 Objetivos do estudo

O objetivo geral deste estudo é:

Compreender o significado da experiência vivida pelo ser gestor universitário, no processo de transição de líder para contribuidor individual.

Os objetivos específicos são:

- Descrever o caminho profissional dos indivíduos que vivenciaram o processo de transição de líder para contribuidor individual.
- Descrever como os indivíduos compreendem as figuras do líder e do contribuidor individual no contexto universitário.
- Compreender como os indivíduos vivenciaram a transição profissional.
- Identificar as estratégias usadas pelos entrevistados no processo de transição de líder para contribuidor individual.

1.3 Natureza e delimitação da pesquisa

Neste estudo, procuro compreender o significado da experiência vivida pelo gestor universitário no processo de transição de líder para contribuidor individual, por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando a abordagem fenomenológico-hermenêutica (VAN MANEN, 1990).

Para van Manen (1990), o objetivo final da ciência humana fenomenológica é um esforço concentrado da reflexão, em função de um retorno a uma experiência direta e primordial com o mundo circundante. A compreensão da experiência vivida envolve uma prática textual: a escrita reflexiva, a qual nós chamamos de pesquisa social. É o estudo fenomenológico e hermenêutico da existência humana: fenomenológico, porque é um estudo descritivo da experiência vivida (fenômeno), na tentativa de enriquecer a experiência vivida compreendendo seu significado; hermenêutico, porque é um estudo interpretativo de expressão e objetivação (textos) da experiência vivida, na tentativa de determinar o seu significado.

No presente estudo, entrevistei seis sujeitos que vivenciaram o processo de transição de reitores e pró-reitores para professores,

retornando à dedicação exclusiva à sala de aula. No capítulo 3, apresento maiores detalhes quanto à natureza metodológica desta pesquisa.

1.4 Relevância e justificativas da tese

Com este estudo, pretendo trazer contribuições à literatura especializada no conhecimento do processo de transição de líder para contribuidor individual e ao campo da prática empresarial e do comportamento organizacional em geral. Para os profissionais formuladores de políticas de gestão de pessoas, este estudo pode servir de base para o estabelecimento de ações com o objetivo de auxiliar os gerentes e suas famílias a lidarem melhor com a experiência de transição, servindo como ponto de partida para a elaboração de programas que considerem a transição na carreira parte importante da vida do gerente organizacional.

Além disso, conhecendo-se os conteúdos científicos sobre as facilidades e dificuldades desse processo, os gerentes podem refletir antecipadamente sobre a possibilidade de vivenciá-lo. Holmes e Cartwright (1993) ressaltam a falta de estudos que examinem empiricamente os motivos, características e problemas vividos por executivos que realizam uma mudança de carreira, sobretudo sob o foco que se deseja nesta tese.

As constatações deste estudo podem levar, também, os líderes a refletirem sobre suas experiências no processo de transição da carreira, já que esta pesquisa proporciona uma descrição e análise interpretativa do processo em questão.

Neste estudo, optei por pesquisar gestores da alta administração (reitores e pró-reitores), principalmente em função da escassez de estudos sobre este nível hierárquico. Com algumas exceções, as pesquisas sobre o trabalho de gestores tendem a permanecer no nível das chefias intermediárias e de supervisão, ou seja, chefes de departamento e coordenadores de curso.

Com esta pesquisa, pretendo contribuir com o resgate de estudos relacionados ao contexto universitário. As universidades são tradicionalmente consideradas instituições destinadas à realização de investigação em uma pluralidade de campos de saber, contudo, raramente colocam-se a si mesmas como objeto de investigação, tendo permanecido praticamente à margem de esforços analíticos (TOMÁS et al., 2010).

Minha opção pela fenomenologia como método de pesquisa originou-se na busca de um caminho de investigação que conduzisse a um olhar, o mais aberto e abrangente possível, sobre o tema investigado: “a experiência vivida pelo ser gestor universitário, em sua transição para a sala de aula”. Além disso, acredito que tal opção possibilita a pesquisa de fenômenos subjetivos, pois as verdades essenciais com relação à realidade dos indivíduos são baseadas em suas experiências de vida. O significado que uma situação tem para a própria pessoa é uma experiência íntima e individual, que geralmente escapa à observação alheia, tendo em vista que o ser humano não é transparente e que desvendar uma experiência implica ter informações fornecidas pela pessoa que a viveu. É exatamente por considerar esses aspectos que busquei compreender a experiência vivida por diferentes reitores e pró-reitores, no processo de transição para professores de Instituições de Ensino Superior (IES) em Santa Catarina.

Esta pesquisa poderá ser uma referência para os estudos que investigam a experiência vivida por gerentes no processo de sua transição para contribuidores individuais, devido ao ineditismo da abordagem, sobretudo considerando-se o fato de que estudos sobre transição na carreira não utilizam adequadamente a metodologia fenomenológica (MILES, 2002) e não são relacionados ao contexto universitário.

1.5 Estrutura da tese

A estrutura desta tese, descrita a seguir, compreende oito capítulos. Neste capítulo introdutório, apresento o problema, as questões, os objetivos, a natureza e delimitação do estudo, a contribuição e relevância da pesquisa e a estrutura da tese.

No segundo capítulo, trabalho a revisão teórica relacionada às características do gerente nas organizações, ao processo de transição na carreira e a estudos empíricos que investigaram experiências vividas.

No terceiro capítulo, exponho os métodos utilizados para a realização do estudo. Para tanto, caracterizo o estudo, apresento os sujeitos da pesquisa, bem como o caminho percorrido, tanto na coleta quanto na análise e interpretação dos dados.

No quarto capítulo, apresento os sujeitos pesquisados e suas histórias.

No capítulo cinco, apresento os temas essenciais da experiência vivida pelos professores ao se tornarem líderes universitários.

No sexto capítulo, retrato a transição do líder universitário para professor, apoiada no momento da pré-transição para a sala de aula, nos significados da experiência vivida pelo ser gestor universitário, na transição para a sala de aula, e os significados da profissão para estes professores.

No capítulo sete, apresento algumas reflexões realizadas pelos professores em relação às suas experiências de transição vividas na universidade.

Na sequência, no capítulo oito, teço algumas considerações, que surgiram das reflexões realizadas ao longo deste trabalho.

Após o capítulo das considerações finais, apresento as referências bibliográficas, os apêndices e anexos, que são o Roteiro das entrevistas (Apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), o Certificado de Aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos (Anexo A) e a Folha de Rosto da Autorização do Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos (Anexo B).

2 REVISÃO DA LITERATURA

As leituras e revisões de autores foram um exercício necessário para trabalhar as exigências que a problemática desta pesquisa demandou, ao longo de sua construção, e tiveram o objetivo de conduzir as investigações e inquietações destacadas.

Inicialmente, trago a literatura sobre o gerente/líder, com o objetivo de conhecer as diferentes habilidades requeridas para o cargo e as especificidades do seu trabalho.

Neste capítulo, resgato e discuto considerações sobre a gestão universitária e a função do reitor. Na sequência, retomo discussões acerca do processo de transição na carreira, a fim de possibilitar uma reflexão sobre esse período na carreira dos indivíduos nas organizações. Analiso, também, a literatura sobre a diferença entre transição e mudança de carreira, bem como o processo de transição, a transição de forma planejada e não planejada, e os tipos de transição. Neste item, enfoco, ainda, o processo de transição de contribuidor individual para líder e de líder para contribuidor individual.

Finalizo o capítulo definindo o termo “experiência vivida” e apresentando estudos que enfocam essa temática.

2.1 Gerente nas organizações

Existe controvérsia a respeito da diferença entre liderança e gerência. Alguns autores destacam que os gerentes são orientados pela estabilidade (MINTZBERG, 2007) e os líderes são orientados pela inovação (YUKL, 1998) e mudança (BARDWICK, 1996; BENNIS, 1996; KOTTER, 2007). Nessa perspectiva, Bennis e Nanus (1985) salientam que gerentes são pessoas que fazem certas as coisas, enquanto os líderes fazem as coisas certas. Os gerentes possuem poderes legítimos e sua habilidade de influência está baseada na autoridade formal do seu cargo; em oposição, os líderes podem ser nomeados, mas também podem emergir de um grupo, podendo ter um desempenho que vai além das ações regimentadas pela autoridade formal.

Nesta tese, utilizei os termos líder, gerente e gestor de maneira intercambiável, para designar a pessoa responsável pelo processo de gestão e responsável pelo atendimento das metas da equipe sob sua responsabilidade.

2.1.1 A visão clássica: Taylor e Fayol

“Ser gerente” de organizações pode ser interpretado de diferentes formas, dependendo da corrente teórica da Ciência da Administração que se adota.

Taylor, em seu livro *Princípios de Administração Científica*, publicado em 1911, foi um dos primeiros autores a descrever as características e conteúdo das atividades dos gerentes. Ele delimitou parte do trabalho gerencial, estabelecendo o que compete aos trabalhadores e o que compete à administração das empresas. Para ele, as responsabilidades da administração permeavam o desenvolvimento de uma verdadeira ciência, que incluía a seleção científica do trabalhador, a educação e o treinamento científico deste, e a cooperação cordial entre os administradores e os trabalhadores (TAYLOR, 1970).

No entanto, é Fayol que se preocupa em definir o trabalho do gerente, entendendo que as diversas atividades de uma empresa devem ser classificadas e separadas por função: técnica, comercial, financeira, de segurança, de contabilidade e administrativa (FAYOL, 1990).

Luthans (1976), Schermerhorn Jr. et al. (1999) e Vecchio (2008) destacam que, tradicionalmente, os gerentes realizavam tarefas de previsão, organização, direção e controle, as quais eram extraídas da experiência profissional de Fayol e divulgadas através de seus seguidores Luther Gulick e Lyndall Urwick (WAHRLICH, 1986).

Assim como Taylor, Fayol buscava a eficiência por meio da aplicação do método científico na administração, porém, enquanto o primeiro buscou o aumento da eficiência no nível operacional, Fayol enfatizou a estrutura, procurando a maior eficiência por meio de um melhor arranjo dos setores da empresa e das relações entre eles, enfatizando o estudo da estrutura e funcionamento da organização.

Por outro lado, autores como Kotter (1982, 1999) e Mintzberg (1973, 1975) apresentam visão complementar à clássica. Mintzberg (1975) argumenta que a proposta de Fayol não condiz com a realidade dos gerentes na organização, indicando somente algumas atividades destes. Kotter (1982, 1999) destaca a divergência entre a sabedoria convencional e o comportamento gerencial observado. A concepção convencional sustenta-se nas atividades de planejamento, controle, organização e direção. Somam-se à abordagem clássica, por exemplo, as atividades de relacionamentos, tomada de decisões e transferência de

informações, numa perspectiva de trabalho fragmentada, conforme será discutido na próxima seção.

2.1.2 Atividades e papéis gerenciais

Um crescente número de pesquisadores busca identificar o conteúdo do trabalho executado pelos gerentes, e suas características comuns, preocupando-se em indicar a variabilidade e a diversidade das atividades pertinentes à função gerencial (MINTZBERG, 1975, 1990; KOTTER, 1982, 1999; STEWART, 1982; HALES, 1986; COVEY, 1996).

Para compreender o trabalho dos gerentes, Kotter (1999), com base em estudos empíricos, adiciona que a ação do gerente baseia-se em três premissas: a) o estabelecimento de uma agenda; b) a construção de redes de relacionamentos; e c) a implementação das agendas.

As “agendas” são construídas por metas e planos que se aplicam às responsabilidades de longo, médio e curto prazo; normalmente, destinam-se a uma ampla faixa de questões financeiras, produto/mercado e organizacionais, incluindo itens vagos e específicos (KOTTER, 1982).

Além disso, o autor salienta a importância de reconhecer as constantes incertezas e os dilemas relacionados às atividades do gerente, caracterizados como grandes desafios. Estes desafios são: diversidade e quantidade exponencial de informações, e dependência de um número significativo de pessoas. As agendas, um instrumento baseado em discussões e reuniões informais do dia a dia, possuem, por exemplo, planos e estratégias que não fazem parte do planejamento oficial da instituição.

A “construção da rede de relacionamentos” é outro aspecto importante do trabalho dos gerentes. Nessa rede, cada relacionamento possui características singulares, pois cada pessoa que a compõe possui uma história diferenciada das demais pessoas.

Depois de ter formado suas agendas de trabalho e redes de relacionamento, os gerentes passam a focar-se na “implementação dessas agendas”.

Na investigação sobre o trabalho dos executivos, Mintzberg (1975) ressalta que esses profissionais desempenham um conjunto de papéis, adotando comportamentos que dizem respeito à autoridade formal e ao *status*, ou seja, a um determinado cargo na organização.

O autor entende o executivo como uma pessoa responsável por uma organização ou uma de suas subunidades. São exemplos de executivos os chefes de seção, presidentes e bispos. Essas pessoas possuem uma autoridade formal sobre uma unidade. “A autoridade formal leva a uma posição especial de *status* na organização. Da autoridade formal e do *status* surgem os papéis interpessoais” (MINTZBERG, 1975, p. 56).

A seguir apresento, na figura 1, os dez papéis citados por Mintzberg (1990).

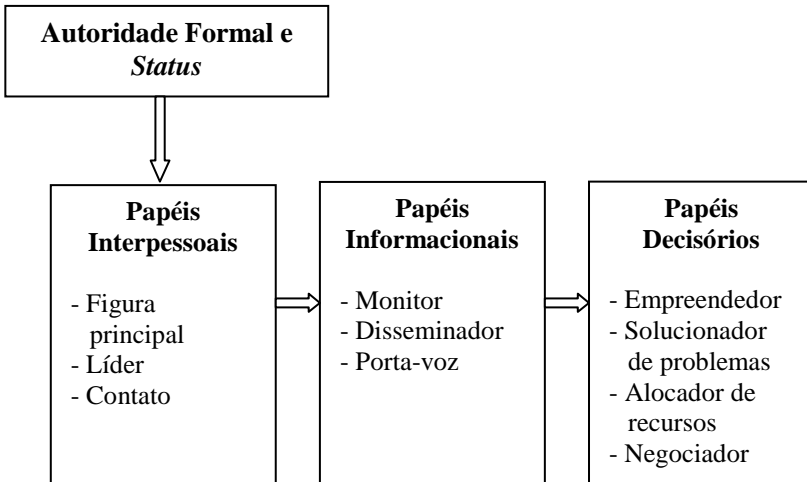


Figura 1: Papéis gerenciais.
Fonte: Mintzberg (1990, p. 168).

O primeiro “papéis interpessoal” é o de figura principal, por meio da qual o executivo se mostra como o representante de sua organização em diferentes ocasiões formais. O segundo papel interpessoal é o de líder, que define as relações do executivo com seus subordinados. O terceiro papel é o de contato, pelo qual o executivo interage com seus pares e outros profissionais com o objetivo de obter informações relevantes.

Por sua vez, o primeiro “papéis informacional” é o de monitor, por meio do qual o gerente colhe informações que oferecem uma ampla visão de sua organização. O segundo papel é o de disseminador, no qual o gerente repassa um conjunto de informações para a sua organização. O terceiro papel informacional é o de porta-voz, através do qual o líder

dissemina informações da organização para o ambiente em que ela se insere.

Finalmente, o primeiro “papel decisório” é o de empreendedor, que tenta fortalecer sua unidade executando as mudanças necessárias. O segundo papel é representado pelo solucionador de problemas, quando o gerente responde às pressões organizacionais. Como alocador de recursos, representando o terceiro papel, o gerente estabelece onde serão alocados os recursos da organização. No quarto papel, como negociador, o gerente representa a organização em negociações importantes.

Reforçando a posição de Mintzberg (1975), Stoner e Freeman (1995) afirmam que os dez papéis não são facilmente separáveis, na medida em que formam um todo integrado. “Duas ou três pessoas não podem compartilhar um único posto gerencial [...] elas não podem dividir entre si os dez papéis a não ser que possam reintegrá-los cuidadosamente” (MINTZBERG, 1975, p. 59).

Estudos mais recentes realizados por Escrivão Filho (1995) e Tonelli e Alcadipani (2003) trazem resultados parecidos aos de Mintzberg (1975). Ou seja, os executivos estão envolvidos em inúmeras e variadas atividades, que normalmente não são padronizadas, além de serem de curta duração.

Enriquecendo a literatura de funções e papéis gerenciais, Farren e Kaye (1996) ressaltam que o foco da arte da gerência também se desloca das atividades de dirigir, para as de facilitar. Para esses autores, os papéis da liderança são os de:

- facilitador: permite um clima aberto, onde as pessoas podem discutir e participar;
- avaliador: fornece *feedback* honesto a respeito do desempenho das pessoas, sugere ações;
- realizador de previsões: chama a atenção das pessoas para tendências no mercado de trabalho, comunica as diretrizes da organização para as pessoas;
- conselheiro: ajuda as pessoas no desenvolvimento de suas carreiras, chama a atenção para possíveis obstáculos ao alcance dos objetivos individuais e organizacionais;
- habilitador: ajuda a cumprir os objetivos, favorecendo contatos com pessoas de outras áreas, articula os recursos necessários ao cumprimento dos objetivos tanto individuais

quanto organizacionais. (FARREN; KAYE, 1996, p. 184)

Aqui, mais uma vez, evidencia-se que os papéis anteriormente atribuídos aos gerentes não correspondem à realidade do gerente na organização.

Covey (1996) também reflete sobre as atividades dos gerentes, agrupando-as em três funções: explorar, alinhar e dar autonomia. Explorar significa alinhar os sistemas de valores e a visão da organização às necessidades dos *stakeholders*. Alinhar significa assegurar que o sistema organizacional atenda à missão e a visão organizacional, com vistas a garantir os interesses dos *stakeholders*. Por fim, autonomia significa empoderar as pessoas, fazendo com que se sintam parte da organização, compartilhando seus objetivos.

Embora a definição de liderança que parece prevalecer esteja voltada para a atividade de auxiliar a equipe no atendimento dos objetivos, cabe ressaltar que essa abordagem não é racional, nem previamente planejada ou controlada. A atividade do gerente é multifacetada, sofrendo a influência de vários fatores internos e externos à organização.

A questão da não racionalidade do trabalho gerencial merece destaque e será discutida na próxima seção.

2.1.3 Mitos e verdades sobre o trabalho gerencial

Drucker (1990), Tonelli e Alcadipani (2003) e Motta (2004) ressaltam que o trabalho gerencial é atípico. A função gerencial é ambígua e repleta de dualidades, não se parecendo com qualquer outra função, de modo que, por estes motivos, é complexa e difícil sua descrição. Motta (2004, p. 20) destaca que a

[...] maioria dos dirigentes, quando questionada sobre o seu trabalho, informa que encontra sempre uma carga inesperada de tarefas imprevistas, com reuniões, interrupções e trabalhos administrativos intensos, descontínuos e de natureza variável. Esses dirigentes revelam também que gostariam de ser mais racionais, ter mais tempo para pensar sobre o futuro e planejar, mas rendem-se à inevitabilidade da fragmentação e o imediatismo da função gerencial.

Mintzberg (1990) confirma a perspectiva de trabalho gerencial atípico, trazida por Drucker (1990) por meio dos resultados de uma pesquisa que realizou com vários gerentes que trabalhavam nos Estados Unidos, Canadá, Suécia e Inglaterra, os quais atuavam em diferentes funções e níveis hierárquicos. Os resultados desse trabalho trouxeram duas contribuições: a identificação de mitos envolvendo o trabalho do gerente e a descrição dos papéis gerenciais. O quadro 1 ressalta os resultados do estudo.

MITOS	VERDADES
1º. Mito: O gerente é um planejador sistemático e reflexivo.	Um grande número de estudos prova que os gerentes trabalham num ritmo inexorável e que suas atividades se caracterizam pela brevidade, variedade e descontinuidade e que eles estão firmemente orientados para a ação, não apresentando inclinações para atividades de reflexão.
2º. Mito: O verdadeiro gerente não executa atividades de rotina.	Além de se ocupar com exceções, o trabalho administrativo envolve a execução de uma série de deveres rotineiros, incluindo rituais e cerimônias, negociações e processamento de pequenas informações que ligam a organização ao seu meio ambiente.
3º. Mito: Os principais gerentes necessitam de informações agregadas, que podem ser melhor obtidas através de um sistema formal de informações gerenciais.	Os gerentes preferem a mídia verbal, principalmente telefonemas e reuniões.
4º. Mito: A administração é, ou pelo menos está se transformando, rapidamente, em ciência e profissão.	Os programas dos gerentes – para organizar o tempo, processar informações, tomar decisões e outras coisas mais - permanecem trancados em suas cabeças.

Quadro 1: Mitos envolvendo o trabalho gerencial.

Fonte: Mintzberg (1990, p. 164).

Diante das informações destacadas no quadro 1, pode-se reafirmar que as atividades dos gerentes elencadas pela literatura clássica não correspondem à realidade do gerente na organização. Eles lidam com várias atividades que os tornam demasiadamente sobrecarregados e a descontinuidade destas parece ser uma constante.

Além disso, Mintzberg (1990) ressalta que os resultados de seu estudo foram uma surpresa, já que, apesar de os gerentes serem competentes, constatou-se que possuíam atitudes similares às de seus antecessores. Eles ainda buscavam, por exemplo, informações através da comunicação verbal, embora suas decisões estivessem relacionadas às tecnologias de ponta.

Seguindo a mesma linha de Mintzberg (1990), Motta (2004) apresenta mitos e verdades relacionadas às funções do gerente, como demonstrado no quadro 2.

MITOS	VERDADES
1. Pessoa com <i>status</i> , autoridade e poder. Tem sala imponente em andar elevado. Toma decisões rápidas, analisa informações e supera obstáculos, confiante e segura no sucesso das decisões (imagens de “super-homem”).	1. Pessoa com <i>status</i> às vezes duvidoso; poder e autoridade dependente de injunções contínuas e de informações obtidas de várias maneiras. Negocia assuntos diversos, ganhando e perdendo, tenso, nervoso e incerto quanto ao resultado das suas decisões.
2. Atuação baseada em ações ordenadas e planejadas, num processo decisório acentuadamente racional e pessoal.	2. Atuação baseada em ações desordenadas e intermitentes, um processo decisório marcado por decisões intuitivas e influenciadas por lealdades pessoais e comunicações verbais face a face.
3. Preocupação prioritária com políticas, diretrizes e desenvolvimento futuro da organização.	3. Preocupação prioritária com operações atuais e solução de problemas prementes.
4. Trabalho programado, com algumas fases previsíveis e problemas antecipados, para enfrentar contingências e superar dificuldades.	4. Trabalho não programado, em grande parte imprevisível. Enfrentamento constante de contingências e problemas desconhecidos.

5. Instrumentos de trabalho: objetivos, planos, programas, metas, resultados e prazos.	5. Instrumentos de trabalho: surpresas, sustos, contingências, problemas.
6. Reúne-se para planejar e resolver problemas.	6. Reúne-se para discutir as dificuldades das rotinas e debater temas, na presunção de que poderá haver problemas.
7. Recebe informações fundamentais para a decisão através de relatórios de assessores, memorandos internos, impressos de computadores e informações orais em reuniões programadas.	7. Recebe informações fundamentais através de um sucessivo e variado número de contatos pessoais, por comunicação verbal, telefonemas, bate-papos informais e em reuniões de última hora.
8. Comportamento formal e contemplativo.	8. Comportamento informal e interativo.
9. Trabalha com sistematização, afínco e profundidade em um número reduzido de tarefas e informações mais importantes para a tomada de decisão.	9. Trabalha assystematicamente, de forma superficial e intermitente, em um grande número de tarefas, exercendo funções diferentes no que se refere a cada tarefa.
10. Trabalho prospectivo, de médio e longo prazo, orientado para soluções e integrado com as diversas áreas da empresa.	10. Trabalho restritivo, de curto prazo, orientado a problemas e fragmentado no que se refere às diversas áreas da organização.

Quadro 2: Mitos e verdades mais comuns sobre as funções do gerente.

Fonte: Motta (2004, p. 24).

Mintzberg (1990) apresenta mitos e realidades similares aos mitos e verdades trazidos por Motta (2004). Ambos ressaltam que as atividades dos gerentes estão pautadas em desordem, imprevisibilidade e irracionalidade, realidade essa oposta à trazida pelos clássicos da administração.

2.1.4 Habilidades gerenciais

Investigando a atividade gerencial, que se configura como complexa, oriunda da desordem e da imprevisibilidade, Motta (2004) resalta a necessidade de o gerente ser capaz de articular diferentes habilidades, conforme podemos observar no quadro 3:

TIPO DE HABILIDADE	SIGNIFICADO	OBJETIVO
Cognitiva	Saber categorizar problemas administrativos e ver relações entre categorias. Compreender o particular através do conhecimento do geral.	Aprender sobre administração a partir do estoque de conhecimentos existentes sobre definição de objetivos e formulação de políticas e as ideias sistematizadas sobre estruturas, processos, técnicas e comportamentos organizacionais.
Analítica	Saber a utilidade e a potencialidade das técnicas administrativas e adquirir mais realismo, profundidade e criatividade na solução de problemas.	Aprender a decompor problemas administrativos, identificar variáveis fundamentais, estabelecer relações de causa e efeito na busca de novas soluções, objetivos, prioridades e alternativas de ação.
Comportamental	Comportar-se de forma diferente do anteriormente acostumado para obter respostas comportamentais mais consistentes com objetivos de eficiência, eficácia, satisfação e segurança no trabalho.	Aprender novas maneiras de interação humana dentre padrões alternativos conhecidos e validados socialmente, como novas formas de comunicação de integração grupal ou de exercer ou lidar com poder e autoridade.
De ação	Desenvolver capacidade de interferir intencionalmente no sistema organizacional, ou seja, de transformar objetivos, valores e conhecimento em formas efetivas de ação.	Aprender sobre si próprio, sobre sua função e sobre os objetivos e condições operacionais de sua organização. Desenvolver comprometerimentos com a missão socioeconômica da instituição em que trabalha.

Quadro 3: Significado e objetivo de habilidades gerenciais.

Fonte: Motta (2004, p. 29).

Articulando essas habilidades, o gerente pode influenciar mudanças, principalmente através de suas crenças e modelos mentais, reconhecendo ou não a necessidade de mudança e interpretando e manipulando o ambiente organizacional (HUBER; GLICK, 1993).

Pereira e Fonseca (1997) também discutem as habilidades do gerente, neste momento de intensas mudanças. Entendem que o gerente deve ser flexível, com capacidade de análise crítica e de resolução de problemas com agilidade e inovação.

É possível perceber, na bibliografia contemporânea, a permanência de dificuldades em estabelecer, com exatidão, atribuições, limites e expectativas para o nível gerencial. Motta (2004, p. 19) reafirma isto ao destacar que “atualmente já se aceita tratar a função gerencial como extremamente ambígua e repleta de dualidades, cujo exercício se faz de forma fragmentada e intermitente”.

O autor acrescenta, ainda, que não existe uma definição exata das atribuições do gerente, já que essa função tem um lado racional de previsão e antecipação de ações e um lado irracional e intuitivo, proveniente da fragmentação e do imediatismo característicos do dia a dia gerencial.

Esse pensamento acerca das atribuições dos gerentes corrobora com o pensamento complexo relacionado às organizações, onde há a falência do modelo clássico, assentado nos pilares de ordem e razão absoluta (ANDERSON, 1999; MORIN, 2001; SILVA; REBELO, 2003). Nesse ambiente organizacional marcado pela imprevisibilidade, há espaço para o profissional que sabe trabalhar numa perspectiva complexa e contraditória, já que se exige do gerente ser competitivo e cooperativo, individualista e capaz de trabalhar em equipes, possuir iniciativa e trabalhar de acordo com as regras, propor questionamentos e eliminar dúvidas (MELO, 1996).

A seguir, serão abordadas questões pertinentes à figura do reitor e seu papel na gestão universitária, que em muito se aproxima da perspectiva complexa e contraditória salientada anteriormente.

2.1.5 O reitor como líder universitário

Embora sejam comuns estudos sobre a gestão universitária, existe uma carência de literatura nacional relacionada ao processo de professores se tornarem gestores em universidades (SILVA, 2000; ÉSTHER, 2007; ÉSTHER; MELO, 2007; MORAES, 2008), e pode-se dizer que praticamente inexistem estudos investigando o processo

inverso, que é a proposta desta tese. Cunha (1999, p. 125) ressalta que “os estudos de gestão na universidade brasileira são extremamente acanhados”.

O trabalho de Kerr (1982) constitui um dos mais citados pelos estudiosos da gestão universitária e traz uma compreensão da figura do reitor: é um personagem de várias faces, que desempenha diferentes papéis, atendendo aos mais diversos *stakeholders*.

Corroborando com os estudos de Kerr (1982), Hesburgh (1982), ao descrever as dificuldades enfrentadas por reitores em suas gestões, traça um perfil idealizado dessa função, ou seja, cria características diversas, impossíveis de serem possuídas por uma única pessoa.

Segundo Kerr (1982), o reitor deve possuir várias características:

Espera-se do reitor da universidade, nos Estados Unidos, que seja um amigo dos estudantes, um colega dos docentes, um excelente confrade nas associações de ex-alunos, um administrador idôneo para com os curadores, um bom orador para o público, um regateador astuto com as fundações e agências federais, um político com os deputados estaduais, um amigo da indústria, do trabalho e da agricultura, um diplomata persuasivo com os doadores, um paladino da educação em geral, um protetor das profissões (particularmente direito e medicina), um porta-voz para a imprensa, um erudito na expressão da palavra, um funcionário público em níveis estadual e nacional, um amante da ópera e igualmente de futebol, um ser humano decente, um bom marido e pai, um membro ativo de sua igreja. Acima de tudo, deve deleitar-se em viajar de avião, fazer refeições em público e comparecer a cerimônias públicas. (KERR, 1982, p. 37)

Contudo, há que se considerar que é praticamente impossível que uma pessoa possua todas essas características, de acordo com a advertência feita pelo próprio autor. A citação explicita o quanto os reitores são idealizados nas Instituições de Ensino Superior (IES) em que atuam.

Bennis (1999, p. 111) acrescenta à figura do reitor uma série de características que seguem a perspectiva do seu endeusamento:

Um reitor moderno deve ter uma visão prática, um bom histórico como administrador e distinção nacional como acadêmico. Precisa saber falar bem em público, levantar fundos, escrever bem, ter persuasão e disciplina, além de ser um bom analista, amigo e colega, manipulador de poder, planejador, colaborador. Precisa ter uma família atraente e uma esposa infatigável e naturalmente sociável. Precisa ser um Homem do Dinheiro, Gerente Acadêmico, Figura Paterna, Relações Públicas, Homem Político e Educador.

Bennis (1999, p. 110) ressalta que lidar com os diversos conflitos de interesse e cuidar do negócio envolvido na educação de alunos “são tarefas impossíveis de serem realizadas por um simples mortal”. Esse perfil enunciado consiste no mito do líder-herói, o grande homem (PEARCE; CONGER, 2003), ou seja, pessoas com dotes especiais, tais como apregoava a teoria dos traços (STOGDILL, 1974).

Kerr (1982) analisa que, mais importante do que identificar todas as características em um reitor, é saber se o reitor será um líder ou um burocrata. Para o autor, o reitor é “líder, educador, criador, iniciador, manipulador de poder, pesquisador; e é também burocrata, zelador, herdeiro, conciliador, persuasor, ‘bitolador’. Mas acima de tudo é um mediador” (KERR, 1982, p. 41).

Marcovitch (1998), integrando o rol de autores que idealizam a figura do reitor, afirma que o perfil do reitor sempre deve ser desenhado como o ideal; no entanto, é um dos únicos que reconhece a impossibilidade de encontrar na mesma pessoa todas as características desejáveis. No mínimo, o reitor deve possuir uma visão abrangente da instituição.

Na perspectiva de endeusamento do líder universitário, Finger (1986) destaca que do reitor espera-se que cumpra as seguintes funções:

- fazer cumprir as decisões tomadas pelos órgãos colegiados superiores da universidade;
- incentivar a pesquisa e tentar conseguir meios para sua realização;
- manter um *staff* operante e bem articulado;
- promover uma constante reflexão sobre os problemas acadêmicos e os meios de realização da universidade;
- criar um sistema de comunicação eficiente;

- estabelecer um processo onde todos os escalões da universidade tenham condições de contribuir e participar;
- estabelecer e incentivar as atividades culturais da universidade;
- criar facilidades para o aperfeiçoamento do corpo docente da universidade;
- estabelecer os objetivos específicos da universidade;
- estabelecer um quadro geral de referência onde ele tome somente as decisões mais importantes. (FINGER, 1986, p. 15-16)

Bennis (1999) traz a perspectiva de que não existem características e estilos únicos que garantam a capacidade de um reitor. O autor identifica possíveis estilos encontrados em seu estudo nas universidades americanas, tal como demonstrado no quadro 4:

ESTILOS ENCONTRADOS	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
Gerente/Solucionador de problemas	Necessidade de identificar problemas e recrutar as melhores mentes e os grupos mais importantes para trabalhar neles.
Tecnocrata (perfil desfavorável)	Em vez de colocar as pessoas certas resolvendo os problemas certos, o tecnocrata tenta descobrir sistemas que irão transcender o erro humano. As preocupações do tecnocrata são todas pragmáticas. Ele resolve dilemas morais e ideológicos com tal insensibilidade que logo consegue fazer com que os alunos e professores fiquem contra ele.
Líder/Mediador	O mediador enfrenta o problema de não poder evitar que um lado da questão fique insatisfeito, sendo que esta insatisfação acumulada possa ser maior do que a boa vontade.
Gerente colegiado	O comprometimento principal desse estilo de reitor é para com uma disciplina acadêmica, que assume a reitoria como um colega do corpo docente, e não como um gerente profissional.

Líder comunitário ou pós-moderno	O líder comunitário costuma se identificar muito com os alunos, não só os apoiando, como também se juntando a eles, tanto em manifestações quanto em greves. É ativista e, normalmente, jovem.
Líder carismático	A atração exercida por esse estilo de reitor permite transcender obstáculos.
ESTILOS ENCONTRADOS NÃO RECOMENDADOS	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
Reitor da lei da ordem	Gerente autoritário, que se autodesigna como chefe, imprimindo ordem para o funcionamento da universidade.
Pluralista ausente	Gasta seu tempo com a principal função de levantar fundos para construir prédios e atender a outras necessidades, além de nomear subordinados competentes. Gasta seu tempo em cerimônias e deixa as coisas acontecerem.
Burocrata/empresário	Leva o corpo docente ao desespero, querendo transformar a universidade em empresa por excelência, imprimindo nela um ritmo empresarial.
Renascentista ou multitarefa	Homem que é tudo para todos, o super-homem. Pode representar vários papéis, apresentando-se como um líder comunitário em alguns casos, empresário burocrático em outros, ou como o gerente/solucionador de problemas. Nunca se sabe o que se pode esperar dele.

Quadro 4: Estilos de reitor.

Fonte: Adaptado de Bennis (1999).

A tipologia de Bennis (1999) fundamenta-se em sua experiência na realidade norte-americana. No entanto, esta pode apresentar similaridades com a realidade brasileira.

No Brasil, Finger (1986, 1988), Cunha (1999), Trigueiro (1999) e Tachizawa e Andrade (1999) destacam que a universidade não pode ser gerenciada como se fosse uma empresa, utilizando-se, por exemplo, de métodos da qualidade total empresarial, o que também não significa que não se deva considerar a qualidade como um valor importante, sendo,

por isso, necessário o estabelecimento do significado de qualidade na instituição. Finger (1988) ressalta que nem sempre a transferência de técnicas de gestão empresarial pode ou deve apresentar os mesmos resultados (que apresentam nas empresas) em uma instituição acadêmica.

Tachizawa e Andrade (1999) também ressaltam a necessidade de se pensar a qualidade no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), por meio da estruturação de critérios de excelência. Tachizawa e Andrade (1999, p. 16) salientam, ainda, que:

[...] uma instituição de ensino possui peculiaridades que a distinguem de outras formas de organização, quer seja pública ou privada, razão pela qual não é salutar que ela seja gerida tal qual uma organização que pertença a setores econômicos com características diferentes das suas.

Rezende (1982) apresenta uma discussão, em que critica a quantidade em detrimento da qualidade. A quantificação dos resultados apresenta-se em forma de estatísticas que relatam o número de alunos matriculados, o número de teses e dissertações defendidas, sem demais preocupações com a qualidade do ensino.

Rezende (1982) destaca outro fator dificultador da administração universitária:

Com muita frequência, temos visto engenheiros, físicos, advogados competentes serem propostos como reitores, diretores, chefes, coordenadores de outros setores, com o argumento de que demonstraram grande competência em suas áreas próprias de atuação. (REZENDE, 1982, p. 6)

Essa discussão levanta a questão de que os atuais administradores da educação, na maior parte dos casos, não foram formados para desempenhar papéis de gestores nas Instituições de Ensino em que trabalham.

Das discussões apresentadas, podemos identificar alguns dos problemas enfrentados pela administração universitária: a maioria dos administradores universitários não foi formada para essa tarefa, sendo obrigada, dessa forma, a improvisar seus papéis; esses administradores

foram formados para outro tipo de administração, o de empresas, por exemplo.

Na discussão sobre a gestão universitária, em princípio, espera-se que o reitor desempenhe diversos papéis, tais como os de educador, líder educacional, representante da universidade e, sobretudo, líder administrativo, para a efetivação dos resultados a princípio planejados.

Assim como Mintzberg (1990) discute os papéis desempenhados por um gestor, Meyer Jr. (2000) ressalta que a pessoa responsável pela gestão universitária deve desempenhar os seguintes papéis:

- o acadêmico, apoiando e criando um ambiente no qual o ensino e a pesquisa possam ser bem desenvolvidos, sem maiores problemas administrativos ou organizacionais;
- o econômico-financeiro, gerenciando a captação e alocação de recursos, patrimônio e capital, para que existam condições para o desenvolvimento da organização, alocando os recursos de acordo com as prioridades da universidade;
- o social, desenvolvendo e apoiando projetos comunitários, a fim de que as necessidades dessa comunidade sejam atendidas.

Esses papéis estão inter-relacionados, sendo que o seu desempenho e sua integração dependem da realidade de cada universidade e das habilidades do seu gestor.

2.1.5.1 Tornar-se gestor universitário: estudos empíricos

Para fins desta pesquisa, a gestão se constitui como uma atividade acadêmica, mas não como essência do trabalho do professor, pois o que define o trabalho acadêmico do professor universitário é o ensino, a pesquisa e extensão. A gestão é considerada uma atividade de cooperação do professor junto à instituição de ensino superior.

Já que inexistente na literatura a discussão sobre a transição de gestor/gerente para contribuidor individual, no contexto universitário, optei por elucidar as transformações ocorridas no processo inverso, ou seja, o de tornar-se gerente na universidade. Isto para que se possam visualizar as semelhanças desta literatura com as discussões já apresentadas relacionadas ao contexto empresarial.

Quanto aos estudos que investigaram o processo de tornar-se gerente universitário, podemos destacar o de Moraes (2008), que buscou compreender as trajetórias das mulheres que se tornaram reitoras de Instituições de Ensino Superior em Santa Catarina. Como resultado

dessa pesquisa, as trajetórias dessas mulheres foram contadas a partir de sete grandes categorias: as mulheres e seu tempo (espaços possíveis, caminhos limitados); pequenas grandes rebeldias; as mulheres e a caminhada nas/das universidades catarinenses; encontros e desencontros; encantos e desencantos do caminho trilhado; continuidades e descontinuidades; construindo uma/a história. Essas categorias fundamentaram a narrativa sobre as trajetórias das mulheres e desvendaram que: a) as mulheres entrevistadas transitaram por espaços históricos e culturalmente definidos para as mulheres de sua época, como o curso normal, a faculdade na área de ciências humanas, o magistério e a família; b) elas foram movidas por ideais construídos durante uma época de opressão e autoritarismo; elas desejaram ser mães, professoras, esposas; desejaram coisas que não puderam ser/ter; tiveram medo, choraram, tiveram alegrias e também decepções; e por fim, c) estabeleceram relações específicas e importantes com suas mães, com seus esposos, com seus corpos e com o poder.

Objetivando identificar as concepções de coordenadores de curso sobre seus papéis no sistema de relações que constitui uma universidade, Piazza (1997) relatou o despreparo e a necessidade de aprendizagem relacionada ao exercício da função, bem como a falta de clareza das próprias funções. Esses resultados reafirmam os achados na literatura da área, que indicam que esses dirigentes não estão familiarizados com a gestão nem preparados para assumi-la.

Os estudos de Marra e Melo (2003) objetivaram descrever as práticas de gestão de chefes de departamento e coordenadores de curso. A análise dos relatos dos entrevistados demonstrou que as funções dos coordenadores de curso e chefes de departamento vão além das relativas ao planejamento, organização, direção e controle. Suas funções são executadas sem planejamento, imperando o imediatismo e imprevisto. Além disso, às atividades dos gerentes universitários somam-se as de docente e pesquisador, o que lhes acarreta uma sobrecarga de trabalho. Para cumprir suas funções, eles aumentam o número de horas trabalhadas, levam trabalho para casa, diminuem as atividades de pesquisa e de docência, e contam com o auxílio dos estudantes de pós-graduação, seus orientandos, para conciliar todas as atividades.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2000) buscou compreender os processos de aprendizagem adotados por professores no exercício do cargo de diretores, 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 como iniciaram as suas vidas profissionais. Para todos os professores pesquisados, independentemente do início da sua trajetória profissional, o processo de aprendizagem caracterizou-se por ser informal e autodirecionado, realizando-se apenas no trabalho, através da ação e da interação social.

Heerdt (2002), em seu trabalho, procurou identificar as competências essenciais dos coordenadores de uma organização universitária. A autora entende que competências adequadas fornecem suporte às atividades de gestão dos cursos de graduação, melhorando seu desempenho e fornecendo subsídios às atividades de recursos humanos. Nos relatos dos professores entrevistados, percebe-se que os papéis considerados importantes pelos coordenadores são os da comunicação, interação, relacionamento interpessoal, liderança, planejamento e conhecimento. A pesquisa indicou, ainda, algumas áreas de conhecimento deficitárias, mas consideradas necessárias ao bom desempenho do curso, quais sejam: técnicas de administração, especialmente em gestão, como planejamento e questões contábeis e financeiras; conhecimento da estrutura existente; formação didático/pedagógica; desenvolvimento de projetos; e, finalmente, conhecimento sobre órgãos de financiamento. Mais uma vez, o conhecimento múltiplo e a visão do todo se apresentam como um papel importante a ser desempenhado pelo responsável pela gestão.

Decorre, então, a partir das evidências empíricas listadas nessas pesquisas, que a literatura que discute a função gerencial de docentes de universidade brasileiras (HEERDT, 2002; SILVA, 2002; SILVA; MORAES, 2002; MARRA; MELO, 2003, 2005; SILVA; MORAES; MARTINS, 2003; ÉSTHER, 2007; KANAN, 2008) ressalta que em suas atividades prevalecem a improvisação, o imediatismo, a falta de planejamento, características essas condizentes com a literatura já apresentada que discute as atividades dos gerentes contemporâneos.

A literatura pesquisada ressalta também alguns aspectos importantes que merecem atenção na gestão desse tipo de organização, quais sejam: a “multiplicidade” de papéis exercidos pelos gestores universitários; a “temporiedade” com que os papéis de gerência são exercidos - o docente é levado a uma chefia, quer no nível de departamento ou de pró-reitoria, por prazo determinado, e ele volta à função de professor por um prazo também conhecido; o desconhecimento e a não preparação dos indivíduos para um cargo de

gestão, dando espaço ao “amadorismo”, conforme citado por Figueiredo (1992).

2.2 Transição

De acordo com Nininger e Arditti (2004), as transições que afetam as pessoas enquadram-se em duas categorias. A primeira delas, foco do estudo desta tese, é o das transições no local de trabalho, estando relacionadas às carreiras profissionais. Essa categoria inclui a entrada no mercado de trabalho, as promoções, as mudanças de funções e, por último, a saída de um emprego remunerado, por opção própria ou por força das circunstâncias. A segunda categoria, a das transições pessoais, inclui transições positivas e também negativas, tais como um casamento (férias planejadas), o nascimento ou adoção de um filho (licença maternidade/paternidade), uma doença debilitante (licença médica por motivo de doença), a perda de um parente (licença por motivo de óbito de um familiar).

Qualquer que seja a transição, ela envolve questões que devem ser tratadas tanto pelas pessoas diretamente afetadas quanto pelas organizações nas quais elas trabalham (SARGENT; SCHLOSSBERG, 1988; NININGER; ARDITTI, 2004). Isso porque as transições são experiências humanas carregadas de emoções, desafios, perdas e oportunidades, dependendo de como são percebidas. Às vezes, elas são ignoradas ou seu impacto é minimizado pelos gerentes. Mas a realidade é que elas afetam o desempenho das pessoas e o funcionamento das organizações (NININGER; ARDITTI, 2004).

Segundo Bridges (1986), a teoria da transição foi proposta com o intuito de analisar o reflexo da mudança nos indivíduos. Nessa perspectiva, mudança e transição são duas dinâmicas paralelas, sendo que a mudança é externa ao indivíduo e a transição, interna ao indivíduo. Dessa forma, a mudança organizacional e a pessoal estão interligadas, o que revela que, sem uma mudança pessoal, através da transição, os esforços da mudança organizacional tendem a fracassar.

2.2.1 Transição versus mudança de carreira

Bridges (1995) contribui para a literatura de carreira distinguindo “transição de carreira” de “mudança de carreira”. Para o autor, a transição de carreira configura-se como um processo interno, focado na

alteração do estado subjetivo; já a mudança de carreira é externa ao indivíduo, tendo por foco o resultado.

No entanto, cabe destacar que, na literatura contemporânea, alguns autores utilizam os conceitos mudança de carreira e transição de carreira de maneira indistinta. Higgins (2001) entende que a mudança de carreira ocorre objetivamente, quando a pessoa muda de trabalho; e subjetivamente, quando a pessoa percebe as transformações ocorridas. Louis (1980) e Nicholson e West (1989 apud DUBERLEY; MALLON; COHEN, 2006) destacam que a transição é um marco importante na história da carreira, tendo características objetivas e subjetivas para o indivíduo.

O caráter objetivo da transição está relacionado às alterações que podem ser notórias e conhecidas, denominadas mudanças. Já o caráter subjetivo é proveniente da percepção do indivíduo sobre as diferenças entre os estados anterior e posterior à transição, bem como das particularidades da nova situação e do novo papel.

O trabalho de Louis (1980) também integra o rol dos que utilizam os conceitos de maneira indistinta. Para a autora, “transição de carreira” pode ser compreendida como o período no qual o indivíduo está mudando de papel de forma objetiva ou mudando sua orientação em um papel previamente desempenhado, alterando, dessa forma, seu estado subjetivo.

Já para Schlossberg (1981), o que caracteriza um evento de transição é a mudança relacionada à autopercepção e à percepção do mundo, com repercussão no comportamento do indivíduo. Dessa forma, esta autora nega o caráter objetivo da transição e acrescenta que esse processo pode tanto oferecer uma oportunidade de crescimento psicológico quanto sinalizar um perigo relacionado à deterioração psicológica do indivíduo, embora normalmente apresente resultados tanto positivos quanto negativos para ele.

2.2.2 A transição de forma planejada e não planejada

Alguns autores, ao se referirem à transição de carreira, relatam que esta pode ocorrer de forma planejada ou não planejada pelo indivíduo (CONNER, 1992; KINICKI; PRUSSIA; MCKEE-RYAN, 2000; MILES, 2002).

Transição planejada é aquela que se inicia pela escolha do próprio indivíduo que será afetado. Ocorre quando a ocupação da pessoa não resulta em satisfação, ou devido a conflitos entre trabalho e outros

papéis da vida. Mudanças na carreira não são somente causadas por mudanças organizacionais, mas podem ocorrer por mudanças de valores individuais ou mudanças nas prioridades pessoais (DUBERLEY; MALLON; COHEN, 2006).

Já a transição não planejada não sofre influência direta do indivíduo que passa por este processo. Pode ocorrer devido a uma dramática mudança na saúde da pessoa, mudanças no *status* pessoal tais como divórcio, ou mudanças na política da organização que resulte em reestruturação e conseqüentemente perda do emprego (SUPER, 1990 apud BROWN, 1997).

A transição não planejada, assim como a transição planejada, requer a adoção de novos papéis, ou a reestruturação dos existentes. Conselheiros de carreira são frequentemente chamados para ajudar em ambos os tipos de transição (SUPER, 1990 apud BROWN, 1997).

Miles (2002) destaca que a literatura explora quatro áreas relacionadas à experiência de executivos na transição não planejada de suas carreiras. A primeira tenta compreender o comportamento humano de pessoas que passam por mudanças inevitáveis. Já as pesquisas na área da recolocação profissional apresentam a necessidade contínua de as organizações darem atenção aos empregados no final da carreira ou em mudança de cargos, e configuram a segunda área da literatura que aborda a experiência de executivos na transição. A terceira possibilidade foca os estudos das atitudes e comportamentos associados com o lidar com o sucesso na transição, sugerindo - depois deste processo terminado - uma maneira de aprender a lidar com a mudança não planejada. Finalmente, a literatura também aborda o impacto emocional e psicológico da transição não planejada e discute os resultados positivos e negativos da crise na perda de emprego.

2.2.3 A transição enquanto processo

Muitas pessoas experimentam várias transições na carreira durante suas vidas, um processo que vem sendo estudado por Super (1990 apud BROWN, 1997). A primeira transição é a de estudante para profissional e a última, é a aposentadoria. O autor foca seus estudos nas transições planejadas.

Quishida (2007) realizou um estudo sobre transição na carreira de indivíduos de meia-idade e definiu estágios de carreira envolvidos na transição, conforme apresentado no quadro 5:

ESTÁGIOS DE CARREIRA ENVOLVIDOS NA TRANSIÇÃO	DESCRIÇÃO
Entrada	Frequentemente acontece a profissionalização. Pode ocorrer via estágio, treinamento na própria função, por meio de um curso de ensino superior em faculdade ou universidade. Inclusive para os indivíduos mais qualificados, esta etapa geralmente favorece o estabelecimento profissional.
Avanço	Diz respeito ao desenvolvimento profissional e hierárquico na(s) organização(ões) ou à expansão do próprio negócio. Este estágio pode ser caracterizado pelo contínuo avanço ou atingimento de um platô. De acordo com os conceitos e o ambiente de carreira atual, este estágio é tipicamente associado às várias mudanças de empregador.
Reavaliação	Ao invés de buscar a realização, neste estágio o indivíduo repensa o trabalho/papel/carreira. A reavaliação pode ter origem em forças internas, como sentimentos ou necessidades (aborrecimento por falta de desafios, crise pessoal), ou forças externas (trabalho repetitivo, demissão, obsolescência da profissão). Pode culminar com a decisão de permanecer na carreira ou de mudar a sua direção, retornando para o estágio Entrada.
Nova entrada, precedida por uma ruptura	Após a tomada da decisão, o indivíduo retorna para o estágio Entrada, visando o reestabelecimento profissional.

Quadro 5: O ciclo da transição de carreira.

Fonte: Adaptado de Quishida (2007).

Os processos de transição apresentados por Super (1990 apud BROWN, 1997) e por Quishida (2007) apresentam diferenças. Na perspectiva do primeiro autor, as fases de transição são lineares, desde a primeira até a última transição da vida profissional. Enquanto o segundo, ao estudar as transições na carreira de indivíduos de meia-idade, apresenta-as como estágios cíclicos, com uma reavaliação da carreira e uma nova entrada, com vistas ao restabelecimento profissional.

Bridges (1995) também traz uma perspectiva de transição através de estágios cíclicos. Para o autor, a transição é como um processo que ocorre em três fases: término, zona neutra e novo começo. O “término” está relacionado à fase em que se finaliza, ou até mesmo se abandona, uma antiga situação de trabalho. Já o período em que o indivíduo não se identifica com a realidade antiga, e nem mesmo se ajusta à nova, intitula-se “zona neutra”. O “novo começo” é a fase em que o indivíduo vivencia uma nova situação de trabalho. Apesar de a seqüência apresentada ser a mais usual, o autor frisa que essas fases podem ocorrer de maneira simultânea.

Bridges (1995) focou-se no estudo de transição para o nível de gerenciamento das organizações. Seu trabalho demonstra a natureza da transição na carreira e o escopo das consequências na vida dos executivos.

O quadro elaborado por Quishida (2007) apresenta estágios da transição de carreira, mas não traz os aspectos subjetivos que necessitam ser considerados. Para tentar eliminar a lacuna quanto aos aspectos subjetivos, O'Connor e Wolfe (1987) apresentaram uma seqüência de fases pelas quais o indivíduo passa na transição de carreira, conforme o quadro 6.

FASES DA TRANSIÇÃO	CARACTERÍSTICAS DA FASE
Pré-transição	A vida se encontra relativamente estruturada, com papéis e relacionamentos pré-estabelecidos. Não existem fortes pressões externas ou internas, e não há evidência de engajamento com a mudança.
Descontentamento crescente	A expressão do descontentamento com o estado atual é uma fonte de energia para a mudança e crescimento em

	novas direções. Há um desejo de mudar, embora não se saiba exatamente como, além de não haver uma visão realista das consequências.
Crise	Consiste no ápice do processo de transição, em termos de incerteza e turbulência. A crise pode ter diversas fontes e depende tanto do indivíduo quanto da situação. A estrutura que se apresentava no início da transição se esvai e o indivíduo passa a se concentrar em suas crenças, valores centrais e autoconceito.
Redirecionamento	Evidência de tentativas e ideias, visando novas oportunidades. Esta fase demanda abertura para a experimentação e escolha.
Reestabelecimento	Comprometimento com uma nova estrutura livra o indivíduo das incertezas de fases anteriores. A reestabilização consiste numa questão existencial, que envolve a expressão de identidade e propósito particulares.

Quadro 6: A sequência da transição.

Fonte: Adaptado de O'Connor e Wolfe (1987).

Para uma melhor compreensão do processo de transição, é necessária uma análise tanto dos estágios de carreira apresentados por Quishida (2007) quanto dos aspectos subjetivos elencados por O'Connor e Wolfe (1987), na medida em que esse processo envolve aspectos objetivos e subjetivos, conforme já apresentados por Louis (1980).

Outra autora que discute o processo de transição é Schlossberg (1981), que, através de seus estudos, elencou múltiplos aspectos que o facilitam ou dificultam. Esses múltiplos aspectos culminaram em um modelo analítico de adaptação à transição, que considera as características individuais e as de ocorrências externas. Este modelo, conforme apresentado na figura 2, é baseado em pressupostos de teorias do curso de vida e em vários outros modelos de transição, e postula três principais conjuntos de fatores que influenciam a adaptação à transição: as características da transição em si mesma, as características dos ambientes de pré e pós-transição e as características do indivíduo (SCHLOSSBERG, 1981).

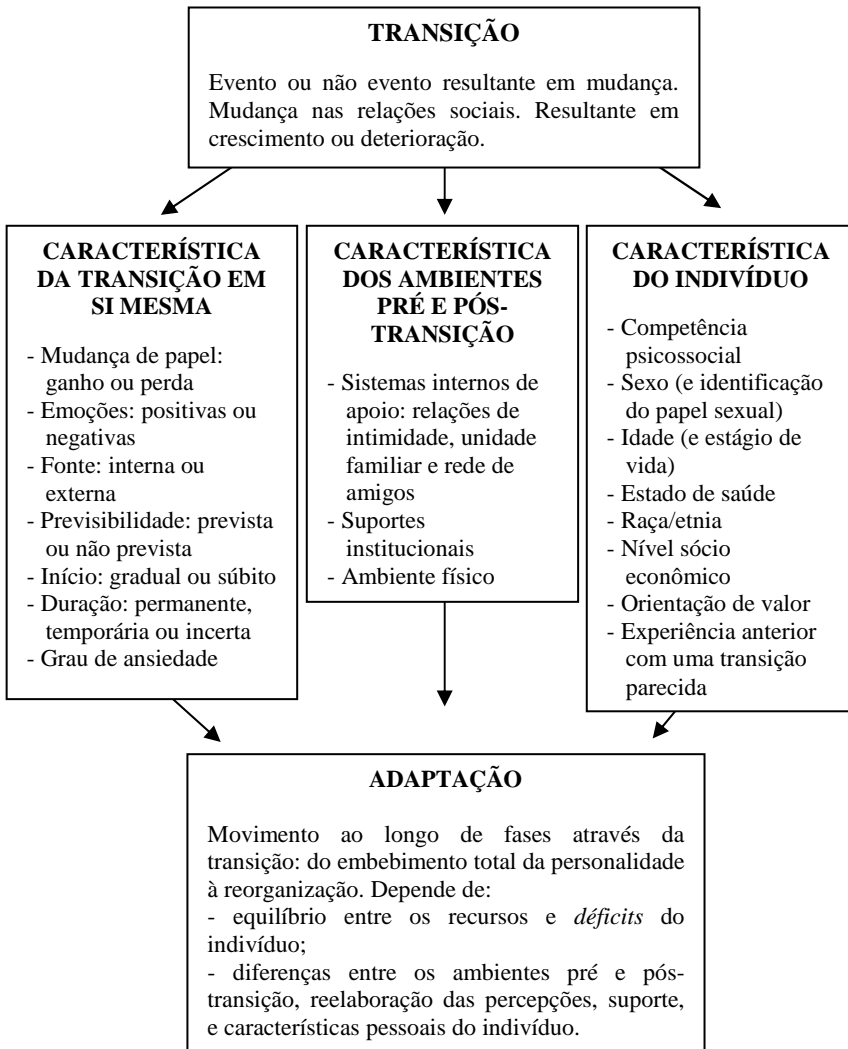


Figura 2: Modelo para análise da adaptação humana à transição.
Fonte: Adaptado de Schlossberg (1981).

Schlossberg (1981) entende que não é a transição em si que merece importância, mas como esta transição se ajusta ao momento, à situação e ao estilo de cada pessoa na superação da transição. Embora

cada fator ou variável seja descrito como unidade independente, dinamicamente interagem entre si, resultando na adaptação ou não adaptação. A adaptação decorre do equilíbrio entre recursos e *déficits*. Quando os recursos excedem os *déficits*, a adaptação é facilitada, mas quando os *déficits* excedem os recursos, a adaptação se torna mais difícil. Dependendo da transição e do grupo em observação, diferentes variáveis podem ter diferentes proeminências.

Schlossberg (1981) vai além e acaba por se configurar um ícone nos estudos de transição, já que leva em consideração - além das próprias características da transição - as características dos ambientes de pré e de pós-transição e as do indivíduo.

Outro estudo que também contribui para o entendimento do processo de transição é o de Deps (1994). A autora focou na análise da compreensão dos sujeitos, durante o processo de transição para a aposentadoria de professores da Universidade Federal do Espírito Santo. Para analisar a transição à aposentadoria, Deps utilizou o modelo teórico de Schlossberg (1981), de adaptação à transição.

Como resultado, o estudo destacou que os fatores coercitivos ou relacionados à mudança na legislação federal foram determinantes na decisão de aposentadoria dos professores universitários. A maioria das pessoas estava satisfeita com o trabalho que vinha realizando. Os motivos de satisfação decorriam, em sua maioria, de aspectos intrínsecos ao exercício de suas funções, e os motivos de insatisfação eram de natureza contextual.

Os resultados do estudo de Deps (1994) evidenciaram que as categorias de valor que exprimiam ganhos e perdas decorrentes da aposentadoria coexistiam, ou seja, os pesquisados visualizavam ganhos e perdas no processo de transição à aposentadoria, corroborando com os achados que a literatura já apresentava.

2.2.4 Tipos de transição e suas consequências

Estudos focados na transição estão relacionados ao processo de aposentadoria de executivos (DE VRIES, 1988), perda de emprego (LATAACK; KINICKI; PRUSSIA, 1995; KINICKI; PRUSSIA; MCKEE-RYAN, 2000; ZIKIC; RICHARDSON, 2007), transição de gerente de uma organização para uma atividade autônoma (DUBERLEY; MALLON; COHEN, 2006) ou transição de contribuidor individual para líder (PEARCE II, 1982; KONCZAK, 1994; THOMAS, 1999; HILL, 2003; HOWARD, 2003). A literatura resgatada ressalta os

quatro tipos de transição salientados. Entretanto, não há indícios de estudos sob o enfoque desta tese, ou seja, estudos que investigam o processo de transição de líder para contribuidor individual.

De Vries (1988) destaca que alguns executivos despendem tempo planejando sua aposentadoria e sentem prazer em treinar e desenvolver a próxima geração de gerentes, mas outros passam por momentos difíceis quando lidam com sua sucessão e aposentadoria.

A aposentadoria representa um momento de transição relacionada à expansão, redefinição e mudança de papéis e que não precisa estar vinculada à depressão, perda de identidade e sentimentos de inutilidade. As transformações vivenciadas pelas pessoas antes, durante e depois do processo da aposentadoria influenciam suas vidas familiares, suas vidas econômicas e suas vidas sociais, sobretudo, demandam diversas mudanças internas, causadas pela modificação de papel e sentimentos gerados pela nova fase (MAGALHÃES et al., 2004).

Vickerstaff e Cox (2005) analisam positivamente a fase da aposentadoria, visualizando-a como uma grande oportunidade para o desenvolvimento de novas atividades e, sobretudo, de novas escolhas. A forma como o ser humano interpreta a aposentadoria e a troca de papel de trabalhador para o papel de aposentado pode ser atribuída à habilidade de negociar as perdas e os ganhos e à capacidade de redefinição de papéis (MAGALHÃES et al., 2004).

A transição para a aposentadoria ocorre em etapas específicas. A primeira delas é a da pré-aposentadoria: no início, a aposentadoria é vista como fase remota, algo positivo, que acontecerá no futuro. A segunda fase é a da lua de mel, que se inicia com a aposentadoria propriamente dita. Caracteriza-se como uma fase de euforia, na qual a pessoa busca realizar todas as atividades para as quais anteriormente não tinha tempo ou disponibilidade. Nesse período, a condição financeira e os recursos internos de cada um interferem no tempo de permanência ou mesmo na entrada na fase. A terceira fase é a de desencantamento, quando a falência das fantasias representa o colapso de uma estrutura de escolhas, possivelmente acarretando sentimentos depressivos, na medida em que o indivíduo deve dar novo sentido à sua vida e reestruturá-la. A quarta fase se denomina reorientação, na qual o indivíduo explora novas possibilidades de envolvimento em novos projetos de vida. Esta fase é influenciada pela qualidade e quantidade de recursos internos e psíquicos armazenados pelo indivíduo. A quinta fase é a de estabilidade, quando o papel de aposentado de fato é assumido, havendo o reconhecimento tanto das suas capacidades quanto das suas limitações.

A última fase é a de término, onde o *status* de aposentado já não possui mais tanta importância para o indivíduo (MAGALHÃES et al., 2004).

Duberley, Mallon e Cohen (2006) discutem a transição do gerente de uma organização para uma atividade autônoma, entendendo que a transição é um ponto marcante na história da carreira de um profissional, afetando não somente o seu dia a dia de trabalho, mas todas as outras relações sociais estabelecidas, podendo, inclusive, provocar mudanças na autoconsciência do trabalhador.

Os estudos de Feldman e Leana (2000), Mckee-Ryan et al. (2005) e Zikic e Richardson (2007) salientam que grande parte da literatura que foca a temática “carreira” ressalta o lado negativo da perda do emprego.

Os resultados dessas pesquisas que trabalham a questão da perda do emprego e o seu reflexo negativo sobre o indivíduo informam que essas experiências podem provocar elevados níveis de depressão (HAMILTON et al., 1993; WANBERG, 1995), diminuição da autoestima (WINEFIELD et al., 1991) e perda de poder aquisitivo (BRIEF et al., 1995).

Em contrapartida, há uma literatura que propõe que a perda do emprego pode trazer oportunidade de crescimento na carreira, seu redirecionamento, e a perspectiva de se considerar alternativas para a carreira (LATAK; DOZIER, 1986; FLUM; BLUSTEIN, 2000; MALLON; DUBERLY, 2000; ZIKIC; RICHARDSON, 2007).

Zikic e Richardson (2007) examinaram como os gerentes criaram sentido às suas experiências, focando especialmente nos acontecimentos relacionados às suas carreiras. Os temas que mais emergiram das entrevistas estão relacionados à “autorreflexão” e aos “novos projetos”.

Ao tratarmos da temática da perda do emprego, a expressão “*hardships*” merece destaque. Este termo vem sendo utilizado e discutido pelos pesquisadores do *Center for Creative Leadership* (CCL). Podemos entender *hardships* como experiências difíceis, problemas vividos ou dificuldades enfrentadas pelos executivos. Como resultado das pesquisas desenvolvidas pelo CCL, esses problemas vividos estão diretamente relacionados ao desenvolvimento do líder. Os executivos pesquisados destacam que essas experiências, mais do que qualquer outra experiência, são elementos chave para o desenvolvimento da pessoa (MCCALL JR.; LOMBARDO; MORRISON, 1998; MOXLEY; PULLEY, 2004).

Uma pesquisa realizada na década de 1990 ressalta que 34% dos executivos referiram-se ao *hardship* como uma experiência significativa

ao aprendizado. Pulley e Gurvis (2004) ressaltam que a forma como o executivo se relaciona com uma experiência difícil o fará aprender.

A experiência da perda é a chave para o entendimento do poder do *hardship*, porque a perda traz consigo questionamentos do significado, e o significado é o princípio de organização crucial para o comportamento humano (KEGAN, 1982, 1994; MARRIS, 1986 apud MOXLEY; PULLEY, 2004).

McCall Jr., Lombardo e Morrison (1988) apresentam, em seu trabalho, cinco tipos de experiências difíceis: trauma pessoal envolvendo a saúde do executivo ou o bem-estar da sua família; obstáculo na carreira envolvendo demissões ou perda de promoções; mudança de trabalho, pela qual alguns executivos arriscam suas carreiras; erros nos negócios, quando maus julgamentos e decisões ruins levam a falhas e ao desempenho problemático de subordinados.

No geral, o estudo demonstra que os tempos difíceis têm valor, no sentido de contribuírem com o processo de aprendizagem dos executivos. O fato de o executivo ser demitido ou perder uma promoção proporciona um aprendizado relacionado aos seus limites pessoais e às políticas organizacionais, além de ensiná-lo a lidar com as estratégias da empresa. Já o momento de mudança de carreira possibilita ao executivo assumir o controle de sua própria carreira (MCCALL JR.; LOMBARDO; MORRISON, 1988).

2.2.4.1 As transições: de contribuidor individual para líder e de líder para contribuidor individual

Neste estudo, tenho a intenção de focar a experiência relacionada à transição, pela qual o indivíduo volta a ser contribuidor individual.

Diante da perspectiva de que o professor executa suas atividades cotidianas e não supervisiona as atividades dos colegas, entendo que o professor pode ser caracterizado como contribuidor individual. Por outro lado, já que o reitor ou o pró-reitor possuem a responsabilidade de direcionar as atividades universitárias, podem ser caracterizados como gerentes, gestores, líderes.

As características do trabalho gerencial, no entender de Mintzberg (1973) e Tonelli e Alcadipani (2003), diferem significativamente do que se exige de outros trabalhadores, entendidos nesta tese como contribuidores individuais:

A maior parte do trabalho na sociedade envolve especialização e concentração. Operadores de

máquina podem aprender a realizar uma parte e, em seguida, passar semanas agindo da mesma maneira; engenheiros e programadores frequentemente passam meses projetando uma única ponte ou programa de computador; vendedores frequentemente passam suas vidas profissionais vendendo uma linha de produtos. O gerente não pode esperar semelhante concentração de esforços. Ao contrário, as atividades dele são caracterizadas pela brevidade e fragmentação. (MINTZBERG, 1973, p. 31)

O quadro 7 destaca algumas das transformações requeridas do contribuidor individual para tornar-se gerente.

DE	PARA
Um especialista e executante.	Genérico e definidor da agenda.
Realiza diretamente tarefas específicas.	Orquestra diferentes tarefas, incluindo finanças, projeto de produtos e fabricação ou organização.
Fortemente identificado com aquelas tarefas.	Fortemente identificado com um negócio ou com a profissão de gerenciamento.
Um agente individual.	Um elaborador de redes de trabalho.
Consegue fazer as coisas principalmente por seu próprio esforço.	Consegue fazer as coisas por meio dos outros, incluindo subordinados sobre os quais exerce uma autoridade formal.
Fortemente identificado como relativamente independente.	Fortemente identificado como altamente dependente.

Quadro 7: Transformação de identidade.

Fonte: Adaptado de Hill (2003).

As transformações requeridas do contribuidor individual para tornar-se gerente são profundas e complexas. Como contribuidor individual, o profissional é responsável, prioritariamente, por suas atividades, realizando tarefas específicas e programadas. Como gerente, ele exerce influência sobre as atividades de outras pessoas, possuindo

uma agenda completamente imprevisível e dependente de necessidades alheias.

Os estudos que focam a transição de contribuidor individual para líder (PEARCE II, 1982; KONCZAK, 1994; THOMAS, 1999; HILL, 2003; HOWARD, 2003), relatam os primeiros meses num cargo de gerência, bem como as transformações vividas nesse processo.

Os gerentes estudados por Hill (2003, p. 134) vivenciaram muitas situações às quais tiveram que se adaptar, demandando mudanças: “[...] mudança na maneira de se apresentarem, mudança no tratamento com outras pessoas, mudança em relação aos novos conjuntos de pessoas com as quais iriam interagir”.

Os novos gerentes do estudo de Hill estavam impregnados pela experiência como contribuidores individuais. Eles conheciam as tarefas a serem realizadas e cujo desempenho dependeria principalmente deles. Como gerentes, o seu desempenho passa a depender dos outros:

Antes da sua promoção a gerente, cada um dos participantes era um colaborador individual, ou, de outra forma, conhecido como um especialista, um produtor ou um profissional. Sua responsabilidade era a de realizar tarefas técnicas específicas; sua colaboração para com a organização era individual, dependendo acima de tudo de sua competência, experiência e energia. Ao contrário, um gerente está formalmente encarregado da organização ou de uma de suas subunidades. Entre as suas mais importantes responsabilidades está aquela de supervisionar os outros, em detrimento da realização direta de trabalhos técnicos. Não raro, a distinção entre colaborador individual e gerente de primeira linha desaparece, considerando que muitas vezes os gerentes de primeira linha executam trabalhos técnicos. É a autoridade formal sobre os outros e os direitos e deveres de assessor que diferenciam o gerente do colaborador individual. (HILL, 2003, p. 3)

Através da nova experiência prática do trabalho, os novos gerentes do estudo de Hill (2003) começaram a compreender e aceitar suas novas responsabilidades e atividades, desenvolvendo teorias

pessoais de gerenciamento e aprendendo a lidar com os mais diversos desafios da atividade gerencial.

Hill percebeu que a transição de contribuidor individual para gerente é acompanhada de muito sofrimento, em função dos desafios profissionais e pessoais enfrentados. “[...] a odisseia de colaborador individual para gerente é muitas vezes difícil, cheia de histórias de horror sobre carreiras promissoras que murcharam no percurso” (HILL, 2003, p. 2).

No contexto universitário, essa passagem de professor para gerente também acontece, quando os professores assumem a coordenação do curso, a chefia de departamento, ou até mesmo o cargo de reitor ou pró-reitor. Pude resgatar uma série de textos (HEERDT, 2002; SILVA, 2002; SILVA; MORAES, 2002; MARRA; MELO, 2003, 2005; SILVA; MORAES; MARTINS, 2003; ÉSTHER, 2007; KANAN, 2008) que discutem a função gerencial de docentes de universidades brasileiras.

Ésther (2007) pesquisou os reitores, vice-reitores e pró-reitores de oito universidades federais, localizadas no Estado de Minas Gerais, com o objetivo de compreender como os gestores da alta administração de universidades federais constroem sua identidade gerencial. Os resultados demonstram que os professores, ao assumirem os cargos de gerência, em todos os níveis hierárquicos pesquisados, experimentaram a sensação e a prática de que suas atividades são repletas de repetições, papelada, agendas e problemas a serem resolvidos. Tal realidade não difere daquela encontrada nas organizações empresariais, já estudadas por Hill (2003) e Mintzberg (1973).

É possível afirmar que, à semelhança do ambiente empresarial, as transformações requeridas do professor para tornar-se gerente são complexas, já que às atividades de ensino, pesquisa e extensão somam-se as atividades de gestão universitária.

Voltar a ser professor após ter deixado o cargo de reitor ou pró-reitor, ou seja, após ter ocupado uma posição de liderança universitária, requer uma mudança profunda do indivíduo. Nessa transição, o professor deixa de ter responsabilidades de influência sobre os trabalhos dos demais integrantes do grupo com o fim de que objetivos sejam atingidos, para possuir responsabilidades, *a priori*, sobre o seu próprio trabalho.

A transição de líder para contribuidor individual é mais frequente, sobretudo, nas instituições públicas e instituições do ensino superior.

Nas instituições públicas, um trabalhador pode ascender na

hierarquia e permanecer em um cargo de liderança durante um mandato governamental e, após o término deste, voltar a exercer suas funções anteriores de contribuidor individual, por exemplo.

Na universidade é fortemente presente o aspecto da temporalidade do exercício do cargo de gerência. O docente assume a reitoria, pró-reitoria, chefia de departamento ou coordenação de curso por prazo limitado. Após essa experiência, pode retornar à sua função original, o que, na maioria das vezes, significa voltar a ser professor.

Por ser uma temática pouco discutida, ainda são desconhecidos e imprevisíveis os comportamentos dos gerentes que voltam a ser contribuidores individuais.

Na transição de líder para contribuidor individual, podemos destacar algumas transformações requeridas do sujeito, invertendo o quadro 7, adaptado de Hill (2003). Agora, ao voltar a ser contribuidor individual, o sujeito deve, por exemplo, passar de um definidor de agenda para um especialista e executante; deixar de orquestrar diferentes tarefas, para realizar tarefas específicas; deixar de fazer as coisas por meio de outros, para fazer as coisas por seu próprio esforço.

Acompanhando a concepção de Bridges (1995), podemos compreender que três possíveis estágios fazem parte desse específico processo de transição: término, zona neutra e novo começo. O “término” está relacionado à fase em que o sujeito finaliza ou até mesmo abandona uma antiga situação de trabalho. Nesse estágio, o antigo gerente deixa de ter responsabilidade sobre o trabalho dos colegas e passa a focar, por exemplo, no seu próprio desempenho. Após o estágio do “término”, o indivíduo pode viver o estágio seguinte, caracterizado como “zona neutra”, fase em que ele não se identifica com a realidade antiga nem se ajusta à nova. Nesse estágio, o indivíduo ora pode agir como contribuidor individual, ora como gerente, ou seja, ainda não assumiu o seu novo papel de contribuidor individual nem conseguiu deixar para trás o seu papel de gerente. O terceiro estágio, denominado “novo começo”, é a fase em que o indivíduo vivencia uma nova situação de trabalho; o “ex-gerente” assume, enfim, a sua posição de contribuidor individual, passando a incorporar esse novo papel e deixando de assumir a responsabilidade sobre o trabalho dos demais.

Dentre as crenças importantes em relação à vivência do processo de transição de líder para contribuidor individual, a de autoeficácia merece ênfase. Este conceito é um destaque na teoria social cognitiva de Bandura (2008) e refere-se ao julgamento das pessoas sobre suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para

alcançar certos tipos de desempenho, ou seja, são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades, que constituem as bases para o seu bem estar e suas realizações profissionais.

Para Bandura (2008), pessoas com baixos escores de autoeficácia podem desenvolver comportamentos de evitação, devido às suas expectativas negativas sobre seu futuro desempenho na nova atribuição. Por outro lado, sujeitos que acreditam em seu sucesso profissional tendem a assumir uma postura mais ativa no que diz respeito ao direcionamento de suas carreiras.

Desse modo, gerentes com crenças de autoeficácia positivas podem comprometer-se de maneira mais ativa com seu futuro profissional, através de comportamentos exploratórios. Esses comportamentos podem ser desenvolvidos ainda durante sua liderança, caso a sua transição para contribuidor individual seja um evento planejado, ou até mesmo não planejado. Tal comportamento exploratório refere-se a ações de preparação individual para melhor adaptar-se à nova função, o que pode significar buscar informações sobre as características do novo grupo de trabalho e tentar conhecer as atividades que serão desempenhadas, a fim de orientar ações futuras. Super (1990 apud BROWN, 1997) acredita que o comportamento exploratório é constante na vida das pessoas e tende a aumentar em períodos que antecedem e seguem etapas de mudança.

Schlossberg (1981), em seu estudo sobre transição, também parte dessa perspectiva da transição como um processo de perdas ou ganhos, que depende de como o sujeito se organiza internamente e visualiza esse processo. Além disso, o fato de o indivíduo gostar ou não de exercer sua atual função tende a influenciar a forma como vivenciará o processo de transição. Dessa forma, a transição se configura como um processo não linear, dependente das características dos ambientes de pré e de pós-transição e das próprias características do indivíduo.

Sobre as possíveis perdas ou ganhos do processo de transição de líderes para contribuidores individuais, é possível destacar, primeiramente, os seguintes ganhos:

- Relações com a família: percebe-se que, talvez pelo fato de ser complexo o estabelecimento do equilíbrio entre a prática gerencial e as relações de família (SILVA, 2005; SMYRNIOS et al., 2003), a qualidade da vivência dessa relação é maior para o contribuidor individual do que para o gerente.
- Gestão do tempo: a gestão do tempo, para a prática gerencial, também não se apresenta como uma tarefa simplista, já que a

dinâmica do trabalho gerencial é marcada pela imprevisibilidade e inconstância (SILVA, 2005; SKITMORE; AHMAD, 2003), ao passo que o contribuidor individual tem maior controle sobre a gestão de seu tempo, devido ao trabalho mais rotineiro e menos fragmentado.

- Representação da organização: a tendência é que o gerente represente mais a organização em eventos sociais do que o contribuidor individual. O ex-gerente pode sentir-se aliviado pelo fato de, como contribuidor individual, não possuir essa responsabilidade.
- Responsabilidade pelas atividades do grupo: o ex-gerente passa a focar mais em sua atividade como agente individual e não possui mais a responsabilidade sobre as atividades dos integrantes do grupo, o que pode significar um grande alívio, já que não precisa mais orquestrar todo um grupo de trabalho.
- *Hardship*: a transição de líder para contribuidor individual também pode se configurar como um *hardship*. Dependendo de como o executivo se relaciona com essa experiência, esse processo pode se apresentar como uma experiência muito significativa ao aprendizado e, por este prisma, pode se configurar como um momento de ganhos para o profissional (MCCALL JR.; LOMBARDO; MORRISON, 1998; MOXLEY; PULLEY, 2004).
- Agenda: o controle sobre o planejamento das atividades do contribuidor individual tende a ser maior se comparado com as atividades do gerente. Enquanto gerente, o indivíduo provavelmente não consegue exercer controle sobre suas prioridades no ambiente de trabalho, já que suas atividades são caracterizadas pela brevidade e fragmentação (MINTZBERG, 1975, 1990; KOTTER, 1982; HILL, 2003).

Quanto às possíveis perdas, resalto:

- Perda de poder: o ex-gerente perde espaço, influência, *status*, o prestígio anexado à posição de gerente. O *status* social é condicionado à posição social adquirida no ambiente organizacional e na sociedade.
- Perdas dos desafios: o ex-gerente passa a ter uma rotina com menos desafios, já que o trabalho do contribuidor individual tende a ser mais previsível e com rotinas pré-estabelecidas (HILL, 2003).

- Representação da organização: o ex-gerente deixa de representar a organização a partir do momento em que perde o *status* do cargo. Para aqueles que se sentiam orgulhosos de exercer tal ofício, voltar a ser contribuidor individual pode se configurar como uma perda.
- Poder de decisão: o ex-gerente perde o poder principal pelo processo de tomada de decisão; agora não é ele que determinará diretamente o rumo do seu setor ou organização. Enquanto contribuidor individual, o indivíduo pode contribuir no processo de decisão, mas a tendência é que não detenha totalmente o poder decisório.
- Diminuição do salário e benefícios: geralmente o ex-gerente, ao voltar a ser contribuidor individual, perde alguns benefícios concedidos unicamente aos gestores. Isso tende a comprometer a renda familiar, principalmente em se tratando de uma transição não planejada.

A forma como o indivíduo irá reagir ao processo de transição, visualizando mais ou menos aspectos negativos ou positivos, depende também da forma como essa transição acontece: de maneira planejada ou não. A transição de gerente para contribuidor individual tende a ser menos traumática quando o próprio indivíduo a escolhe, ou seja, quando esse processo se dá de maneira planejada, resultante, por exemplo, de alguma insatisfação ou conflitos entre o trabalho e outros papéis da vida. No entanto, a transição não planejada não sofre influência direta do indivíduo que passa por esse processo e pode ocorrer devido a mudanças na política da organização, por exemplo. Nesse último caso, as atitudes e os comportamentos do indivíduo tendem a ser mais negativos, dificultando seu processo de transição.

2.3 Experiência vivida: estudos empíricos

Costumeiramente, a experiência é pensada como algo acumulativo, como algo que se vai ganhando e somando ao longo da vida. Contudo, existe outro sentido para a palavra experiência. Na perspectiva da fenomenologia, é o sentido de saborear, de experienciar, de experimentar, de vivenciar. Esse sentido de experiência está longe da ideia de “possuir experiência”.

A experiência passa também pela dimensão de temporalidade, ou seja, pelo fato de ocorrer num dado momento vivido. Devido a essa

estrutura temporal, a experiência vivida não pode ser apreendida na sua manifestação imediata, mas somente reflexivamente, como presença passada. A apropriação do significado de uma experiência vivida refere-se a algo passado, que, por sua vez, não pode ser compreendido na sua totalidade, pois implica a totalidade da vida. Contudo, a interpretação da experiência vivida tem essa característica de relacionar o particular com o universal, a parte com o todo (VAN MANEN, 1990).

Adotando a perspectiva de van Manen (1990), Ribeiro (2003) estudou a experiência do processo identitário de professores em formação contínua e esclareceu que a experiência não acontece descontextualizada, sem uma história. A experiência é a ação conjunta de tudo que se é num determinado momento. A experiência é atravessada por uma história, é intencional, e se dá num momento, num presente em que se vive.

Pode-se dizer que a experiência implica em vivência e implica num imbricamento dos parceiros. Assim, o sujeito experimenta ser professor na vivência, vivendo, atuando, e na relação com o outro, que pode ser os seus alunos, os seus pares, ou na preparação de uma aula, ou na própria reflexão de ser professor. Toda cotidianidade que integra o ser e fazer professor possibilita a vivência, a experiência de ser professor. (RIBEIRO, 2003, p. 109)

O que garante a experiência, seja do professor ou do próprio gestor universitário, é a sua relação ou ligação muito estreita com os sujeitos do ambiente, com essas possibilidades do mundo.

Segundo van Manen (1990, p. 101), a percepção da essência de um fenômeno envolve um processo de reflexão, que visa explicar a estrutura do significado da experiência vivida observando quatro dimensões: “a vivência do tempo, a vivência do outro, a vivência do espaço e a vivência do corpo”. O autor afirma que essas quatro categorias têm sido consideradas pela literatura fenomenológica como pertencentes à estrutura fundamental do mundo vivido e à forma como os seres humanos vivem suas experiências nesse mundo.

Nesse sentido, pretendo, através deste estudo, investigar a experiência vivida de reitores e/ou pró-reitores no processo de transição para professores sob o enfoque das questões relacionadas à espacialidade, temporalidade, corporeidade e relacionabilidade, uma vez

que estas compõem a unidade do mundo vivido pela pessoa e se constituem em categorias produtivas para o processo de descrição, reflexão e escrita.

Segundo Saletti Filho (2007, p. 248), a experiência vivida sustenta modos de ser, de experimentar e de entender, interpretar e intervir do homem sobre o mundo. Daí o desdobramento do “ver fenomenológico que busca as coisas elas mesmas. Isso só é possível quando o modo de ser é apto à emergência de significados das coisas elas mesmas, pelo desvelar de sentido que participa do mundo como realidade compartilhada”.

O propósito da fenomenologia é descrever a estrutura total da experiência vivida (MERIGHI, 1993; MOREIRA, 2002), incluindo os significados que as experiências têm para os indivíduos, preocupando-se com a compreensão e não com a explicação (MERIGHI, 1993).

Nessa perspectiva, Katz (1987) ressalta que a experiência é a totalidade do que acontece dentro de uma pessoa, referindo-se ao conhecimento implícito, à intuição e ao diálogo interno, aos pensamentos e sensações corporais.

A experiência vivida é compreendida como o ponto de partida e de chegada da pesquisa fenomenológica. E a pesquisa fenomenológica é a tentativa de transformar a experiência vivida em expressão textual da sua essência, de tal maneira que o efeito do texto seja, imediatamente, um reviver reflexivo de algo significativo (VAN MANEN, 1990).

Van Manen (1990) entende que o estudo da experiência vivida, foco do método da pesquisa fenomenológica, pode também ser compreendido como a explicação do fenômeno tal como ele se apresenta à consciência. Já a descrição dos significados vividos assim como os vivemos é o estudo das essências, o estudo humano científico do fenômeno ou, ainda, a busca do que significa ser humano.

Descrever e interpretar os significados importantes da pesquisa de uma forma profunda e rica, descobrindo significados vividos em nossas experiências diárias, é o propósito da fenomenologia hermenêutica (VAN MANEN, 1990).

Para Dilthey (1985), as experiências tanto passadas quanto recentes interligam-se, estabelecendo dessa forma uma relação qualitativa, resgatável por meio da retrospectão, já que experienciamos o mundo pela participação e, depois, pela reflexão.

Com o objetivo de compreender as experiências vividas, vários estudos vêm sendo realizados sob este prisma, sobretudo nas áreas da educação, saúde e psicologia.

Minick et al. (1998) compreenderam a percepção de enfermeiras com relação a grupos de pessoas sem teto, descrevendo suas experiências vividas, através de entrevistas em profundidade.

Shin (2000), através de um estudo fenomenológico, buscou compreender os significados da experiência de aprendizagem de estudantes de enfermagem coreanos. A descrição das experiências vividas na aprendizagem clínica, oriunda dessa pesquisa, forneceu relevantes resultados para os cursos de enfermagem e para os estudantes envolvidos.

Santos (2004) buscou suporte metodológico na fenomenologia de van Manen (1990), para compreender o significado da privação do ato de amamentar para o ser mulher/mãe HIV positiva. Tal estudo apresenta subsídios valiosos para a compreensão do significado dessa experiência, trazendo contribuições para a formulação de políticas públicas, bem como para o ensino e a pesquisa em enfermagem.

Utilizando o método fenomenológico para analisar as entrevistas transcritas, Mullaney (2000) estudou mulheres com depressão, as quais apresentaram suas experiências durante a terapia.

Com o propósito de compreender fenomenologicamente as vivências do Grupo de Encontro – uma atividade específica da Abordagem Centrada na Pessoa - e os seus possíveis alcances por participantes que o experienciaram, em Belo Horizonte, no período de 1986 a 2000, Coppe (2001) entrevistou dez pessoas. A análise dos elementos da experiência vivida, extraídos dos depoimentos, revelou a ampliação da percepção dos participantes.

Outro trabalho na área de educação, que também utilizou a abordagem fenomenológica como suporte, é o de Modesto (2002), que analisou e compreendeu como professores de Matemática vivenciam suas participações em cursos, seminários, *workshops* e outros momentos de formação permanente, nos quais estavam ou estiveram envolvidos.

Garanhani (2004) buscou desvelar a experiência de docentes e alunos envolvidos com a educação em enfermagem, no Currículo Integrado da Universidade Estadual de Londrina. Foram entrevistados dez docentes que estavam atuando no Currículo Integrado, e dez alunos da primeira turma, iniciada em 2000.

Lopes (2006) avaliou os elementos vivenciados por adolescentes durante o cumprimento de Medida Socioeducativa de Semiliberdade, identificando os elementos experimentados como facilitadores de uma mudança para um percurso de vida mais construtivo. Para tanto, buscou investigar o sentido da experiência de cumprir uma medida como a

Semiliberdade, relacionando os elementos encontrados nessa vivência ao processo de mudanças estabelecido.

É possível, ainda, destacar, no *site* www.phenomenologyonline.com, uma série de pesquisas sob o enfoque da experiência vivida, sobretudo sob o prisma da pesquisa fenomenológica de Max van Manen na área de educação e enfermagem.

Na busca por referências que tratassem das experiências vividas por gerentes, encontrei vários trabalhos que analisam experiências de mulheres em posição gerencial e em situação de sucessão em empresas familiares (SALGANICOFF, 1990; BELLE 1993; CALAS; SMIRCICH, 1996; BARBIERI, 1997; COLE, 1997; CURIMBABA, 2002). Mas nenhum desses estudos trabalha sob a perspectiva das experiências vividas, de van Manen (1990).

Outro trabalho que encontrei na literatura foi uma tese que aborda a experiência de mulheres que atuam nas média e alta gerências de empresas, nos Estados Unidos. O estudo aplica o *Concept Mapping Software*, para desenvolver um mapa conceitual focalizando, sobretudo, as questões de gênero (SCHUCK, 2002).

Simpson e Thorpe (1997) também realizaram um estudo de caso com o objetivo de construir uma descrição das estruturas de significado da decisão dos gerentes em adotar uma estratégia de expansão internacional de vendas. Para tanto, utilizaram a metodologia da entrevista fenomenológica.

Duas referências encontradas na literatura, que utilizam a abordagem de van Manen (1990) no campo dos estudos gerenciais, foram as pesquisas de Meinicke (2003) e Loch (2009).

Meinicke (2003) buscou compreender como os gerentes de uma empresa multinacional brasileira vivenciaram o medo no desempenho de suas funções. As experiências vividas por esses sujeitos evidenciaram o medo de diferentes maneiras. Para todos os entrevistados na pesquisa, o medo surgiu como uma antecipação do futuro, fruto da imaginação.

Loch (2009) utilizou a perspectiva fenomenológica e hermenêutica para compreender a experiência vivida por médicos da família e da comunidade como gerentes de Unidades Básicas de Saúde (UBSs) da região da Grande Florianópolis (SC), no período de 2004 a 2009. Através do seu estudo, os seis médicos da família e da comunidade entrevistados revelaram que ser gerente de uma UBS significou ser um organizador, um mediador de conflitos, um negociador, um catalisador, um líder e um porta-voz.

Nenhum estudo levando em consideração a experiência de transição de gestores universitários para professores foi encontrado na literatura, indicando que esta tese pode abrir caminhos para uma nova forma de investigação dessa importante experiência.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador. (MINAYO, 2004, p. 22)

A necessidade de compreender a cadeia de relações que está além do que os nossos olhos imediatamente podem perceber impulsiona os pesquisadores na excitante tarefa de descobrir e explicar as dinâmicas do fenômeno observado.

Para que os achados provenientes deste estudo sejam validados como conhecimento científico, é importante elucidar alguns aspectos relacionados aos métodos de pesquisa que utilizei. Lakatos e Marconi (1992, p. 39) salientam que “não há ciência sem o emprego de métodos científicos”. O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, traçando assim, o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (LAKATOS; MARCONI, 1992; MASON, 1996).

Segundo Yin (1984), todo tipo de pesquisa empírica tem um *design* implícito, senão explícito, que se configura como uma sequência lógica, que aproxima os dados empíricos às perguntas de pesquisa.

Nessa mesma perspectiva, Merriam (1998, p. 44) adiciona que, ao se iniciar um processo investigatório, “é preciso ter um plano, ou mapa, um *design* da pesquisa que vai ajudar a conduzir o pesquisador de um ponto de partida a um ponto de chegada”.

Neste momento, apresento a minha trajetória para a concretização deste estudo, seguindo o método fenomenológico-hermenêutico de van Manen (1990).

Para uma maior organização do que irei expor, inicialmente apresento a gênese da abordagem fenomenológica. Num segundo momento, destaco os meus porquês da escolha do tema desta pesquisa. Na sequência, apresento minha trajetória metodológica em campo, e por último, a descrição dos aspectos éticos da pesquisa.

3.1 A fenomenologia: um método para compreender as experiências vividas

A fenomenologia é um termo criado no século XVIII pelo matemático, astrônomo, físico e filósofo suíço-alemão Johann Heinrich Lambert (1728-1777), para designar o estudo descritivo de um fenômeno tal qual este se apresenta à nossa experiência. Essa descrição foi publicada na quarta parte da obra *Neues Organon*, intitulada *Fenomenologia ou aparência ilusória e suas variedades* (DARTIGUES, 1992).

No entanto, a fenomenologia passa a ser amplamente conhecida a partir dos estudos de Edmund Husserl (1859-1938) e com a publicação de sua obra intitulada *Investigações Lógicas*, no início do século XX, na Europa. Esse livro foi publicado originalmente em dois volumes, o primeiro em 1900, e o segundo, em 1901.

Influenciado por Hegel e Kant, Husserl aceitou do primeiro a afirmativa que define a fenomenologia como “[...] a descrição do que aparece à consciência e a descrição do aparecer da consciência a si mesma”; e do segundo, parte da afirmação: “[...] não conhecemos uma realidade em si, mas a realidade tal como é estruturada e organizada, *a priori*, pela razão” (CHAUÍ, 2004, p. 102). A partir dessas proposições, Husserl desenvolveu seus estudos.

Matemático de formação, Husserl se interessou pela filosofia e desenvolveu suas ideias com o intuito de questionar o modelo positivista, passando do estudo da matemática a questões filosóficas, entrando em contato com os resultados dos estudos de Franz Brentano. Brentano nutria interesse pela psicologia e era partidário de uma interpretação qualitativa. A partir disso, Husserl busca enfatizar a peculiaridade do objeto e apresenta a fenomenologia como uma “volta às coisas mesmas”, um retorno aos fenômenos, que são o modo como as coisas aparecem à consciência (DARTIGUES, 1992; MOUSTAKAS, 1994; BELLO, 2006).

Husserl desenvolveu a fenomenologia dando-lhe o sentido pelo qual ela atualmente é conhecida, com o propósito de permitir que a filosofia se transformasse em uma “ciência do rigor”, que analisa o conteúdo da consciência, que se manifesta intencionalmente à mesma, com a finalidade de chegar a uma nova forma de filosofar (ABBAGNANO, 1993).

Spiegelberg (1984), designado pela comunidade acadêmica como o maior historiador do movimento fenomenológico, na introdução de sua obra *The phenomenological movement*, ressalta que não há uma doutrina filosófica chamada “fenomenologia”, mas sim, um método fenomenológico, que é, em primeiro lugar, uma forma de ir contra o reducionismo.

Após Husserl, a fenomenologia influenciou outros autores, como os filósofos Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty (BONIN, 1991; DARTIGUES, 1992).

A palavra fenomenologia deriva de duas outras palavras, de raiz grega: *phainomenon* - φαινόμενον - aquilo que se mostra a partir de si mesmo; e *logos* – λόγος - ciência ou estudo. Assim, etimologicamente, a fenomenologia é o estudo ou a ciência dos fenômenos, sendo que por fenômeno entende-se tudo o que aparece ou se revela por si mesmo à consciência de alguém (MOREIRA, 2002; COPE, 2005).

Segundo Meinicke (2003), a perspectiva fenomenológica permite uma contemplação do mundo e da vida sob um novo olhar, ultrapassando os limites da racionalidade moderna e compreendendo os processos de interação das pessoas no mundo. Essa abordagem científica não admite um sentido único ou completo do fenômeno, mas prioriza o conteúdo sobre a forma e propõe a construção de um conhecimento capaz de desvendar a razão interna das coisas, superando a razão abstrata e instrumental.

Silva (2006) ressalta que a descrição fenomenológica caracteriza-se como uma interpretação do fenômeno. Cada pesquisador irá realizar a sua interpretação de maneira diferente. A descrição fenomenológica “[...] não ensina uma dialética unidimensional, mas polissêmica [...] resultando em conflito de interpretações, indispensável para que a interpretação se aproxime o mais possível da estrutura simbólica do fenômeno” (REZENDE, 1990, p. 38).

Ao utilizar o método fenomenológico neste estudo pretendi, justamente, buscar uma compreensão do significado da experiência vivida pelo gestor universitário no processo de transição de líder para contribuidor individual.

3.2 Por que este fenômeno?

Em janeiro de 2006, as primeiras linhas da história desta pesquisa começaram a ser escritas, inicialmente sem muita forma e com objetivos diversos. Eu tinha uma ideia vaga do que desejava estudar, mas tinha a

certeza de que precisava continuar a minha busca pelo conhecimento. Sentia a necessidade de descobrir coisas novas, estar em contato com questões que me inquietassem.

Desde maio de 2005, logo após ter concluído meu mestrado em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), fui vivenciar uma nova e desafiadora experiência em outra cidade, em Lages (SC). Até então, estava vivendo há quatorze anos em Florianópolis (SC). Fui para Lages porque o meu futuro marido já atuava profissionalmente naquela cidade. Lages possui uma universidade, a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), onde prestei concurso e fui contratada como professora titular em 2005.

No ano de 2005, dediquei-me exclusivamente à UNIPLAC, mas já sentia a necessidade de respirar novos conhecimentos num ambiente em que a pesquisa fosse valorizada e tivesse um espaço cativo, o que, naquele momento, não era realidade da UNIPLAC. Nessa época, eu pensava sobre o que fazer. “Voltar para a UFSC e fazer o quê?” foi uma pergunta que me inquietou durante alguns meses.

Nesses momentos de reflexão, lembrei-me de quando eu cursava o mestrado e de uma amiga que falava muito de uma disciplina ministrada pelo professor Cristiano Cunha, no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC. Na época, minha amiga falava entusiasmadamente do professor e de todo o conhecimento que estava acessando sobre Liderança. Tive vontade de cursar a disciplina, mas já estava com uma carga horária no curso de Administração, que consumia todo o meu tempo.

Decidi, então, tentar cursar a tão falada disciplina com o professor Cristiano. Em março de 2006, o primeiro trimestre se iniciou e estabeleci o primeiro contato com o professor. Durante o ano de 2006, cursei três disciplinas como aluna especial, uma a cada trimestre, e no final daquele ano encaminhei o meu projeto de tese ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, para tentar uma vaga como aluna regular. A aprovação como aluna regular veio no final de 2006, e em março de 2007 iniciei formalmente o meu processo de doutoramento.

As idas semanais para Florianópolis e o contato com o grupo de pesquisa do Laboratório de Liderança e Gestão Responsável (LGR), coordenado pelo professor Cristiano Cunha, viabilizou o alcance do meu objetivo inicial, que era estar próxima de um centro que realizasse pesquisa e que me possibilitasse acessar diversos conhecimentos.

Inicialmente, eu não tinha clareza de que estudaria o processo de transição de professores gestores. Mas, através da minha atuação no contexto universitário, escutava relatos, no mínimo instigadores, sobre experiências de professores que transitaram da reitoria e pró-reitoria para a sala de aula.

A partir de então, fui tomada por uma curiosidade tremenda e algumas questões de pesquisa começaram a se delinear: “Qual o caminho profissional dos indivíduos que vivenciaram o processo de transição de líder para contribuidor individual? Como os indivíduos compreendem as figuras do líder e do contribuidor individual no contexto universitário? De que modo os indivíduos enfocados na pesquisa vivenciaram a referida transição profissional? E quais estratégias foram usadas pelos profissionais entrevistados durante o processo de transição de líder ao estado anterior de contribuidor individual, no contexto universitário?”

Não tinha mais jeito, esta seria minha temática de pesquisa, que comeci a delinear com a orientação do professor e com ajuda dos colegas do LGR.

Vivi, então, o que Moreira (2002) já tinha afirmado: na pesquisa fenomenológica, o problema do pesquisador está definido pelo interesse nas questões de pesquisa e não em hipóteses prévias.

3.3 Características do estudo

Morgan (1980) apresenta as amplas visões de mundo sob as quais os estudos organizacionais têm se focado. Essas visões têm sido estudadas sob a denominação de “paradigmas” refletidos em distintos grupos de suposições, que também estão relacionados com as dimensões subjetiva e objetiva, descritas por Morgan e Smircich (1980).

Na dimensão objetiva, encontram-se o paradigma radical estruturalista e o paradigma funcionalista. Na dimensão subjetiva, encontram-se o paradigma radical humanista e o paradigma interpretativo.

Esta proposta de pesquisa está situada no paradigma interpretativo que, segundo Morgan (1980), baseia-se na visão de que o mundo social tem um *status* ontológico precário, e que a realidade social não existe num senso concreto, mas é o produto das experiências subjetivas e intersubjetivas do indivíduo e interpretativo voltado à visão subjetiva.

Esta pesquisa utiliza a visão subjetiva. A realidade é projeção da imaginação individual, a qual pode disputar a área de conhecimento do positivismo em favor de uma epistemologia que enfatiza a importância de compreender o processo através do qual cada ser humano concretiza suas relações com o mundo.

A abordagem interpretativa tem como preocupação fundamental, de acordo com Godoy (1995, p. 62), “[...] o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada.” A pesquisa interpretativa fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais (RICHARDSON, 1989; MERRIAM, 1998; HAGUETTE, 2001).

Para Merriam (1998), toda abordagem interpretativa fundamenta-se, em parte, na filosofia fenomenológica. A fenomenologia, através do discurso do sujeito sobre a experiência vivida de um fenômeno, permite ao pesquisador entrar na inteligibilidade do sujeito. Van Manen (1990) afirma que a ciência humana fenomenológica estuda as experiências vividas, tentando descrever e interpretar esses significados a certo grau de profundidade e riqueza. Visa obter um entendimento mais profundo da natureza ou significado de nossas experiências cotidianas. De um ponto de vista fenomenológico, pesquisar é sempre questionar o modo como nós experimentamos o mundo. Husserl, citado por Triviños (1994, p. 47), afirma que “a fenomenologia trata de descrever e não de explicar, tampouco analisar o que é percebido pela consciência do sujeito.”

Van Manen (1990) usa o termo “descrição” tanto para incluir o aspecto interpretativo, característico da hermenêutica, quanto o elemento descritivo, destacado pela fenomenologia. Heidegger (1993) destaca que o sentido metódico da descrição fenomenológica é a interpretação, pois assim os termos são intercambiáveis.

Dartigues (1992, p. 132) esclarece a relação entre hermenêutica e fenomenologia da seguinte forma: “[...] a fenomenologia-hermenêutica deverá decifrar o sentido do texto da existência, esse sentido que precisamente se dissimula na manifestação do dado [...] não mais se contentando em ser descrição do que se dá ao olhar, mas, interrogação do dado que aparece.”

Van Manen (1990) entende a fenomenologia hermenêutica como um método valioso de pesquisa, já que tanto a hermenêutica quanto a fenomenologia são abordagens das ciências humanas com raízes na filosofia e, portanto, disciplinas reflexivas.

Para esse autor, o objetivo final da ciência humana fenomenológica é concentrar-se num reatingir um contato direto e primitivo com o mundo. E isso envolve uma prática textual: a escrita reflexiva. Essa atividade textual é o que nós chamamos de pesquisa social. É o estudo fenomenológico e hermenêutico da existência humana. Esse estudo é fenomenológico porque é um estudo descritivo da experiência vivida (fenômeno), na tentativa de enriquecê-la, compreendendo seu significado; e é hermenêutico, porque é um estudo interpretativo de expressão e objetivação (textos) da experiência vivida, na tentativa de determinar o seu significado.

Beck (1994, p. 125) compreende que “a reflexão hermenêutica consiste na dialética da interpretação do significado dos dados de pesquisa como um movimento dinâmico para compreensões mais profundas.” Assim, é possível apropriar-se do conhecimento por meio do círculo hermenêutico: compreensão-interpretação-nova compreensão, como ilustrado na figura 3.

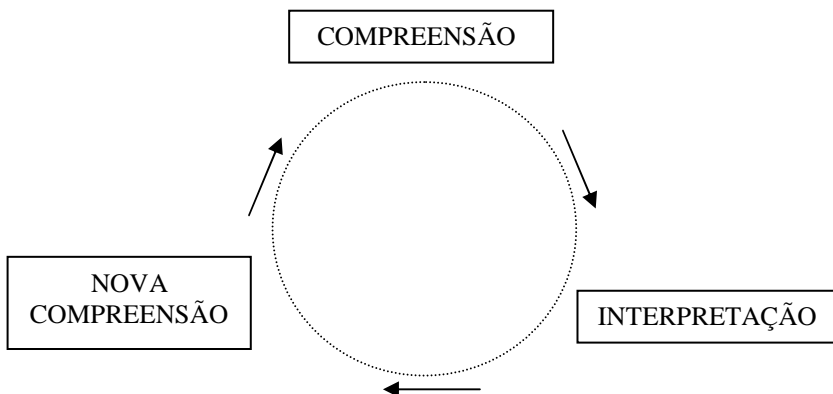


Figura 3: Círculo hermenêutico.

Fonte: Coltro (2000, p. 42).

Tal movimento estrutura a análise fenomenológica dos relatos, buscando o significado manifesto de cada situação, sem a utilização, *à priori*, de qualquer quadro categorial como referência (DARTIGUES, 1992).

Moustakas (1994) afirma que, para se conduzir uma pesquisa fenomenológica, é necessário a *epochè*, a redução fenomenológica, a

variação imaginativa e a síntese. Na *epochè*, o pesquisador deve colocar entre parênteses os seus pré-julgamentos, os seus pré-conceitos, as suas tendências sobre o fenômeno. O desafio da *epochè* é deixar que o que está na frente da consciência do pesquisador se revele de uma forma completa e não distorcida pelos seus pré-julgamentos e pré-conceitos (MOUSTAKAS, 1994).

Na redução fenomenológica, descreve-se o fenômeno observado (após a *epochè*), não só em termos do objeto externo, mas também dos atos internos da consciência. O foco está na qualidade da experiência e o desafio está na compreensão da sua natureza e de seu significado (MOUSTAKAS, 1994).

De acordo com Moustakas (1994), o objetivo da variação imaginativa, através da procura de possíveis significados com o uso da imaginação, é alcançar uma descrição estrutural da experiência. Nesse sentido, o autor sugere alguns passos: variação sistemática dos possíveis significados estruturais, reconhecimento de temas subjacentes que respondem pela emergência do fenômeno, consideração de estruturas universais (por exemplo: corpo vivido, tempo vivido, espaço vivido e outro-vivido (VAN MANEN, 1990)) e a identificação de exemplos vívidos que ilustrem os temas estruturais.

Por último, procede-se à síntese. Para Van Manen (1990), o objeto da pesquisa é a criação de um texto fenomenológico, pois a linguagem é a única forma com a qual se pode trazer a experiência em uma forma simbólica, podendo se estabelecer uma relação conversacional. O texto fenomenológico deve ser capaz de redespertar no leitor a experiência básica do fenômeno que está sendo descrito, de tal modo que ele perceba as bases fundamentais da experiência.

Diante do exposto, desenvolvi essa pesquisa orientando-a pela perspectiva fenomenológica, já que meu objetivo foi compreender a experiência vivida durante o processo de transição na carreira de líder para contribuidor individual nas universidades.

3.4 Entrando no campo e me aproximando dos sujeitos

Após a qualificação do projeto de tese, que aconteceu em 27 de abril de 2009, senti-me mais segura para adentrar no campo de pesquisa. Num primeiro momento, era necessário identificar esses ex-reitores e ex-pró-reitores que voltaram para a sala de aula. Das conversas com o professor orientador Cristiano Cunha, surgiu o nome do professor Darcy Laske, secretário executivo do Sistema ACAFE (Associação

Catarinense das Fundações Educacionais), como uma pessoa que pudesse indicar professores que viveram essa transição.

Após um primeiro agendamento de horário, o professor Darcy me recebeu com uma postura de acolhimento e de reciprocidade profissional. Foi uma conversa muito amistosa e produtiva. A partir daí, eu tinha uma lista de dezesseis professores, que, após terem deixado seus cargos de reitores e pró-reitores em universidades do Sistema ACADE, voltaram para a sala de aula, para atuarem como docentes.

De forma aleatória, comecei a estabelecer contato com esses professores, iniciando pelo primeiro nome destacado pelo professor Darcy. Dos oito primeiros nomes da lista, consegui contato com quatro, sendo que os demais, ou não estavam mais trabalhando na universidade indicada ou não tinham voltado para a sala de aula após terem deixado o cargo de reitor ou pró-reitor. Após ter realizado a entrevista com esses quatro, senti a necessidade de conhecer outras experiências vividas e, nesse momento, acatei outros dois nomes, indicados por um dos professores já entrevistados, mas que também estavam presentes em minha lista inicial.

Escolhi os seis sujeitos significativos deste estudo de acordo com o método de saturação de dados. O fechamento amostral por saturação teórica é compreendido como a suspensão de inclusão de novos sujeitos quando os dados obtidos apresentam, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados. Isto quer dizer que as informações fornecidas pelos novos participantes do estudo pouco acrescentariam ao material já obtido, não mais contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento da reflexão fundamentada nos dados que estão sendo coletados (GLASER; STRAUSS, 1967).

As informações cedidas pelo quinto entrevistado começaram a se repetir, mesmo assim escolhi mais um professor para entrevistar, o que acabou confirmando, para mim, a repetição. Ao final da transcrição das entrevistas realizadas com a Beatriz, que foi a sexta professora entrevistada, decidi não acrescentar mais nenhum sujeito à minha pesquisa.

Inicialmente, fiquei ansiosa, por acreditar que talvez os sujeitos não aceitassem participar da pesquisa, pelo tempo de que teriam que dispor e, sobretudo, por exporem seus sentimentos, suas intimidades, suas experiências pessoais.

Consolidei a primeira aproximação dos sujeitos via contato telefônico, no qual eu falava resumidamente sobre o meu projeto e

tentava marcar uma conversa presencial. Antes mesmo dessa primeira conversa, os sujeitos já solicitavam que eu lhes enviasse, via *e-mail*, o roteiro das três entrevistas (Apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). Nesse primeiro contato, percebi que meu medo era infundado, já que todos os professores escolhidos aceitaram fazer parte da minha pesquisa e se mostraram interessados no estudo e nos possíveis resultados. Essa recepção, por parte de todos, não poderia ser mais carinhosa e gentil.

Colocar-se numa posição de escuta e perceber a presença do outro como fundamental para o desenvolvimento da pesquisa é a essência da pesquisa qualitativa. Nessa perspectiva, utilizei a entrevista em três tempos semiestruturada, preconizada por Seidman (1998). Essa técnica reúne e explora as falas dos entrevistados, permitindo ao pesquisador compreender profundamente o significado do fenômeno humano. Esse tipo de coleta de dados procura estimular a pessoa entrevistada a descrever e, sobretudo, refletir sobre a sua experiência no contexto de sua vivência (SEIDMAN, 1998).

Na primeira entrevista, estabeleci o contexto da experiência do participante, realizando perguntas abertas, com o objetivo de obter o maior número de informações a respeito do sujeito. Por meio desse primeiro contato pessoal, pude resgatar os fatos mais marcantes das histórias de vida dos participantes.

Na segunda entrevista, os entrevistados reconstituíram os detalhes de sua experiência dentro do contexto em que ocorreu. As questões que nortearam essa entrevista foram: “descreva sua experiência vivida como gerente”, “descreva a experiência da transição”, “descreva a sua experiência vivida como contribuidor individual”.

No terceiro encontro, solicitei aos participantes uma reflexão sobre o significado da experiência vivida. A questão que norteou essa etapa foi: “qual o significado da experiência vivida por você no processo de transição de líder para contribuidor individual?”. Além disso, nesta entrevista pude ratificar algumas informações obtidas nas entrevistas anteriores.

Um quarto encontro aconteceu com três entrevistados pelo fato de eu não ter alcançado o objetivo proposto no terceiro encontro. Transcrevendo as entrevistas anteriores, antes de partir para a próxima, percebi a necessidade de aprofundar com esses três sujeitos alguns temas que não estavam esclarecidos para mim. Essa experiência foi interessante, pois pude enriquecer os dados. Na verdade, a possibilidade do quarto encontro já estava prevista, e foi interessante eu ter destacado

isso no TCLE, o que me garantiu, junto aos participantes, uma imagem de pesquisa planejada.

No período entre maio de 2009 e março de 2010, realizei vinte e uma entrevistas, ao todo, com os seis professores, sendo que, ao final, eu tinha um pouco mais de vinte e seis horas de entrevistas gravadas. As falas transcritas totalizaram aproximadamente 300 páginas impressas.

Entendo que as entrevistas funcionaram, acima de tudo, como uma oportunidade de conversação, já que o objetivo desta proposta foi o de compreender um fenômeno pela perspectiva do indivíduo, mais do que obter informações sobre sua experiência (EVANS, 1999).

Estar em campo, vivendo uma pesquisa fenomenológico-hermenêutica, permitiu que me aproximasse de histórias encantadoras, embora me sentisse também cansada pelos deslocamentos necessários para colher as falas dos professores e fazer as consequentes transcrições. Nessa fase da pesquisa, vivi um misto de sentimentos.

Aparentemente desprovidos de cuidados, os professores ficaram à minha disposição durante a fase de coleta e análise de dados. Alguns se interessaram tanto pela pesquisa, ao ponto de encaminhar mensagens querendo saber sobre o seu andamento. Isso me estimulou, afinal os entrevistados manifestaram interesse no estudo e entenderam a importância da minha pesquisa.

3.5 Lócus de atuação dos sujeitos significativos do estudo

Cada um dos seis sujeitos significativos deste estudo vivenciou sua transição de reitor ou pró-reitor para a sala de aula em uma das instituições pertencentes à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE).

Com o objetivo de melhor estruturar o ensino superior em Santa Catarina, foi criada, em 1974, a ACAPE, atendendo à necessidade de integrar, fortalecer e promover o sistema de ensino superior catarinense (HAWERROTH, 1999).

Atualmente, o sistema ACAPE compõe-se de 17 instituições universitárias, a saber:

- FURB – Universidade Regional de Blumenau;
- UnC – Universidade do Contestado;
- UNERJ – Centro Universitário de Jaraguá do Sul;
- UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense;
- UNIARP – Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe;

- UNIDAVI – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí;
- Unifebe – Centro Universitário de Brusque;
- UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense;
- UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina;
- UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí;
- UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville;
- UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó;
- UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina;
- BOM JESUS/IELUSC – Instituto Superior e Centro Educacional Luterano;
- UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina;
- USJ - Centro Universitário Municipal de São José; e
- UNIBAVE - Centro Universitário Barriga Verde.

A maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) pertencentes à ACAFE é classificada como universidade comunitária. Para caracterizar esse tipo de instituição, busquei a definição de Tramontim e Braga (1998), segundo a qual as universidades comunitárias são instituições particulares que apresentam uma especial dimensão pública, com as seguintes características: a instituição mantenedora não está subordinada a nenhum interesse empresarial, seja de pessoas físicas ou de grupos, mas unicamente a um objetivo social; seus bens não são propriedade de ninguém em particular; existe rotatividade nos cargos de direção; o controle e a participação no poder estão com amplos segmentos da sociedade civil, através de suas organizações mais representativas.

A existência e a natureza das universidades comunitárias estão definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, em seu artigo 20. Segundo essa lei, essas instituições têm caráter privado, são estabelecidas por grupos de pessoas de uma comunidade, e são definitivamente filantrópicas e sem fins lucrativos. Normalmente, no Brasil, e especificamente em Santa Catarina, as universidades comunitárias são instituídas com o aval do poder municipal, porém, não são sustentadas por este (BRASIL, 1996).

Em Santa Catarina, as universidades comunitárias, também denominadas universidades fundacionais, são mantidas por Fundações, que, por sua vez, são pessoas jurídicas patrimoniais de direito privado, sem fins lucrativos, organizadas com o objetivo de colaborar na

elaboração e execução dos projetos universitários de pesquisa e extensão e também na prestação dos diversos cursos da educação superior (SANTOS, 2001).

As universidades comunitárias caracterizam-se pela eleição democrática de seus dirigentes (reitores e pró-reitores), da qual participam todos os segmentos e representantes da comunidade acadêmica e representantes da comunidade regional. Sob essas peculiaridades, foram eleitos como reitores e pró-reitores os seis sujeitos significativos da minha tese.

A legislação específica que regulamentou essas instituições de ensino superior definiu, também, as suas estruturas internas em termos de Órgãos Colegiados, Corpo Diretivo e Estrutura Técnico-Administrativa.

3.6 Instrumentos utilizados no campo

Para melhor obter as descrições experienciais dos sujeitos, todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados. Somente um deles não aceitou, a princípio, a ideia da gravação da sua fala, devido a um incidente que sofrera anteriormente e que o prejudicava junto à imprensa da sua cidade. No entanto, fiz questão de esclarecer-lhe o objetivo da gravação, e ele por fim a aceitou. Este professor depois se viu tão envolvido com o processo das entrevistas que, inclusive, fez questão de indicar um colega que, na sequência, também acabou fazendo parte deste estudo.

Além do gravador, durante a coleta e análise dos dados, criei o hábito de registrar, no diário de campo, as minhas experiências existenciais. “[...] nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (MINAYO, 1994, p. 63). Acredito que descrevendo minha experiência, o momento vivido, me senti mais à vontade e, sobretudo, segura em descrever a experiência dos sujeitos que escolhi, além de esse hábito ter se configurado como um bom exercício de escrita e reflexão da minha experiência de pesquisa.

3.7 A hora da análise e interpretação

Na pesquisa qualitativa, analisar e interpretar dados envolve ir além, transcender os dados na busca de uma dimensão significativa.

Esse significado emerge pela indagação sistemática aos dados já codificados (COFFEY; ATKINSON, 1996).

A ciência humana fenomenológica caracteriza-se como o estudo dos significados vividos ou experienciados, tentando descrever e interpretar esses significados a um certo grau de profundidade e riqueza. Nessa perspectiva, o significado de um fenômeno nunca é simples ou unidimensional. Significar é multidimensional e multiestratificado. Refletir sobre a experiência vivida torna-se, então, fazer uma análise reflexiva dos aspectos estruturais ou temáticos daquela experiência. Temas fenomenológicos podem ser entendidos como sendo as estruturas da experiência. Assim, quando analisamos um fenômeno, estamos tentando determinar quais são os temas, as estruturas experimentais que compõem aquela experiência (VAN MANEN, 1990).

Corroborando com a afirmação de van Manen (1990) no que diz respeito à multidimensionalidade do fenômeno, Carvalho e Vergara (2002, p. 82) ressaltam que o método fenomenológico “[...] não estimula os pesquisadores a encontrarem a verdade definitiva. A fenomenologia é antes de tudo uma abordagem inacabada; o fenômeno investigado sempre poderá ser retomado sob nova investigação”.

Nessa mesma perspectiva, Silva (2006) acrescenta que na relação entre as partes e o todo há uma perda entre o relato do entrevistado e o que foi vivido por ele:

Isso indica que a reflexão fenomenológica, por mais aprofundada, não consegue captar a essência do fenômeno na sua totalidade. Além da perda entre o vivido e o relatado, não é possível chegar à totalidade da essência, em decorrência do processo de redução fenomenológica ocorrida na análise. (SILVA, 2006, p. 293)

No momento da análise e interpretação dos dados, Merriam (1998) destaca que o pesquisador deve se colocar “entre parênteses”, ou seja, deve tentar remover, ou no mínimo tomar cuidado com os pré-julgamentos e os pontos de vista do fenômeno que está sendo pesquisado.

Após a realização das entrevistas, parti para sua transcrição, gerando as descrições experienciais. Transformar as falas dos seis professores em documento escrito foi um processo interessante, rico em aprendizado, mas por vezes também extenuante. À medida que realizava

as entrevistas, eu as transcrevia, o que me possibilitou o preparo necessário para a entrevista seguinte.

A transcrição configurou-se como um novo desafio de conhecimento e aprendizado. De posse desses transcritos, debruçei-me sobre as entrevistas, lendo e relendo-as para identificar categorias analisáveis. Assim, conjuntamente à coleta de dados, realizei a sua categorização. Categorização significa, essencialmente, o instante em que há um condensamento da massa de dados colocando-os em unidades analisáveis. É importante entender, também, que a categorização pode ser parte do processo de análise, não podendo ser pensada como a própria análise, nem substituta desta (COFFEY; ATKINSON, 1996).

Para van Manen (1990), a tematização é uma maneira de controlar e dar ordem tanto para a pesquisa quanto para a escrita. A delimitação de temas na pesquisa fenomenológica é uma maneira para encontrar significados do mundo vivido pelo pesquisado, e é realizada tendo como base o estabelecimento de categorias, conforme já destacado anteriormente.

No processo de análise, o tema reflete uma das possíveis direções para o alcance da essência do fenômeno, busca dar forma ao que não tem forma, descreve o conteúdo do fenômeno temporariamente, objetivando alcançar sua essência. O tema é uma redução do fenômeno para chegar à sua essência, representa de forma simplificada o que foi dito, o que foi vivido. O tema desvenda o significado, representando uma forma de ler o que se encontra nas entrelinhas do texto transcrito das entrevistas. Dessa forma, a elaboração de temas é um processo reducionista, e articular temas não exige apenas habilidade ou um processo cognitivo que pode ser descrito e consequentemente aprendido, mas surge de um desejo de encontrar um significado. O significado que se atribui a algo é uma abertura, um processo de revelação, de descoberta, servindo para indicar um aspecto do fenômeno.

O exercício da análise temática permitiu-me uma aproximação e estruturação da experiência vivida pelos ex-gestores universitários no período em que retornaram para a sala de aula. Tal tarefa implicou leituras e releituras dos documentos escritos, frutos das entrevistas.

Van Manen (1990) acrescenta que um tema deve representar a experiência em estudo, seu significado, sendo uma simplificação, uma forma de capturar o fenômeno que se deseja compreender. Normalmente, realizam-se três aproximações a fim de identificar os temas mais importantes de um fenômeno:

- holística: a atenção volta-se ao texto como um todo, procurando-se compreender o seu significado mais fundamental para expressá-lo através de uma frase;
- seletiva ou realçada: as expressões mais reveladoras da experiência são identificadas; e
- detalhada ou linha por linha: observa-se cada frase em detalhe, a fim de buscar as mais fortemente relacionadas ao significado da experiência em estudo.

Vivendo o processo de análise e reflexão do texto transcrito, acabei utilizando mais as aproximações holística e seletiva. Para chegar aos temas, pude perceber que as diferentes opções não se excluem, mas são complementares. Tanto a identificação de palavras, ou frases, como a leitura detalhada das frases ou parágrafos me permitiram uma aproximação do significado das vivências, a partir da seleção, segundo meu olhar, de temas significativos.

Percebi somente na prática da pesquisa que extrair temas não se constituiu num procedimento mecânico. Viver a construção de uma pesquisa fenomenológica exigiu de mim criatividade, na tentativa de capturar e de me aproximar da essência do fenômeno por meio do texto oriundo das entrevistas.

A fim de me aproximar ainda mais da essência de tais experiências, submeti as descrições experienciais aos entrevistados, para que pudessem ler os relatos e, se o desejassem, acrescentar-lhe mais detalhes. Acreditei ser importante essa devolução, por entender que o texto revisado poderia se aproximar mais ainda da realidade vivida por eles. Merriam (1998) intitula essa fase de validação interna. Três dos seis sujeitos entrevistados me devolveram o relato de suas experiências com algum tipo de revisão. Isto foi muito importante para mim, pois facilitou a minha compreensão das suas experiências, já que os textos revisados voltaram mais fluídos e completos em detalhes.

Com alguns dos entrevistados foi realizada uma quarta entrevista, por eu ter algumas dúvidas na transcrição da terceira e querer aprofundar algumas questões.

Quase todos, ao final da terceira, salientaram que conseguiram recapitular suas experiências. Beatriz ressaltou, ao final da terceira entrevista: “[...] está sendo um renovar, reviver, por vezes gratificante e doloroso”.

Em diversos momentos em que eu estava analisando os dados, lendo e relendo o texto, percebi, nas falas dos professores, a importância

do meu trabalho. Muitos comentaram que há falta de estudos nessa área e queriam ter garantias de que, de fato, eu lhes enviaria o texto final da tese, para que pudessem ter uma referência.

Nesse processo de análise e interpretação dos textos dos professores, procurei manter-me próxima do método preconizado por van Manen (1990), o que representou, para mim, um grande desafio e aprendizado.

3.8 Componentes éticos do estudo

Antes de qualificar meu projeto de pesquisa, enviei-o para o Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina. Oito documentos foram enviados ao Comitê: 1) o projeto da pesquisa, contendo, em apêndice, o roteiro da entrevista semiestruturada; 2) o resumo do projeto; 3) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 4) a folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos, mostrando o cadastramento do projeto na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa; 5) o *Curriculum Lattes* dos pesquisadores (meu e do professor Cristiano Cunha); 6) o orçamento do projeto; 7) a declaração do coordenador do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, autorizando a execução da pesquisa; 8) a declaração assinada por mim e pelo professor Cristiano Cunha, aceitando as responsabilidades pela condução científica do projeto. Além das cópias físicas, os documentos também foram entregues com uma cópia digitalizada em CD.

O retorno do Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos, certificando que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996), ocorreu em 29 de junho de 2009, sob o número 165.

Ao entrar no campo da pesquisa e estabelecer contato com os sujeitos, eu os informava sobre a existência do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Todos conheciam o documento, o que me dispensava de maiores explicações, e o assinavam prontamente, logo após sua leitura. Uma via do Termo ficou com os professores, e outra, comigo.

Na primeira entrevista, fiz questão de verbalizar o que já estava expresso no Termo, ressaltando principalmente que o anonimato seria preservado e que, a qualquer momento, durante a coleta de dados, por qualquer motivo, o sujeito poderia solicitar sua exclusão do estudo.

4 OS SUJEITOS E SUAS HISTÓRIAS

Participaram deste estudo quatro professores e duas professoras, que viveram a experiência da transição de reitores e pró-reitores para professores. Embora nunca tenham deixado de ser professores, viveram um período, em suas carreiras, em que assumiram a responsabilidade pela gestão universitária. Interessa conhecer suas experiências no período em que deixaram de ser responsáveis pela gestão universitária e voltaram a desempenhar a função de professores.

Para resgatar essas experiências, apresento, em breves linhas, suas trajetórias de vida, a partir dos aspectos mais relevantes e marcantes de suas caminhadas. Com o objetivo de facilitar a leitura do texto, sintetizo, no quadro 8, alguns dados importantes de suas histórias.

Os nomes utilizados a seguir são fictícios, a fim de garantir o anonimato dos sujeitos significativos do estudo.

	Miguel	Julia	Lucas	Rafael	Samuel	Beatriz
Estado civil	Casado	Casada	Casado	Casado	Casado	Casada
Número de filhos	1	2	2	2	3	3
Área de formação	Ciências Exatas e Tecnológicas	Ciências Humanas e Sociais	Ciências Biológicas	Ciências Exatas e Tecnológicas	Ciências Exatas e Tecnológicas	Ciências Humanas e Sociais
Ano da Graduação	1990	1989	1975	1983	1989	1971
Término do mestrado	2000	1993	1979	-	1992	1982
Término doutorado	-	2000	-	-	1997	2007
Ano em que entrou na IES da qual depois foi reitor ou pró-reitor	1991	1992	1976	1985	1998	1986
Época em que foi reitor ou pró-reitor	2006-2008	2003-2006	2002-2006	2002-2006	2002-2006	1998-2002

Quadro 8: Algumas informações sobre os professores que vivenciaram a transição de reitores e pró-reitores para a sala de aula.

Fonte: a autora (2011).

4.1 Miguel

Miguel é engenheiro, formado pela Universidade Federal do Paraná em 1990. Paralelamente ao curso de Engenharia, ele estudou Processamento de Dados, mas não chegou a concluir este curso. Ele justifica sua busca pelo curso de Processamento de Dados por perceber, na época, que os computadores pessoais começavam a aparecer no mercado, configurando-se em uma área promissora.

Sua forte relação com a área de Ciências Exatas e Tecnológicas foi percebida ainda no Ensino Médio, em um Colégio Militar de Curitiba (PR). Miguel sempre gostou de disciplinas que exigissem raciocínio lógico, e este foi um dos fatores que o fez escolher a área de Ciências Exatas e Tecnológicas:

No Colégio Militar, eles privilegiavam mais o raciocínio do que o resultado. Talvez até pela formação que o Colégio Militar tinha, eles buscavam muito mais o raciocínio do que o resultado. O resultado tinha que estar certo, mas a forma de você chegar ao resultado contava muito. Eu gostava muito dessa forma de construção, eu gostava muito do raciocínio lógico.

Miguel trabalhou em três grandes empresas: uma, na área de cerâmica, em Campo Largo (PR), e duas outras, na área de celulose e papel, em Lages (SC). Nos seus dezessete anos de formado, atuou como engenheiro durante apenas três anos. Nos outros quatorze, ocupou cargos de supervisão, coordenação e gerência. Quando começou a se perceber como um dos responsáveis pelo desempenho do grupo, identificou uma das grandes falhas do curso de Engenharia. Ele viveu na prática a dificuldade de gerenciar pessoas e de conduzi-las ao atingimento de metas. “São fatos bem distintos: você pode ser um ótimo técnico, um ótimo profissional, mas enquanto líder, impulsionador de uma equipe, não ter sucesso, são atividades bastante distintas”. Essa primeira experiência como gestor na indústria de celulose e papel foi significativa, pois ali ele aprendeu a trabalhar e a compor equipes. Miguel avalia positivamente aquele tempo, em termos de aprendizado.

Miguel começou a lecionar em 1991, na universidade onde posteriormente iria se tornar pró-reitor. A universidade era um mundo totalmente desconhecido para ele, já que, como professor, tivera

somente pequena experiência em um cursinho preparatório para o vestibular.

Fazer parte do quadro docente da universidade não foi algo planejado, pois ele imaginava que atuaria como professor apenas temporariamente. No mesmo ano em que começou a lecionar, ele também gerenciava uma área de uma empresa de celulose e papel. Na universidade, ele assumiu uma disciplina de uma professora licenciada para cursar o mestrado. Naquela época, ele achava que o fato de estar ao mesmo tempo na universidade e na indústria contribuiria para melhorar a qualidade de suas aulas, podendo aproximar os dois mundos, o teórico e o prático, algo que sempre desejou como acadêmico. Tal experiência, entretanto, não foi fácil para ele:

Eu realmente imaginei que fosse apenas temporário. Eu me dispus a lecionar durante um semestre e acabei, pra minha surpresa, ficando. Eu gostei do desafio; tive que me policiar em determinadas situações, e isso também acabou me ajudando a compreender melhor o mundo acadêmico, porque quem trabalha em empresa tem uma visão muito imediatista, em querer resolver os problemas, e o mundo acadêmico tem uma visão um pouco diferenciada. E aí eu percebi que poderia ser uma oportunidade de aproximar a empresa e escola, porque aí existem dois mundos grandes, e existe um abismo entre empresa e entre a universidade, um abismo entre empresa e entre a universidade muito grande. A empresa quer tudo para ontem, e a escola, a universidade, principalmente alguns pesquisadores, eles querem tratar problemas que não são os problemas do dia a dia que a empresa vive. Então eu consegui fazer essa aproximação [...].

Na época em que assumiu a docência na universidade, o professor Miguel tinha um propósito muito forte: “não fazer aquilo que meus professores tinham feito comigo na época da minha graduação, ou seja, que nenhuma pergunta fosse formulada sem ter uma resposta, que nenhum aluno voltasse para casa com dúvida, esse era o meu objetivo: orientar, esclarecer, clarear as coisas [...]”. Miguel, desde o início da sua atuação na universidade até os dias de hoje, persegue esse objetivo. Ele começou a lecionar também impulsionado pela família, que o desejava

mais por perto. Trabalhar como engenheiro na indústria significava trabalhar em diferentes turnos, ser chamado durante a madrugada para resoluções de problemas, fazer plantões, necessitar realizar sucessivas viagens e pouco tempo para conviver com a família, e isso atrapalhava a qualidade da relação com sua filha e esposa.

De 1995 a 1997, na mesma universidade em que atuava como professor, cursou a Especialização em Produtividade e Qualidade Total, imaginando que o conhecimento adquirido iria melhorar a sua atuação como engenheiro. Nesse período, conheceu alguns professores do curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, que o estimularam a cursar o mestrado:

[...] era uma parceria entre a Fundação CERTI [Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras], ligado à UFSC [Universidade Federal de Santa Catarina] e a [nome da universidade em que se tornou pró-reitor], muito interessante, no sentido de encontrar alguns professores que davam aula na Engenharia de Produção, [...] tinha um professor fantástico, [...] e acabei tomando gosto pela coisa e aí fiz outras pós-graduações, mais na área ainda das ciências exatas, Matemática, Estatística, Química, e aí acabei caindo no mestrado, que é totalmente fora de minha área, acabei fazendo mestrado em [especialidade] [...].

Em 1998, ele iniciou o mestrado, concluindo-o em 2000. Miguel ressalta que esse período foi caracterizado por grandes desafios, sobretudo por cursar o mestrado em uma área diferente da que havia cursado na graduação:

Um desafio, um grande desafio, [...] Quando você busca uma especialização, uma pós-graduação, numa área que não é sua, o maior desafio é você se apropriar do linguajar, se apropriar das técnicas, se apropriar da maneira de pensar diferente. Realmente, eu aprendi a pensar de uma forma bem diferente, com o mestrado [...].

A partir de 2004, recebeu um convite para ocupar uma vaga no Conselho de Administração da universidade onde trabalhava e, a partir dessa data, começou a participar mais do “dia a dia político da universidade”. A partir daquele ano, participou de cinco eleições para cargos de coordenação e conselhos universitários. Miguel fez questão de ressaltar, com orgulho estampado no rosto, que ganhou todas as eleições disputadas na universidade.

A princípio, viver mais intensamente o dia a dia da universidade lhe causou certo estranhamento, ou talvez medo, por dois motivos: o fato de se relacionar de maneira intensa com as pessoas, algo que acabou aprendendo com as experiências vividas nos cargos ocupados nos conselhos universitários, e o fato de estar acumulando mais uma função. Na época, atuava como engenheiro e professor:

Na realidade, foi algo muito estranho pra mim. Pelo fato de eu ter uma formação e uma índole muito mais fechada, não tão aberta, eu tive que me acostumar a conversar com as pessoas, a escutar as pessoas, a tentar vivenciar os problemas da universidade, o que pra mim era muito difícil, porque eu trabalhava dois períodos na empresa e ficava apenas parte dos períodos noturnos na universidade. E isso talvez tenha sido, nesse período, o mais complicado: tive que me desdobrar, me dividir entre minha vida profissional como engenheiro e minha vida profissional como professor e tentando fazer parte do dia a dia político da instituição. Mas, ainda assim, eu lembro que não foi muito fácil, não. Não foi muito fácil porque, no primeiro embate que eu tive dentro do conselho, eu percebia que existiam grupos que não necessariamente estavam interessados na instituição, estavam interessados em suas vontades, vontade dos grupos ou até vontades de algumas pessoas, e que acabaram nem sendo muito bom pra própria instituição.

Em 2006, ele iniciou seu doutorado e, concomitantemente, participou de uma campanha para assumir a pró-reitoria, juntamente com um grupo de colegas professores. Vivenciar o início do doutorado e concorrer à pró-reitoria representou para ele muito trabalho e dedicação. Ao mesmo tempo, estava convicto de que queria viver essa experiência, bem como ciente de que tal escolha poderia até retardar sua defesa de

tese, estando disposto a arcar com as possíveis consequências das suas escolhas:

[...] eu comecei o doutorado pouco antes da campanha de 2006, né. Então, o que eu fazia: eu descia para assistir às aulas, aqui na UFSC. Pela parte da manhã, assistia às aulas, voltava, fazia campanha durante a tarde, dava aula à noite, e noutro dia voltava. Eu fiz as disciplinas em oito meses, indo três, quatro vezes por semana, e ainda tinha gás para fazer campanha durante a tarde e durante a noite [...].

Após um período de intenso trabalho e dedicação à campanha, Miguel e outros professores da sua chapa lograram êxito e tomaram posse da reitoria em dezembro de 2006. O professor estava convicto de que passaria a se dedicar exaustivamente à universidade e às suas atividades na pró-reitoria. Assim, afastou-se do doutorado para dedicar-se à nova função, mas o momento dessa escolha foi vivido com dualidade: de um lado, estava querendo continuar e concluir o doutorado e de outro lado, também desejava viver uma nova experiência profissional.

Permaneceu na pró-reitoria até o ano de 2008, quando voltou a se dedicar exclusivamente às atividades docentes, assumindo novamente as disciplinas e o universo da sala de aula.

4.2 Julia

Julia é uma mulher de voz suave e de convicções e crenças fortes. Filha de um trabalhador de serraria e de uma costureira e dona de casa, desde cedo aprendeu a lutar pelo que queria. É a oitava filha e temporona. A diferença de idade entre ela e o irmão mais novo é de sete anos, e de dezoito anos em relação à sua irmã mais velha.

Logo na primeira entrevista, fez questão de relatar: “estou feliz por estar vivendo, pela primeira vez, o outro lado em um processo de pesquisa”. Julia é pesquisadora e já entrevistou diversos sujeitos para responder às suas inquietações, mas nunca tinha sido sujeito de uma pesquisa. Isso aumentou minha responsabilidade como pesquisadora, já que eu estava entrevistando uma pessoa com experiência e reconhecimento em pesquisa social.

Julia sempre estudou em escola pública. Realizou um curso técnico em assistência comunitária, que tinha “uma proposta metodológica filosófica na área humanista”. E ela analisa a escolha efetuada: “Nessa época, meus interesses começaram a se direcionar para a área da sociologia, da antropologia, mais pra área social. E até hoje, esta continua sendo a área das pesquisas que desenvolvo”.

Julia é fascinada pelo mundo da pesquisa. Essa aproximação se consolidou durante a sua graduação, ao ser convidada a integrar um grupo de estudos em questões sociais.

Logo após o término da sua graduação, em 1989, Júlia não sabia muito bem o que fazer. Decidiu, então, continuar envolvida com a pesquisa, fazendo parte do grupo com o qual já estava envolvida durante a graduação, como aluna especial do programa de mestrado.

Ao completar um ano da sua formatura na graduação, ela foi aceita como aluna regular no mestrado em Sociologia Política.

Terminado o mestrado, em 1993, casou-se e foi morar na cidade onde o marido residia e já estava colocado profissionalmente. Antes de se mudar, encaminhou seu currículo para uma universidade daquela cidade, prevendo que, dessa forma, poderia manter um vínculo com a pesquisa. Logo foi aceita e começou a atuar como professora substituta. Na época, ainda não havia defendido sua dissertação, mas estava na etapa conclusiva.

Depois de entrar na universidade como professora substituta, vislumbrou a possibilidade de ingressar no quadro de carreira da instituição, através de um concurso público. Estudou muito, logrou passar no concurso e fazer parte da universidade como professora efetiva.

Além de lecionar, Julia exercia atividades profissionais fora da universidade, em um órgão público que lhe possibilitava tratar temas como cultura, desenvolvimento e educação patrimonial. Em suas duas colocações profissionais, ela estava ligada à educação e à pesquisa.

Transcorridos dois anos do término do seu mestrado, Julia sentiu necessidade de iniciar o doutorado e foi cursá-lo em São Paulo. O primeiro ano do doutorado foi difícil e representou um grande desafio para ela, que ia para São Paulo na segunda-feira e voltava na quarta. Mas, mais uma vez, via nessa atividade a possibilidade de continuar se especializando como pesquisadora, sua grande paixão profissional.

Dois anos após iniciar o doutoramento, foi convidada pela reitoria da universidade onde trabalhava para dedicar-se ao processo de institucionalização da pesquisa na universidade onde, posteriormente,

tornou-se pró-reitora. Aceitou o convite e passou a se dedicar apenas à universidade:

A proposta foi fascinante: acreditava e gostava da pesquisa. Aceitei, por acreditar no projeto de universidade que a gente tinha naquele período, de que era, sim, possível a gente ter uma instituição universitária na [região da universidade], num contexto em que a universidade possa fazer uma diferença. Por que, que a universidade pode fazer uma diferença? Principalmente pela perspectiva, ou pelos seus trabalhos de pesquisa, de produzir conhecimento nas diversas áreas.

Bom, aí tu pega pela frente o desafio de começar do zero as atividades de pesquisa, todo um processo de institucionalização. Como que tu motiva professores, que sempre trabalharam com docência, nunca trabalharam com pesquisa, a reconhecer ou a ver a importância de fazer ou de se ter atividade de pesquisa e o quanto isso pode trazer de modificação para a própria instituição e para o próprio exercício da tarefa que eles estão fazendo? Como eu tinha toda uma formação em pesquisa, pra mim era muito simples você ver a importância disso. Agora, entre você saber fazer e repassar isso pra uma instituição ou contribuir para criar uma cultura universitária é bem diferente. Daí eu te digo, foi um pouco isso que me motivou a assumir esta questão da coordenação ou da atividade de pesquisa. Se hoje é complicado a gente falar de pesquisa dentro da universidade, naquela época era mais difícil ainda, de professores que diziam que não tem sentido nenhum você desenvolver ou ter uma atividade de pesquisa, de que era uma forma dos professores não fazerem nada, porque a única forma de ser professor é você estando em sala de aula.

Julia permaneceu na coordenação das pesquisas por aproximadamente quatro anos, na tentativa de criar a cultura da pesquisa na instituição. Ela se sentiu envolvida e desafiada pelo projeto de universidade, construído pelo grupo de professores. Esse foi o principal motivo para que aceitasse o convite para fazer parte de uma chapa e

concorrer ao cargo de pró-reitora: “[...] o desafio que nós tínhamos naquele período era a realização, o desenvolvimento e a institucionalização de projetos de mestrado.” Julia compreende que o convite foi consequência do destaque que conseguiu ao realizar o trabalho de institucionalização da pesquisa.

Movida por desafios, aceitou o convite, indo contra a vontade de seu esposo, que entendia que ela não deveria aceitá-lo, primeiro, pelos jogos políticos existentes no contexto universitário e segundo, pelo fato de o seu filho mais novo estar com apenas alguns meses de vida.

Diferentemente dos outros sujeitos desta pesquisa, Julia não teve uma história marcada pela ocupação de vários cargos administrativos na universidade, tais como os de chefe de departamento e coordenador de curso. Entrou na universidade como professora em agosto de 1992, esteve na coordenação da pesquisa de 1998 a 2002 e assumiu a Pró-Reitoria de Pesquisa de 2003 a 2006.

A partir de 2007, Julia voltou a dedicar-se exclusivamente às atividades docentes, atuando com a pesquisa e ensino no mestrado e na graduação.

4.3 Lucas

Lucas é catarinense, com sotaque típico da sua região, muito receptivo e simpático. É casado e ligado à família, referindo-se aos dois filhos com orgulho: “Me sinto feliz em ter a família que tenho, somos unidos e nos damos muito bem”.

Ele pertence a uma família de sete irmãos, sendo o único a seguir carreira na área de educação, fato que fez questão de descrever com aparente orgulho.

Seu pai trabalhou na gestão de um hospital durante mais de trinta anos e é uma grande inspiração para Lucas: “[...] embora tivesse pouca formação escolar, representou um guia, através do seu exemplo de vida”. Da sua mãe, herdou a simplicidade e a dedicação ao trabalho.

Lucas viveu por aproximadamente sete anos em um seminário franciscano, de 1964 até 1971, em São Paulo. Ir para o seminário foi uma consequência das crenças religiosas de sua família, sempre relacionadas à Igreja: “Ainda hoje meu pai faz parte da Pastoral da Criança, ajudando através de trabalho voluntário, e o convívio familiar foi com religiosos, padres. E esta convivência, enquanto criança, acabou me despertando para o seminário”.

Embora o seminário tivesse aspectos negativos, devido à clausura, ao pouco contato com o mundo externo, Lucas também tem boas recordações dessa época, principalmente pelo fato de ter tido acesso a uma educação de qualidade, que, imagina, seus pais talvez não tivessem condição de lhe oferecer:

Nós somos uma família de origem simples, morando no interior do município de [nome da cidade], e eu não teria tido as oportunidades em [nome da cidade]. [...]. E então o seminário foi uma alavancagem pra mim, do ponto de vista de formação, e não foi um fardo pra mim. Eu tenho recordações muito legais. [...]. Eu defendo esse tipo de formação, e tive muito apoio também dos orientadores do seminário para as decisões de sair. Então foi uma marca positiva, esses sete anos de seminário.

Lucas começou a cursar a graduação em 1972, na universidade onde, posteriormente, viria a ser reitor. Escolheu seu curso de graduação impulsionado por uma afinidade identificada desde cedo e também por reconhecer a qualidade do seu corpo docente.

Antes mesmo de terminar a graduação, iniciou a sua experiência como docente lecionando para alunos de nível básico e médio. Lucas se formou em 1975 e, em 1976, começou a lecionar na universidade, época em que dividia seu tempo entre a universidade e o ensino de níveis básico e médio.

Lucas ressalta que foi “convidado para ser professor da universidade por ser aluno destaque na graduação e pelo fato de estarem precisando de uma pessoa para fazer parte de um projeto que tinham firmado com [uma empresa]”.

Logo na sequência, em 1977, decidiu viver a experiência do mestrado. Lucas tinha planejado esse momento no ano anterior, pois entendia que a experiência iria contribuir para sua carreira universitária. Para viver o mestrado, desligou-se das atividades de docência no ensino básico e médio e afastou-se temporariamente das atividades de docência no ensino superior.

Durante os dois anos do mestrado, viveu em outra cidade da região Sul, para que pudesse se dedicar ao curso com exclusividade. Ele assevera que esse não foi um período fácil, sobretudo pela questão financeira, já que se mantinha apenas com uma bolsa de estudos.

Estar no mestrado significou para Lucas a realização de um grande sonho. Sentiu-se realizado pela oportunidade de viver um importante processo de formação:

Viver a [nome da universidade onde cursou o mestrado] me possibilitou ter o conhecimento do significado de uma universidade, de poder viver num ambiente acadêmico completo, com ensino, pesquisa e extensão. A minha única referência de universidade era a [nome da universidade em que se formou na graduação], que na época não tinha pesquisa.

Diante desse universo fascinante, Lucas passou a idealizar um sonho: “transplantar” a forma como a pesquisa era realizada na universidade em que cursava o mestrado, para a universidade em que voltaria a trabalhar logo após o seu término:

A [nome da universidade em que se formou na graduação] ainda não tinha um ambiente acadêmico. No nosso processo de formação, não tinha pesquisa. Os docentes eram mais limitados. Lá na [nome da universidade onde cursou o mestrado], nós passamos a conviver no mesmo ambiente, mesma sala, com os docentes. Então, eu sentava no lado dos meus professores durante o dia inteiro. E isso criou uma efervescência muito grande e, por outro lado, você começa a alimentar sonhos. Puxa, vou transferir isso pra [nome da universidade em que se formou na graduação] [risos]. Vou querer fazer muito dessas coisas, desenvolver pesquisas, desenvolver laboratórios.

A convivência com os professores da universidade onde cursou o mestrado contribuiu para a criação desse sonho e ideal. Essa aproximação representou um dos mais importantes “divisores de águas” de sua vida.

Após o retorno do mestrado, em 1979, e voltando a se dedicar exclusivamente à universidade, Lucas assumiu alguns projetos de pesquisa, o que significou um desafio para ele, pois entendia que a universidade esperava muito de sua atuação. Ele tinha a intenção de iniciar seu processo de doutoramento, mas isso não foi possível, porque ele se envolveu em vários projetos de pesquisa:

No retorno de uma formação, a intenção era emendar o doutorado, na época. Mas circunstâncias outras não me permitiram fazer o doutorado. E aí então acabei voltando, comecei a fazer alguns projetos em conjunto com o centro de [especialidade] de [nome da cidade] e em razão disso, e a universidade já tinha planos de começar a fomentar a pesquisa naquela época. [...]. Então a intenção da universidade era começar a fazer projetos de pesquisa mais consolidados, e eu estava dentro desses projetos, dessa intenção, né?! É isso que me fez, me dedicar exclusivamente à [nome da universidade em que lecionava].

Na época, Lucas fazia parte de um grupo de aproximadamente dez professores que se dedicavam exclusivamente à universidade:

[...] eu fazia parte de um pequeno grupo de docentes, éramos somente dez docentes, que se dedicavam exclusivamente às questões acadêmicas: ao ensino, graduação e às atividades de pesquisa. Então isso foi uma motivação muito grande pra mim, né?! E isso me fez me dedicar de corpo e alma à [nome da universidade em que lecionava], só pensava [nome da universidade onde lecionava]. E isso foi decisivo na minha carreira universitária.

Inicialmente, atuou na universidade como docente e pesquisador, mas logo em seguida assumiu posições na área administrativa, tais como a coordenação de curso, chefia de departamento e direção de centro. Sua carreira foi mais direcionada à administração do que para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Lucas avalia que teve a oportunidade de iniciar a carreira administrativa, sobretudo devido à visibilidade dos seus trabalhos junto à comunidade acadêmica, tanto na área de ensino quanto na de pesquisa e extensão universitária.

Lucas destaca que essa ascensão não foi planejada, mas algo que acabou acontecendo devido à carência de recursos humanos na instituição:

[...] eu particularmente fiz uma carreira na área de gestão em cima de cargos eletivos: chefia de

departamentos, coordenação de cursos, todos os outros cargos, até reitor. Então, em função dessa circunstância, a gente acabou se envolvendo. [...]. Obtivemos, de certa forma, um certo êxito nas funções que a gente desempenhou. E aí, isso foi decorrência, nada foi planejado. [...] Foi acontecendo, como decorrência dos trabalhos realizados, provavelmente, ou quem sabe simpatia por parte da comunidade [risos...]. [...] eu acho que foi naturalmente.

Lucas, respondeu pela reitoria da universidade no período entre 2002 e 2006. Após sua saída da reitoria, ele voltou para a sala de aula, dedicando-se às atividades docentes.

Sua trajetória na universidade iniciou-se em 1976 e foi concluída em 2009, quando se aposentou. “Mais de 30 anos de dedicação exclusiva e, nesse meio tempo, então, eu galguei várias atividades dentro da universidade”.

4.4 Rafael

Rafael é natural de Santa Catarina e teve uma adolescência ligada ao esporte. Naquela época, tinha uma rotina estabelecida: pela manhã ia para a escola, à tarde ajudava o pai com os trabalhos na oficina da família, e à noite treinava voleibol. Sua mãe trabalhava cuidando da casa e da família. Rafael tem um irmão.

Ele sempre teve uma forte ligação com esportes: foi jogador de vôlei dos 12 aos 21 anos e chegou a cursar Educação Física por um ano e meio. Desistiu quando não mais conseguiu compatibilizá-lo com o curso de Engenharia, ao qual também estava se dedicando. Naquela época, percebeu que poderia estar ligado ao esporte não somente através da graduação em Educação Física, mas também realizando suas práticas desportivas. Ele relata que o esporte foi, e continua sendo, importante em sua vida, permitindo-o vivenciar várias experiências e aprendizagens, principalmente “experimentar e aprender a trabalhar em grupo”.

Sua formação em Engenharia se consolidou em 1983 e, na época, ficou em dúvida se voltava para sua cidade ou se deveria aceitar uma proposta de emprego em Mato Grosso (MT). Preferiu voltar à terra natal, no interior de Santa Catarina, escolha impulsionada, sobretudo, pela família e pelo mercado profissional promissor. Em 1984, começou

a trabalhar em uma cooperativa, tendo sido essa a primeira experiência profissional significativa em sua vida, sobretudo porque experimentou liderar 47 funcionários. Nesse período, ele percebeu a importância de saber trabalhar em equipe e experimentou os diferentes desafios enfrentados por um líder para conseguir atingir as metas por meio da colaboração das pessoas.

Seu ingresso na universidade como professor aconteceu em 1985, como resultado de um convite feito por um professor que estava se desligando. Ele relutou inicialmente em aceitar o convite, por não ter experiência no ensino superior. Nessa época, existia uma grande carência de professores em diferentes áreas de conhecimento e, principalmente, em sua área de formação. Inicialmente, sua atuação restringiu-se a apenas uma disciplina, porém, com o passar do tempo, gostou da experiência e aceitou ministrar outras. A cada semestre, sua carga horária era aumentada e, logo no início de sua carreira universitária, foi convidado para ser paraninfo de uma turma para a qual lecionava, o que o incentivou a continuar na universidade. O reconhecimento dos alunos pelo seu trabalho foi fonte de motivação para ele.

Envolvendo-se cada vez mais com as atividades de docência, buscou um curso de especialização. Julgava que esse curso poderia ajudar a sanar algumas dificuldades e carências derivadas de seu processo de formação na graduação, além de lhe trazer mais conhecimentos na área em que lecionava: Administração. Rafael também vivenciou algumas experiências profissionais em empresas de terceiros, mas o seu espírito empreendedor latente o fez abrir, em 1993, uma empresa em sociedade com um amigo.

Mesmo não sendo administrador, em 1994 ele assumiu a coordenação do curso de Administração. Inicialmente, sua atuação na universidade era parcial, já que exercia outras atividades profissionais no período diurno e estava na universidade somente no período noturno.

Em 1996, desligou-se da sociedade, impulsionado por um novo desafio, o de assumir a pró-reitoria de uma instituição de ensino superior. Ele avalia positivamente a experiência adquirida no ramo empresarial: “[...] tive uma experiência, do ponto de vista empresarial, bastante interessante. Nós chegamos a ter uma empresa com 25 funcionários. Saí após três anos. Foi muito rápido, foi muito interessante, também, essa outra... outro espaço”.

No mesmo período em que assumiu a pró-reitoria, Rafael cursava o mestrado. Devido ao ritmo das atividades de gestão, teve que se

desligar do mestrado, mesmo já tendo cumprido todos os créditos. Rafael percebeu a impossibilidade de dedicar-se ao mestrado e à gestão universitária ao mesmo tempo. Entendia serem duas atividades incompatíveis, devido à grande demanda de envolvimento.

Como pró-reitor, Rafael se envolveu em um projeto de desmembramento da universidade, que culminou na criação de uma nova instituição de ensino superior. Nesse período de criação da nova universidade, ele tomou posse, em 2002, como o primeiro reitor da instituição. Durante nosso primeiro encontro, Rafael reafirmou que nunca planejou, nem sequer imaginou sua trajetória na academia. “Tudo foi acontecendo, eu não imaginava sequer ser professor, imagina ser reitor! Eu não tinha ideia que chegaria ao cargo de reitor [...] nunca tive sonho de carreira acadêmica”.

Durante sua trajetória como reitor, ele assumiu diversos conselhos universitários e representações, tanto dentro quanto fora da universidade, o que lhe exigiu muita dedicação.

Rafael não acreditava que permaneceria na universidade durante muito tempo, sobretudo por causa da crise que a instituição vivia na época. No entanto, acabou se envolvendo com a resolução desse problema e sentia prazer pelo desafio enfrentado. Outro fator impulsionador foi o expressivo reconhecimento de seu trabalho por parte da comunidade universitária, além do apoio da equipe de trabalho que conseguiu montar. Pelo fato de ser uma pessoa movida a desafios, sentiu-se instigado a aprender e a viver novas experiências.

A partir de 2006, ele retorna à sala de aula, passando a dedicar-se às atividades docentes.

4.5 Samuel

Samuel, com um sotaque típico do seu país de origem e com simpatia estampada no rosto, foi o quinto entrevistado. Ele é o penúltimo filho de uma família de dez irmãos, sendo três destes falecidos. Samuel foi protagonista de uma história de luta para poder estudar. Seu primeiro contato com a escola aconteceu aos oito anos de idade. Pela manhã, ia para a roça com seu pai, e estudava no período da tarde. Sua vontade e o estímulo dos pais eram tão intensos, que Samuel não media esforços para realizar esse sonho e caminhava pelo menos sete quilômetros para chegar à escola. Na quinta série, foi para uma escola mais distante e, para isso, teve que se hospedar na casa de uma tia, de onde retornava à casa dos pais somente nos finais de semana.

Seus pais eram agricultores e analfabetos, porém, pessoas com capacidade de visão. Entendiam que a felicidade dos filhos, e a própria independência financeira, só seriam possíveis por meio do estudo. Para que os filhos pudessem estudar, faziam todo o sacrifício necessário:

A visão de meu pai é que os filhos estudassem. Então, sob todas as circunstâncias, o meu pai sempre pensou em investir nos filhos como uma estratégia de dar melhor qualidade de vida, dar melhores condições de vida aos seus filhos. [...] Meu pai não sabia escrever o nome. Eu estudava, por exemplo, a dez quilômetros, e ele me dizia: “filho, tens que ir”. Aí, eu tinha que ir. Andava, andava, andava, chegava lá suado, cansado, assistia aula. Voltava cansado de assistir a aula. Mas não foi só num dia. É, vamos dizer assim, duzentos dias letivos por ano ele dizia isso.

O apoio e as cobranças do pai foram importantes para Samuel, e o impulsionaram em busca do conhecimento: “[...] foi importante para mim e para os meus demais irmãos, que buscaram essa oportunidade com a aprendizagem”.

Samuel se caracteriza como uma pessoa que está sempre em busca de conhecimento e acredita que este foi um dos maiores legados do pai:

Eu acho que, enquanto ser humano, eu sou uma pessoa que não para, não paro na busca de conhecimento, isto é, o meu horizonte é sabedoria. Se eu tiver condições, se eu tiver condições de ampliar cada vez mais os conhecimentos que possam me trazer sabedoria, isto é, capacidade de discernir tudo o que eu vejo, tudo o que eu penso, tudo o que eu faço, eu acho que esta sabedoria é muito importante para mim. Eu acho, na minha vida, este horizonte de sabedoria é um horizonte que eu tracei e que eu acredito que seja um elemento que pode, que pode provocar, por exemplo, outras pessoas ao crescimento.

Em seu país, além de trabalhar na agricultura com o pai, também trabalhou, aos quatorze anos, numa empresa de materiais de construção. Aos dezoito anos, serviu ao Exército e, após a dispensa, terminou o

ensino médio e foi trabalhar como motorista. Sua vida foi marcada por muito trabalho e persistência nos estudos.

Na caminhada de Samuel, sua infância e adolescência apresentam momentos de solidão, pois, apesar de gostar de estudar, sua opção por continuar os estudos exigiu que se afastasse dos familiares e amigos. Saudades e muitas dificuldades marcaram sua vida em busca do conhecimento.

Em 1984, candidatou-se a uma bolsa de estudos em uma instituição de ensino superior brasileira. Naquela época, entendia que continuar em seu país inviabilizaria sua formação, devido à carência de instituições de ensino superior. O resultado positivo do pedido da bolsa aconteceu em 1985, ano em que iniciou seus estudos no Brasil, tendo se graduado em 1989.

Como a sede pelo conhecimento permanecia, participou de uma seleção para o mestrado em Engenharia, no final de 1989. Foi aprovado e, em março de 1990, iniciou o curso de mestrado em Engenharia, cuja dissertação apresentou em agosto de 1992.

Pouco antes da apresentação da sua dissertação, participou de uma seleção para doutorado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Logrou êxito no processo seletivo e viajou para Campinas, a fim de iniciar o doutorado na mesma área em que havia realizado o mestrado. No mesmo mês da apresentação de sua dissertação de mestrado, Samuel iniciou o doutorado e se casou.

No final de 1994, conseguiu um visto permanente para ficar no Brasil e, a partir daí, começou sua busca por emprego. Nessa época, tinha três filhos, que sustentava com a bolsa de estudos do doutorado, período marcado por várias necessidades e desafios: “Essa época foi muito difícil e de muitos sacrifícios”.

Na fase final do doutorado, mais precisamente em 1995, Samuel começou a lecionar na universidade onde posteriormente se tornaria pró-reitor. Tendo conseguido uma vaga exatamente na área de conhecimento em que desejava lecionar, mudou-se de cidade. No entanto, para não perder o contato com o seu orientador, viveu um período de viagens intensas à Campinas (SP). No ano de 1997, após ter vivido um período de muito trabalho, defendeu sua tese. Em 1998, tornou-se professor efetivo do quadro docente da universidade.

Antes de começar a lecionar na universidade, sua única experiência com a docência aconteceu durante uma semana, em uma escola pública estadual de São Paulo. Desistiu, porém, desse emprego,

quando recebeu o convite para lecionar como professor substituto na universidade.

Trabalhar na universidade significou, inicialmente, um grande desafio para Samuel. Primeiro, porque ele começou lecionando diferentes disciplinas nos cursos de Engenharia, o que lhe demandava tempo de estudo e preparação, e também pelo fato de entender que ele era um dos responsáveis pelo processo de formação profissional dos seus alunos. No entanto, ele acredita que venceu todos os desafios iniciais, e a maior prova disso foram as sucessivas homenagens que seus alunos lhe prestaram.

Entre 1998 e 2002, Samuel teve sua primeira experiência num cargo administrativo no contexto universitário, assumindo a coordenação do curso onde leciona até hoje. Nesse ínterim, fez parte do Conselho Universitário, que é o fórum onde são discutidas e deliberadas todas as políticas da universidade. Em 2002, ele foi surpreendido com o convite para assumir a função de pró-reitor:

Então, eu até fiquei surpreso, fiquei surpreso, fiquei estranhando a razão do convite, porque eu sempre fui um rato de pesquisa, um rato de laboratório, eu vivia no laboratório todo dia, [...] e não tinha ainda expressão tão grande, politicamente falando, para ocupar o cargo de pró-reitoria. Resisti bastante, mas eles pressionaram e tive que aceitar.

De 2002 até 2006, cumpriu seu mandato como pró-reitor, impulsionado pelo desejo de fazer um bom trabalho, de poder contribuir com a universidade que o acolheu, e pela perspectiva de continuar aprendendo: “[...] eu quero participar dessa gestão, deixando a minha marca e aprendendo”. Durante esses quatro anos, exerceu outras funções, tais como: membro do Conselho Universitário, membro do Conselho de Administração, membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e a presidência da Câmara de Ensino do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Devido às articulações que promoveu com outras instituições, como pró-reitor, também fez parte da diretoria do Fórum de Pró-reitores de Graduação, fato que o deixa orgulhoso, por entender que esse fórum é o local onde efetivamente são discutidas todas as políticas de ensino de graduação do Brasil, “[...] inclusive, alguns encaminhamentos que tramitam hoje no Ministério da Educação, eles acontecem em função

das demandas que acontecem no Fórum”. De 2005 a 2006, ele assumiu a vice-presidência do Fórum e, juntamente com o grupo, realizou uma série de reestruturações no seu Estatuto, para que outras instituições, além das federais, pudessem dele participar. Assim, as instituições privadas também passaram a fazer parte do Fórum.

A partir de 2007, voltou para a sala de aula, dedicando uma expressiva carga horária à docência.

Samuel analisa que sua trajetória na universidade, como professor, possibilitou-lhe crescimento e maturidade:

Quando eu entrei na [nome da universidade em que trabalha], eu nunca tinha encarado uma vida acadêmica. Quando você entra numa sala de aula e começa a trabalhar com uma turma de 60, 40 alunos, 50 alunos, você é obrigado a crescer. Não somente crescimento em termos de relacionamento, mas no seu crescimento intelectual, isto é, a consolidação dos conhecimentos construídos ao longo da sua formação deve prevalecer, para você conseguir, de fato, encarar de frente a responsabilidade de poder transferir, ou construir o conhecimento das outras pessoas.

Samuel compreende a responsabilidade que possui em relação ao processo de transformação das pessoas. Acrescenta, ainda, que somente através da busca do conhecimento é possível enfrentar essa responsabilidade.

4.6 Beatriz

Beatriz é protagonista de uma história de trabalho e superação. Natural de Santa Catarina, ela perdeu seu pai muito cedo. “Eu não tenho pai, morreu quando tinha dois anos. Nossa trajetória familiar e profissional foi de muito sacrifício e luta. A vida é um desafio, mas se não se enfrenta... não se sobrevive”. Sua mãe se casou novamente e teve mais uma filha. Seu contato com a família foi, desde cedo, limitado. Não possui contato com ninguém da família do seu pai, e vários parentes da família da mãe já faleceram.

Organizada e atenciosa, ela se preparou previamente para todos os nossos encontros, realizando um levantamento das datas corretas dos acontecimentos da sua trajetória de vida.

Quando terminei a transcrição da nossa entrevista, encaminhei o texto para Beatriz, que fez questão de revisá-lo cuidadosamente, para me facilitar a compreensão da sua fala. Nesse processo, ela envolveu seu esposo, para que também lesse o texto revisado e verificasse se estava compreensível, fluído e com informações completas. Ativa e falante, dedicou-se à minha pesquisa com atenção.

Beatriz é casada e possui três filhos. Conheceu seu esposo num período em que eles atuavam na implantação de uma instituição de ensino superior no interior do Estado de Santa Catarina. Seu esposo, também professor, fazia parte da equipe de trabalho que tinha essa importante incumbência. Durante um período de apenas um ano, namoraram, noivaram e casaram, em 1974.

A trajetória de formação profissional de Beatriz sempre esteve relacionada ao ensino, principalmente ao ensino superior.

Beatriz foi a única da sua turma que, logo após a conclusão do curso Normal, foi para Florianópolis (SC), com o objetivo de dedicar-se aos estudos. Isso ocorreu no final da década de 1960, época em que poucas mulheres se profissionalizavam e estudavam além do ensino médio. Na época, ela vislumbrava um horizonte profissional vasto, que não se restringisse aos cuidados da casa ou da família. Sobre a sua escolha de continuar seu processo de formação profissional, ela relata:

Era muito complicado, a pessoa não era bem vista. Era muito avançado para a época, tanto é que, da minha turma, fui a única que saiu [da cidade onde morava], para continuar os estudos. Depois de 25 anos de formatura que percebi isso. Eu fui a primeira e a única que saiu, outras se tornaram mulheres do lar e estavam preparadas para casar. Eu não tive um bom conceito quanto a essa minha autonomia de voo.

À época da graduação, suas características de líder já despontavam, sempre lutando pelo que acreditava, pelo que entendia que poderia surtir bons frutos a serem colhidos por todos:

Fiquei na Casa da Estudante Universitária – denominado de CEU, na [rua] Esteves Júnior, em Florianópolis. [...] Na Casa da Estudante, eu fui administradora da casa, junto com a presidente, que era de Medicina, atuando hoje em Cuiabá (MT). Nós tivemos uma gestão de dois anos. A

casa foi toda arrumada, pois pintamos e arrumamos móveis. Nós levantávamos seis e meia e já estávamos na porta das secretarias, lá em Florianópolis, pedindo móveis, armários, mesas, em almoxarifados. Tínhamos um porão embaixo, onde nós estudávamos para não incomodar quem estava dormindo, pois os quartos eram de duas, três e até quatro pessoas. Era um porão que ninguém dava valor, e serviu também para nossas festinhas, como comemorar aniversário e estudar. Fizemos algumas coisas relevantes para o grupo.

Durante a graduação, Beatriz começou a lecionar numa escola privada de Florianópolis, conciliando os estudos com a atividade profissional. Tendo em vista seu envolvimento com a educação de nível básico, Beatriz nunca imaginara que um dia iria se tornar professora universitária.

Logo após o término da graduação, em 1971, impulsionada por um novo desafio, ela assumiu como professora temporária em uma universidade fora do estado de Santa Catarina, para lecionar Didática. A partir daí, começou a ser traçada sua história de atuação no ensino superior.

Para Beatriz, terminar a graduação significou iniciar uma vida de muito trabalho e estudo. Ela cursou especializações na área de Métodos e Técnicas de Ensino, disciplina que sempre gostou de lecionar. Terminou seu mestrado na área de ensino em 1982, e doutorou-se em 2007.

Em 1986, voltou para a sua cidade a convite de um professor, para trabalhar na universidade onde posteriormente se tornaria pró-reitora. Essa volta foi impulsionada pela possibilidade de se aproximar da sua mãe e irmã, e também por acreditar que os filhos teriam melhores condições de formação profissional.

Aceitei porque minha família morava aqui, e isso iria permitir voltar para perto deles. Nesta época, minha mãe já era viúva e entendia que deveria me aproximar. Outro fator importante é porque entendia que em [cidade onde mora] os meus filhos poderiam ter mais oportunidades de qualificação profissional.

Beatriz resgata, aparentando orgulho, que seus três filhos se graduaram na universidade onde se tornou pró-reitora. “Os três formaram-se na [nome da universidade]. Sinto orgulho de ter os meus três filhos formados na universidade que ajudei a construir. As esposas de dois dos meus filhos também se formaram aqui.”

Ela é uma mulher de fibra e pioneira em vários dos processos vividos em universidades. Sua carreira é marcada pela criação e implementação de projetos e universidades.

Antes de tornar-se pró-reitora, em 1998, Beatriz assumiu diversos cargos na universidade, tais como coordenação de curso, chefia de departamento e a superintendência acadêmica, fato característico dos professores que assumem as reitorias e pró-reitorias universitárias.

Em sua volta do doutorado, em 2007, Beatriz passou a se dedicar à docência, assumindo suas disciplinas.

Em nossos três encontros, ela se manifestou uma apaixonada pela docência e realizada por estar atuando no contexto universitário.

5 TORNANDO-SE LÍDER UNIVERSITÁRIO

Os professores universitários entrevistados, em sua maioria, emergiram como gestores através de um processo de eleição, para o qual foram indicados devido ao reconhecimento da comunidade acadêmica pelas suas trajetórias de trabalho e dedicação à universidade.

Na carreira universitária, quando passam de professores (colaboradores individuais) para reitores e pró-reitores (líderes), eles não são mais responsáveis apenas por seus alunos e pesquisas, já que ser líder universitário envolve também a coordenação de seus pares, o tratamento de conflitos, a supervisão de atividades diversas, em detrimento da realização direta de seus trabalhos técnicos.

Lendo as histórias desses professores que assumiram os cargos mais elevados e de maior responsabilidade nas instituições de ensino superior, percebo que o fato de estarem em tais funções significou, para eles, uma realização profissional e uma enorme vontade de redirecionar os modelos de gestão, para que as universidades comunitárias assumidas continuassem cumprindo seu papel social.

Ao serem questionados sobre o que significa ser líder universitário, os entrevistados trouxeram conceitos carregados de adjetivações. No momento das entrevistas, era perceptível a emoção dos professores, pois estavam tentando definir o ser líder universitário, que os acompanhara durante um período de suas vidas. Alguns suspiravam, outros riam, outros salientavam que esta era uma pergunta difícil, mas a maioria, com a voz embargada, trouxe suas compreensões.

A partir das entrevistas realizadas, pude perceber que a perspectiva de endeusamento da figura de líder universitário não está presente somente na literatura, mas também na compreensão desses ex-gestores:

[...] deve ser uma pessoa autônoma, independente, criativa com sua equipe de trabalho. É aquele que experimenta e vivencia múltiplas funções, tais como: convencer, estimular à produção de resultados, compartilhar responsabilidades, alocar profissionais, efetivar realizações conjuntas, coordenar atividade. [...] é um profissional que tem múltiplas habilidades e competências para responder no presente e no futuro, que sabe o que pede, e se situa no seu tempo, espaço e possibilidades. É aquele que envolve o grupo no

trabalho, de forma que as pessoas, os profissionais ao seu redor tenham autonomia, independência, todas aquelas coisas, criatividade, resposta rápida, tomada de decisão, num processo democrático e participativo [...]. (BEATRIZ)

Ser líder é estar compromissado com o grupo, ter objetivos muito claros, ter satisfação de estar com as pessoas, viver intensamente as atividades, apoiar seus liderados, conquistar o grupo, aproximar as pessoas. Ser líder significa um alto grau de compromisso com o objetivo e com a sua equipe de trabalho, além de ter a competência de aflorar nas pessoas aquilo que elas têm de melhor para contribuir com a equipe. Você poder atingir os objetivos dessa forma, com menos esforço, aflorando a possibilidade natural das pessoas. A liderança não está no cargo, está no movimento e ações das pessoas, das pessoas que fazem parte do grupo de trabalho. Para a construção de uma equipe coesa, a sinceridade tem que permear essa relação, o líder tem que ser sincero. (RAFAEL)

Ser líder significa estar à frente de uma gestão universitária, significa alguém que está na formação de equipe, um ponto de apoio, um elemento catalisador e articulador dos potenciais da equipe, conduzindo para chegar num projeto que essa equipe definiu como sendo um projeto de universidade. O líder deve possuir várias virtudes para conseguir agregar todos. (JULIA)

[...] eu entendo que um líder de uma universidade deve ser muito mais incentivador do que castrador. Deve ter a capacidade de formar grupos, de formar parcerias, deve estar presente, deve acompanhar todos os processos, deve incentivar as pessoas. Pra mim, um líder tem que ter a capacidade de ler a realidade, ler e perceber e, de alguma maneira, antecipar certas coisas, mas, sobretudo, a partir dessa leitura, tomar decisões. Um líder tem que saber socializar, tem que saber conduzir, tem que saber trabalhar coletivamente [...]. (LUCAS)

[...] o líder é uma referência, é uma pessoa capaz de pensar e fazer prevalecer, não por imposição, fazer prevalecer as suas ideias, de uma tal forma que todos comungam com aquela ideia. O líder deve estar à frente dos processos, é um tomador de decisões para atender à demanda, para atender à demanda da maioria. O líder deve ser enxergado como uma referência em todos os processos. [...] o líder deve ser humilde, deve saber ouvir os seus parceiros. Quem é arrogante, quem impõe, nunca é líder. (SAMUEL)

Através dos seus depoimentos, os ex-gestores universitários compartilharam a compreensão de que os gestores devem possuir inúmeras virtudes. Os professores declaram ter se envolvido em diversas responsabilidades e atividades durante seus mandatos na reitoria e pró-reitoria.

Kerr (1982) e Bennis (1999) são exemplos de autores que destacam diversas virtudes que devem fazer parte da personalidade dos líderes universitários, além de discutirem a forma como estes atuam. Os autores destacam que ser líder universitário é estar em contato direto com os estudantes, colegas docentes, comunidade externa; é ser um administrador idôneo; é ser um bom orador, é ser um porta-voz para a imprensa, é ser um sujeito decente, é ser exemplo nas relações familiares.

O perfil apregoadado consiste no mito do líder-herói, o grande homem (PEARCE; CONGER, 2003), ou seja, uma pessoa com dotes especiais, tais como descreve a teoria dos traços (STOGDILL, 1974).

Recorrendo às entrevistas transcritas, foi possível resgatar nove grandes temas centrais, que representam as experiências que os professores entrevistados viveram como reitores e pró-reitores:

- a estrutura universitária: um dos desafios;
- a agenda do líder universitário;
- o relacionamento interpessoal: a diversidade nas e das relações;
- a falta da pesquisa e da sala de aula;
- mudando o olhar: a necessidade da visão do conjunto;
- buscando qualificação profissional: “um divisor de águas”;
- o tempo: “meu inimigo número um”;
- o ambiente de trabalho; e
- sofrendo.

Esses temas são redigidos separadamente, mas, ao mesmo tempo, são intercambiáveis, fazendo parte da experiência vivida pelo líder universitário.

5.1 A estrutura universitária: um dos desafios

A natureza jurídica das instituições comunitárias, bem como as especificidades das pró-reitorias, foram questões que chamaram a atenção dos reitores e pró-reitores, assim que assumiram o cargo. Na posição de professores, tinham uma noção limitada a respeito do que encontrariam ao assumirem a liderança universitária. Somente na prática, no dia a dia do trabalho como gestores, perceberam mais claramente essas características.

As universidades onde os professores em estudo assumiram cargos de reitor ou pró-reitor integram o Sistema ACADE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Essas universidades são entidades públicas de direito privado, pertencentes ao governo dos municípios onde está situado seu *campus* sede. São entidades filantrópicas, instituídas de acordo com as leis federais n.ºs. 3.577/59, 7.644/84, 8.742/93, 1.493/94, e a Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) n.º 66/96.

As universidades fundacionais catarinenses são mantidas por Fundações, que, por sua vez, são pessoas jurídicas patrimoniais de direito privado, sem objetivo de lucro, que se organizam para contribuir com a elaboração e execução de projetos universitários de pesquisa e extensão, e também para a oferta de diferentes cursos de educação superior (SANTOS, 2001).

No período em que foram líderes destas instituições universitárias, os ex-gestores viveram inúmeros desafios, relacionados especificamente à natureza das universidades fundacionais, tais como a atuação em um mercado altamente competitivo, onde havia a necessidade de fornecer o produto correto ao preço certo, utilizando, de maneira eficaz e eficiente, os recursos disponíveis, tanto humanos quanto materiais, para que pudessem proporcionar benefícios à sociedade, às empresas e ao governo de uma maneira que as instituições se mantivessem sustentáveis.

Baldrige e Deal (1993) e Meyer Jr. (1998), ao tentarem entender a natureza das organizações universitárias, destacaram aspectos que foram corroborados pelos sujeitos deste estudo, ou seja: a universidade tem objetivos ambíguos; é voltada para servir clientes; está centrada no

trabalho de profissionais; possui produto de difícil mensuração; possui processo decisório e formas de gestão que mesclam aspectos burocráticos, políticos e colegiados; e, somada à vulnerabilidade do ambiente em que se insere, é vista como organização complexa e paradoxal.

Os professores entrevistados, ao assumirem a gestão universitária, perceberam que estariam convivendo, pelo menos nos próximos quatro anos, com diversos desafios, como a natureza jurídica das universidades comunitárias e o fato de não possuírem garantia de recursos para o seu pleno funcionamento:

[...] é uma experiência desafiadora, porque era reitor de uma instituição pública, com todas as características de serviço público, porém não mantida pelo poder público. Tem que buscar as receitas de sistemas tradicionais de cobrança de mensalidade ou outras fontes. Ou seja, só tinha ônus, não tinha bônus. O ônus, por ser de uma instituição pública, é a sua burocracia, e o bônus, a receita e os impostos. O bônus da instituição privada é a liberdade, e o ônus é que você tem que se virar, tem que buscar, ou seja, os ônus eram maiores! Na verdade, só tínhamos ônus, porque tinha toda a parte burocrática do serviço público. Concurso público, lei 8.666, estabilidade de emprego dos servidores, e todas as características próprias de uma entidade pública. Então, o desafio era duplo. E então, no começo, evidentemente, assustou um pouco. [...] Porque uma universidade não é uma empresa. A gestão de uma universidade é diferente. Quem quiser levar para a universidade mestres gerenciais de uma empresa, não sei se tem sucesso. Não sei. Até pode ter, mas no meu ponto de vista, é muito mais difícil. (LUCAS)

A mescla da gestão privada e pública é um desafio. A gestão tem que ser organizada como um órgão privado, pra dar sustentabilidade, pra dar retorno financeiro. Então, praticamente tem que correr muito similar à ordem da razão privada. Por outro lado, tem uma demanda pública de organização, também da gestão, similar ao setor público. [...] como sendo uma instituição de caráter comunitário, ela tem um nascedouro

público. [...] [...] a dificuldade que é lidar com a esfera institucional pública, porque é um local de muita pressão pública. Uma universidade é um lugar de pressão, discussão, de diversidade, e tem que lidar com isso, tem outro espaço da gestão. Tem que dar resultado, não vou dizer um resultado econômico, mas um resultado institucional, pra dar solidez pra instituição. Então, isso foi um desafio. A constituição jurídica das universidades fundacionais constitui-se num grande desafio. (RAFAEL)

Somadas às características pertinentes às instituições fundacionais, cada uma das pró-reitorias que os professores entrevistados assumiram, seja de Administração, de Ensino, de Pesquisa e Extensão, possui suas especificidades. Os gestores sentiam-se constantemente desafiados por estarem assumindo uma estrutura já consolidada e em andamento, e por terem que intervir e se apropriar de conhecimentos diversos. Eles se viam responsáveis pelos processos desenvolvidos na universidade, mas, ao mesmo tempo, não os conheciam o suficiente.

Os entrevistados assumiram pró-reitorias que exigiram deles o conhecimento de toda a sua estrutura organizacional e suas especificidades. Eles tinham uma pequena noção das atividades que teriam que desempenhar. E, diante da formação de cada entrevistado, essa atividade se configurou como um enorme desafio. Nenhum deles tinha se qualificado previamente para assumir a função de líder universitário, nenhum dos entrevistados possuía formação na área da gestão universitária, tampouco nas áreas das pró-reitorias que assumiram.

Samuel assumiu uma pró-reitoria que lhe exigiu conhecimentos ainda não apreendidos. Ele sentiu a necessidade de conhecer toda a estrutura que estava à sua disposição, ou seja, precisava saber identificar os processos e os recursos materiais, financeiros e humanos disponíveis.

Samuel, por exemplo, entende que “a pró-reitoria de Graduação é o coração da universidade”. O sentimento de desafio advém do fato de o pró-reitor de Graduação ser o responsável por todo o processo acadêmico e pedagógico da universidade. Outro desafio vivido referiu-se à inexistência de um projeto político-pedagógico que amparasse as ações da pró-reitoria que assumira. A fim de superar esse entrave, ele realizou um trabalho de aproximação com os professores durante sua

gestão. Inicialmente, os coordenadores dos cursos não se mostravam interessados em participar das reuniões. Entretanto, com o passar do tempo, eles foram se aproximando e acabaram por contribuir com a construção de projetos político-pedagógicos para a melhor condução da instituição. Desse interesse, resultaram trabalhos revolucionários, como por exemplo, um projeto político-pedagógico que preconizava também a formação dos professores.

Beatriz, Rafael e Julia também se sentiram desafiados pelas especificidades tanto da natureza jurídica da universidade quanto das pró-reitorias assumidas. A fim de superar tais desafios e conseguir levar adiante os projetos inicialmente concebidos, eles compreenderam que a solução era aproximar-se dos integrantes de suas equipes de trabalho e buscar cursos de especialização.

5.2 A agenda do líder universitário

Ao assumirem a gestão universitária, os professores sofreram o primeiro impacto: perceberam que o seu dia a dia era fragmentado, que a rotina era inexistente e o trabalho era intenso: “A agenda do reitor é incontrolável” (LUCAS). “Era um mergulho muito forte no trabalho, um envolvimento intenso, até porque a agenda não te permitia ser diferente, a agenda era lotada de atividades, compromissos” (RAFAEL).

[...] talvez esta seja uma das características mais marcantes, porque, apesar de você ter uma agenda marcada pela secretária, compromissos internos e externos, você não tem rotina, porque os problemas da instituição, eles acabam se multiplicando e aparecendo em momentos mais diferentes possíveis. Então, mas eu te posso falar da jornada, é uma jornada que começava às sete e trinta da manhã, quinze pras oito, e ia até às vinte e duas e quarenta, vinte e três horas. Não foram raras às vezes em que nós saíamos daqui meia-noite, meia-noite e trinta, para tentar dar conta da agenda, dos compromissos assumidos, das atividades. (MIGUEL)

Em que pese o que eu procurava, te digo, procurava porque nem sempre a gente conseguia restringir a dois períodos, na universidade, pois sempre era praticamente impossível ficar em dois

períodos. Tinha professores que só vinham à noite, ou tinha atividade que a gente tinha que estar à noite. De forma geral, eu gostava de ficar aqui de manhã e à tarde, eventualmente à noite. Mas a experiência nos quatro anos se restringiu à de manhã, à tarde, e à noite, eventualmente eu não vinha à noite. Esse mergulho era uma das formas de cumprir com as responsabilidades exigidas do meu cargo. (JULIA)

[...] o grupo que trabalhou comigo, nós éramos incessantes para dar conta de tantas atividades, de tantos compromissos, chegávamos sete da manhã, saíamos daqui meia-noite, se fosse o caso, mas a gente tinha a universidade como a nossa referência na gestão. Nós tínhamos que fazer com que a universidade, que estava estagnada por muito tempo e não tinha política nenhuma, conseguisse avançar [...]. E para dar conta de tudo isso, os compromissos eram muitos, tínhamos muitas atividades em nosso dia a dia de trabalho. (SAMUEL)

Os ex-gestores consideram que o dia a dia da gestão universitária era imprevisível, pois as atividades se caracterizavam pela surpresa. Sempre aparecia uma reunião, um evento, algo que não fora planejado e onde tinham que estar presentes, a fim de representar a universidade. Esses professores foram constantemente atropelados por pequenos problemas. Além de responderem pela reitoria ou pró-reitoria, ocupavam cargos inerentes às suas funções, tais como: presidentes ou membros dos conselhos universitários e membros do conselho de administração. Esse acúmulo de atividades, típico dos cargos ocupados, tornava a agenda desses gestores difícil de ser gerenciada. Raramente o planejado era executado, devido às demandas dos professores, alunos, enfim, da comunidade acadêmica:

Tudo era muito louco, com comprometimento total. Eu não posso dizer que um dia planejado foi executado em sua integralidade [...] Muitas coisas, no dia, deixava-se de fazer, pois muita coisa diferente aparecia [risos]. Mas aquilo, às vezes, que eu queria, eu não tinha feito nada. [...]. Participávamos de colação de grau, presidíamos

muitas reuniões, eventos de planejamento e avaliação. Reuniões foram muitas, e nós até dizíamos que nossa doença era de “reunite” (para nós, muitas reuniões). O nome não tem nada a ver, mas usávamos em tom até jocoso. Participava de muitas reuniões: de grupo, de pró-reitoria, de conselho de ensino, conselho universitário e outras... Era um período de muitos eventos, muitas solenidades, de representação. Era tudo muito intenso, período de muitos eventos. A agenda era lotada e incontrolável, muito difícil de administrar, devido às demandas e às imprevisibilidades. (BEATRIZ)

Raríssimas vezes consegui executar o que planejava para o dia, sempre ficava algo de fora que eu não tinha conseguido realizar. As demandas eram muitas, o dia a dia era muito fragmentado, muito cheio de atividades que não estavam previstas. Era difícil dar conta de todas as atividades que tínhamos para o dia, [...]. (MIGUEL)

O trabalho, na minha pró-reitoria, era muito dinâmico. Eu tinha um planejamento para o dia, uma série de questões que precisavam ser tratadas, mas os problemas surgiam, uma reunião era marcada de última hora e a prioridade se alterava, o que me obrigava a rever o planejado. (SAMUEL)

Através das falas emprestadas pelos ex-gestores, fica evidente a realidade ressaltada por Mintzberg (1975), que, através das pesquisas conduzidas com gerentes, descobriu que estes profissionais estão envolvidos em inúmeras e variadas atividades, que normalmente não são padronizadas, além de serem de curta duração, prevalecendo a sua fragmentação e a reação.

Os entrevistados expressam que tinham dificuldades para realizar suas atividades, o que é manifesto pelos aspectos negativos associados à sobrecarga de trabalho e ao excesso de tarefas derivadas das demandas próprias das reitorias e pró-reitorias. O elevado número de atividades não planejadas tornou-se sinônimo de frustração. A imagem do gerente planejando suas atividades, avaliando e controlando os resultados não

foi encontrada no universo vivido por esses gestores, no período em que exerciam a função de reitores e pró-reitores. Mintzberg (1990) já ressaltava que o trabalho do gerente está firmemente orientado para a ação, não apresentando inclinações para as atividades de reflexão, avaliação e acompanhamento.

Diante do contexto de trabalho vivido por esses ex-gestores, fica claro que a literatura clássica sobre a atividade gerencial não corresponde à realidade vivida por eles. Mintzberg (1975) argumenta que a proposta de Fayol, na qual os gerentes realizavam tarefas de previsão, organização, direção e controle, não condiz com a realidade dos gerentes. Essa proposta indica somente algumas atividades destes.

5.3 O relacionamento interpessoal: a diversidade nas e das relações

O relacionamento interpessoal é outro fator importante na prática gerencial (MINTZBERG, 1990). Diferentes foram as percepções dos entrevistados, no que se refere ao relacionamento mantido com os outros, durante a fase em que foram reitores ou pró-reitores. Os professores compreenderam que somente através dos relacionamentos mantidos com outras pessoas seria possível administrar a universidade, ainda que, em alguns momentos, esses relacionamentos fossem conflituosos e, em outros, uma relação amigável.

Resgatando suas experiências, fica evidente que os professores começaram a perceber a real diversidade da nova condição somente após terem assumido os cargos e enfrentarem a nova realidade: “[...] viver a diversidade na diversidade. Então, eu vivi uma diversidade todo dia. Cada aluno que aparece na sua frente, cada pessoa que aparece na sua frente, cada turbulência que aparece na sua frente, é um problema de ordem diferente. [...] é uma diversidade muito grande” (LUCAS).

Diante de tamanha diversidade, sentiam dificuldade de tomar decisão, pois diversos interesses, de diferentes grupos, deveriam ser levados em consideração: os dos professores, dos alunos, da comunidade externa e de técnicos administrativos. Os embates foram inevitáveis e consumiram muita energia. Diante desse desafio, eles aprenderam que o diálogo poderia ser a melhor forma de agregar, e que, se possível, antes de tomar a decisão, deveriam conhecer os diferentes interesses dos envolvidos, para evitar qualquer polarização de opiniões. Eles perceberam a importância do consenso e da necessidade de não tomarem decisões sozinhos:

[...] porque, como pró-reitor de ensino, você tinha que prestigiar muito a questão do diálogo. Não podia tomar decisão nenhuma sem conhecer. Isso me forçava, necessariamente, a ir pro campo de estágio, a ir pra sala de aula, a participar de reuniões com os coordenadores etc., pra dialogar. E então, quando o processo chegava na minha mesa, eu sabia mais ou menos do que se tratava, então eu já tinha uma pré-análise, então isso facilita bastante o relacionamento, o diálogo. (SAMUEL)

[...] um gestor universitário tem que ter a capacidade de ler a realidade, ler e perceber e, de alguma maneira, antecipar certas coisas. Sobretudo, ter habilidade, a partir dessa leitura, de tomar decisões na diversidade. Eu acho que o líder, hoje, ele não pode mais ser um líder dele mesmo, tem que ser um líder que tem que saber socializar, tem que saber conduzir. O líder tem que saber, acho que é uma condição do líder, trabalhar coletivamente. [...] um líder de uma instituição universitária tem que saber fazer... tem que conhecer sua realidade e conseguir ler a realidade e extrair dela ações capazes de levar a soluções [...]. Foi muito significativo, dessa experiência, o saber buscar soluções, tomar decisão em colegiado, que também representava a diversidade, abrindo mão, inclusive, de visões pessoais. (LUCAS)

É uma responsabilidade muito grande, no sentido de que uma vez que você consiga fazer com que as ideias do grupo possam ser aceitas pela comunidade acadêmica, pela comunidade externa, te mostra um caminho claro. A partir do momento que você não consegue fazer com que suas ideias sejam de comum acordo, e aí talvez seja a grande dificuldade de se trabalhar numa universidade, onde existe a diversidade do pensamento, que deve ser explorada, que deve ser entendida... Só que, a diversidade de conhecimentos que existe, ela não pode se desviar do foco. E então, em última análise, ser pró-reitor é ter a capacidade de

poder tomar decisões pensando no bem da instituição. (MIGUEL)

O aprendizado relacionado ao processo de tomada de decisão de forma colegiada foi significativo para esses professores. Eles acabaram por descobrir, no seu dia a dia, a partir do enfrentamento de diversas dificuldades, errando e acertando, formas mais apropriadas para alcançar os objetivos da instituição. A maioria dos professores não estava acostumada a procurar conhecer a percepção de outros sobre um fato, antes de tomar uma decisão.

Enquanto reitores e pró-reitores, eles tentaram se dedicar ao estabelecimento de relações com os professores e demais integrantes de suas equipes de trabalho, porém, a maior parte de seu tempo era dedicada às outras atividades de gestão. Perceberam que, necessariamente, a fim de lograrem êxito, precisavam se relacionar, se aproximar de outras diversas áreas da universidade.

Os ex-gestores, além das relações interpessoais estabelecidas com os professores, destacaram as vividas com os alunos. Essas relações foram permeadas por conflitos e reivindicações.

A família também fez parte da experiência vivida desses professores no período em que eram líderes universitários. Suas falas revelam que sentiram, ao mesmo tempo, apoio nos momentos em que necessitavam do aconchego do lar, e cobrança por maior tempo de dedicação à família.

5.3.1 As relações profissionais

Os ex-gestores resgataram, em diversos momentos, as relações estabelecidas com os colegas da pró-reitoria, com pessoas que faziam parte diretamente de suas equipes de trabalho, e com outros professores, que não estavam tão próximos, mas faziam parte de sua rede de relacionamentos.

Na maioria das vezes, as relações profissionais vividas, ao menos aquelas que tiveram com os colegas mais próximos, foram resgatadas com entusiasmo e satisfação, trazendo-lhes boas lembranças e fazendo-os recordarem a importância das atividades realizadas por todos. Eles perceberam a importância do trabalho coletivo e que não implantariam seus projetos se não fosse com e através de outras pessoas.

Além das relações amistosas, eles viveram dificuldades, algumas típicas das relações interpessoais, sobretudo porque a condição de gestor universitário exige a interação com diferentes pessoas, de diferentes

coalizões, o que resulta em divergências de opiniões e, por consequência, conflitos. Isso exigiu deles uma postura diferente, a necessidade de ouvir diferentes pontos de vista, sem perder o controle da situação. Afinal, durante o período em que ocuparam tais cargos, essas pessoas com as quais se relacionavam passariam a fazer parte de sua rotina, e eles necessitavam do apoio delas para outras ações:

Todas as pessoas foram e são importantes para o cargo que exercia, pois dependia de todos: faxineiro, datilógrafo, servente, secretária, funcionários técnico-administrativos, professores, dirigentes (diretores e coordenadores), colegas pró-reitores, reitor e comunidade. Existe um ditado que diz mais ou menos assim: “trate bem quando estiver subindo, porque poderás encontrá-la quando estiver descendo”. Sempre tive em mente esse ditado e foi o que fiz. (BEATRIZ)

Todas as pessoas eram importantes e necessárias, embora me relacionasse bastante e mais diretamente com os pró-reitores, diretores de centro e coordenadores de curso. Vivíamos momentos de discussões interessantes. Entendia que, às vezes, estavam presentes para colaborar, embora em alguns momentos, também fizessem questão de tumultuar o processo. (LUCAS)

Depois de algum tempo na pró-reitoria, não inicialmente, depois de transcorridos alguns meses, vivi bons momentos com minha equipe mais próxima, viramos parceiros de trabalho e pegávamos juntos, entramos em sintonia e pude contar com bons colegas de trabalho, que tínhamos uma boa relação. Esse trabalho em equipe foi importante. [...]. Era um grupo unido e articulado, isso foi muito positivo, e essa linguagem que a gente conseguiu construir foi um aspecto positivo, era a mesma linguagem que você ouvia nos cursos. Os coordenadores que estavam articulados conosco. Então daí era um projeto, era um projeto de vida, era um projeto de gestão, era um projeto estratégico. Então, toda essa articulação e entrosamento foi bastante positiva. (SAMUEL)

No entanto, os ex-gestores também viveram momentos conflituosos com os colegas de trabalho. As relações profissionais estabelecidas, em alguns momentos foram sinônimas de prazer, de agregação e, em outros momentos, foram conflituosas. A dualidade esteve sempre presente no relacionamento interpessoal mantido por esses profissionais durante o período em que exerciam os cargos de gestores universitários:

Outro ponto que achava ruim era de, às vezes, passarmos horas na construção de uma resolução com a minha equipe. Levava tempo vendo, discutindo, ajustando as formas de como poderia ser elaborada. E, em dois toques, após a divulgação, o professor ou funcionário identificava furos e maneiras de entendê-la diferentemente daquilo que queríamos comunicar. [...]. Era difícil esse relacionamento. (BEATRIZ)

Um aspecto negativo, uma dificuldade que vivi no relacionamento, foi o fato de ter que me relacionar com pessoas da própria instituição que não entendiam o que é uma universidade, e que, sobretudo, não visualizavam a importância de alguns projetos que eram vitais para a instituição se constituir enquanto universidade. (JULIA)

[...] vivi momentos de vários embates com os professores e técnicos administrativos e, por alguns momentos, entendia que eles sempre estavam do lado contrário, reclamavam muito e sempre queriam mais e mais: mais salários, mais e melhores estruturas de laboratório, salas de aula, nunca estavam satisfeitos e reclamavam muito. (RAFAEL)

Inicialmente, achei muito difícil me relacionar com as pessoas da universidade, isto porque a equipe estava sendo construída, a universidade estava sendo construída. E o fato de estar muito fora, representando a universidade, pode ter dificultado essa relação. [...]. Então, eu acho que a proximidade faz também a relação e, vamos dizer assim, resolve muitos problemas. A distância vai

criando os problemas. Então, como eu não estava mais tanto tempo aí próximo, não era que criava problema, mas você não resolvia os que apareciam. Então eles ficavam sendo colocados pro lado e tal. No entanto, com o passar do tempo, a relação de confiança foi se estabelecendo e criada uma sinergia muito interessante entre o grupo, o nível de profissionalismo foi ficando mais evidente e os resultados começaram a aparecer. (RAFAEL)

Viver inicialmente a rejeição da equipe que estavam assumindo, perceber o descrédito de alguns colegas de trabalho, foram situações vividas com pesar pelos professores:

Quando eu cheguei aqui, eu disse: “isso tem que acabar essa semana ou esse mês, temos que implementar isso e melhorar”. O pessoal chegou tão acostumado ao ato, aí eles dizem: “não professor, já trabalhamos assim há muito tempo, a gente não vai mudar”. Eu disse: “vai mudar sim”. Vivi essa rejeição inicial, o grupo não aceitava minhas solicitações. (SAMUEL)

Inicialmente, logo quando assumimos a pró-reitoria, lidamos com o descrédito da comunidade acadêmica, era um grupo novo, algo novo, e inicialmente foi algo muito difícil lidar com essa rejeição, éramos criticados por tudo o que fazíamos. (BEATRIZ)

Durante o período em que fizeram parte da gestão universitária, os entrevistados viveram momentos de amor e ódio com diferentes pessoas com as quais se relacionaram, além das pessoas que integravam suas equipes de trabalho. Nesse período, adotaram critérios para se relacionar com suas equipes de trabalho e, com persistência e paciência, convenceram-nas da importância do que estavam propondo, para que juntos pudessem construir uma nova universidade, vencer os obstáculos e alcançar os objetivos institucionais pelos quais militavam.

Das falas dos professores surgiram quatro temas centrais das relações interpessoais profissionais estabelecidas no período em que foram responsáveis pela gestão universitária:

- a) o trabalho em equipe;

- b) os sentidos do “ser político”;
- c) os conflitos; e
- d) “estão me vendo de maneira diferente”.

a) O trabalho em equipe

O fator determinante da prática gerencial, revelado na fala dos ex-gestores, envolve o gerenciamento do trabalho em equipe. Os ex-gestores que integram a pesquisa perceberam rapidamente a importância do trabalho em equipe e o fato de que várias das suas atividades necessitavam de articulação com as diferentes áreas da universidade, ora com as secretarias dos centros, ora com os departamentos e coordenações de curso, por exemplo. Suas experiências como reitores e pró-reitores estiveram ligadas à atividade de articulação entre essas diferentes áreas. Essa articulação era a chave para consolidar e fortalecer o processo de gestão que ajudavam a conduzir, por meio da construção de um trabalho em equipe e de constante diálogo.

A literatura aponta o papel de facilitador como uma das competências chave que um gerente necessita ter. Nesse papel, o gerente constrói equipes e tira o melhor proveito delas (QUINN et al., 2003). Motta (2004, p. 26) define a gerência como a “arte de pensar, decidir e agir, é a arte de fazer acontecer, obter resultados, que podem ser previstos, analisados, mas obtidos através das pessoas, numa interação constante”. É muito presente, nos discursos dos professores, a importância das equipes de trabalho para a condução de suas atividades como gestores universitários:

[...] essa unidade na diversidade é construída com base num trabalho forte de articulação, num trabalho forte de você parar, pensar e ouvir as pessoas, para que a divergência que vem do pensar divergente possa ser suprida. Quando você consegue aproximar as pessoas, entendo isso como um trabalho em equipe, o que é essencial. (RAFAEL)

Então você tem que fazer uma gestão de divisão de trabalho. E aí você tem que trabalhar em grupo, trabalhar em equipe. Esse desafio, de como fazer isso, de como consultar, de como trazer a comunidade pra você, não pra tomar decisões de pronto, porque, às vezes, depende dos gestores

mesmo. Algumas decisões têm que ser tomadas pelo gestor sem ouvir, porque senão a coisa para. Mas, por exemplo, políticas, direcionamentos da instituição, políticas acadêmicas, de ensino, de pesquisa e extensão, você não pode ser dono da verdade, se considerar dono da verdade. Nem sou eu, nem sua equipe, você tem que ultrapassar a sua equipe de trabalho, buscando subsídios de apoio na comunidade acadêmica. Numa universidade, você tem um grupo grande de auxiliares, e que tem que trabalhar em conjunto. E, especificamente na nossa universidade, a formação dessa equipe também é o resultado de um processo político, não é pura e simplesmente da vontade do reitor. [...] você tem uma equipe heterogênea, e o reitor tem o papel de trabalhar isto de forma equilibrada, atendendo às características de cada um desses colaboradores que, por sua vez, representam uma base. Então, por isso que o trabalho em equipe é fundamental em várias dimensões, a dimensão direta com a equipe de assessores, como também o processo de comprometimento da comunidade para a definição de grandes políticas da instituição. (LUCAS)

Como entendo que a capacidade de trabalhar em equipe define o sucesso do líder universitário, na minha concepção, ser líder é alguém que está na formação de equipe, um ponto de apoio, um ponto de apoio que funciona como um elemento catalisador e articulador dos potenciais da equipe. Percebi isso logo no início da minha gestão, isso ficou evidente, isto era muito importante para mim. Levei esta percepção inicial de importância do trabalho em equipe para toda a minha gestão, precisava das pessoas para fazer acontecer as coisas. (JULIA)

Para o trabalho do gestor, ter equipe é o básico, é de fundamental importância. Na minha gestão, percebi que o líder deve ser o profissional que tem múltiplas habilidades para trabalhar em equipe, e através das pessoas que tudo passa a ser possível e exequível. Então, saber ser equipe e se ver como

líder de um trabalho e sentir sua importância no contexto, é muito interessante. (BEATRIZ)

Assim como os outros entrevistados, Rafael ressalta a importância de aprender a trabalhar em equipe. Ele diz que sempre se viu como um sujeito altamente pragmático, com interesse para lidar com questões concretas, tais como análise financeira, logística, até mesmo pela sua formação em engenharia. Sendo reitor, descobriu que também era capaz de coordenar equipes, de trabalhar em rede. Conseguiu, sobretudo, identificar a importância das pessoas para a concretização dos objetivos almejados:

Mas eu fui descobrindo que eu também tinha alguma habilidade política, de coordenar algumas atividades, especialmente trabalhar em rede. [...] Essa capacidade de lidar com as redes que iam se montando em função dos objetivos, ou com o governo, com a sociedade civil. E isso hoje, eu lido com uma certa facilidade. Então, eu acho que é um resultado dos processos que eu deflagrava, que eram bastante complexos. [...] uma coisa que eu descobri, é essa habilidade de, dentro do objetivo institucional, potencializar as forças que estavam à nossa disposição e minimizar as que estavam contra, ou que dariam problema. Então, esse processo de construir equipe e tal, era uma característica que a gente buscava o tempo todo. Lógico, de vez em quando tinha que tomar algumas atitudes que são próprias do gestor mesmo. Mas o saldo era muito positivo. No final, entre o ódio e a admiração, a admiração ficava sempre. Podia não gostar muito, mas dizia: “Não, realmente chegava no objetivo”. Esse processo era muito interessante. (RAFAEL)

Os entrevistados perceberam que a equipe de trabalho era fundamental para um bom desempenho de suas gestões. Era a equipe de trabalho que iria auxiliá-los na implementação de suas agendas: “[...] a minha sorte foi ter levado uma pessoa, ter mais uma, duas, três pessoas, que a gente foi incorporando no grupo, pessoas de confiança, que acabaram trabalhando no sentido de poder me orientar” (SAMUEL). “[...] a equipe mais próxima era fundamental. Consegui construir um

grupo de confiança, sem eles não teria alcançado meus objetivos. Cumprir a agenda era difícil com eles, imagina sem eles” (RAFAEL).

A equipe de trabalho foi tão significativa para esses profissionais, que alguns as descreveram como a própria extensão da sua família. Os gestores e suas equipes percebiam-se como uma família:

Na verdade, era uma equipe extremamente produtiva e, graças a Deus, foi naquela época. Trabalhar doze, quinze horas, para nós, aqui ou em casa, não fazia diferença, pois estávamos envolvidos integralmente para a instituição. A grande maioria dos profissionais da instituição era assim mesmo. Até hoje, muita gente na universidade diz: “nós vivíamos como uma família na [nome da universidade]”. [...] Foi um grupo bem, bem, bem interessante e muito eclético. Eles aprenderam comigo e eu aprendi bastante com todos. Uma coisa é certa: eu tinha que saber lidar com as diferenças das pessoas e fazê-las produzir e se realizar profissionalmente. Como pessoas e profissionais, eu precisava de todo aquele grupo. Havia muitas diferenças entre as pessoas. Cada um tinha uma percepção diante de um problema. Cada um respondia à solução de problemas de forma diferente, em razão de cada um ter um comportamento típico, como analisar por óticas do tipo: legalista, autoritário, controlador, liberal, emotivo, democrático, tudo numa só equipe. Algumas coisas ficaram permanentes: saber exercer relações públicas, tratar os profissionais como gente, ser humano no inter-relacionamento profissional (pontos de aprendizagem que saliento como positivos) e assim vai. Tudo foi muito interessante. (BEATRIZ)

Éramos um grupo unido, uma família. Com alguns eu tive mais contato naquele momento do que com a minha família, tínhamos sintonia e conseguíamos fazer as coisas juntos, trabalhando incessantemente. Concentrávamos no trabalho e, juntos, conseguíamos atingir bons resultados. (SAMUEL)

Vibração e comemoração também permeavam o trabalho construído em equipe. Tamanha era a união do seu grupo de trabalho, que Beatriz relembra momentos em que se reuniam para festejar ou comemorar datas importantes:

Eu vibrava muito com as ações da minha equipe... muito, muito. E, às vezes, por qualquer coisa. Tanto é que chegava no Natal, nós nos reuníamos, nós íamos para um bar ou um *camping*... ou uma fazenda, porque nós tínhamos que comemorar a festa do amigo invisível. O grupo nunca abriu mão de estar junto e de comemorar. (BEATRIZ)

Apesar das diversas adversidades vividas, prevaleceu na fala dos ex-gestores a importância da equipe para a concretização das metas desejadas. Eles perceberam rapidamente que sem essas pessoas não poderiam ter alcançado as diversas conquistas. Prevaleceu neles o sentimento de que as pessoas mais próximas, que faziam parte de suas equipes, compartilhavam com eles dos mesmos objetivos e eram necessárias para a realização de seus trabalhos de liderança. Mesmo que tivessem uma percepção diferente da deles, eles aprenderam a considerar a importância dos diferentes pontos de vista apresentados pelos integrantes da sua equipe de trabalho. Aprenderam a trabalhar juntos, questionar juntos e comemorar juntos.

Compreenderam que, necessariamente, como gestores, deveriam trabalhar articuladamente em uma equipe. Na equipe, desenvolveram suas competências específicas e contribuíram para o trabalho coletivo. Aprenderam que a interação com a equipe, para somar esforços em direção aos objetivos compartilhados, é um recurso essencial para o gestor universitário.

b) Os sentidos do “ser político”

Para executar suas atividades, os ex-gestores tiveram que incorporar o “ser político”. Inicialmente, alguns não entendiam que deveriam usar de política em sua atuação, entendiam apenas que deviam atuar de acordo com argumentos técnicos, e que as atividades deveriam ser pautadas pelo critério da eficiência. No entanto, o “ser político” mostrou-se necessário, para que de fato pudessem realizar o planejado.

Os gestores universitários trouxeram a expressão “ser político” como uma espécie de competência necessária para o atendimento dos

objetivos almejados. Aqueles que salientaram a necessidade de ser político definiram o conceito como sendo a necessidade de o gestor esperar o momento adequado para tomar uma decisão e, principalmente, criar uma rede de pessoas que o apoiem na decisão tomada. Essas necessidades são manifestadas em algumas falas:

[...] ser político é mais no sentido de que você não pode fazer a gestão só com as suas próprias ideias. Você tem que, não fazer o jogo de grupos políticos, grupos internos. Não, não é isso, não é submissão. Mas é considerar, porque ninguém é dono da verdade. E será que as ideias do outro não são tão boas ou melhores que as minhas? Então, saber ouvir, saber trabalhar em conjunto, talvez esse seja o lado político, saber avançar e recuar, [...] buscando subsídios de apoio na comunidade acadêmica. [...]. O dirigente de ensino superior não pode ser um *management*, simplesmente, não pode ser um gerente, presidente de uma organização só. Porque a universidade é a síntese da sociedade. Ela é um resumo, as divergências e as diferenças da sociedade estão sintetizadas na universidade de alguma maneira. E é preciso você saber tratar isso, você não pode ser só gestor, ou só político, ou só acadêmico. É uma mescla disso. E isto não se aprende, é uma visão minha, eu posso estar equivocado, não se aprende só em curso de mestrado, tem que viver isso na prática. Eu aprendi na prática da gestão. (LUCAS)

Percebi que é necessário mostrar as decisões de forma diferente, tentar mostrar de uma forma diferente, pra que as pessoas possam aceitar melhor as ideias. Posso citar a redução do número de pessoas, por exemplo, não como apenas um argumento técnico, mas como um argumento de longevidade, de competitividade, de racionalidade, que a instituição deveria ter tido, pra que você conseguisse, inclusive dentro da própria reitoria, buscar apoio. Porque é claro que sempre que se fala em redução de pessoas, em redução de recursos, há sempre as pessoas que entendem e um número muito maior daquelas que

até entendem, mas não querem fazer, pra não se desgastarem. (MIGUEL)

Fui entendendo a necessidade de formar alianças, de ser mais político, de saber escutar, coisa que eu não tinha o perfil, ou tinha e não sabia. Com isso fui tentando construir com o grupo, você chega cheio de vontade e quer fazer e tal, mas tem que negociar, tem que abrir mão, tem que ser político. O ser político também está relacionado à capacidade de potencializar as forças que estão a favor e neutralizar, minimizar as que estavam contra ou que poderiam dar problema. (RAFAEL)

De acordo com o estudo realizado por Hill (2003), ficou evidente, nos depoimentos colhidos dos novos gerentes, que, para construírem redes de trabalho, eles necessariamente teriam que incorporar o gerente político, que conversa, que se relaciona, que sabe ouvir, que sabe trabalhar em conjunto, para que possivelmente conseguissem que as coisas fossem feitas da melhor maneira. Bartram (2005) corrobora Hill (2003) evidenciando que a capacidade de ouvir, negociar e persuadir, somada à capacidade de pensar globalmente ou estrategicamente, constituem competências necessárias aos líderes universitários.

Ao analisar as falas dos entrevistados, outro sentido é dado por Miguel para o “ser político”, ao ressaltar que, enquanto estava gestor universitário, teve dificuldade de conviver com as decisões que eram tomadas de forma a evitar que desagradassem algumas pessoas ou grupos. O entrevistado entende que uma decisão técnica é racional, sem levar em consideração as vontades externas às demandas da universidade, enquanto uma decisão política leva em consideração os interesses de pequenos grupos de pessoas:

E isso, pra mim, foi algo bastante difícil, porque você sabe o que precisa ser feito tecnicamente, mas, politicamente não se faz, pra não desagradar A, B ou C, ou por outros fatores. Então, esse é um ponto que realmente não é fácil, é difícil de aceitar. Como pessoa, me dá a impressão que isso é o que mais me marcou. Tem que ser político. (MIGUEL)

O ser gestor político, para Miguel, foi uma grande surpresa, porque, antes de assumir a pró-reitoria, ele entendia que essa realidade era presente no contexto universitário, mas não acreditava que fosse tão presente, tão forte.

Julia também ressalta a dificuldade que viveu ao enfrentar o ser político, ao conviver com pessoas e grupos que defendiam seus interesses privados, ao invés dos do coletivo: “[...] se observava claramente a defesa de interesses privados em detrimento de interesses da universidade, ou da definição de um projeto de universidade. Então, esse era um aspecto complicado, no período em que a gente administrou [...]” (JULIA).

Essa habilidade política também foi ressaltada nos estudos de Silva (2000), sendo que algumas especificidades são evidentes, muito embora o termo “ser político”, ao ser utilizado de maneira não pejorativa, gira em torno da compreensão de o sujeito saber ser flexível e saber envolver as pessoas na tomada de decisão, escutando-as e entendendo suas perspectivas. Em alguns casos, essa capacidade pode ser compreendida como manipuladora, já que o gerente, ao perceber que um objetivo é importante e deve ser atingido, deve fazer com que os outros assimilem isso. Neste estudo, os professores entrevistados, logo que assumiram as reitorias e pró-reitorias, não tinham essa compreensão e tiveram dificuldades em assumir tal postura, mas, aos poucos, deram-se conta da necessidade de agirem assim. Bennis e Nanus (1988) destacaram que um fator essencial para o líder é a capacidade de influenciar e organizar significado para os integrantes da organização. Esse fator só foi compreendido pela maioria após deixarem a gestão universitária.

c) Os conflitos

Os conflitos fizeram parte do dia a dia dos gestores durante praticamente todo seu mandato. Os conflitos decorrem das diferenças individuais (QUINN et al., 2003). Ora estavam frente a frente com os alunos, que reivindicavam mais bolsas de estudos, mais qualidade de espaço físico e equipamentos, maior participação no processo de tomada de decisão, conforme já destacado anteriormente; ora com professores que desejavam melhores salários e condições de trabalho para realizarem pesquisa e extensão universitária, ou servidores que também reivindicavam melhorias salariais e de condições de trabalho em geral. Essa relação tornava-se mais conflituosa quando percebiam que não

poderiam atender imediatamente aos pedidos e reclamações. “Vários foram os períodos que enfrentei conflitos, tanto internos quanto externos. Eram momentos muito difíceis. A comunidade acadêmica queria tudo” (JULIA). “Eu fiquei meio especializada em conflitos, no sentido de como lidar com eles sem criar cisões, acredito eu. Consegui a unidade, sem muitas cisões, no período de criação da universidade” (BEATRIZ).

Lucas entende que o gestor universitário enfrenta muitas adversidades, muitos conflitos, gerados, sobretudo, pelas diferentes visões do processo gerencial: “Durante a minha gestão, fui enterrado simbolicamente em frente ao meu gabinete, foi um velório de três dias. Na frente do meu gabinete, um velório de caixão e tudo, eu tava lá, representado num boneco [risos]” (LUCAS).

Os momentos de conflitos eram angustiantes e se arrastavam ao longo do tempo. “Eu pensava: ‘Meu Deus do céu, quantos problemas e conflitos! Quando vai acabar isso?’ [risos], né?! Às vezes me parecia demorado” (LUCAS).

O fato de o conflito fazer parte do dia a dia da gestão dos reitores e pró-reitores também foi evidenciado no estudo realizado por Silva (2000), que objetivava compreender o processo de aprendizagem de competências gerenciais dos professores (sem formação em gestão) que assumem atividades, atribuições e responsabilidades como diretores de unidades da Universidade Federal de Santa Catarina. No estudo de Silva (2000), alguns dos sujeitos entrevistados relataram que compreendiam a universidade como um espaço de conflitos, de disputas e diferenças. E assim, tiveram que aprender a gerir as unidades universitárias lidando diariamente com os conflitos.

Silva, Cunha e Possamai (2001) realizaram uma pesquisa que objetivou compreender o processo de aprendizagem das competências gerenciais dos professores que assumiram cargos de direção de instituições de ensino superior. Os participantes indicaram cinco competências que aprenderam no exercício do cargo de diretor, dentre as quais podemos citar o gerenciamento dos conflitos e das diferenças.

Segundo o exposto, o conflito é um fator inerente às relações profissionais e, por consequência, também faz parte do dia a dia dos gestores universitários. Suas ações são marcadas pelo gerenciamento dos antagonismos gerados pela necessidade de atender a diferentes interesses dos atores que integram a comunidade acadêmica.

d) Estão me vendo de maneira diferente

Ao assumirem as reitorias e pró-reitorias, os pesquisados perceberam que algumas pessoas passaram a enxergá-los de maneira diferente, eles se sentiram tratados de forma diferenciada. No início, os ex-gestores estranharam esse comportamento, já que não esperavam tais mudanças. Porém, com o passar do tempo, começaram a entender que tal alteração se dava em decorrência do cargo que assumiram.

“Estão me vendo de maneira diferente” assume dois sentidos: o primeiro está relacionado com o fato de algumas pessoas que eram próximas deles terem se afastado, talvez pelo *status* que o cargo representava. O segundo sentido diz respeito às pessoas que se aproximaram dos novos gestores por interesse, por visualizarem na proximidade uma possibilidade de ganho.

Miguel foi um dos pró-reitores a destacar que, ao assumir a pró-reitoria, acreditava que o seu relacionamento com as pessoas não iria mudar pelo fato de assumir a nova função. No entanto, isso não se concretizou:

[...] alguns colegas, que antes de assumir a pró-reitoria eram próximos, passaram a se afastar, criaram uma espécie de barreira. Eu percebi isso nos primeiros dois meses, porque aquelas pessoas com quem eu conversava diariamente já não tinham mais tanta abertura, até mesmo porque talvez eles tentassem preservar determinadas informações que eu detinha e que eles não queriam provocar. Até eles gostariam de saber, mas não gostariam de usar a amizade como forma de acessar estas informações. (MIGUEL)

Por outro lado, várias pessoas se aproximaram desses professores somente pelo interesse de obter benefícios:

Me senti responsável por perceber isso, por perceber e distinguir quem estava se aproximando de mim pela minha pessoa, ou pelo meu cargo. Em muitas das vezes [...] a atenção está voltada não a você enquanto pessoa, mas a você enquanto pró-reitora. Alguns queriam se beneficiar da proximidade de uma pró-reitora. (JULIA)

Na primeira semana, no primeiro mês, todo mundo quer marcar audiência contigo, por quê? Porque eles querem testar até que ponto, até que ponto essa pessoa que assumiu sabe, até as pessoas que são do seu cargo de confiança vão te testar. Então, se você não tiver um pouco de malícia, malícia não no sentido de malícia mesmo, malícia um pouco de manha, aí você vai, eu acho que você vai sucumbir no dia seguinte. Então eu acho que o grande aspecto negativo na gestão é a malícia das pessoas que trabalham, a malícia não das pessoas, a malícia do ser humano, a malícia das pessoas que se aproximam por interesse, por visualizarem que podem ganhar alguma coisa. (SAMUEL)

Em alguns casos, tive que conviver com pessoas que se aproximavam somente por interesses, por pensarem que poderiam ganhar algo com isso. Quem está no poder deve saber discernir, o que nem sempre é muito fácil, quais pessoas se aproximam para somar e quais se aproximam somente para garantir seus interesses individuais. (LUCAS)

A forma como os professores eram vistos e requisitados após assumirem os cargos de reitores e pró-reitores reflete interesses diversos. Eles expressam ter sentido dificuldades em discernir quem se aproximava com o objetivo de tirar algum proveito, dos que se aproximavam numa tentativa de contribuir para o bem comum. Pelo fato de estarem no poder, tiveram que aprender a lidar com alguns oportunistas, muito embora, devido a essa preocupação, talvez tivessem repellido algumas pessoas bem intencionadas, que objetivavam contribuir com o processo de gestão.

5.3.2 O relacionamento com os alunos

O relacionamento frequente com os alunos também fez parte do dia a dia dos gestores universitários, configurando-se como um dos grandes desafios da sua experiência nesse cargo.

Vários foram os conflitos vividos com alunos, especialmente no momento em que estes reivindicavam mais bolsas de estudo, mais

participação no processo de gestão universitária, melhores estruturas físicas, como laboratórios, professores mais qualificados etc.

O movimento dos estudantes representou um forte desafio durante o período em que estiveram à frente da gestão universitária, e que, inicialmente, tiveram dificuldade em administrar:

[...] vivi muitos embates com alunos, eles lutavam por mensalidades menores. No momento em que eu estava reitor, não era possível rever a planilha de custos dos cursos e baixar o preço da mensalidade, mas os alunos não entendiam essa matemática. Foram embates ferrenhos, momentos difíceis, muitos conflitos vividos com eles. Era uma relação conflituosa. (RAFAEL)

Nós tínhamos um movimento muito forte. Aqui, na minha gestão, convivemos com estudantes vinculados ao movimento da UNE [União Nacional dos Estudantes]. Eu ficava maluca, porque tinha passeata pelos corredores, tinha movimento de panfletagem e outras formas de protesto. Como pró-reitora, não me dava conta de estabelecer tudo o que uma política acadêmica e institucional exigia, pois estávamos no início do processo da universidade e tudo estava por fazer. Mas, queriam tudo ao mesmo tempo: extensão e pesquisa. [...] Isso não foi fácil, e também os alunos da época cobravam muito, e alguns não foram muito gentis. Um dia, numa reunião com representantes discentes e membros do DCE [Diretório Central dos Estudantes], eu perguntei: estamos tentando trabalhar, tentando organizar o processo, inovar, e vocês ficam toda hora atacando? Termina uma coisa e vocês já estão atacando outra e nem se dão conta de terminar aquela, por que isso? E um aluno, representante estudantil, me disse: “Professora, com todo o respeito, mas a senhora é vidro e todo vidro merece pedrada.” Eu nunca esqueci esta frase. Quer dizer, independente de nós, quando você está no poder, tem que se virar, você vai ter que dar conta, você vai ter que se rebolar e resolver. [...] os alunos não davam trégua em sala de aula e no *campus*. Eles reclamavam e já queriam uma

solução do tipo tirar o professor da sala de aula. Eu tinha, e tenho, cautela nessa história de retirar professor de sala de aula, em função de reclamação de aluno. Não é assim. E esse convencimento não era fácil, porque, olhando o processo de avaliação, eles acham que o professor está ruim, então tem que ser retirado mesmo, tem que ser tomada uma decisão imediata. Eles queriam que só a fala deles (no caso de uma turma) valesse. Eu dizia: “Não, tem que ter uma série histórica sobre a vida do professor na instituição, não é assim. Nós temos que dar chance para o professor.” Porque, muitas vezes, o problema é em relação a uma turma. Havia necessidade de muito discurso, de convencimento, para retrocederem. (BEATRIZ)

Durante a sua gestão, os ex-gestores sentiram-se incomodados com os alunos, principalmente por percebê-los não compreensivos e com atitudes radicais. Isso os impressionou inicialmente, mas os fez compreender que os alunos estavam exercendo seus direitos de reivindicação e de que eles, na condição de gestores, necessitam manter um diálogo franco e entender o ponto de vista dos alunos.

Os gestores compreenderam que, para entender o ponto de vista dos alunos, precisavam se aproximar destes, a fim de que pudessem estabelecer com eles uma relação de afetividade, confiança, empatia e respeito. Através dessa relação harmoniosa e do consenso, poderiam, juntos, atingir objetivos compartilhados. O conflito sempre esteve presente em sua gestão, mas, com o passar do tempo, deixou de ser disfuncional, já que o diálogo e a confiança passaram a permear a relação entre gestores e alunos.

5.3.3 As relações familiares: sentindo apoio e cobrança

Ao assumirem a gestão da universidade, os ex-gestores perceberam o apoio da família, mas também a cobrança por mais tempo de dedicação.

As falas dos professores revelaram que o apoio da família, especialmente do esposo, da esposa, de filhos e filhas, significou força para enfrentarem os diversos e intermináveis desafios e conflitos. Mas, como o dia a dia desses profissionais era marcado pela imprevisibilidade e fragmentação, muitas vezes eles não conseguiam despende de tempo

que consideravam necessário às suas famílias e, conseqüentemente, os familiares percebiam essa carência e exigiam mais tempo e dedicação.

Júlia resgatou a importância de o marido assumir parte dos cuidados com a família, uma vez que suas atividades a impediam de assumi-los. Na época da sua gestão, tinha filhos pequenos, o mais novo tinha um ano de idade, e o marido assumiu a responsabilidade pelo cuidado deles:

[...] se você sai de manhã, tarde e noite, então que horário você está com as crianças? Esse foi um período, em termos de estrutura doméstica, que eu tive que manter duas empregadas em casa, em função de uma das crianças ser pequena, ser de colo ainda. A outra, o [nome do filho] tinha cinco, seis anos, tá, bem no início... Então é um... [risos], vamos dizer assim, é um jogo, você tem que estar articulando tanto a esfera privada quanto a esfera familiar. Nesse sentido, pra mim foi fundamental a presença, a ação do [nome do esposo] nesse processo. Se antes muitas coisas eram compartilhadas, por exemplo, a preocupação com o orçamento doméstico, que era uma coisa que nós sempre fizemos em conjunto, nesse período passou a ser somente ele que fazia. (JULIA)

Rafael recorda o apoio e a cobrança da família: “Os meus filhos e minha primeira esposa deram um suporte muito grande. Ao seu jeito, cada um esteve ao meu lado, mas também me cobravam, queriam que eu dispensasse mais tempo para eles, o que não foi possível durante a reitoria”.

Enquanto os professores estiveram na pró-reitoria e reitoria, tiveram que abdicar da família e dos amigos, por não conseguirem administrar o tempo de maneira equilibrada. “Minha família e os amigos não recebiam tanta atenção quanto era dispensada para as atividades da universidade” (RAFAEL). “Ah, eu era tudo universidade. Minha vida pessoal, familiar e profissional era tudo universidade” (BEATRIZ). “[...] tinha cobrança, pelo fato do pouco tempo que eu dedicava a eles, porque a rotina de trabalho e as viagens eram intensas” (SAMUEL). “[...] os aspectos negativos estão relacionados a uma vida privada limitada, especialmente à família, que em vários momentos ficou de lado” (LUCAS).

As manifestações dos professores revelam que, no período que estavam respondendo pela gestão universitária, viveram a dualidade de contarem com o apoio da família e, ao mesmo tempo, receberem a cobrança por estarem tanto tempo afastados dela. A família teve uma interferência positiva e negativa nas suas gestões. O fato de suas agendas serem repletas de atividades, sobretudo pela existência da demanda não planejada, fez esses professores enfrentarem diversas dificuldades relacionadas ao gerenciamento do tempo, o que acabou tendo reflexos sobre sua vida privada.

5.4 A falta da pesquisa e da sala de aula

Ao assumirem a função de gestores, os professores se defrontaram com perdas, tais como o fato de terem se afastado da pesquisa universitária e da sala de aula. Por estarem absorvidos pela atividade de gestão, não conseguiram dar sequência aos seus projetos de pesquisa e viram suas produções acadêmicas diminuídas:

[...] a gente acaba perdendo mais na atividade administrativa, que é a possibilidade de se dedicar um pouco mais à atividade de pesquisa, que te exige concentração, que te exige tempo, que não fiquem interrompendo. [...]. Enquanto gestora, eu me afastei do mundo da produção científica da minha disciplina, que é Didática do Ensino Superior [...] Eu lia muita coisa de administração, administração acadêmica, administração universitária, leis e resoluções externas e internas, e estava muito atenta às políticas públicas do ensino superior. E assim, a minha área ficou enfraquecida [...] Mas, a área de produção acadêmica do ensino ficou extremamente prejudicada. (BEATRIZ)

Com relação à pesquisa, acho que é um dos elementos que normalmente têm um entrave sofrido pelas pessoas que saem das atividades-fins e vão para as atividades-meios, uma pró-reitoria. Se você não tiver uma estrutura de pesquisa organizada, um núcleo de pesquisa consolidado, você se afasta, automaticamente a sua posição cai. Mesmo que você tenha uma estrutura consolidada, ainda essa estrutura dificilmente permanecerá

estável ao longo do tempo que você se afasta dos projetos. Então, eu senti isso, então a minha produção científica, no início, era uma das maiores da universidade. Ao estar na pró-reitoria, essa produção foi para zero, não dava conta da administração e da produção científica, era humanamente impossível. [...]. Senti que vivi um prejuízo enorme na pesquisa [...]. Antes de ir para a pró-reitoria, eu era um dos maiores publicadores, tanto em revistas quanto em eventos, congressos. Em todos os congressos eu estava, tinha captado recursos, tinha dinheiro à disposição pra poder viajar [...]. (SAMUEL)

Os ex-gestores ressaltaram que um dos aspectos negativos da gestão é o afastamento das atividades docentes, mais especificamente, da sala de aula. “A perda, o aspecto negativo, é a saída da sala de aula, que acaba sendo inerente ao cargo” (MIGUEL). Samuel reforça os reflexos negativos percebidos, com o afastamento das atividades docentes:

[...] uma das grandes desvantagens do afastamento das atividades docentes também é fruto da situação de afastamento da pesquisa. Se não tem pesquisa, não tem projeto de pesquisa, não tem recurso para atualizar pelo menos os equipamentos de informática para continuar trabalhando. [...] A grande desvantagem, quando você se afasta muito tempo, é que você, por exemplo, chega na sua sala, você nem computador tem, ou aquele computador que você deixou está totalmente obsoleto. Então, se o computador não serve, você não consegue mexer em nada. E hoje, pela realidade nossa [...] se você não tiver dinheiro pro projeto, você não consegue comprar um *laptop*, não consegue comprar absolutamente nada. Nós temos um laboratório lá, que nos já investimos, pelo menos, mais de meio milhão. É um processo complexo, tem que ser bem gerenciado. (SAMUEL)

Os estudos de Marra e Melo (2003) destacam que os professores que assumiram atividades de gestão de departamentos ou cursos

diminuíram drasticamente as atividades de pesquisa e de docência. No caso dos reitores e pró-reitores, essa realidade também pode ser observada.

O afastamento da sala de aula foi percebido por eles como fator negativo, porém necessário para que dessem conta da agenda de gestores. Alguns conseguiram manter um pequeno vínculo com a sala de aula, com uma carga horária mínima, muito embora a maioria não tenha conseguido conciliar as atividades de gestão com as de docência:

Eu tive que me adaptar a algumas situações que eu nunca imaginei. A primeira foi deixar o convívio da sala de aula. Foi... pra mim, foi muito difícil. No primeiro semestre, o reitor pediu para que todos nós abandonássemos as salas e nos dedicássemos, e ele tava correto nesta abordagem. [...]. Tentei viver um período da pró-reitoria estando em sala de aula, mas senti que prejudiquei-me como professor, inclusive tinha que, às vezes, deixar minha aula para resolver problemas da gestão, ou participar de reuniões. (MIGUEL)

Fiquei em sala de aula o minimamente possível, não era possível me dedicar mais. Senti esta falta da sala de aula, durante a minha gestão, e tentei manter um vínculo mínimo. É necessário não perder o vínculo com os alunos, mas o acúmulo de atividades é muito e a imprevisibilidade também. (SAMUEL)

Os ex-gestores perceberam rapidamente a falta de contato mais direto com a docência e a falta de tempo para continuarem a investir nas suas produções acadêmicas, as quais só puderam retomar após deixarem o cargo.

5.5 Mudando o olhar: a necessidade da visão do conjunto

Durante as entrevistas, os professores resgataram várias vezes que, ao assumirem a gestão das universidades, perceberam a importância de ter uma “visão do conjunto”, uma “visão sistêmica”, para que fosse possível realizar uma gestão universitária eficiente. Eles

entenderam que olhar a universidade como professor é diferente de olhar a universidade como gestor:

E isso talvez tenha sido a parte mais interessante do aprendizado, porque te dá uma vivência, uma noção de conjunto, que apenas o professor não tem. Então você começa a analisar de uma forma um pouco diferente, e é o mesmo dia, o mesmo cotidiano, a mesma rotina que você tá analisando, só que de um outro ponto de vista. (MIGUEL)

É necessário mudar o olhar. Olhar holisticamente a universidade é essencial para a concretização dos objetivos na área do ensino, pesquisa e extensão. Meu olhar foi mudando aos poucos, foi ficando cada vez mais completo, mais voltado pro todo, pro conjunto. Antes de assumir a reitoria, tinha a visão da sala de aula e da pesquisa, mas depois, tive que aprender a olhar a universidade como um todo. (LUCAS)

Vi a necessidade de ter uma visão sistêmica, do todo. Enquanto pró-reitora, precisamos olhar a universidade como um todo integrado. Na teoria já sabia disso. Aliás, todas as organizações precisam disso, no entanto, na prática, vivi isso fortemente na gestão universitária. (BEATRIZ)

Robert Katz, na década de 1970, já apontava a importância da “visão sistêmica” para os gestores de organizações (KATZ, 1986), algo que foi corroborado pelos professores, ao expressarem como foi a experiência de assumir a reitoria ou uma pró-reitoria de uma universidade.

Esses professores reconheceram que, ao atuarem na sala de aula, sentiam-se conhecedores desse universo, preocupavam-se com as relações estabelecidas com os alunos, com a atualização do conteúdo da disciplina lecionada e com os recursos necessários para uma melhor atuação docente. Passando a ser responsáveis pela gestão universitária, viram-se diante de um grande desafio e trataram rapidamente de conhecer a universidade como um todo: os departamentos, os projetos de pesquisa, de extensão, e a comunidade externa à instituição. Tal conhecimento foi mediado através das diferentes relações que

conseguiram estabelecer com pessoas dos mais diferentes espaços da universidade.

5.6 Buscando qualificação profissional: “um divisor de águas”

Os professores entrevistados nesta pesquisa, ao assumirem a função de líderes universitários, em sua maioria sentiram a necessidade de conhecer as teorias sobre a Gestão Universitária e, para tanto, buscaram conhecimentos complementares frequentando cursos de especialização, fazendo leituras e contatos com outros professores que passaram por experiências semelhantes. Os ex-gestores buscaram cursos de especialização na área de Administração Universitária e em áreas específicas de suas pró-reitorias. Eles possuíam conhecimentos de gestão empresarial, mas, durante suas gestões, perceberam que a universidade tem características distintas das empresas para as quais esse tipo de gestão pode resultar benéfica. Acreditavam que, através desses cursos específicos da gestão de instituições de ensino superior, poderiam realizar uma gestão mais profissionalizada, além de evitarem a sua rejeição por parte da comunidade acadêmica, pelo fato de não terem especialização nas áreas assumidas por eles:

Foi o curso que mais abriu a minha cabeça, pois me ajudou a entender o que é autonomia e administração de estruturas universitárias. Foi uma experiência incrível, pois aprendi diversos tipos de organizações, tendo departamentos vinculados diretamente à reitoria, onde não tinha nenhuma administração intermediária. Essa organização universitária foi a que mais me chamou atenção, pela própria simplificação de processo. Depois, também conhecemos estruturas mais complexas. [...]. Foi com esse curso que pude entender melhor o processo universitário. (BEATRIZ)

Fui buscar qualificação para viver a gestão universitária em 2002, num programa que foi desenvolvido aqui no Estado, através de um convênio. Fiz uma especialização em Gestão e Liderança Universitária. Isso foi muito importante para mim. Através dessa experiência, de buscar conhecimentos na área da gestão, me senti mais

apto ao exercício das minhas funções na reitoria.
(RAFAEL)

Durante minha estada na pró-reitoria, realizei um curso de Especialização em Gestão Universitária, que foi oferecido pela UNISUL, juntamente com uma associação. O curso foi oferecido em formato de intensivo, e também procurei ler artigos da área de gestão universitária. Considero que esse processo de formação me ajudou a compreender a gestão universitária. Além disso, considero que estar aberta a experiências de outras pessoas que já tinham passado por cargos de gestão também foi fundamental, configurou-se como uma fonte de aprendizado. (JULIA)

Eu tive que buscar conhecimento da área da minha pró-reitoria. Comecei a ler vários livros específicos, para poder incorporar uma linguagem que me garantisse uma fala muito consistente com relação às políticas de ensino, a legislação, LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação], por exemplo. (SAMUEL)

Lucas destaca que o “divisor de águas” na sua carreira administrativa na universidade foi um curso de especialização na área de gestão universitária, promovido pelo IGLU (Instituto de Gestão e Liderança Universitária). O IGLU é uma entidade da OUI (Organização das Universidades Interamericanas), com sede no Canadá. O curso foi importante porque possibilitou uma visão de gestão acadêmica real:

Isso foi decisivo pra mim. Numa certa altura da trajetória, pra mim foi decisivo, porque eu estava naquele momento, começo da década de 1990, “vou fazer o doutorado pra ir pra academia, ou fico na gestão?” E aí esse curso foi um divisor de águas. Aí eu fui pra gestão superior. O curso foi muito bom, porque me deu uma visão de gestão acadêmica real. Porque antes, eu era um amador, e esse curso, não que seja o supprassumo, mas ele foi muito bom, porque foram pessoas muito qualificadas, escolhidas a dedo, no Brasil inteiro. Porque o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras [CRUB], que promoveu o curso junto

com esse instituto, lá no Canadá, sentia necessidade de formar quadros para a gestão. Porque os quadros da gestão, principalmente em instituições públicas, eram por eleição, e as pessoas eram leigas. [...] eram médicos, eram físicos, menos gestores. Isso era uma realidade que veio desde o final da década de 1980, ou meados da década de 1980. Com a redemocratização do país, os gestores passaram a ser escolhidos pelas comunidades acadêmicas. E eles tinham uma visão pouco pragmática, uma visão pouco específica de gestão, eram pesquisadores, eram professores e eram leigos como gestores. Então, o CRUB liderou esse grande movimento, iniciado aqui na nossa Universidade Federal de Santa Catarina. (LUCAS)

Através dos relatos dos ex-gestores, ficou evidente a importância do conhecimento adquirido em cursos voltados ao ensino de práticas ligadas à gestão universitária. A qualificação proporcionada por esses cursos conferiu maior segurança aos professores para assumirem as responsabilidades do cargo.

Tamanho significância dada à qualificação é interpretada como a necessidade que os gestores tinham de se qualificar e buscar conhecimentos que respondessem às suas dúvidas em relação à gestão da universidade. Eles conseguiram isso não somente através de processos formais, tais como cursos de especialização, mas também através da interação social, e dos aprendizados oriundos dos erros e acertos no seu trabalho. Tal realidade vivida pelos ex-gestores entrevistados deste estudo foi corroborada por Silva (2002), que compreende que o processo de aprendizagem adotado por professores no exercício do cargo gerencial caracteriza-se como informal, autodirecionado, e que acontece no trabalho.

Inicialmente, eles desenvolveram a gestão universitária sem conhecimentos específicos, realidade corroborada pelos estudos de Rizzatti, Rizzatti Jr. e Sartor (2004), ao destacarem que a administração de diversas universidades acontece de forma empírica, já que a maioria de seus gestores não possui conhecimentos teóricos sobre as funções administrativas. Piazza (1997), buscando desvelar especificidades da função de docentes-gestores em universidades, também ressalta o despreparo e a necessidade de aprendizagem dos professores

universitários para exercerem a função gerencial, além da falta de clareza deles sobre as próprias funções e a ausência de normas para orientá-los no exercício da função. O estudo realizado por Figueiredo (1992) evidencia que há falta de conhecimento e de preparo dos professores para assumirem um cargo de gestão. A literatura aponta que não é prática comum, nas universidades, a realização de investimentos em capacitação profissional para as funções gerenciais (PIAZZA, 1997; HEERDT, 2002; SILVA; MORAES; MARTINS, 2003; MARRA; MELO, 2003; CRUZ, 2008). Aqui fica evidente uma das fragilidades vividas pelas gestões do ensino superior: a falta de investimentos na qualificação dos professores que são escolhidos para ocupar cargos de liderança.

5.7 O tempo: “meu inimigo número um”

Através dos relatos dos ex-gestores, observei que um dos grandes desafios que vivenciaram estava relacionado à percepção do tempo. Eles percebiam o tempo como se fosse seu inimigo número um, pois este parecia passar muito rapidamente, enquanto eles se sentiam impotentes por não conseguirem colocar em prática todos os seus projetos:

Eu quase que fiz um tratado aqui. O tempo é, e foi, meu inimigo número um. Era meu grande inimigo, pois entrava e saía ano, e eu sempre sentia que podia fazer mais, mais, mais, mais. Então, a palavra tempo era, sim, uma coisa doida. Parecia, assim, que eu estava sempre devendo. (BEATRIZ)

Ao lembrarem da percepção da falta de tempo para realizarem tudo o que gostariam de realizar, os ex-gestores expressaram a dificuldade que sentiam para atingir as metas planejadas:

Na realidade, a grande verdade é que dava a impressão que nós não teríamos tempo o suficiente para fazer o que precisava ser feito. Então, mesmo que ficasse aqui dez, doze, quatorze, dezesseis horas, ainda assim sempre havia uma coisa a se fazer. É claro, existe uma certa disciplina, que tem que ser tomada, pra começar a separar aquilo que é importante daquilo que não é. Mas, num primeiro momento tudo é

importante, porque tudo é novo, você tá aprendendo e você acaba sobrecarregando a si próprio e à própria equipe, em função daquele aprendizado que a pessoa teve que se apropriar. Então, muitas vezes a sensação que eu tinha era a de que o tempo não era suficiente pra fazer o que precisava ser feito. (MIGUEL)

Os ex-gestores percebiam o tempo passar de maneira veloz e, conforme destacaram nas entrevistas, o planejamento era difícil de ser cumprido, uma vez que eram inúmeras as situações que precisavam ser tratadas com urgência, e isso interferia na programação agendada.

Julia ressaltou que, inicialmente, acreditava que o tempo era algo administrável, controlável. Porém, os problemas surgiam e, muitas vezes, ela não conseguia seguir a agenda programada. Assim, ela destacou que parte do tempo era gerenciável, mas uma grande margem era destinada a problemas que apareciam inesperadamente.

Para diminuir a sensação da falta de tempo, que sentiam fortemente durante o mandato de gestores universitários, eles trabalharam incessantemente, cumprindo horários de trabalho sacrificantes. Para eles, existia somente o horário de início do trabalho:

Para mim, não tinha horário. Se a [nome da universidade] precisasse, eu estava aqui domingo, sábado. Não tinha esse negócio de: “Ah não, terminou o horário, vamos embora!” Não. Horário não existia, existiam tarefas, existiam atividades, existiam metas que nós tínhamos que cumprir, existiam resultados. (BEATRIZ)

Trabalhei incessantemente, chegava às oito horas e ia embora normalmente às onze, onze e meia, era um dia intenso, o tempo passava muito rapidamente e os problemas eram muitos, não tínhamos horário de trabalho. Um pró-reitor se envolve em muitas atividades e vê o tempo não como um aliado. (MIGUEL)

Os ex-gestores perceberam a necessidade de aprender a gerenciar o tempo. Alguns, depois de sofrerem inicialmente com a falta de planejamento de seu tempo, perceberam que, quando conseguiram priorizar algumas atividades, também conseguiam concretizá-las sem o sentimento de falta de tempo:

Então, eu acho que esse era também um dos segredos, e, se precisar tratar um assunto, quando era com estudante ou de qualquer área prioritária, a gente dava o tempo que precisava, não tinha agenda, era a agenda necessária. Se eram atividades cotidianas, outras pessoas tinham que resolver, porque não ia influenciar no resultado. Então, essa condução do tempo era um pouco nessa linha. Podíamos acertar ou podíamos errar. Era muito do *feeling* também. Na função da representação, algumas vezes tem que ir num evento que parece menos importante, mas aí também é o *feeling* que eu sei o que está acontecendo na relação. [...]. Mesmo assim, geralmente ficava a sensação de pouco tempo, ou que passava muito rápido. Isto porque a demanda era muito grande, pelo fato de estarmos instalando uma universidade em [nome da cidade]. (RAFAEL)

Para cumprir todas as metas, objetivos, é necessário ter um forte planejamento das atividades, isso eu aprendi com o meu reitor, colocar no papel e seguir o plano, sempre priorizando, sempre se envolvendo com as atividades primordiais, eu sempre tentava isso. [...] Cada dia era sempre uma surpresa, era difícil gerenciar o tempo, até porque estávamos em implantação de estrutura, processos, procedimentos. Melhor explicando: a rotina era de despacho, de reuniões, de atendimento, de elaboração e escrita, por isso digo que não existia rotina. A sensação de pouco tempo para atender toda a demanda foi presente em todo o tempo que fui pró-reitora. (BEATRIZ)

É possível perceber que, diante das diversas demandas, de diferentes atores, havia a necessidade de priorizar as tarefas que deveriam ser executadas exclusivamente por eles. Assim, a necessidade de delegar tarefas também passou a ser um fator determinante para o cumprimento de todas as atividades pelas quais eram responsáveis.

Ésther (2007), em sua pesquisa com reitores, vice-reitores e pró-reitores de oito universidades federais localizadas no Estado de Minas

Gerais, visualizou que os professores, ao assumirem cargos de gerência, em todos os níveis hierárquicos pesquisados, experimentaram a sensação e a prática de que suas atividades são repletas de repetições, papelada, agendas e problemas a serem resolvidos, o que dificultava o gerenciamento de seu tempo de trabalho e a priorização das atividades. Tal realidade não difere daquela encontrada nas organizações empresariais, já estudadas por Hill (2003) e Mintzberg (1973), e pela realidade vivida pelos professores participantes de minha pesquisa.

5.8 O ambiente de trabalho

Ao serem questionados sobre suas percepções quanto ao ambiente/espço de trabalho, alguns professores relacionaram as questões do espaço físico, tais como a distribuição do mobiliário, enquanto outros resgataram o ambiente psicológico em que viviam.

Miguel ressalta que seu ambiente de trabalho era percebido como muito tenso, sobretudo em função das decisões que deveriam ser tomadas: “[...] uma tensão muito grande, em função dos atrasos que nós vivenciamos, de salário, dos fornecedores. [...] o ambiente era um ambiente tenso, principalmente nos primeiros seis meses, muito tenso, muito carregado [...]”

Alguns realizaram mudanças no espaço físico durante suas gestões, com o propósito de melhor atender às pessoas que pudessem procurá-los:

Naquele momento, eu escolhi para a sala da pró-reitoria a primeira sala, porque eu tinha o entendimento, um tanto quanto ingênuo, ou não, não sei, que, se as pessoas vão à pró-reitoria, a primeira pessoa que elas têm que localizar, o elemento de recepção que está ali, é o pró-reitor. Tem a estrutura de recepção da secretaria, mas o pró-reitor ali tem o acompanhamento de todo o trabalho da equipe. E um outro detalhe que eu procurava naquele momento: grande parte do tempo eu trabalhava de porta aberta. Se era possível trabalhar de porta aberta, eu fazia questão de ter isso, é muito na perspectiva de estar permitindo que a equipe tivesse livre acesso, quanto também para estar pelo menos atenta, observando o que está acontecendo no espaço. Então esse era um detalhe. (JULIA)

Lucas ressalta que, inicialmente, o espaço físico da reitoria era ruim. Posteriormente, um grupo de arquitetos se reuniu e elaborou um projeto de remodelação do espaço da reitoria. Ele confessa que, de início, o espaço projetado pelos profissionais lhe pareceu exagerado e, além disso, consumiria recursos importantes. No entanto, depois compreendeu a importância da grande reforma física:

Mas depois que você passa a usufruir, não dá gosto trabalhar num outro ambiente. A gente pensa que não é importante, mas é importante ter um ambiente agradável, um ambiente amplo. Era uma sala ampla, o dobro dessa sala. Inicialmente, o ambiente era ruim, mas depois da reforma ficou maravilhoso. [...]. Se fez uma reforma e transferimos a reitoria pra lá. Ficou muito bom, muito bom! (LUCAS)

Rafael, quando questionado sobre o seu ambiente de trabalho, descreveu-o fisicamente, relatando que nele havia sofás, aparelho de televisão, escrivaninha, mesa e cadeiras. Ele entende que o seu ambiente de trabalho era descontraído. A televisão ficava muito ligada na TV Senado, TV Câmara, TV ALESC (Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina). Tinha essa mania, para ver o que estava acontecendo, principalmente aquilo que dizia respeito ao sistema de educação. Seu espaço de trabalho ocupava um andar do prédio, juntamente com as pró-reitorias.

Beatriz, ao ser questionada sobre o seu ambiente de trabalho, resgatou aspectos de um ambiente fisicamente organizado e bom para trabalhar, uma vez que era marcado por relações sociais construtivas, que foram estabelecidas por todos os que pertenciam à equipe de trabalho. Ela destaca que um ambiente organizado é importante para o atingimento das metas:

[...] Lembro que, para a organização, tínhamos uma medida por um ditado. Eu dizia para a minha equipe: “Se vocês não acharem um documento pedido, e já arquivado, em um minuto, é porque nós não estamos organizados”. Nessa parte, a minha equipe foi muito primorosa. Eles me ajudavam a me organizar, e eu os auxiliava na organização também. Tanto é que eu passava

sábado e domingo tentando estabelecer mecanismos de facilitação e de organização de papéis. O fluxo de papéis era muito grande. (BEATRIZ)

O ambiente físico, para esses professores, foi um dos fatores mais lembrados ao falarem sobre o ambiente de trabalho. A configuração das salas, sua localização, as suas dimensões e a organização do ambiente de trabalho parecem interferir nos processos de trabalho.

5.9 Sofrendo

A categoria “sofrendo”, por apresentar-se bastante significativa, fecha este capítulo em que resgato os temas centrais que representam as experiências que os professores viveram como reitores e pró-reitores.

As falas dos ex-gestores carregam consigo, embora nem sempre de maneira explícita, o sofrimento que permeou suas gestões, primordialmente no momento da tomada de decisão, na percepção das fragilidades de suas formações para ocuparem o cargo de gestores e nos relacionamentos interpessoais.

Os gestores sofreram em vários momentos de tomada de decisão, sobretudo nos que envolviam pessoas. Beatriz cede sua fala para elucidar uma situação em que sofria:

Tanto é que, quando da tarefa de manter ou diminuir a carga horária dos docentes a cada semestre... eu ficava doente, eu sofria, pelo fato de me sentir comprometida com o processo. Entre março e abril, eu estava sempre de cama, porque me esgotava. Parecia assim, tipo “chupa-cabra”, que tinha levado todas as minhas energias... e isto ocorria, também, de agosto para setembro. Mas, em minha época de gestora, esse drama foi pouco, caso se comparar com os dias de hoje. Estávamos num período de crescimento em tudo. Existia um plano de carreira, mas a carga horária de grande parte das pessoas era horista, e era variável de semestre para semestre, e estava sempre em ampliação, graças a Deus. (BEATRIZ)

Tomar decisões que iam contra interesses de grupos, também representou momentos de elevado nível de estresse e sofrimento para os

professores. “O gestor universitário é um tomador de decisões, e isso era muito estressante, porque muitas das decisões eram difíceis porque, por exemplo, significava ir contra interesses de grupos e resolver problemas, isso foi difícil para mim.” (LUCAS).

O papel decisório, um dos papéis gerenciais preconizados por Mintzberg (1990), foi um dos maiores motivos de sofrimento para os gestores. Solucionar problemas, tomar partido a respeito de uma mudança necessária e responder constantemente às pressões organizacionais, configurou-se um sofrimento para eles.

Os entrevistados sofreram também por entenderem que não possuíam a formação adequada para ocupar a função gerencial, além do fato de a comunidade acadêmica perceber neles esta fragilidade. A comunidade acadêmica cobrava e colocava em xeque a competência de alguns ex-gestores, no processo de liderança universitária:

[...] às vezes, eu recebia ironias lá dos nossos colegas do curso de Administração. Inclusive, faziam críticas quando tinham problemas na universidade: “Também, um reitor [sua formação]. Isso... [risos] é natural. Eu acho que ser administrador de formação e ser gestor universitário é um diferencial. Sem dúvida, tem instrumentos e tem conhecimento específico à disposição que facilita, mas não é só. A percepção, a capacidade de você ter uma visão política, uma visão acadêmica, pra um dirigente, é essencial. Tem alguns teóricos aí, da educação superior, que afirmam que a gestão deveria ser atribuída a quem conhece academicamente a instituição. Em parte, eu concordo com isso, porque quem tem uma visão acadêmica apurada e avançada, ele consegue perceber as necessidades, os problemas, os limites. Aliado com a ciência administrativa, evidentemente que aí você, se não tem pessoalmente, você tem seus assessores pra fazer. Então, não tenha dúvida que um gestor puro, excelente... daria um excelente diretor de empresa, mas nem sempre é um sinônimo que vai ter sucesso na gestão de uma instituição de ensino superior, sobretudo universidade. Então, isto eu aprendi e me convenci disto. Com a minha experiência vivida lá, que também foi aos poucos, no início eu apanhava muito [risos]. Isso vem...

também com a própria maturidade da pessoa. Isso eu acho que é... eu me convenci disso também. (LUCAS)

Senti, inicialmente, uma forte cobrança da comunidade, pelo fato de eu não ter especialização na área da pró-reitoria que assumi. Pra mim, isso foi um motivo de sofrimento inicial, mas tive que me superar, buscar conhecimento e mostrar que também era capaz. Mas, inicialmente, foi muito difícil. (SAMUEL)

O sofrimento pelo qual os ex-gestores passaram durante o tempo de sua gestão, parece relacionado com a falta de conhecimentos gerenciais, sobretudo em relação às pastas pelas quais respondiam. A partir dessa percepção, passaram a buscar qualificação por meio de estudos, leituras e realização de algumas especializações, o que os tornou mais seguros e capazes de demonstrar sua competência à comunidade acadêmica.

Discutir a qualificação profissional de professores que podem atuar na gestão de instituições de ensino superior é papel fundamental dos atuais líderes dessas organizações. No contexto universitário, professores de diferentes formações podem atuar no gerenciamento dessas organizações, intervindo nas questões relacionadas à gestão de pessoas, projetos, recursos financeiros e materiais.

Os professores entrevistados nesta pesquisa sofreram ao se defrontarem com a fragmentação e a brevidade das tarefas típicas dos gestores, o que os fez dedicarem um tempo maior ao trabalho, em detrimento da quantidade de tempo dispensada às suas tarefas particulares e, sobretudo, à sua família. Essa situação demonstra, mais uma vez, a falta de preparo para viverem tal experiência.

Viver a diversidade das relações interpessoais também se configurou, ao menos inicialmente, um motivo de sofrimento para eles. Eles precisavam atender a diversas reivindicações, de diferentes grupos: professores, técnicos administrativos e alunos. Errando e acertando, aprenderam que uma atuação de forma colegiada era necessária para que alcançassem os objetivos mais adequados para a instituição.

Os professores deste estudo, ao assumirem a liderança universitária, incorporaram o compromisso com uma nova identidade pessoal, orientada para gerenciar pessoas e não apenas tarefas técnicas. Para Hill (2003), o processo de tornar-se gerente pode ser, na maioria

das vezes, um processo cheio de tensões, de conflitos, de sofrimentos pessoais e de intensas emoções, o que gera estresse. Tal realidade não estava clara, ao menos inicialmente, para os sujeitos desta pesquisa. Percebo que não estavam preparados para enfrentar esta realidade, sobre a qual não tinham noção, e isto lhes causou tanto sofrimento inicial. No entanto, eles foram aprendendo com seus erros e acertos e buscando qualificação através de leituras e cursos de especialização.

6 A TRANSIÇÃO DO SER GESTOR PARA PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Neste capítulo, trago os principais temas e as estruturas de significado que compuseram as experiências vividas pelos professores que transitaram da função de reitores e pró-reitores para a sala de aula.

Primeiro, apresento a pré-transição, um período durante o qual os professores tentaram se preparar para a volta à sala de aula. Também resgato de que forma eles tentaram se preparar para essa transição, como viveram esse período e refletiram sobre os fatores impulsionadores dessa transição. Em seguida, trago os significados da experiência vivida pelo ex-gestores universitários, em sua transição para a sala de aula. Por último, apresento os significados trazidos pelos professores entrevistados de suas atuações na função de docentes e as atividades típicas desenvolvidas por eles, no dia a dia de trabalho.

6.1 A pré-transição para a sala de aula

Antes de sua transição para a sala de aula, os professores viveram um período de pré-transição. A pré-transição foi vivida durante os seis meses anteriores à efetivação da transição. Nesse período, os professores buscaram preparar-se para o retorno à sua função original e também se conscientizaram dos motivos e sentimentos que impulsionaram esse processo de transição.

A pré-transição foi caracterizada pelos seguintes temas:

- fatores que impulsionaram a transição; e,
- tentando preparar-se para a transição.

6.1.1 Fatores que impulsionaram a transição

Os motivos que impulsionaram os ex-gestores universitários pesquisados a deixarem os cargos que ocupavam estão relacionados à falta de confiança que sofreram e ao desgaste sentido durante a sua gestão; ao término do mandato e à impossibilidade de reeleição; ou à necessidade de parar para descansar.

Dos seis ex-gestores entrevistados, Miguel foi o que protagonizou uma história atípica no ambiente universitário. Ele deixou o cargo de pró-reitor antes do término do seu mandato. A universidade onde assumiu como pró-reitor estava vivendo um momento de desequilíbrio financeiro. Sua função requeria que ele destinasse recursos somente para o que fosse indispensável. Ele julgou que sua relação com a comunidade

acadêmica ficara prejudicada pelo fato de ter-lhe negado muitas das suas solicitações. Ao ser questionado sobre os fatores impulsionadores de sua saída da pró-reitoria, Miguel manifesta:

[Suspiro]... [tempo]. Na realidade, o pró-reitor de administração, ele é a pessoa que blinda o reitor de todas as formas, até mesmo porque, pelo menos na nossa estrutura, o pró-reitor de [identificação da área da pró-reitoria que assumiu] é o reitor em exercício na ausência do titular. E, nessa perspectiva, houve um desgaste muito grande por conta de vários “nãos” que eu tive que dizer. Desses “nãos”, eram “nãos” ditos até para o próprio reitor. E é claro, isso acaba desgastando e desagradando grupos, grupos de pessoas que apoiaram e que lá no fundo imaginaram que, uma vez tendo chegado a um cargo como este, eles poderiam ser beneficiados. E o benefício não pode ser benefício de grupos, tem que ser o benefício da universidade. Então isso acaba provocando uma certa fragilidade na reitoria. E quando você começa a dizer muito “não”, há aquela pressão política para que o reitor diga “sim”, e quando o reitor começa a dizer “sim” baseado apenas na parte política e não na parte técnica, isso compromete a instituição. [...]. Durante a minha estada na pró-reitoria, as pessoas se surpreendiam quando eu aprovava uma verba para algum evento etc., até porque a situação que a universidade vivia na época era extremamente caótica. [...]. Entendo que a minha saída da pró-reitoria está diretamente relacionada ao fato de ter negado muitas solicitações. (MIGUEL)

Miguel não concluiu seu mandato como pró-reitor e permaneceu na função por menos de dois anos. Ele tinha a consciência de que seus serviços não seriam mais úteis quando não fosse mais apoiado pela comunidade acadêmica e pelo reitor, o que de fato aconteceu: o laço de confiança foi rompido. Eminentemente técnico, Miguel teve dificuldade em tomar decisões, já que, na maioria das vezes, percebeu que desagradava às pessoas que tinham sido afetadas por tais decisões.

Desse período vivido, restou-lhe o aprendizado. Aprendeu que não é possível gerir sozinho e que, acima de tudo, é importante ter

aliados no processo de tomada de decisão. Aprendeu que, muito embora tivesse argumentos para tomar uma decisão que implicava corte de custos, por exemplo, precisava preparar as pessoas envolvidas nesse processo, precisava ter um grupo que o apoiasse na decisão. Tal compreensão veio à tona somente no período da transição para a sala de aula.

Outros ex-gestores lembraram que, quando assumiram os cargos, sabiam que fariam parte da gestão por tempo determinado, que estavam assumindo o cargo por um período de aproximadamente quatro anos. O término de seus mandados configurou-se o motivo principal de suas saídas do cargo de gestão universitária:

[...] a pró-reitoria é um período em que estarei desenvolvendo determinadas atividades, que são atividades esporádicas na minha vida profissional. Não é isso o que eu quero, o que eu desejo, o que almejo na minha vida profissional. A gestão para mim tinha tempo de início e fim. Saí por ter terminado o período de gestão do grupo do qual fazia parte. (JULIA)

Saí da gestão porque meu mandato acabou, não podia mais a reeleição, é preciso renovar mesmo. Outro grupo assumiu a reitoria, fiquei muito tempo no poder, agora era a vez de uma nova equipe, com novas ideias. Meu tempo no poder tinha acabado. (BEATRIZ)

O término do mandato foi o fator da minha saída da reitoria. Dei minha contribuição, fiz a minha parte, depois foi a hora de outras pessoas contribuírem. A gestão é um cargo temporário, sou mesmo professor. É preciso ter consciência disso, perceber que outros professores também devem contribuir, também devem fazer sua parte. (LUCAS)

O fato de se sentir debilitado, sem condições físicas e psicológicas para assumir novamente a reitoria, para tentar uma reeleição, foi vivido por Rafael, que tomou tal decisão seis meses antes do período das novas eleições. Mesmo tendo a possibilidades de tentar uma reeleição, optou por não concorrer novamente ao cargo de reitor. Ele também percebeu ameaças à sua saúde e ao seu bem-estar e estava

consciente de que deveria mudar o seu ritmo de trabalho, antes que sentisse efeitos mais devastadores em sua saúde. Para ele, mudar o ritmo de trabalho, diminuindo a sobrecarga de atividades, significava deixar a reitoria. Esse cansaço relacionava-se à sobrecarga, ao elevado nível de envolvimento no trabalho, algo que é confirmado na literatura (FERNANDES et al., 2002).

[...] eu não teria condições físicas, psicológicas, de ficar mais um mandato. Apesar de que poderia ficar mais um mandato, mas não quis, porque não tava mais conseguindo fisicamente. [...] todo mundo duvidava que eu ia sair, mas quando eu pensava comigo mesmo, eu sempre chegava à conclusão de que era hora de sair. (RAFAEL)

Nesta pesquisa, notei que, para alguns, prevaleceu a decisão de viver a transição como uma possibilidade de investir em sua qualidade de vida, percebida como fator primordial na tomada de decisão de deixar o cargo, pois o trabalho intenso havia-lhes consumido todo o tempo livre que possuíam. Na verdade, embora tenham experimentado um cargo que lhes conferia poder e reconhecimento, ele consumia parte expressiva de suas vidas privadas e muito de suas energias, na mesma proporção. Por isso, para alguns, o término do mandato representou uma retomada da vida familiar, e mais tempo para cuidar da saúde. Na transição, sentiram o prazer de poder retomar outros projetos pessoais e profissionais. Para esses, a transição foi vivida de forma harmoniosa e prazerosa.

6.1.2 Tentando preparar-se para a transição

Na universidade, o exercício do cargo de gerência é temporário. O docente, ao assumir a reitoria, a pró-reitoria, a chefia de departamento ou a coordenação de curso, está ciente de que sua gestão tem prazo determinado. Após essa experiência, ele pode retornar à sua função original, o que, na maioria das vezes, significa voltar a ser professor, voltar a dedicar-se à docência (FIGUEIREDO, 1992).

Cientes da temporariedade dos cargos, os ex-gestores se prepararam para viver uma transição planejada para a docência. Tentaram, nos últimos seis meses da sua gestão, conscientizar-se de que, em breve, voltariam a se dedicar exclusivamente à sala de aula. Digo tentaram, porque os próprios ex-gestores destacaram que só sentiram a

dimensão da transição quando a vivenciaram, sendo praticamente impossível, para eles, prever todas as possíveis consequências.

Alguns gestores expressaram que, buscando se preparar para a transição, tiveram a sensação de estarem menos aflitos. Essa preparação era algo que, em parte, lhes trazia um pouco de conforto. Sabiam que voltariam para a sala de aula e tinham que voltar a se acostumar com esse novo contexto. Perceberam que, caso não pensassem previamente como fariam essa transição, possivelmente sofreriam alguns reflexos negativos. Então precisavam pensar previamente sobre isso.

Os ex-gestores entrevistados salientaram, inclusive, a necessidade dessa preparação para a transição. Eles perceberam a necessidade de viver um tempo de “descompressão”, expressão utilizada por Rafael. Esse tempo de descompressão significa que deveria haver um tempo disponível para que as pessoas que deixassem um cargo de tamanha responsabilidade, como a reitoria e a pró-reitoria universitária, pudessem se acostumar aos poucos com uma nova rotina, uma nova administração do tempo, novas prioridades, um novo jeito de viver:

É necessário ter um período de readaptação, para que este professor não entre imediatamente em sala de aula, que é o que acontece. É preciso se acostumar, viver um tempo de descompressão. Eu me preocupei em ler alguns materiais quando tava saindo, de ex-dirigentes, para procurar entender um pouco esse processo. Mas percebo ser necessário um tempo para o ex-dirigente, para poder se adaptar a uma nova rotina de trabalho, para poder se acostumar com um tempo aumentado para ti, porque você está acostumado num ritmo incessante, daí é necessária uma adaptação. (RAFAEL)

Os ex-gestores ressaltaram que, embora tivessem feito um movimento de preparação para a saída do cargo, no momento da saída, no dia seguinte, sentiram-se “estranhos”, “fora do ninho”. Perceberam que qualquer tentativa de preparação pareceu ser em vão, tendo em vista que sentiram a dimensão dos efeitos desse processo somente quando já o estavam vivendo:

Me senti estranho, porque você está num movimento intenso, assim, uma intensidade muito grande, de uma hora pra outra esse movimento

cessa. Então eu, particularmente, fiquei uns seis meses reduzindo o meu movimento, mas muito, sabe?! Muito. Já não ia em muitos lugares e tal, pra tentar me preparar. Vamos dizer assim: “Bom, eu sei que lá, em fevereiro, não sou mais, e esse troço muda tudo”. Não fui procurar nenhum psicólogo, nenhum tratamento e tal, mas eu já vinha fazendo isso nas conversas com as pessoas muito próximas e comigo mesmo. (RAFAEL)

Sofri, foi muito difícil a primeira semana pós-saída da pró-reitoria, tive que me adaptar ao novo ritmo de vida. Tentei me preparar, mas sair mesmo foi diferente, me senti fora do ninho. Foi muito diferente estabelecer e me adaptar a uma nova rotina de vida, de trabalho. (MIGUEL)

Apesar de se ter consciência de que tudo um dia acaba e que todas as coisas boas ou ruins também passam, esse processo de transição, por mais bem preparada que se esteja, e eu tentei me preparar, não é assumido com a naturalidade que devia. Sofri, foi um grande desafio o dia seguinte da transição. (BEATRIZ)

Alguns professores tentaram se preparar para o retorno retomando alguns contatos, vislumbrando onde poderiam atuar, trazendo à tona alguns projetos, enfim, estas foram algumas das estratégias utilizadas por eles:

[...] eu, de uma forma ou outra, fui muito mais ousado... fui muito mais ousado de uma forma que, quando eu tinha entrado na perspectiva de sair da pró-reitoria de ensino, eu comecei a projetar essa possibilidade de criar um programa de mestrado em Engenharia [especialidade]. Então, o que aconteceu: quando eu estava de volta, após ter deixado o cargo, eu tinha somente uma disciplina na graduação. Então, essa disciplina da graduação no mês de outubro, eu saí da pró-reitoria no dia 16 de outubro de 2006, eu passei o mês de novembro escrevendo o projeto de mestrado e doutorado. Então, esse trabalho, ele foi feito de uma tal forma, que possibilitou a

aprovação do mestrado, e, automaticamente, o grupo entendeu que eu tinha que assumir a coordenação, isto é, não me deixaram ficar fora da atividade administrativa. Aprovado o mestrado, automaticamente os primeiros alunos eu já comecei a orientar, isto é, já voltei a constituir um grupo de pesquisa. [...] Eu acredito que, se você tiver uma estratégia dessa de saída, na saída você garantir um grupo de pesquisa comprometido e capaz de alavancar ou continuar com os trabalhos desenvolvidos, e no retorno, você ter um grande projeto pra poder trazer o curso e agregar alunos de graduação [...]. (SAMUEL)

Tentei ficar um meses reduzindo o meu movimento. Comecei a me envolver com outras coisas, coisas que faria depois de deixar de ser reitor. Comecei a participar do Conselho Estadual de Educação, comecei a me envolver mais com outras coisas, tais como atividade física, *hobbies* que tinha deixado de lado, até para que não sofresse tanto com a falta do que fazer. (RAFAEL)

Saindo da pró-reitoria, me preparei para voltar para o meu doutorado, que tinha parado quando assumi o cargo, e isto foi muito bom, até porque eu vinha num ritmo de trabalho de 16, 18 horas por dia. Isto inclusive me ajudou num momento de readaptação quanto ao meu tempo [...]. (MIGUEL)

Antes mesmo de sair, já estava me envolvendo com o projeto de mestrado e, quando saí da pró-reitoria, passei a me envolver mais ainda. Pra mim, foi bom ocupar o meu tempo com esta atividade, preencheu o meu tempo. Pós pró-reitoria temos que estar envolvidos com outras atividades, para que não sintamos tanto o impacto de sobra de tempo. (JULIA)

A tentativa de preparar-se para a transição foi vivida pela maioria, até porque todas as transições para a sala de aula foram planejadas. No momento em que assumiram a gestão universitária, esses

professores já sabiam que retornariam para a sala de aula após o término dos seus mandatos.

O fato de retomarem projetos pessoais e profissionais foi importante no momento de adaptação, inclusive porque, deixar a gestão, significou deixar para trás uma vida turbulenta e repleta de atividades. Ter outras atividades, outros projetos, ajudaram-nos a preencher o tempo livre de que passaram a dispor após terem deixado seus cargos de reitor e pró-reitor.

No momento em que indaguei aos ex-gestores como fora o processo de preparação para a transição, pude perceber mais fortemente a importância do meu trabalho, no sentido de que teremos uma referência para que futuros professores possam ter acesso a uma literatura que resgata a experiência vivida pelo próprio sujeito dessa transição.

Essa questão inclusive foi ressaltada por Samuel, Julia e Beatriz: “[...] desta forma, os gestores universitários que viverem a transição para a sala de aula poderão acessar o seu trabalho, poderão ler os nossos relatos, poderão, antecipadamente, tentar compreender este processo, antever possíveis consequências” (SAMUEL). “Seu trabalho é inédito, não vi nenhuma discussão nesse sentido, e olha que procurei. As transições nas universidades não são estudadas, não chamam a atenção de pesquisadores, embora seja um momento que deve ser acompanhado por outras pessoas responsáveis” (JULIA). “[...] nunca vi nada parecido. Que bom que você está estudando. Agora vamos ter uma referência, outros professores terão uma base e poderão preparar-se através dos nossos depoimentos, através das experiências de professores que já passaram por isso” (BEATRIZ).

Após escutar esses últimos depoimentos, passei a acreditar ainda mais no potencial da minha pesquisa de contribuir com o processo de reflexão de professores em suas transições na universidade. Os depoimentos dos professores que entrevistei tiveram um significado especial para mim, encorajando-me e impulsionando-me.

6.2 Significados da experiência vivida pelo ser gestor universitário, na sua transição para a sala de aula

A transição de carreira pode ser definida como um evento, ou não evento, que resulta em uma reavaliação do que o indivíduo pensa sobre si mesmo e sobre o mundo, provocando, conseqüentemente, uma correspondente mudança no seu comportamento e nos seus

relacionamentos (SCHLOSSBERG, 1981). Isso pode significar que o professor, durante sua carreira docente, deverá passar por vários estágios, cada um deles com exigências específicas, requerendo dele ajustamentos nas esferas da vida ocupacional, financeira, social e psicológica.

Na carreira universitária, quando passam de reitores e pró-reitores (líderes) para professores (colaboradores individuais), deixam de se envolver na coordenação de seus pares; no tratamento de conflitos com os técnicos administrativos, professores e alunos; na supervisão de atividades diversas; para voltarem a realizar seus trabalhos técnicos como professores, atuando especialmente no contexto da sala de aula, da pesquisa e da extensão.

A experiência da transição de gestores universitários para a sala de aula foi intensa em significados e envolveu tanto ganhos quanto perdas. O sentimento unânime que caracterizou o retorno para a sala de aula foi o de estar voltando às suas origens, caracterizado por momentos de euforia e de estranhamento pela nova dinâmica estabelecida pelos alunos em sala de aula. A transição para a sala de aula significou, para eles, fazer valer suas escolhas iniciais, retornando para onde tudo começou, só que agora mais maduros e com uma visão da totalidade da universidade. De qualquer forma, essa transição exigiu que fizessem ajustamentos nas esferas de sua vida ocupacional, psicológica e social. Eles tiveram que se adaptar a um novo momento de suas vidas.

Os ajustamentos na esfera da vida ocupacional referem-se ao envolvimento em uma atividade típica de contribuidores individuais. Os ex-gestores passaram a ser professores e precisaram incorporar uma nova rotina de trabalho na sala de aula, diferente das atividades a que estavam acostumados como reitores e pró-reitores. Agora, não precisavam mais despender tempo com a coordenação de atividades, passando a despender seu tempo e esforço em suas atividades individuais, que dependiam somente de seu desempenho e comprometimento.

Na esfera psicológica, precisaram incorporar em suas vidas o fato de não estarem mais no poder, o que exigiu que aprendessem a respeitar a nova gestão universitária. O processo de realinhamento de suas atividades e responsabilidades também envolveu ajustamentos em nível psicológico.

Os ajustamentos na esfera social relacionam-se ao fato de terem mais tempo para a família e amigos, e de deixarem de se relacionar tão frequentemente com a comunidade acadêmica. Além disso, como

professores, não possuíam mais a responsabilidade de representar a universidade, já que perderam o *status* do cargo de reitor ou de pró-reitor.

Os significados da transição para a sala de aula, que emergiram das entrevistas, foram vividos em forma de dualidades: término e recomeço, alegrias e tristezas, sofrimento e alívio.

No tecer de cada história, nas lembranças significativas dos sujeitos da pesquisa, emergiram temas expressivos vividos na transição de gestores para professores. Esses temas foram organizados e serão apresentados nas seguintes categorias:

- não sou mais responsável pela gestão: um alívio;
- voltando às origens: é necessário atualizar-se;
- as relações interpessoais;
- o tempo;
- sentindo falta da estrutura; e
- sofrendo.

6.2.1 Não sou mais responsável pela gestão: um alívio

Os ex-gestores, ao lembrarem os momentos vividos na transição para a sala de aula, expressaram sentimentos de alívio. Sentiram-se aliviados por não mais terem uma significativa responsabilidade pela instituição. Suas estadas no comando das reitorias e pró-reitorias foram marcadas por conflitos e embates, o que lhes causou desgastes. Deixar o cargo de gestão significou, para eles, um alívio e um sentimento de dever cumprido, já que entendiam que tinham contribuído para a implementação e concretização de um projeto de universidade no qual acreditavam. Eles julgavam que tinham feito a sua parte. Além disso, sentiam alívio por não mais precisarem se envolver com uma rotina estafante e repleta de fragmentação. Antes, como gerentes, tinham convivido com informações imprecisas, um dia a dia de trabalho fragmentado, sentiam responsabilidades em relação ao futuro da universidade. Depois, como professores, detinham o controle do seu processo de produção e responsabilizavam-se somente por suas atividades:

[...] é como tirar um peso das costas. Também te dá uma sensação de alívio, você não precisa estar preenchendo tua rotina de trabalho com algum tipo de reunião que simplesmente, ao final, não levava a muitas coisas. Me senti mais leve,

podendo retomar minha vida, conseguia planejar melhor o meu tempo. (JULIA)

Durante a transição, senti um conforto de saber o que fiz e deixei para outras gestões; de dever cumprido pelo que conseguimos fazer dentro do tempo, e das possibilidades no espaço profissional tido. É uma sensação boa de dever cumprido e de poder viver uma nova fase em minha vida. (BEATRIZ)

É como se tivesse tirado um peso das minhas costas. Pude assim resgatar a minha vida, que tinha ficado de lado, já que estava vivendo a universidade praticamente 100% do meu dia. Pude resgatar outras coisas importantes, senti-me aliviado, um peso grande a menos. (MIGUEL)

Durante a transição, me senti leve. Pensava durante a transição: “vivi a gestão universitária durante alguns anos e agora o tempo é de outro grupo. Fiz a minha parte, me dediquei muito à universidade, agora é hora de voltar para a sala de aula”. Me senti leve. (SAMUEL)

Agora, adaptando-se às atividades específicas, previamente planejadas, típicas de contribuidores individuais, os professores se sentem aliviados por não mais viverem a fragmentação e a brevidade das tarefas típicas dos gestores. Como contribuidores individuais, eles conseguem gerenciar seu tempo e planejar suas atividades docentes, algo que não lhes foi possível enquanto reitores e pró-reitores.

Eles se sentem aliviados já que agora são responsáveis somente por suas atividades individuais, não tendo mais necessidade de orquestrarem diferentes tarefas. Enquanto gestores, eles eram responsáveis pelo futuro da universidade, cumprindo uma agenda repleta de atividades e responsabilidades, o que significou muita renúncia para estes ex-gestores. Eles perceberam, durante a transição, uma diminuição da sobrecarga de trabalho, ao contrário do vivido enquanto líderes universitários. Dessa forma, puderam desfrutar de um período de descanso e de um maior controle sobre suas atividades. O alívio deve-se também ao fato de poderem viver uma maior qualidade nas relações estabelecidas com sua família. O sentimento de alívio permeou o período da transição para a sala de aula.

As diferenças entre as atividades realizadas pelo contribuidor individual e as realizadas pelo gerente foram estudadas por Mintzberg (1973), Hill (2003) e Tonelli e Alcadipani (2003). Esses autores, por meio de suas pesquisas, concluíram que o contribuidor individual pode gerenciar melhor seu tempo e suas atividades, podendo ser um especialista e o responsável pelas suas atividades; já o líder, é responsável não somente pelas suas atividades, mas também pelo desempenho do grupo, sendo um dos responsáveis pelo trabalho dos outros, necessitando orquestrar diferentes tarefas, incluindo finanças, recursos humanos, projeto de produtos, e isso acabada sendo sinônimo de uma rotina estafante, repleta de atividades fragmentadas e não planejadas.

6.2.2 Voltando às origens: é necessário atualizar-se

À medida que os ex-gestores voltaram para a sala de aula, sentiram-se retornando às suas origens. Afinal de contas, antes de serem gestores universitários, dedicavam-se à docência. Embora alguns deles não estivessem exercendo a função em sala de aula, todos sempre continuaram a se sentir professores, além de gestores. Na verdade, perceberam que estavam numa função temporária, a de líder universitário: “Você estava num período, excepcionalmente, fora. Você voltou às origens, fazer o que você sempre foi [...]” (LUCAS). “[...] voltar pra sala de aula é voltar para as minhas origens, antes de ser pró-reitor eu era professor” (MIGUEL).

Após o tempo de gestão, você vai voltar a ser a sua fonte primeira. E a fonte primeira é ser professora, e penso que não é demérito nenhum sair da pró-reitoria e ser professora. Eu acho que é até voltar à sua origem, de onde nós saímos. O retorno da gestão para a docência foi numa boa. Claro que, no início, foi um período que me custou, que me chateou, me magoou, me trouxe algumas dificuldades de relacionamento com alunos, mas hoje está tranquilo. (BEATRIZ)

[...] então, você está pró-reitor, você está coordenador de curso, você está chefe de departamento, você está diretor de centro. Mas eu sou professor. Então, quando você trabalha nessa perspectiva, você tá preparado para tudo ou nada,

porque o cargo que eu ocupava, onde eu estava, é um cargo de confiança do reitor, e eu sempre deixei bem claro pro meu reitor: “professor, se o senhor achar interessante que eu saia, eu saio hoje”. Então eu deixava bem claro para o meu reitor, que é um cargo de confiança dele. Se ele perder a confiança em mim, “ô professor, pode deixar, que eu não vou ficar nem magoado, vou ficar bem feliz, vou te dar um beijo” [rsrsrs]... (SAMUEL)

Assumir as disciplinas pelas quais eram responsáveis antes da gestão universitária marcou a volta desses ex-gestores para a sala de aula, conforme pode ser evidenciado na fala de Miguel: “[...] no final de julho, quando eu assumi todas as disciplinas das quais eu era o professor responsável, o professor titular, ali eu dei como encerrada a minha tarefa como pró-reitor, ali, pra mim, eu disse, ‘bom, agora eu não sou mais o administrador, agora eu sou o professor’”.

O fato de esses ex-gestores se perceberem voltando às origens, no período de transição para a sala, também está relacionado à compreensão de que a gestão se constituiu como uma atividade acadêmica, mas não como a essência do trabalho do professor, pois o que define o trabalho acadêmico do professor universitário é o ensino, a pesquisa e extensão, sendo a gestão considerada uma atividade de cooperação com a instituição.

Esse sentimento de “voltando às origens” não foi percebido de maneira tão significativa por aqueles que, durante o seu período de gestão, optaram por continuar na sala de aula, mesmo que com uma carga horária diminuída. Alguns professores resgataram que, embora lhes tivesse sido recomendado que se afastassem da sala de aula, para que pudessem se dedicar exclusivamente à gestão, eles preferiram continuar lecionando. Inclusive ressaltaram que existia uma resolução interna que garantia ao gestor esse direito. No entanto, optaram por continuar com, no mínimo, duas horas-aula por semana. Dessa maneira, continuaram com uma das suas disciplinas, por acharem coerente e importante manter-se na docência, manter o contato com os alunos, até porque sentiam prazer em continuar lecionando, apesar de estarem sobrecarregados com as atividades da gestão:

[...] a sala de aula é um lugar para, no meu entendimento, na minha vida, na minha realização, é um lugar de lazer, um lugar que eu

vou, me sinto bem, um lugar que eu faço as minhas atividades de uma forma coerente, de uma forma divertida, inclusive. Eu crio uma relação de amizade muito grande com meus alunos, em sala de aula. Só pra você ter ideia, desde que eu voltei da sala da pró-reitoria de ensino, todo semestre eu sou homenageado: ou o patrono, ou paraninfo, ou nome de turma etc., etc. Optei por permanecer na sala de aula, mesmo que com uma carga horária bastante diminuída. (SAMUEL)

Uma parte do meu mandato, como pró-reitor, estive na sala de aula. Achei importante não perder o contato total com meus alunos, até porque media o sucesso da minha gestão pelos alunos, pelo retorno que me davam. Acreditava também que o impacto do retorno seria menor se permanecesse um pouco em sala de aula. (MIGUEL)

Esses professores, pelo fato de continuarem com uma carga horária mínima em sala de aula, não perceberam tão fortemente a necessidade de atualização das disciplinas que continuavam a lecionar.

O desejo de fazer o melhor, buscar fazer seu melhor, permeou o momento em que os ex-gestores voltaram para a atividade docente. E, para fazerem o melhor, precisaram reaprender, reciclar conhecimentos, o que foi possível com o auxílio dos alunos. Através dessa convivência com os alunos, sentiram-se provocados a acessar novos conhecimentos.

Para Rafael, voltar para a sala de aula significou aprender, rever conhecimentos e necessariamente atualizar-se: “Quando há troca com os alunos, eu acho fenomenal, é fenomenal aprender a aprender. Eles me provocam, sinto a necessidade de estudar, buscar conhecimentos atualizados para dividir com eles”.

Os professores perceberam a necessidade de voltar a frequentar mais continuamente a biblioteca, resgatar seus antigos livros, acessar artigos das suas áreas de formação básica. Durante o período em que foram responsáveis pela gestão universitária, acessavam conhecimentos da área da gestão, deixando de lado suas áreas de formação, nas quais lecionavam antes de assumirem a reitoria e pró-reitoria. Perceberam que, nesse sentido, erraram, muito embora também tenham concluído que não tinham tempo para se envolver com outras questões além das que envolviam a gestão universitária.

A retomada de suas produções acadêmicas e o envolvimento em projetos de pesquisa foram as formas encontradas por esses professores para se atualizarem, para responderem às demandas dos alunos.

6.2.2.1 Facilidades na adaptação à sala de aula

Com a volta para a sala de aula consolidada, os ex-gestores viram-se diante de um momento marcado pelo recomeço e pelo redescobrimto do universo desse espaço.

Para os ex-gestores, dedicar-se exclusivamente às atividades de ensino, pesquisa e extensão significou satisfação. Nesse momento, eles perceberam que o aprendizado adquirido durante o período em que estiveram exercendo o cargo de gestão lhes facilitou o processo de retorno à sala de aula, já que voltaram mais maduros e experientes, com uma visão sistêmica, sentindo que poderiam incorporar ao novo contexto de trabalho as experiências vividas na gestão:

[...] o meu retorno com relação especificamente à sala de aula, mesmo considerando o aumento significativo da carga horária, eu não senti nenhum impacto. Aliás, eu senti sempre um prazer, prazer de poder ter mais alunos, o prazer de poder ampliar um pouco o meu leque de conhecimentos, nessa relação com os alunos. E, conseqüentemente, compartilhar muito mais os conteúdos das minhas aprendizagens com esses meus alunos. [...]. Então, em suma, as minhas aulas aconteceram normalmente, sempre aconteceram numa forma muito boa. De uma forma ou outra, essa vivência na gestão, em função da convivência com pedagogos. Minhas pedagogas me forçavam a ler, me forçavam a estar muito mais ligado com as políticas educacionais, me forçavam a estar muito mais envolvido com discussões sobre a educação. Eu acredito, no meu entendimento, que eu tive um *plus*, um crescimento na minha prática pedagógica em sala de aula, eu acho que hoje, comparativamente à minha aula dada naquela época, isto é, antes de ir para a pró-reitoria. (SAMUEL)

Eu me reencontrei na sala de aula. Voltei mais maduro, com uma carga de experiências muito maior do que quando eu saí para tornar-me professor. [...]. Eu lembro que teve uma turma, no curso de Biologia, onde nós estávamos trabalhando um tópico sobre estatística, e nós falávamos sobre incerteza e expectativas matemáticas sobre um determinado ganho, e eu lembro muito de ter usado um problema que houve nesse mesmo curso, onde eles acabaram onerando a instituição. [...]. Na realidade [suspiro...], quando você faz a transição de um cargo administrativo pra sala de aula, não dá pra deixar a parte da gestão fora da sala de aula. Porque a pessoa que passa por um cargo como esse acaba se apropriando de conhecimentos e de situações que acabam refletindo de maneira positiva no pedagógico. Isso é muito certo. (MIGUEL)

Os ex-gestores sentiram-se revigorados ao retornarem para a sala de aula, sobretudo porque estavam voltando a realizar a atividade que escolheram e por perceberem que adquiriram conhecimento durante o período em que estavam à frente da gestão universitária. Perceberam-se, na volta para a sala de aula, com uma visão mais abrangente do processo de ensino-aprendizagem, o que refletiu positivamente em suas atuações.

Voltar para a sala de aula significou viver o espaço de encontro entre o professor, os alunos e o conhecimento. Nesse espaço, vínculos de amizade, cooperação e confiança se construíram e consolidaram. Percebida dessa forma, a sala de aula é dinâmica, onde as vozes de cada aluno e do professor podem ser ouvidas, ampliadas e aprimoradas, por meio da interação deles entre si e entre eles e o conhecimento.

Os ex-gestores que não se desligaram totalmente da sala de aula, que mantiveram um vínculo mínimo com a docência, permanecendo duas horas-aula por semana em sala de aula, sentiram mais facilidade de adaptação, sentiram-se mais seguros e tranquilos nesse retorno:

[...] ter encarado de maneira tranquila o retorno para a sala de aula, e o fato de não ter sentido dificuldade, deve-se por não ter me desligado completamente da sala de aula. Acredito que o impacto pode ser maior para aqueles profissionais que se dedicaram exclusivamente à gestão

universitária e que, durante a gestão, perdem totalmente o contato com a sala de aula. (MIGUEL)

Voltar exclusivamente para a sala de aula, podendo se dedicar para a pesquisa, isso te dá uma paz de espírito, te dá uma tranquilidade maior. Você deixa de resolver questões que só te destacam, de disputas políticas. Trabalhar com os alunos me deu uma tranquilidade muito maior. Como não perdi totalmente o contato com a sala de aula e com a pesquisa, acho que o retorno foi menos impactante por isso. (JULIA)

Para os professores, as relações estabelecidas com os alunos foram fatores de satisfação no retorno à sala de aula. Eles entendem, sobretudo, que o espaço da sala de aula é uma oportunidade de ampliação de seus conhecimentos, quer pela provocação dos alunos ou na preparação de conteúdos específicos de suas disciplinas. Eles sentiram prazer ao resgatarem esses conteúdos e no contato com o universo da sala de aula.

Para os ex-gestores, a sala de aula configura-se como um espaço onde é possível estabelecer trocas de conhecimentos, vivências, experiências, sendo praticamente impossível não sair diferente dessa vivência.

6.2.2.2 Dificuldades na adaptação à sala de aula

Ao mesmo tempo em que os ex-gestores sentiram facilidades no retorno à sala de aula, imersos nessa nova realidade, suas vozes e expressões retratam suas dificuldades de adaptação a essa situação. A dificuldade no relacionamento com os alunos e a falta de interesse destes permearam a transição dos ex-gestores à sala de aula. A maioria dos pesquisados relatou uma convivência não pacífica com os alunos, ao menos inicialmente.

Foi possível compreender que, quando imergiram numa nova realidade, a da sala de aula, os ex-gestores perceberam mais dificuldades do que facilidades na adaptação. Os professores que sentiram maior dificuldade de adaptação à sala de aula foram justamente aqueles que se dedicaram exclusivamente à gestão e que acabaram perdendo totalmente o contato com a docência.

No retorno, os ex-gestores, manifestam que por várias vezes pegaram-se pensando: “o que mudou tanto?”, “por que esse jovem está tão diferente?”, “por que minha voz já não é escutada como antes? Eles sentiram muitas dificuldades e estranhamentos com este “novo aluno”:

Outro ponto a considerar, como docente: o problema das relações em sala de aula e do respeito. Se perdeu isso, perdeu-se. [...] [...] como eu tive muito tempo no mando, voltar ao primeiro período da graduação não foi muito tranquilo. Foi um período que me custou, perdi muitas noites de sono, procurava formas diferentes de fazer o processo, porque eu era professora de didática. Sempre fui considerada como melhor professora. Eu tinha esse conceito e, ao voltar para a graduação, eu vi que não era tão boa assim, principalmente com estes adolescentes. Pensava: “o que é que houve nesse tempo?” Questionava sobre: “O que está havendo? O que é que se passou que eu não sou tão boa professora? O que está havendo? Mas como? Eu explico o conteúdo, eu uso da didática, eu faço uso de tecnologias, o que está havendo?” Então eu tive que buscar uma referência diferente da que eu tinha. [...] e essa fase inicial, quando eu voltei para a sala de aula, muito estimulada, muito incentivada, muito cheia de ideias, foi uma coisa meio complicada, porque o pessoal não respondeu mais tanto como respondia antigamente. Os acadêmicos não respondem como você espera. Ainda temos que descobrir o que eles estão querendo. Parece que estava fazendo contato com um “novo aluno”, diferente daquele quando fui ser pró-reitora. (BEATRIZ)

Ao voltar para a sala de aula, fiquei decepcionado com os alunos [risos]. Realmente, percebi que o comprometimento estava baixíssimo, além do conhecimento ser pouco. Percebi os alunos não buscando por conhecimento, não se comprometendo nessa busca. Me decepcionei, foi um tranco. (RAFAEL)

Outra dificuldade enfrentada por esses professores foi a sua adaptação às novas tecnologias, baseadas no uso de *softwares* de ambiente virtual de aprendizagem, que passaram a integrar a rotina do professor universitário recentemente:

Então, o meu maior desafio foi esse. Não tanto conteúdo, mas sim estudar métodos de ensino/aprendizagem. E nesses três meses, novembro, dezembro e janeiro, além de usufruir um pouco de folga [risos], eu estudei e me atualizei um pouco nos conteúdos. [...] O jovem de hoje é diferente. Ele é mais ágil, ele é mais forte, ele está mais ligado nas coisas. Então, se tu for muito tradicional, ele não dá bola pra você. Não é? Você tem que dançar conforme a música, sem evidentemente perder o aspecto básico e o objetivo principal. É que você tem que ter um conhecimento específico da área de conhecimento do qual você tá ensinando, mas você tem que ter processos pedagógicos adequados. Isso eu senti muito. Num período de 10, 12 anos sem lecionar, a diferença é muito grande. Porque também foi nesse período que explodiram as tecnologias. Tive que correr atrás e me atualizar quanto aos métodos de ensino/aprendizagem. [...] Na época que eu lecionava, não era comum, ainda, você usar os recursos tecnológicos. E transferir essas tecnologias para sala de aula, não foi fácil. Então eu acabei fazendo alguns cursinhos lá, com o pessoal da universidade. [...]. Depois foi fácil, aí depois, no segundo semestre, já foi mais fácil. (LUCAS)

[...] o aspecto do domínio tecnológico (entenda ferramentas computacionais) para mim foi o mais violento. Outro foi o de voltar à sala de aula e não ter respostas do grupo em relação àquilo que eu planejava. Eu fui e sou uma pessoa exigente... e acabei ficando muito mais. E criei uma fama de muito exigente, e acredito que os alunos ficaram meio com medo. (BEATRIZ)

Os ex-gestores tiveram que incorporar, em suas rotinas diárias, o uso de instrumentos computacionais, que visam ampliar o contato do

professor com o aluno para além da sala de aula. Tal realidade não fazia parte do contexto da maioria dos professores quando assumiram a gestão universitária, configurando-se como uma novidade no momento de seu retorno à sala de aula.

Samuel ressaltou que todo o processo de reflexão que viveu durante o período em que esteve à frente da gestão universitária facilitou o contato que estabeleceu com os alunos quando passou a se dedicar exclusivamente às atividades docentes. No entanto, na perspectiva de Samuel, o mesmo aprendizado que ajuda também pode prejudicar. O fato de ele ter se tornado mais questionador, com uma visão mais abrangente do processo acadêmico, o fez exigir mais dos alunos. A postura de exigir mais, provocar mais, inicialmente tornou mais difícil esse processo de transição, já que os alunos, na compreensão de Samuel, não queriam tantos trabalhos, tantas atividades, tantas provocações. Durante as entrevistas, ele destacou uma dúvida que persiste até os dias de hoje: “[...] até que ponto os alunos, e o próprio curso como um todo, estão preparados para toda essa provocação? Esta foi uma das dificuldades que vivi e vivo em meu trabalho, fico sempre me questionando sobre isso” (SAMUEL).

Essa perspectiva de cobrança, de querer mais e mais do aluno, também foi vivida por Beatriz. Ela resgata que, no seu primeiro semestre em sala de aula, após a saída da pró-reitoria, sentiu muita dificuldade, porque queria que os alunos produzissem, lessem, refletissem, e inicialmente ela não teve respostas positivas:

Eu quase matei os alunos, eu não sei como é que eles não me tiraram, porque eu vim com muito gás, muito gás mesmo. Eu queria que eles lessem, que eles estudassem, que eles interpretassem, e de uma semana para outra eu dava textos de vinte páginas e achava normal isso. Comprei muita briga com eles. Às duas primeiras turmas eu dei textos muito pesados, não que não fossem do nível da graduação. Eram do nível da graduação, mas era muita coisa, muita leitura, assim como se está acostumado a ler em ensino superior. Eu estava muito empolgada com o nível cultural, com o descobrimento das teorias, da necessidade de transmitir um pouco mais. Eu exigia demais, eu exigia demais. Depois, também, na pró-reitoria a gente vê muita coisa do que falta para esses

alunos e do que eles precisam na vida, e daí você quer suprir. (BEATRIZ)

As dificuldades de compreensão dos alunos foram muito grandes. [...] tentei e estou tentando entender esse povo estudantil, tentando entender o que é que eles estão querendo da vida. Sinto que, quando se faz as perguntas mais reflexivas, eles fogem, eles não querem pensar, eles querem responder rapidamente sobre o conteúdo. Quem dá aula sabe do que estou falando. Ainda bem que nesse contexto de sala de aula tem alunos que respondem de forma excelente Mas aquela resposta, da maior parte do grupo, em relação aos conteúdos, está difícil. Eu quero elevar o padrão. Mas, eu sofri e sofro, com esse povo. A sala de aula, no cotidiano, constitui novo e contínuo desafio, porque eu não tenho mais respostas como eu tinha como professora de didática. [...]. Na minha volta, eu percebi isso. [...]. Isso, para mim, foi um desastre. Como estava acontecendo aquilo comigo? Questionava-me sobre um monte de coisas, principalmente sobre meu papel de docente diante do contexto. (BEATRIZ)

A adaptação ao mundo da sala de aula tem sido uma constante, para esses ex-gestores. Eles destacam que as mudanças ocorrem de maneira veloz e que se sentem responsáveis pelo processo de desenvolvimentos de seus alunos. Logo, necessitam viver em um processo constante de adaptação às mudanças.

Viver a rejeição dos alunos também fez parte da experiência dos ex-gestores, no momento em que voltaram a se dedicar às atividades docentes:

Uma das turmas, logo quando passei a me dedicar à docência, reagiu negativamente. Alegaram que eu estava muito tempo afastado e que não estava preparado. No segundo, isso foi passageiro e contornado. [...] No começo, eu confesso que estava até inseguro, de certa forma, né?! Porque fiquei doze anos fora da sala... e esse ambiente novo, mudando o foco do ensino que eu estava, específico, numa área mais aprofundada, e depois, no retorno, trabalhando mais genericamente..., eu

estava inseguro no começo. Isso refletiu certamente nos problemas iniciais, os alunos percebem. (LUCAS)

Comprei briga até de chamar os alunos para fora, se não se comportassem eu iria os enviar à coordenação [risos] [...]. Os alunos reclamavam muito, na coordenação, da minha atitude. Registravam que eu era competente para ensinar e dar o conteúdo. A reclamação era que eu era exigente demais. Essa foi a maior reclamação que eu tive nesse período: o nível de exigência era muito grande. Eles reclamavam e reclamavam pesado. Foram dois anos de reclamação. Na verdade, a coordenadora também esteve na gestão de meu período. Ela era a coordenadora do curso de Pedagogia. Ela já sabia de como eu era exigente como pró-reitora, imagina como professora. Mas ela teve um jeito especial também de me colocar o problema. Fui percebendo, também, pelas avaliações dos alunos. Eu faço um quadro de avaliação ao final da disciplina assim: eu parabenizo, eu critico e eu sugiro [risos]. Os alunos colocam o que eles gostaram. E nas sugestões, quando tem muita sugestão, sabe-se que ali está embutida uma crítica [risos]. Exemplo: “professora, poderia dar menos apostila para ler...” constituiria uma crítica velada ou explícita sobre a quantidade do material [risos]. “Na atividade, tal poderia ser feito assim”, então eu sabia que eu teria que melhorar [risos]. E de um semestre para outro, eu fui tentando mudar. Na minha relação com alunos, eu estabelecia um clima que quem acabava nervosa era eu, pois suava por inteiro nos primeiros dois meses. Eu ia sabendo que eu ia dar aula e muito bem, mas queria tanto que eles aprendessem que eu me estressava sozinha e, assim, suave muito. Desdobrava-me muito em sala de aula, muito, muito, muito. (BEATRIZ)

Os vínculos negativos que se estabeleceram entre professor e alunos afetaram estes ex-gestores. Tentando se adaptar ao novo contexto de trabalho, eles viveram dificuldades iniciais. E superaram esse

sentimento de distanciamento do aluno no transcorrer do tempo, considerando que essa superação era necessária para que pudessem atingir seus objetivos enquanto docentes. Eles se aproximaram dos alunos através de concessões e negociações.

A rotina vivida dentro da sala de aula levou os docentes a repensarem seus métodos pedagógicos, os instrumentos de ensino, o uso de tecnologias e seu relacionamento com os alunos. Eles viveram, na transição, um momento de readaptação, face às dificuldades vividas inicialmente.

Na volta para sala de aula, os ex-gestores se perceberam despreparados, não capacitados, compreenderam que somente buscando se atualizar superariam tal desafio. A necessidade e o desejo de se atualizarem prevaleceram, reconfigurando as experiências que viveram na transição para a sala de aula.

Alguns professores voltaram a frequentar a biblioteca e a realizar pesquisa, para que pudessem levar para a sala de aula um conteúdo atualizado. Afinal de contas, ficaram, em média, quatro anos fora da sala de aula, o que implicou, para a maioria, a não atualização dos conteúdos das disciplinas que lecionavam. Além da questão do conteúdo das disciplinas, eles perceberam a necessidade de se atualizar em relação às novas tecnologias de ensino. Eles sentiram o desafio inerente ao esforço de se atualizarem, no qual investiram tempo e dedicação:

Tive que frequentar, após a saída da reitoria, intensamente a biblioteca, para me atualizar sobre o conteúdo e as formas de ensino/aprendizagem. [...] Deixei de ser reitor no dia 30 de outubro, e aproveitei o final daquele semestre para descansar um pouco e me atualizar quanto ao conteúdo das disciplinas que voltaria a lecionar, já que só voltei para a sala de aula em fevereiro do próximo ano. (LUCAS)

Tive que aprender a usar o *data show* a fazer *slides* em *power point*, coisa que eu não fazia na pró-reitoria, já que a minha secretária realizava esta atividade para mim. Isso não foi fácil, fui fazer cursinho para aprender, tive que me capacitar. Além disso, tive que retomar várias leituras das minhas disciplinas. Há algum tempo já não tinha contato com aquele conteúdo. (BEATRIZ)

A cada momento, viveram demandas dos alunos, que eles não tinham previsto. Rejeição e ansiedade fizeram parte de sua nova rotina em sala de aula. Resolvendo problemas com os alunos e refletindo sobre suas formas de atuação, eles desenvolveram novas habilidades, uma nova forma de interpretar a realidade.

A necessidade de atualização dos conhecimentos, vivida pelos professores, é uma constante. Simões (2008) ressalta que a complexa sociedade da informação em que vivemos exige, dos professores, preparação e versatilidade, que lhes permitam uma readaptação constante, para que consigam enfrentar com sucesso os dilemas com que são confrontados.

A aprendizagem do professor deve ser sempre atualizada, devido aos impactos das novas tecnologias na sociedade e na educação. A expressão "manter-se atualizado", no caso daqueles que vivem para produzir e transmitir conhecimento, é mais do que um clichê, é uma exigência fundamental, o que, de fato, os professores puderam sentir na sua volta à sala de aula.

6.2.3 As relações interpessoais

As relações interpessoais vivenciadas pelos ex-gestores, após deixarem os cargos, foram importantes no processo de transição para a sala de aula. Os relacionamentos com os colegas de trabalho foram fonte de alegrias e decepções para os professores. Enquanto que o apoio familiar e dos amigos foi de essencial importância, proporcionando-lhes aconforto e segurança.

6.2.3.1 Relações profissionais

As relações interpessoais estabelecidas com os colegas durante o período da transição para a sala de aula constituíram, para alguns, fonte de contentamento e apoio, enquanto, para outros, aconteceu o oposto, configurando-se como fonte de frustração e desapontamento. Alguns temas essenciais, entrelaçados às questões de relacionamento interpessoal profissional, emergiram das entrevistas realizadas com os ex-gestores:

- a) percebendo-se menos importante: “a caneta do poder seca”;
- b) sentindo-se perseguido;
- c) ainda estão me vendo como gestor;

- d) meu olhar ainda é de gestor; e
- e) os colegas ajudando na transição.

a) Percebendo-se menos importante: “a caneta do poder seca”

Enquanto os ex-gestores tentavam se adaptar a uma nova rotina de trabalho, sentiam-se menos importantes. Os holofotes, agora, estavam voltados para outra equipe de trabalho, que acabara de assumir a reitoria. Através dos relatos dos ex-gestores, percebi que, embora tivessem se preparado para atuar em uma nova função e estivessem cientes de que, quando voltassem para a sala de aula, as coisas seriam diferentes e a realidade de trabalho seria outra, eles sentiram, durante a transição, que não eram mais importantes, e aquilo que pensavam já não influenciava mais a gestão universitária. Isso foi vivido com angústia e tristeza:

É, apesar de se ter consciência que o poder acaba, que o poder é fluído, porque evapora e passa... eu posso afirmar que não me sentia mordida por essa mosca do poder. Passou. Existiram coisas boas, mais boas do que ruins. E a extensão dela é atravessada, mas não com muita tranquilidade. Mesmo tendo ciência disso, o processo de transição é difícil. [...]. Ah, não, eu era tudo universidade. Minha vida pessoal, familiar e profissional era tudo universidade. Tanto é que, em 2002, quando eu me desliguei do poder... foi uma situação de estranheza e perplexidade. Este dia foi um marco de referência, pois aconteceu alguma ruptura em minha vida profissional... um grande corte. Dia 23, eu não tinha mesa, nem cadeira. Não sabia aonde me dirigir, aonde ir e aonde trabalhar. [...]. Fiquei triste, porque ninguém pensou em mim quando eu saí. Então, dia 23 de maio, eu estava dentro da minha casa, na minha sala de estudo... foi um corte abrupto,... por mais que se esteja preparada. Eu já não era mais importante. (BEATRIZ)

Antes, você como coordenadora dos processos, entrava, via um fato, você falava e acontecia. E hoje não, você fala [risos] e não acontece. Então, por exemplo, onde tu ias, tu eras respeitada, tinha

voz... Hoje, tu és uma voz em torno das coisas, tu és plural (falando de gestão mesmo, no sentido de que há poucas respostas, em função de inúmeras variáveis que estão postas no processo), tu és mais um. Quando se está no poder... tua voz é outra, é mais levado em conta, [risos], tem mais peso. (BEATRIZ)

[...] no momento da transição, algumas pessoas se afastaram, pelo fato de estarem somente próximas no momento em que eu detinha o poder. Isso não me chocou. “Ah, mas como isso não te choca?” Não me chocou porque eu já sabia que elas estavam se aproximando de mim, não era de mim, era do cargo que eu ocupava. Então não se cria laços, não tem diferença nenhuma elas estarem próximas ou não estarem, muito pelo contrário [rsrsrs], eu prefiro que estejam bem longe [rsrsrs]. [...] Muitas pessoas se aproximam por serem oportunistas. Mas eu já sabia disso quando eu estava na gestão, não foi nenhuma surpresa na transição. [...]. Após a minha saída, em nenhum momento fui procurada para opinar ou ajudar em algum processo. Eu já não era importante no processo. [...]. [...] talvez, se fosse, se nós tivéssemos numa gestão de continuidade, talvez fosse diferente. Mas como foi uma gestão de, como foi um processo de ruptura de gestão, então finalizou, finalizou. Tu não..., eles não vêm te pedir conselho, muito pelo contrário, [risos], eles vão te pedir que você fique bem longe [...]. (JULIA)

Na transição para a sala de aula, você deixa de ser importante, deixa de ser consultado sobre as coisas da universidade. Além disso, algumas pessoas que estavam próximas, depois que você deixa o poder, se afastam, daí você começa a conhecer algumas pessoas que se aproximaram só quando você detinha o poder. Somente na transição comecei a perceber claramente isso: a proximidade no poder e o afastamento das pessoas na transição. (RAFAEL)

É difícil ter todas as luzes hoje e amanhã não ter mais nada. Você é ignorado, e isso a gente sente bem forte. Quando eu estava na reitoria, eu percebi que os ex-reitores, outros colegas que estavam vivendo a transição, tinham problemas de adaptação às novas atividades, sobretudo devido à perda da importância das suas atividades, mas viver isso é diferente. Uma coisa é você saber, outra é você viver. [...] Porque o que mais se sente é isso: você como reitor, todas as portas se abrem lá dentro da universidade. Depois, você não é reitor, é um cidadão qualquer. Isso, pessoalmente, a gente sente. Sem dúvida, isso... embora eu tenha me preparado, sabendo que era assim, mas na hora “H”..., sente um pouco, sente... então é... é nesse sentido. (LUCAS)

Enquanto eram gestores universitários, eles tinham força, poder para decidir sobre o futuro da instituição. No momento em que deixaram de sê-lo, perceberam que o poder é fugaz, se desvanece de acordo com o cargo que ocupam. Perceberam que, quando estavam na gestão, algumas pessoas se aproximaram, somente com o intuito de garantir algumas vantagens para si mesmas, e eles tiveram que aprender a conviver com esses oportunistas. Essas constatações tornaram-se mais evidentes no período em que viveram a transição.

Beatriz foi a única ex-gestora que, no período da transição, começou a perceber algumas relações interpessoais de maneira diferente, no seguinte sentido: uma das pessoas com a qual não tivera contato enquanto estava na gestão acabou se aproximando dela depois, e então ela reconheceu o quão interessante era esta pessoa. Na gestão, os laços maiores foram construídos com a equipe de trabalho mais próxima, do dia a dia, porém, outras pessoas que também poderiam ter contribuído, talvez não foram ouvidas:

E, no fim, estava chocada. Jamais pensava que o uso do poder podia fazer tudo isso, pois nem tive tempo de pensar sobre as questões de poder, pois meu envolvimento foi total no engajamento e construção desta universidade. Maquiavel já dizia: “quer conhecer uma pessoa, coloque-a no poder (no caso num cargo), então a conhecerá”. E... nesse sentido, eu tive algumas decepções, pessoas que me decepcionaram ao longo do processo.

Pensava, em minhas análises, como eu tinha errado na percepção de algumas pessoas, e não foi por falta de aviso. Às vezes até pensava: “como é que pode?” Quando eu vim para o poder informal, como contribuidora individual, na área da docência, eu verifiquei, pelo conhecimento, que certas pessoas nunca tinham se aproximado de mim, e fiquei analisando e buscando respostas: “Por que é que elas não se aproximaram? O que é que...? Por quê?...” e assim iam meus questionamentos. E, nesse sentido, eu tive oportunidade de trabalhar com uma pessoa dessas, num setor da universidade. Descobri, nessa e noutras pessoas, particularmente na pessoa que falo, que ela era maravilhosa, com ideias grandiosas e, na época, não tinha recebido o devido valor. Então essas coisas foram me ensinando. (BEATRIZ)

Durante o período em que ocuparam cargos de gestão, e também no processo de transição, o seu relacionamento com as pessoas apresentou-se como um grande desafio para esses professores. No período de transição, começaram a perceber que algumas pessoas, que antes estavam próximas, passaram a se afastar. Os ex-gestores começaram a perceber que algumas pessoas tinham se aproximado deles unicamente com o propósito de se beneficiarem. Concomitantemente, durante a transição, puderam se aproximar de pessoas que não tinham sido ouvidas por eles, enquanto gestores. Alguns não conseguiram discernir quem estava próximo deles para contribuir com o projeto da universidade e quem se aproximava com o interesse de obter benefícios individuais, privados. A percepção de que algumas pessoas oportunistas se aproximaram deles durante a gestão e se afastaram quando eles voltaram para a sala de aula foi vivida com pesar pelos ex-gestores.

b) Sentindo-se perseguidos

O sentimento de perseguição configurou-se como um dos temas essenciais, no conjunto de sentimentos experimentados pelos ex-gestores durante o seu processo de transição.

Os professores ressaltaram que se sentiram perseguidos, ao transitarem dos seus cargos de gestão para a sala de aula. O grupo que assumiu a gestão da universidade de alguma forma tentou prejudicá-los,

ora não garantindo suas horas-aula em sala de aula, ora dificultando o andamento de alguns projetos aprovados no período em que estavam na gestão, despertando neles, por consequência, sentimentos de indignação e temor:

Só pra você saber, ter uma ideia: a minha atual diretora de centro, quando eu tava terminando o mandato lá, ela já fez uma articulação, porque eu não votei nela, não votaria e não votarei. Nunca, tá. E chegou pra mim e disse, “ah, você vai voltar lá pro seu departamento? Não tem hora pra ti, mas não se preocupa não”. Aí, quando eu saí no mês de outubro de 2006, cheguei aqui, tinha um grupo, claro, trabalhando na construção do projeto político do curso de mestrado de Engenharia [especialidade]. Não avançaram. O que é que eu fiz? Eu disse: “eu quero esse projeto”. Início de dezembro já tinha o projeto todo feito, tá, e também a carta aprovando o mestrado. Eu disse: “não liberam cargo, mas eu arrumei o cargo pra mim” [risos]. Levei pro coordenador do curso. Criamos um mestrado. É, eu acho que toda essa experiência que eu construí lá em cima foi importante pra encaminhar também o processo. Isto é, você pega o grupo, constrói, monta uma equipe, a equipe trabalha contigo, você consegue avançar rapidamente no encaminhamento do processo. E hoje há vantagem também, porque qualquer processo que acontece aqui no departamento, tá, estando agora no departamento, eu sei como é que o processo é encaminhado lá em cima. Não existia nenhum lugar nessa universidade que eu não fui. (SAMUEL)

Eu tinha encaminhado, enquanto pesquisadora, não enquanto pró-reitora, alguns projetos para tentar financiamento. Então, nós tínhamos pesquisa em andamento. [...]. Esses editais de governo sempre demoram, veio o resultado só em 2007, então já na outra gestão. A outra gestão não quis, não permitiu a celebração do convênio, do projeto, porque eu era, eu estava como coordenadora do projeto, e eles entendiam que eu não poderia ter mandado um projeto enquanto

pró-reitora. Eles achavam que o projeto de pesquisa vinculava-se ao cargo de pró-reitor. [...] eles não permitiram, era um projeto de valor baixo, era de seis mil reais, pra realização de um seminário. A contrapartida da universidade não era em dinheiro, era em cedência de espaço e, óbvio, a minha hora-aula de trabalho. Mas a minha hora-aula estava paga no mestrado, então não significaria desembolso a mais, e eles não permitiram o convênio, tanto que isso está documentado. Eu retorno à Fapesc [Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina], dizendo que: “olha, fui contemplada assim, assim, assim, mas a universidade não aceita”. Inclusive eles [a Fapesc] sugeriram que eu trocasse de instituição, porque eles tinham financiado o pesquisador. Só que, assim, na época, eu achei por bem não fazer isso. Eles estavam começando a gestão, eu não queria ser um fantasma [rsrsrs], funcionar como uma pró-reitora fantasma. (JULIA)

Esse sentimento de perseguição foi percebido por esses gestores com pesar e tristeza, já que tinham dedicado uma parcela importante de suas vidas à universidade e, no momento da transição, não esperavam receber em troca essa rejeição e perseguição. Não esperavam esse tipo de comportamento de gestores que passaram a ter a responsabilidade pelo futuro da universidade.

Julia, logo na segunda entrevista, fez uma reflexão salutar. Ela ressalta que a transição deve ser estudada no contexto em que está acontecendo. A ex-gestora destaca isso porque a equipe que assumiu a reitoria, após a sua saída, era de oposição, e esse fato configurou-se um dificultador do seu processo de transição para a sala de aula:

Senti estar sendo perseguida, e acredito que não porque estava saindo do cargo, não por aspectos pessoais, porque havia me preparado para o momento, mas porque o grupo que ganhou era de oposição e ficou o sentimento de desmorte. [...] então te dá essa, te dá essa sensação de desmorte do trabalho que você fez anteriormente na pró-reitoria. (JULIA)

Além de se sentir perseguida, Julia observa que sua ex-equipe de trabalho também foi prejudicada: “Alguns colegas foram remanejados de função, outros foram demitidos, sem um motivo aparente além do fato de pertencerem à equipe anterior, de serem oposição” (JULIA). Isso a chocou muito, no período da transição, pois ela não esperava tal comportamento da equipe que estava assumindo a reitoria.

É perceptível a carência de políticas e mecanismos que apoiem a recondução de ex-gestores universitários, e de suas equipes de trabalho, ao término do seu mandato. A não existência de uma política de realocação de pessoas é algo presenciado com sofrimento por aqueles que vivem o processo da transição, sobretudo quando a equipe sucessora tem ideologias diferentes e percebe a conquista como uma forma de retaliação.

É necessário pensar que, antes mesmo da saída desses professores dos cargos de gestão, seus destinos devem ser refletidos, planejados. O departamento de recursos humanos, juntamente com o professor, deve se responsabilizar pela condução desse processo de realocação profissional. Apesar de a transitoriedade ser pertinente à gestão universitária, e cada transição implica na possibilidade de haver mudanças na política da instituição, em várias ocasiões as diferenças políticas e ideológicas não são respeitadas.

c) Ainda estão me vendo como gestor

Mesmo não mais ocupando suas funções na condução da universidade, os ex-gestores percebiam que a comunidade acadêmica continuava a vê-los como gestores. Como professores, já se dedicando às atividades docentes, foram por diversas vezes questionados por alunos, colegas professores, e pela comunidade acadêmica em geral, a respeito do futuro da universidade. As pessoas queriam saber suas opiniões, queriam saber seus posicionamentos. Em diversos momentos, perceberam-se como se ainda estivessem no cargo:

[...] mesmo após ter deixado a pró-reitoria, continuei sendo procurado para intervir e opinar. Após três meses da minha saída da pró-reitoria, às vezes pensava que ainda não tivesse deixado o cargo, pelo fato de algumas pessoas, inclusive o próprio reitor, quererem saber minha opinião e solicitarem que intercedesse em algumas

situações. Essa situação causou-me um sentimento de dúvida. Na verdade, é até difícil dizer o momento da transição. Para mim, isso foi fluído, exatamente porque continuei sendo chamado a opinar, mesmo após ter deixado oficialmente a função. (MIGUEL)

E outra questão, é que as pessoas, em função da relação que se constrói na universidade, em função do cargo que a pessoa ocupa, a pessoa sai do cargo e as pessoas continuam pensando que ela ainda é o pró-reitor. Então, elas não têm senso de mudança, não têm senso de limite. Então terminou, até hoje, estou de volta para o departamento, mas até semana passada, ontem, eu estava despachando um processo de uns alunos que me procuraram, que está batendo por tudo e não conseguem resolver o problema, foi mandado pra mim, pra tentar resolver, [...], ainda, pelo menos nessa circunstância, ainda sou ouvido [...]. (SAMUEL)

Num primeiro momento, foi bastante complicado, assim, do ponto de vista de ser estranho, aquela coisa do novo... “Como é que vai reagir o [nome do professor entrevistado]?” Até porque você fica dentro da instituição, você não sai da instituição. Eu acho que isso não é um cargo que você sai e vai embora, vai lá pra outro lugar. Você continua a viver no espaço da universidade. Então, os funcionários vêm te procurar, perguntam as coisas, querem saber, e tem que ficar explicando. E tu não tá no mesmo lugar, falando com todo mundo, tem que falar tudo pra todo mundo, em lugares diferentes. E aí, as pessoas não ficam sabendo, como antes faziam pelo jornal, pela TV, e dizem: “Ah, como é que você não tá mais na TV?” Uns ainda não sabem, outros acham que você ainda é reitor, vêm pedir coisa da universidade, tem que explicar: “Não, já acabou”. (RAFAEL)

Mesmo não sendo possuidores do poder legítimo, já que não ocupavam mais o cargo de gestão, os ex-gestores continuavam

exercendo o poder de influência em alguns processos de tomada de decisão. Isto os incomodou em alguns momentos, já que não tinham resposta aos questionamentos elaborados, mas em outros, também foi fonte de satisfação, já que, mesmo após terem saído da gestão universitária, continuavam, de alguma forma, sendo importantes, pois as pessoas ainda queriam saber suas opiniões sobre questões relacionadas com a gestão universitária.

Na fase de transição, os professores viveram situações conflitantes: no nível superior de gestão, suas opiniões não eram mais relevantes, daí sentiram a “caneta do poder secar”; entretanto, perante os professores, técnicos administrativos e a comunidade externa à universidade, suas vozes continuavam sendo ouvidas. Na realidade, essa comunidade, mediante a confiança dada aos professores durante o período de seus mandatos como reitores e pró-reitores, desejava continuar sabendo suas opiniões sobre os novos rumos que a universidade estava trilhando.

Devido à confiança e ao crédito que ainda possuíam, enquanto professores, sentiam-se orgulhosos e confiantes de que conseguiram fazer um bom trabalho, contribuindo para o sucesso da instituição de ensino superior que lideraram.

d) Meu olhar ainda é de gestor

Pensar e, em alguns momentos, agir como gestores, fez parte da história vivida pelos ex-gestores, no processo de transição para a sala de aula. Embora não mais gestores, eles tiveram dificuldade para voltar a pensar somente no seu novo universo de trabalho: a sala de aula e o departamento do qual faziam parte. Eles tinham aprendido a perceber, enquanto gestores, a importância de possuírem uma “visão do conjunto”, uma “visão sistêmica”, para a realização de uma gestão universitária eficiente.

Já era sabido que a transição de gestores para professores é acompanhada de uma transição de identidade que, por sua vez, não acontece imediatamente após o seu desligamento formal da gestão universitária:

Quando eu voltei para a sala de aula, eu continuava querendo ser consultado, continuava querendo participar e discutir o processo, já que, afinal de contas, eu conhecia profundamente o que estava sendo discutido. Me senti um pouco

estranho, porque você tinha toda a responsabilidade num dia, no outro dia você não tinha nenhuma. Então isso não era muito fácil, dá um choque. [...] Por isso que, como era um final do ano, você tem esses três meses pra se afastar. Então eu fiquei em casa, evitei ir à universidade, embora as vezes que eu fosse... ia normalmente lá, mas é... é diferente, tu sente. Por isso que é bom, até deveria ser mais, devia ser seis meses o afastamento. [...]. Me senti olhando a universidade como ainda reitor, na transição, várias vezes ainda me achei reitor, pensando como reitor. (LUCAS)

Quando você sai daqui, vai pra lá, depois volta pra cá, o retorno é difícil e talvez dolorido. Tem um olhar macro lá, e volta-se para o olhar micro do departamento, isso não foi fácil para mim. Por várias vezes me pegava pensando como gestor, querendo tomar alguma decisão, com o olhar de gestor dos processos. [...] o grande impacto que eu senti efetivamente era, às vezes, a saudade da ausência de uma reunião, a saudade de conversar com pessoas, isto é, a saudade de você discutir a universidade num patamar superior. Quando você volta para o departamento, você passa a, você é obrigado a ter a universidade na visão do departamento, e isto dificulta muito, principalmente com a experiência construída. (SAMUEL)

Quando saí, continuei querendo intervir no processo, talvez ainda pensasse que estivesse na gestão. Eu tinha muito conhecimento, eu conhecia todos os processos, tinha experiência, queria continuar ajudando. Demorei um pouco a perceber que o momento era do outro grupo que assumiu. Isso não foi fácil, até porque eles não queriam mais saber o que eu achava sobre as coisas. É difícil mudar, deixar de pensar sobre a gestão, depois de tanto tempo envolvida com isso. Eu participei muito intensivamente em tudo. Eu tive um período áureo, e como eu participei intensamente de tudo, eu vivi muito e era uma diferença muito grande para mim voltar a ser professora. Até no meu projeto da tese eu começo

apresentando a dificuldade de distinção da pessoa “Beatriz”, da profissional, professora “Beatriz”. É difícil. (BEATRIZ)

Os ex-gestores também trouxeram um novo sentido para a síndrome do ex-gestor: mesmo não estando mais na gestão, viam-se querendo contribuir, viam-se analisando o processo, viam-se incomodados com os novos rumos assumidos pela nova equipe:

[...] algumas coisas eu não faria igual, sentia-me incomodado com algumas situações que estavam acontecendo na instituição. [...]. Porque a síndrome do ex-dirigente é uma síndrome complicada. Já li alguns materiais dos ex-dirigentes, já sabia que tem que ficar quieto, tem que compreender, é um momento do outro, ou dos outros, mas tem algumas coisas que passaram da conta. (RAFAEL)

[...] não é fácil você ver coisas que estão sendo feitas e que você não faria igual. E, é claro, eu sempre confronto o que foi feito com o que está sendo feito hoje. Dá vontade de intervir, mas não posso mais, meu tempo já passou, não sou mais pró-reitor. (MIGUEL)

Daí você começa a comparar, fica de olho no que o outro gestor faz: “Será que não vai acabar com o que eu fiz?” Fica... sabe?! Essa... meio paranoia, pensando e vivendo esse passado, pensando no que o outro tá fazendo. Eu vivi isso muito fortemente. Parece que você saiu, mas não saiu. (LUCAS)

Diferentes sentidos para a expressão “síndrome do ex-dirigente” são emprestados pelos professores que viveram essa experiência. Agora, a expressão refere-se mais à questão de ter que aprender a ficar quieto, ter que compreender que o momento é do outro, e que o seu poder formal de tomada de decisão cessou. Os que viveram essa síndrome do ex-dirigente necessitaram aprender a respeitar o momento vivido pela nova gestão, o que não foi fácil para eles, pois entendiam que todo o conhecimento que tinham acumulado deveria ser explorado pela equipe que assumia a nova gestão.

Impregnados pela experiência como gestores, os professores tiveram de se adaptar ao novo contexto de um trabalho que dependeria principalmente deles. Entendendo que o olhar deveria agora estar voltado para a sala de aula, esses ex-gestores perceberam que não era mais necessário envolver-se com as diversas questões complexas oriundas do contexto universitário. Mudar este olhar macro, que visava o futuro da universidade, para um olhar focado apenas na sala de aula, exigiu desses professores readaptações, ajustamentos. O conhecimento múltiplo e a visão do todo, competências necessárias para a atuação enquanto gestores, mostrou-se prejudicial para eles, no período da transição, já que desejavam estar totalmente envolvidos com a nova realidade de trabalho: a sala de aula.

e) Os colegas ajudando na transição

Os colegas de trabalho, principalmente os que integraram as suas equipes de trabalho na reitoria e pró-reitoria, estiveram presentes quando os professores voltaram para a sala de aula, apoiando-os:

A grande vantagem, a saudade que fica, é exatamente essas pessoas, esse grupo que trabalhou, esse grupo que lutou, que se reunia, esse grupo que estava sábado e domingo junto, esse grupo que, às vezes, organizava o churrasco pra fazer na casa do fulano, esse grupo que fazia matrícula junto, e no final da matrícula, eu oferecia um jantar para eles, oferecia um *chopp*. Então, era esse grupo que dá uma saudade, dá uma saudade, até hoje dá saudade enorme [...]. Pude contar com o apoio de alguns colegas no momento da transição, me passando mensagens de otimismo. Eles me ajudaram na transição e me ajudam até hoje. [...] tanto que até hoje eu tenho dito que, para ter poder, não precisa ter cargo. Então eu acho que, de uma forma ou outra, é em função do trabalho que foi feito e a confiança construída, que você vai lá, o fulano pede, e não resolve. E eu vou lá, “fulano faz isso para mim”, e “claro professor, claro que faço”, na hora. Por que isso? Porque eles sabem e conhecem. Entre eu, mesmo agora, mesmo um pouco distante, entre eu e eles, existe essa confiança [...]. (SAMUEL)

Alguns colegas estiveram comigo no período da transição para a sala de aula, inclusive nos apoiamos e nos unimos, até porque vivemos uma perseguição após minha saída da pró-reitoria. Alguns colegas de trabalho, da minha equipe de trabalho, estiveram, e até hoje estão próximos. Temos que contar com o apoio das pessoas. (JULIA)

Miguel, que viveu uma saída atípica da pró-reitoria, não finalizando o seu tempo de gestão, sentiu um grande apoio da sua equipe de trabalho no período da transição. Inclusive, as pessoas que trabalhavam com ele queriam sair junto, queriam colocar seus cargos à disposição do novo pró-reitor:

[...] e todo o meu grupo continuou trabalhando normalmente. Mas num primeiro momento, todos os meus gestores, eles se dispuseram a colocar os seus cargos à disposição do pró-reitor. [...] E quando eles se reuniram e quiseram colocar o cargo à disposição, na realidade não só colocar o cargo à disposição, mas sair imediatamente, no dia que eu sáísse eles sairiam, eu tive um grande, uma grande dificuldade para convencer alguns deles para não fazer isso. Então, isso mostra o sentimento de lealdade [...]. Eles foram leais e me apoiaram durante a transição, oferecendo apoio. (MIGUEL)

Alguns ex-gestores puderam contar com o apoio de colegas de trabalho, quando passaram pelo período de transição para a sala de aula. Nesse momento, os colegas mostraram-se importantes, com suas palavras encorajadoras e mantendo-se à disposição para ajudar no que fosse necessário. Para eles, nesse momento, ficou claro que a transição, se fosse vivida isoladamente, ficaria muito mais difícil, seria mais dolorosa.

A fase da transição vivenciada por esses professores se traduz como a adaptação a uma nova rotina de trabalho, uma aproximação de novos colegas, um processo de aprendizagem. Os colegas de trabalho ajudaram os ex-gestores a viverem um processo de adaptação mais tranquilo, estando presentes e auxiliando-os a ultrapassarem os obstáculos próprios dessa fase.

Os professores sentiram-se felizes por terem feito amigos que continuavam a apoiá-los, mesmo depois de já não ocuparem a posição de reitores e pró-reitores. Embora tivessem estado próximos de oportunistas durante o período em que tinham sido reitores e pró-reitores, puderam também perceber a existência de verdadeiros amigos.

6.2.3.2 A família vivendo a transição

A família teve um significado especial para os ex-gestores, como um ponto de apoio, um esteio para eles. Na família, eles encontraram força para viver o processo de transição:

Minha família foi muito importante nesse processo de saída da gestão universitária. Eles me apoiaram e, sobretudo, minha esposa e minha filha, ficaram muito contentes, porque, sair da pró-reitoria, significou mais tempo em casa, mais tempo com elas. A família é muito importante, foi bom poder contar com o apoio dela. (MIGUEL)

Minha família foi essencial, foram fundamentais no momento da transição, prestaram todo o apoio necessário, estiveram sempre ao meu lado. Senti meus filhos e marido muito próximos, no momento da transição para as atividades docentes. Eles foram importantes durante a gestão e também durante a transição. (JULIA)

O que vale mesmo, depois de toda essa tensão, é a família e os amigos, pessoas importantes durante o processo e após a transição. [...] [...] os meus filhos me ajudaram muito na transição da gestão. Ficava triste com o que professores e funcionários me diziam sobre o problema da desvalorização, pelo fato de não ser valorizada a pessoa, pelo fato de não se olhar a pessoa como um ser humano. [...]. Fechou uma porta, tem mais dez abertas. Você não precisa se preocupar tanto, se você acredita em Ser superior, se você tem fé, se você tem uma família de suporte. A minha família me deu suporte. O meu divã foi a minha família, a minha mãe, que ainda me escuta muito. Os meus filhos, que me dão muitos conselhos. Eles me

deram vários, nossa, meu Deus do céu. Tudo passa. (BEATRIZ)

Os professores perceberam que os familiares os apoiaram, sobretudo, pelo fato de estarem se desvinculando da principal atividade responsável pelos conflitos, enquanto estavam nos cargos de reitor e pró-reitor. Durante a gestão, sentiram a pressão de seus parceiros e da família, que se sentiam infelizes com a maneira como os líderes estavam vivendo suas vidas. O trabalho na gestão universitária absorveu muito tempo e energia deles, sobrando pouco tempo para a vida em família. No entanto, durante a transição para a sala de aula, eles perceberam a família satisfeita, e ao seu lado, apoiando-os no que fosse necessário.

Na transição, esses ex-gestores perceberam que o seu trabalho como docentes e a sua vida pessoal ficavam em harmonia. Por outro lado, no cargo de líderes, eles não conseguiram administrar o tempo para a família e para o trabalho, já que se dedicaram demasiadamente à carreira e esqueceram de valorizar as outras dimensões da vida. Esse fato é corroborado pelos estudos de Silva (2005).

A família, para esses ex-gestores, representou efetivamente um alicerce e possibilitou que se sentissem fortes para enfrentarem os desafios e as dificuldades típicas das transições.

A família, em especial os filhos de Beatriz tiveram um papel importante nesse processo, ajudando-a a compreender o comportamento do jovem. Na época em que voltou para a sala de aula, seus filhos eram adolescentes, e ela acreditou que talvez seus próprios filhos pudessem ajudá-la a compreender os jovens. E ela recorreu à família mais uma vez:

Eu tive dificuldade de lidar com essa juventude. Tanto é que eu tive que ler, para entender como é o jovem, como ele pensa. Para isso, dialogava com meus filhos, questionando-os sobre tudo: “como é que é isso? como é que vocês agem? como é que vocês falam? Por que, no MSN, vocês não colocam vogal?!...” Nesse sentido, às vezes queria ler as mensagens dos meus filhos, e eles ficavam loucos, dizendo: “mãe, não dá pra ler essas coisas, não dá para ler, essas coisas não é para cabeça da mãe”. Eu insistia, dizendo: “mas eu quero ler, eu quero entender, o que é isso? O conteúdo das mensagens é tudo abreviado!” E com isso, fui entendendo um pouco essa

juventude. Isso tudo foi me ajudando, porque tinha os filhos adolescentes em casa e outros adolescentes aqui, o que foi me ajudando a entendê-los. (BEATRIZ)

Outro significado veio à tona em relação ao apoio familiar percebido pelos ex-gestores. Agora, a família, especialmente os filhos, representou aprendizagem. Através das trocas estabelecidas, aprenderam com os filhos a compreender o comportamento do jovem.

A qualidade da transição depende dos fatores de adaptação à transição de carreira, como o apoio e as contribuições da família (SCHLOSSBERG, 1981). Os laços familiares servem como defesa, como apoio, e uma barreira contra os terrores vivenciados ao longo da vida (LAING, 1971). As manifestações dos professores revelam que há positivas lembranças da contribuição da família no período em que voltaram para a sala de aula, apoiando-os e encorajando-os a viver uma nova fase de suas vidas, uma fase de intensa adaptação e aprendizagem.

Através dos relatos cedidos pelos ex-gestores, ficou evidente que as dimensões trabalho e família são relevantes em suas vidas e devem ser percebidas de maneira indissociável.

6.2.4 O tempo

A sensação de ter mais tempo, ao voltar para a sala de aula, foi rapidamente percebida pelos ex-gestores com euforia. Euforia, porque identificaram rapidamente que não estavam mais envolvidos com a gestão. As atividades da gestão eram altamente fragmentadas e não planejadas, e as atividades realizadas em sala de aula eram planejadas e tinham dia e hora para acontecer. Os professores perceberam que tinham tempo livre, o que foi sentido por alguns de forma bastante intensa, configurando-se, inclusive, como um elemento de transição para uma nova função. “A ruptura maior foi a questão do tempo, porque antes, eu não tinha tempo para nada. Ao perceber o tempo livre, percebi que não era mais reitor, esse foi meu elemento de transição importante” (RAFAEL).

O envolvimento com outras atividades, para preencher o tempo vago, configurou-se como uma alternativa importante de superação. “[...] o fato de fazer parte do Conselho Estadual de Educação compensou um pouco a sensação de falta de tempo, porque no Conselho também há muito trabalho. Então, de certa forma, eu transferi um pouco

minha atenção e tempo para o Conselho. Então isso me ajudou” (RAFAEL).

Na transição, os ex-gestores perceberam a questão do tempo de forma agradável e positiva. Estavam, enfim, vivendo uma situação em que tinham tempo livre para voltarem a se dedicar mais à família, a si mesmos e às suas atividades particulares:

Percebi um tempo aumentado para mim, para as minhas atividades. [...] Quando voltei para a sala de aula, consegui direcionar um pouco as minhas atividades particulares também, reorganizar um pouco a minha vida familiar, assim, as coisas que eu gosto de fazer. Então, isso também ajudou a compensar um pouco: jogar mais tênis, ir pescar um pouco mais, ficar um pouquinho mais em casa. (RAFAEL)

Pude me dedicar mais para as minhas coisas pessoais e principalmente à minha família. Devido à gestão, perdi alguns momentos importantes dos meus filhos pequenos e pude resgatar isso depois que saí da gestão. Essa sensação de ter mais tempo foi muito boa. (JULIA)

Alguns dos ex-gestores universitários, a fim de preencher seu tempo livre, resgataram o doutorado, iniciado antes e interrompido pelas atividades da gestão, como é o caso de Miguel. Outros começaram seu processo de doutoramento, como foi o caso de Beatriz:

Logo após a saída da gestão, no momento em que estou voltando para a sala de aula, começo a perceber que tenho mais tempo livre. Viver isso é muito bom. Outro ponto facilitador está relacionado ao tempo maior para dedicação às atividades acadêmicas, sem pensar nas responsabilidades que o cargo de gestão universitária traz. Pude resgatar o meu doutorado, o que eu tanto queria. Para a reitoria, dedicava em média 16 horas diárias, e resgatar o doutorado me ajudou a preencher o meu dia a dia. (MIGUEL)

Fui viver o meu doutorado, era o meu sonho. E quando não estava mais na pró-reitoria, vi a

oportunidade de resgatá-lo naquele momento. Tinha tempo livre para viver isso, foi muito bom, foi o coroamento por todo o meu envolvimento na gestão universitária. (BEATRIZ)

Outros professores resgataram seus envolvimento com os projetos de mestrado que estavam sendo conduzidos nas instituições, o que os ajudou a preencherem o tempo livre de que dispunham logo após sua saída do cargo de gestão:

No mesmo mês que saí da pró-reitoria, peguei o projeto de mestrado e terminei. Na minha instituição, no momento em que saí da pró-reitoria, o projeto estava sendo escrito por outros professores, me integrei e assumi a coordenação do projeto. Isso foi importante para preencher o tempo livre. (SAMUEL)

Pude me dedicar mais ao mestrado. Estando envolvida na pró-reitoria, era impossível ter o ritmo de trabalho e publicação exigidos de um professor de um programa de mestrado. Me envolver com o mestrado foi muito importante para voltar integralmente às minhas atividades de docente. (JULIA)

Durante o processo de transição, os ex-gestores perceberam, com alegria e satisfação, que passaram a dispor de mais tempo para voltarem a se dedicar às suas produções acadêmicas, já que durante a gestão não conseguiram manter o nível de produção que mantinham antes de assumir os cargos. Alguns, inclusive, descreveram que, o que os ajudou a se sentirem de volta, foram suas primeiras publicações:

[...] então, esse aspecto, com relação à pesquisa, efetivamente, eu acho que eu me senti de volta quando eu cheguei, trabalhei, consegui fazer a primeira, minha nova publicação. Meu Deus! Inclusive, não foi para uma revista grande, foi para a revista [nome da revista]. A minha primeira publicação depois do retorno da pró-reitoria. Eu me senti assim... realizado, tá. Realizado! Porque eu aí, eu sempre digo isso, “afinal, eu ainda posso”. Depois disso, depois disso, vieram outros

trabalhos que têm potencializado essa crença de que... como é que eu posso... tá, eu acho que tem, eu acho que posso, posso muito mais. E esse poder nos coloca exatamente nessa perspectiva, de buscar cursos, de participar de editais, conversar com fulano etc., etc. (SAMUEL)

Quando eu voltei, depois de ter passado quatro anos na pró-reitoria de ensino, a minha produção científica eu acho que era a pior da universidade, mais ou menos nessa relação. Eu saí numa condição máxima e voltei numa condição mínima. Por que isso? Porque eu não tive condições de acompanhar, trabalhando lá. E com o tempo, o retorno, necessariamente, então, o retorno, necessariamente, você precisa direcionar todo o seu trabalho no sentido de você poder resgatar a produção científica. Porque é ela que respalda qualquer possibilidade de captação pelo recurso para a pesquisa. Então, então nessa circunstância, esse momento é difícil, você tem que criar, tem que encaminhar projetos de iniciação científica, tem que começar a iniciação científica, pra aprovar bolsa de iniciação científica, tem que buscar projetos de mestrado [...]. (SAMUEL)

No retorno para a sala de aula, cheguei a pensar: “Poxa, cadê a minha parte acadêmico-profissional científica?” Quando fico a pensar na produção de minha disciplina, a vejo distante. Tenho muito trabalho técnico, muito nome com trabalho técnico, mas, sobre a minha carreira científica, como produtora de um saber científico no ensino na disciplina de Didática do Ensino Superior, verifico que ficou um pouco longe. Mas pude resgatar minha produção no momento em que volto para a sala de aula. Hoje minha meta é de três produções acadêmicas por ano, disso não abro mão. (BEATRIZ)

Ter tempo para voltar a produzir foi algo muito bom. Durante a gestão era praticamente impossível continuar com o ritmo de produção. Na transição, já consegui perceber que teria tempo

para poder retomar minhas pesquisas, algo que tanto gosto. (JULIA)

Os depoimentos dos ex-gestores apontam para a percepção de que conquistaram tempo para outras atividades que consideram importantes. Quando eram responsáveis pela gestão universitária, deixaram de lado vários planos pessoais em prol da universidade. Afinal, naquela fase de suas vidas, ela representou uma prioridade, que ocupava a maior parte do tempo dos seus dias. No período da transição para a sala de aula, trataram de resgatar rapidamente todos os projetos pessoais e profissionais que consideravam importantes.

A percepção do tempo foi marcante, no período da transição para a sala de aula. Os depoimentos colhidos retratam a diferença na forma como percebiam o tempo durante a gestão universitária e no período em que voltaram a exercer exclusivamente as funções de docentes. Dedicando-se às atividades docentes, podiam se dedicar aos seus projetos privados, o que não foi possível durante o período em que eram responsáveis pela gestão universitária. Durante o tempo em que estavam à frente da gestão universitária, a quantidade de tempo em excesso dedicado ao trabalho gerou conflito com a família.

Essa sensação de mais tempo disponível para suas atividades foi vivida com euforia, não somente pelos próprios professores, mas especialmente pelos seus familiares, que puderam desfrutar de uma convivência com maior qualidade.

6.2.5 Sentindo falta da estrutura

O sentimento de perda também foi vivido durante a transição. Os ex-gestores relataram que sentiram falta da estrutura que estava disponível para eles, enquanto eram reitores e pró-reitores. Ao assumirem a gestão, passaram a dispor de secretária, de uma equipe de apoio, de um motorista, de um ambiente específico para realizarem suas atividades. Voltando para a sala de aula, não dispunham de tais regalias:

Você sente uma falta enorme, porque você tem uma vida diferente. Aliás, você, na pró-reitoria de ensino, você tem uma estrutura. Aqui no departamento você não tem. Eu tinha duas secretárias, eu tinha todos os setores, eu tinha tudo, eu tinha uma equipe, eu tinha um grupo, não era grupo não, era uma equipe mesmo [...]. Senti

falta de toda a estrutura, principalmente de suporte, que eu tinha à minha disposição, à disposição da pró-reitoria. (SAMUEL)

[...] digitar, pedir quadro, isso para mim era normal: “Quero um quadro assim, e tantas linhas, tantas colunas, sabe. Não, não está bem certo. Vamos lá, por favor, faça de novo.” “Tira este *xerox*.” Estava mal acostumada, como se diria. Dia 23 de maio, eu tinha que digitar e eu não sabia digitar direito. Eu não tinha domínio computacional. Eu tinha que tirar *xerox*, e se eu quisesse um tipo de material, eu tinha que fazer, eu tinha que buscar... Isso tudo foi um estranhamento muito forte, muito complicado. Eu não tinha tido domínio tecnológico, mais especificamente, das ferramentas de trabalhos acadêmico-científicos, via computador. Na minha época, não deu tempo para eu fazer. A instituição propiciava essa oportunidade para todo mundo, mas eu não fazia, enfim... Então isso foi complicado, e... até hoje eu me vejo em sufocos. Mas, naquela época, o sufoco foi maior. Aí, eu aprendi a me virar. Aprendi a fazer *power point*, *paint*, *movie maker* [...]. Na época de gestora, se eu quisesse um *slide* mais elaborado e bonito, tipo *power point*, eu tinha uma pessoa especializada, que depois acabei aprendendo com ela como se produzia esse material. Hoje ela é professora da [nome da universidade]. Essa sensação de impotência, da falta de saber, foi uma das coisas que senti forte.[...]. Essa foi uma ruptura que considero bem complicada... bem complicada [...]. (BEATRIZ)

Enquanto gestores, os pesquisados tinham à sua disposição toda a estrutura universitária, composta por equipamentos, espaço físico e pessoas qualificadas, que os apoiavam. Cada um dos ex-reitores e ex-pró-reitores entrevistados possuía um espaço específico para a realização de suas atividades, além de uma equipe que os apoiavam no atendimento das metas traçadas. Foi comum terem à sua disposição uma secretária, que cuidava das suas agendas, assessorando-os no que fosse necessário.

Voltando para a sala de aula, tiveram que aprender a fazer coisas que estavam acostumados a solicitar que outras pessoas o fizessem. A adaptação e o aprendizado exigiram dos professores um grande investimento de tempo, para que pudessem reaver parte do suporte que recebiam por meio do trabalho de outras pessoas. Ao voltarem para a sala de aula, não possuíam mais um espaço privativo e tiveram também que aprender a dividir seus espaços com outros professores e alunos.

Percebi que, no início da transição, os ex-gestores sentiram fortemente não disporem mais da estrutura que tinham à sua disposição. Mas, com o passar do tempo, aproveitaram esse momento como uma oportunidade de aprendizagem e de exercitarem a flexibilidade necessária para lidar com situações adversas.

6.2.6 Sofrendo

Embora os ex-gestores sentissem que estavam voltando às suas origens, voltando a realizar as atividades pertinentes às suas primeiras escolhas na universidade, no período da transição para a sala de aula, o sofrimento foi um sentimento que fez parte deste processo de transição. O sofrimento estava relacionado aos diversos desafios, ao momento em que tiveram que se ajustar a uma nova realidade de trabalho.

Os professores deste estudo, ao retornarem para a sala de aula, incorporaram um compromisso com uma nova identidade pessoal, orientada não mais para gerenciar pessoas. Como professores, passaram a ser responsáveis pelos seus desempenhos individuais, abraçando uma rotina de trabalho diferente. Percebo que não estavam preparados, não tinham noção do que seria deixar de ser reitor ou pró-reitor e voltar para a sala de aula, o que lhes causou tanto sofrimento, no início da transição:

Inicialmente, foi muito difícil. Estava acostumado com outro contexto, uma outra dinâmica de trabalho, uma rotina bem diferente. Voltar para a sala de aula foi estranho, diferente, tive que me adaptar. Mas no início foi um grande desafio, foi necessário passar por obstáculos. (LUCAS)

A transição foi um estranhamento, estava acostumada a mandar, foram muitos anos no poder, não foi um período nada fácil, nada tranquilo. Vivi muitos conflitos e sofri também. Mudar de uma posição para outra, mudar de

funções não representou um momento agradável, muito pelo contrário, sofri. (BEATRIZ)

Embora tivesse tentado me preparar, a transição é muito dolorosa, é uma nova dinâmica, uma nova rotina, tem pontos positivos, mas também negativos. O período da transição foi também vivido com grandes perdas. Viver a transição não foi fácil, tive com o tempo, que me acostumar a uma nova rotina, mas inicialmente não foi fácil. (SAMUEL)

O sofrimento vivido pelos ex-gestores estava relacionado aos seguintes fatores: a nova dinâmica na sala de aula; a perda de poder no processo decisório; a percepção de oportunistas; a perseguição sofrida; e a falta da estrutura universitária à sua disposição.

Alguns, depois de terem ficado vários anos sem contato com a docência, sofreram no retorno à sala de aula. Perceberam os alunos diferentes, não mais respondendo às solicitações dos professores, não mais desejando serem provocados. Os professores sofreram ao perceberem essa nova dinâmica, ainda mais porque estavam voltando mais conhecedores da realidade da universidade, querendo compartilhar com os alunos tudo o que tinham aprendido, mas não se sentiram bem recebidos.

Uma convivência não pacífica entre professor e alunos marcou o período inicial da transição para a sala de aula:

Parece que os alunos de hoje estão diferentes, tive dificuldade de adaptação à sala de aula, exigia bastante e eles não respondiam. Eu, ao menos inicialmente, não entendia porque eles não respondiam. Tive que reaprender a dar aula, a usar novas tecnologias de ensino-aprendizagem, os conflitos foram muitos. (BEATRIZ)

Os professores sofreram ao perceber que suas vozes já não eram mais escutadas. Enquanto os ex-gestores tentavam se adaptar a uma nova rotina de trabalho, sentiam-se menos importantes. A atenção estava voltada ao novo grupo que estava assumindo a reitoria e pró-reitorias universitárias:

De um dia para o outro, você não é mais importante, o que você fala e pensa já não interessa para a maioria. Antes eu era importante, na maioria das vezes, ao menos era ouvido pela posição e poder que eu tinha. Se defrontar com isso não é nada fácil, nada simples, sofri bastante. (LUCAS)

Eles tentaram falar sobre suas experiências, aconselhar o novo grupo, mas este esforço foi em vão. Sofreram porque perceberam que suas experiências já não eram mais importantes, e todo o conhecimento acumulado no período em que eram gestores deveria ficar guardado. Tiveram que fazer um esforço para ficar calados e não se tornarem uma sombra para o novo grupo de gestores. Além de não serem ouvidos pelo novo grupo que assumiu a gestão, sentiram-se perseguidos por ele:

Sofri quieta, calada. Não podia falar nada. Até porque me mandaram um recado que eu não era mais pró-reitoria. Daí entendi que tinha que respeitar o momento do outro. Mas eu só queria ajudar, mas não foi possível. Tinha que voltar a fazer somente o meu trabalho de professora. (BEATRIZ)

Julia lamenta a perseguição sofrida: “É uma pena que eu e o meu grupo, minha equipe, fomos perseguidos após termos deixado a pró-reitoria. Isso não deveria acontecer, levaram as coisas para o lado pessoal” (JULIA).

Causou-lhes sofrimento, também, o fato de perceberem que algumas pessoas que estavam muito próximas enquanto eram gestores, afastaram-se quando retornaram para a sala de aula. Os ex-gestores consideraram essas pessoas como oportunistas, já que só estavam próximas deles quando detinham o poder sobre o processo de tomada de decisão:

Embora soubesse, tivesse consciência de que algumas pessoas estão próximas apenas quando temos o poder. Mesmo assim fiquei triste pelo fato de alguns já não darem mais tanta importância para mim e se afastarem no período em que deixei de ser pró-reitora. É aquela coisa, nos preparamos, mas na hora H... (BEATRIZ)

Enquanto gestores, eles tinham à sua disposição uma estrutura universitária, e como professores, tiveram que reaprender a realizar algumas atividades, tais como organizar suas agendas, seus materiais de trabalho, além de não mais disporem de um espaço físico individualizado. Como professores, não tinham secretárias nem uma equipe à sua disposição, para a realização das atividades. Essa adaptação configurou-se como uma fonte de sofrimento.

A transição significou, para esses ex-gestores, um momento difícil, um *hardship* (MCCALL JR.; LOMBARDO; MORRISON, 1998; MOXLEY; PULLEY, 2004), no qual tiveram que enfrentar dificuldades, desafios. Para enfrentar tal período, contaram com o apoio de amigos e familiares, que os ajudaram a ultrapassar os obstáculos descritos, além de sua vontade de continuar contribuindo, de continuar a atuar na universidade.

6.3 Agora sou professor

Neste item, pretendo resgatar como os ex-gestores compreendem a figura do professor, e descrever os seus dias de trabalho como professores, identificando as atividades desempenhadas por eles.

6.3.1 Significados da profissão

Os ex-gestores entendem que a profissão de professor é carregada de significados importantes, tais como: ser desafiado constantemente, ser recompensado pelo esforço realizado, ser uma opção de vida, viver sem a pressão sentida no dia a dia da gestão, estar vivendo a pesquisa e a extensão na sala de aula e estar constantemente atualizado.

Estes professores viveram suas vidas profissionais voltados para a universidade, num contexto em que o ensino e a figura do professor possuem um significado expressivo. Embora tenham vivido parte de suas trajetórias realizando atividades na área da gestão universitária, a docência permeava suas caminhadas.

Ser professor caracteriza-se por ser uma atividade que oferece constantes riscos e desafios, já que esse profissional se depara constantemente com o inusitado e com a construção da personalidade de um ser humano (LIMA, 2006). Essa definição, que enfatiza a questão do desafio, também foi destacada pelos sujeitos desta pesquisa, com demonstrações de satisfação:

[...] ser professora, atualmente, significa um grande desafio, um processo de atualização frequente, para dar conta de um novo tempo. Significou, e significa, um desafio novo a cada turma. Os tempos são outros, os acadêmicos respondem de outra forma. Sinto-me desafiada constantemente, amo e tenho paixão pela docência. (BEATRIZ)

E o grande desafio, que eu vejo, é você tentar mostrar que aquela teoria, ela pode, sim, ser utilizada na prática. O grande desafio é o aluno acreditar no que você está construindo e embarcar nesse barco. Sinto-me desafiado pelo processo de construção que vivo com meus alunos, e pela tamanha responsabilidade que assumo nesse processo construtivo. (MIGUEL)

Então, o professor que se preza, na minha forma de ver, tem que ser um professor em constante crescimento, um professor que busca permanentemente a sua formação, um professor que faz constantemente as suas reavaliações. Isso é um grande desafio, um desafio constante. Um professor que está sempre vendo o aluno como um potencial elemento para o crescimento da sociedade é um professor que está vendo o aluno não como seu concorrente. [...]. [...] então, na minha forma de ver, é esse o processo de ser professor, é tudo isso, é você privilegiar o ser humano, olhar o ser humano como um elemento, partindo do processo de construção do país, da própria sociedade. Se tu não quiser ser... Aliás, em termos populacionais, a população brasileira com ensino superior é bem reduzida. Se nós, que temos essa formação superior, vivermos nesse atrito entre nós, tá, o que... qual será a nossa expressão para a sociedade? Nula, totalmente nula! Mas quando a gente privilegia, quando a gente trabalha no sentido de poder possibilitar que essas crianças, meninos, se formem e cresçam, com certeza o resultado para a própria sociedade será melhor. Ser professor é viver trocas intensas com os alunos. O espaço que o professor vive na sala

de aula permite constantes trocas. Eu aprendo bastante, e ser professor para mim é isso, trocar e aprender com o meu aluno. (RAFAEL)

[...] eu acredito que tudo o que foi feito na sala de aula, ao longo da minha trajetória, foi um trabalho que me possibilitou que eu crescesse, que me possibilitou que eu, que as pessoas também me conhecessem. Foi um trabalho, não somente de chegar em sala de aula e despejar o conteúdo para os alunos, mas um trabalho que eu sempre fazia no sentido de poder averiguar até que ponto este conhecimento, esta informação, ou estes conceitos eram, eram efetivamente aprendidos por estes alunos. [...] Então, na minha forma de ver, este trabalho como professor, que faço até hoje, é um trabalho de crescimento intelectual, um trabalho de crescimento social, um trabalho de crescimento político, é um trabalho que consolida os meus conhecimentos, é um trabalho de transformação carregado de desafios, de novas possibilidades. (SAMUEL)

Minha responsabilidade, na sala de aula, em ser professor, essa profissão significa, para mim, para além da sala de aula, para além da disciplina lecionada. Ser professor não é só repassar conteúdo. Você tem que também trabalhar o comportamento do jovem. Educar, enfim, é um termo mais amplo. (LUCAS)

Ao longo das entrevistas, os professores não conseguiram definir o ser professor universitário sem fazer, de alguma maneira, comparações com suas atividades de gestores. O que viveram na gestão universitária fez com que melhorassem como professores. Eles destacaram que, após terem vivido uma experiência de gestão, sentem-se mais preparados para a docência e entendem que a experiência contribuiu positivamente para os seus processos de amadurecimento profissional e pessoal:

Ser professor, na minha vida, é maravilhoso. Entendo que, após estar à frente da pró-reitoria de ensino, me sinto muito mais maduro. Entendo que esta maturidade também é oriunda do hábito de ler, de escutar os alunos, e isto contribuiu muito

no meu ser professor, e isto eu aprendi na pró-reitoria. [...] [...] é o olhar um pouco diferenciado, que você passa a ter uma formação muito forte na área de relacionamento. Antigamente, eu não fazia isso, não olhava. O índice de reprovação nas minhas disciplinas, antes da pró-reitoria de ensino, era alto, lá bem lá em cima. Depois, eu passei a ponderar, graças aos pedagogos, [risos], graças aos pedagogos. Hoje, eu me pergunto: “pô, mas será que é isso mesmo? Será que os meus alunos estão reprovando porque não estão aprendendo? Será que não sou eu o culpado, que estou ensinando mal a eles?” Hoje, o aluno pergunta um negócio: “professor, eu não entendi não sei que lá, não sei que lá”. Eu pergunto: “você já copiou a matéria que está no quadro?” Então eu apago o quadro todo, “vamos começar de novo.” Então vai lá e repete, repete, repete, “entendeu agora?” Porque, às vezes, a dinâmica que você adota em sala de aula é meio complicada para você entender, você vai falando, você vai escrevendo, e o aluno vai ouvindo, vai escrevendo. e não tem esse tempo de maturação. Por menor que seja, isso acaba dificultando um pouco a evolução do processo de aprendizagem do aluno. Daí eu chamo, chamo o aluno, eu paro, eu pergunto, [...], então com isso, você consegue manter o aluno, a turma toda coesa, a turma toda com atenção. No final, o resultado que aparece é um resultado altamente positivo. Não que eu fui, mas que o aluno, nesse intervalo de tempo, passou a prestar mais atenção, acho que foi uma das vantagens desse processo num todo. Tem reflexo? Tem. Tem pontos positivos? Tem, são muito positivos. (SAMUEL)

Voltar para a sala de aula, depois de ter vivido a pró-reitoria, me permitiu ser um professor mais contextualizado, que conhece melhor a universidade. Isso me permitiu me posicionar melhor perante o aluno. Você consegue trazer mais exemplos da prática, para juntar com a teoria. Isso é muito bom. (MIGUEL)

Voltar a ser professor, depois de terem vivido a experiência da gestão universitária, foi algo gratificante para eles. Em sala de aula, perceberam, ainda mais, que a vivência na gestão contribuiu positivamente com o processo de amadurecimento como docentes. Percebiam-se mais seguros, mais conhecedores da estrutura universitária.

Enfrentando problemas e superando dificuldades, os professores realizam-se com a profissão escolhida e a trajetória percorrida nas universidades da qual fazem parte.

Palavras como compromisso e desafio parecem definir o ser professor. Os professores deste estudo, com lucidez, estão cientes das responsabilidades de suas profissões escolhidas, estão cientes de que podem contribuir, através do ensino, da pesquisa e da extensão, com o processo de transformação dos sujeitos, em busca de uma sociedade transformadora.

6.3.2 O dia a dia do professor

As atividades desempenhadas por um professor, em seu dia a dia de trabalho, estão diretamente relacionadas às atividades de preparação e avaliação das aulas. Alguns professores se envolvem fortemente com as atividades de pesquisa e extensão universitária. Ao serem questionados sobre o significado do “ser professor universitário”, eles também fizeram algumas comparações com o momento em que viveram a gestão da universidade. Para alguns, o dia a dia como professores se configura como uma atividade mais tranquila, se comparado com as atividades que exerciam na reitoria e pró-reitoria. Para esses professores, uma rotina mais tranquila significa maior previsibilidade em suas atividades, pois conseguem planejar suas aulas, realizar avaliações constantes, acompanhar o desenvolvimento dos seus alunos, o que lhes proporciona satisfação:

Meu cotidiano de docência é envolvido em pensar sobre: estratégias de maior interação com o grupo; planejamento de coisas diferentes; formas atraentes de apresentar o conteúdo em *power point*; tipos de perguntas que posso propor ao grande grupo; resoluções de problemas a serem dados; desafios em forma de projeto que posso propor, e outras. [...] as minhas aulas são super planejadas, meus *slides* de *power point* são

elaborados e sofisticados, porque eu fiz vários cursos. Faço as aulas extremamente dinâmicas, interativas, e quem quiser, fica, quem não quiser, tudo bem. Faço a chamada, ou passo a lista a partir do final da terceira aula, ou início da quarta, e não fico assim perturbando a vida deles. (BEATRIZ)

Meu dia a dia é a atividade de ensino e pesquisa. As atividades de ensino correspondem à atualização e preparação das aulas, preparação do material, revisão do que foi trabalho em sala de aula, acompanhamento dos alunos, eu sempre trabalho com eles com ambiente virtuais [...]. (JULIA)

Minha rotina, como professor, é uma rotina diferente [...], geralmente minha rotina de professor restringe-se a preparar as minhas aulas um ou dois dias antes que aconteça, buscando formas diferentes de fazer uma abordagem de determinado assunto. Avaliação pós-aula, correção de materiais, geralmente é com isso que me envolvo, e pós-reitoria. Também tenho tempo de preparar artigos para publicação, o que não conseguia fazer antes. [...]. A atividade de professor é muito mais tranquila do que a que eu desempenhava frente à pró-reitoria. Os alunos me energizam, me fazem rir, é muito mais leve, mais tranquilo. Hoje, pra mim, ser professor é deixar de viver a pressão do dia a dia da administração universitária. (MIGUEL)

Enquanto professor, estabeleço uma rotina, preparo minhas aulas, preparo material para os alunos, avalio cada aula e também os alunos, corrijo as atividades, corrijo as provas. A avaliação é o que tem de mais complexo. Acompanho o ambiente virtual, no qual sempre procuro deixar atualizado de materiais e avaliações. (LUCAS)

Ser professor, para estes ex-gestores, é estar em contato com uma rotina menos turbulenta e fragmentada, em relação ao período em que

ocupavam cargos na gestão universitária. Como professores, além das atividades voltadas à sala de aula, envolvem-se com a pesquisa e a extensão universitária, e isto requer que estejam constantemente monitorando possíveis editais de instituições financiadoras de pesquisa e deem mais atenção à produção acadêmico-científica, para que possam conseguir recursos para as pesquisas.

Lucas foi o único que trouxe a perspectiva de que o seu dia a dia de trabalho como professor é mais rígido do que o vivido como reitor, devido ao fato de o horário das suas aulas serem inflexíveis. Ele voltou à sala de aula lecionando várias disciplinas, e isso o sobrecarregou. Todos os outros ex-gestores tiveram a sensação de que passaram a viver uma realidade mais gerenciável.

7 UMA REFLEXÃO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA UNIVERSIDADE

Ao final das entrevistas, solicitei aos ex-gestores que refletissem sobre o processo de transição que viveram na universidade. Todos afirmaram que o aprendizado permeou esta experiência e que se sentiram realizados, profissionalmente.

Para uma minoria, esta pergunta foi necessária, tendo em vista que, antes mesmo de eu solicitar tal reflexão, os professores desabafaram, analisando o que se passara, o que fariam novamente, no que acertaram e erraram, e o que é necessário repensar, rever.

Os ex-gestores fizeram questão de afirmar que suas carreiras foram permeadas por conquistas e que se orgulham dos caminhos trilhados na universidade.

Da última entrevista, alguns temas essenciais emergiram:

- faria tudo novamente;
- é preciso se preparar;
- é preciso valorizar os que já passaram;
- avaliando as relações interpessoais: falhas cometidas; e
- mudanças percebidas.

7.1 Faria tudo novamente

Refletindo sobre as funções desempenhadas na gestão universitária, foi unânime, entre os ex-gestores, o sentimento de que valeu a pena sua experiência e sua dedicação. Destacaram, com orgulho, que fariam tudo novamente e que, embora tenham vivido conflitos e sofrimento, valeu a pena. Ressaltaram que o aprendizado oriundo tanto do período em que estiveram à frente da gestão universitária, como reitores e pró-reitores, quanto o do processo de transição para a sala de aula foi extremamente significativo em suas vidas, tornando-os pessoas melhores:

Valeu a pena viver a pró-reitoria, faria tudo novamente [...]. Mesmo tendo atrasado um ano e meio a defesa do doutorado, e tendo o risco de perdê-lo, faria novamente. Avalio positivamente a experiência, pelo fato de ter vivido uma experiência única, carregada, repleta de aprendizado. (MIGUEL)

[...] acreditamos que a experiência foi positiva, porque eu acho que, em nosso período de gestão, a nossa instituição viveu um período de crescimento qualitativo, sobretudo. Quantitativo, menos. Mas qualitativo, muito significativo. Foi nessa época que tivemos todos os nossos mestrados reconhecidos. Foi nessa época que ampliamos, de poucos grupos de pesquisa, pra mais de 80. Foi nessa época que ampliamos de 75 professores de tempo integral, pra 250, e com isso a universidade se profissionalizou mais. (LUCAS)

[...] viveria novamente tudo. Estar na gestão universitária e voltar para a sala de aula foram períodos em que aprendi muito. Embora tenha vivido, na época, momentos difíceis, fica uma grande satisfação por ter dado a minha contribuição à universidade. O aprendizado que adquirei foi muito compensador. (SAMUEL)

Durante o momento de reflexão a que foram submetidos durante as entrevistas, percebi satisfação e alegria nos ex-gestores, porque, embora tenham vivido difíceis desafios, puderam perceber os frutos do trabalho realizado. O aprendizado foi significativo para eles, e o sentimento unânime que experimentam é de que fariam tudo novamente, viveriam novamente tanto a gestão quanto a transição para a sala de aula.

Eles avaliaram positivamente suas escolhas profissionais e os processos de transição oriundos destas. Sentem-se satisfeitos e, sobretudo, gratos à universidade pelos resultados conseguidos e pelas transformações individuais alcançadas, oriundas de um processo intenso de aprendizado provocado pelas situações vividas.

Passaram a olhar as transições vividas como uma experiência positiva e utilizaram-se dos conhecimentos adquiridos nesse processo para desenvolverem suas carreiras. Depois de tudo o que viveram, encaram as transições como uma oportunidade para a reavaliação da vida profissional e que devem ser encaradas como uma passagem.

O'Connor e Wolfe (1987) apresentam uma sequência de fases pelas quais o indivíduo passa, na transição de carreira. Foi possível identificar que esses professores, no momento da entrevista, encontravam-se na fase de “reestabelecimento”, isto quer dizer que, comprometidos com uma nova estrutura, sentiam-se livres das

incertezas das fases anteriores da transição. Na fase de “reestabelecimento”, eles vivenciaram o equilíbrio, a certeza de que estavam no caminho certo, fazendo o que gostam, ficando para trás o período de turbulência, típico das fases de transição da carreira.

Acompanhando a concepção de Bridges (1995), compreendi que os ex-gestores estavam vivendo o terceiro estágio do processo de transição, denominado “novo começo”. Nesta fase, o indivíduo vivencia uma nova situação de trabalho. Enfim, o ex-gestores assumiram suas posições de contribuidores individuais, passando a incorporar o papel de professores, deixando de assumir a responsabilidade sobre o trabalho dos demais e vivendo o contexto do trabalho em sala de aula.

7.2 É preciso se preparar

A transição de reitores e pró-reitores para a sala de aula, vivida pelos professores deste estudo, foi planejada, já que sabiam antecipadamente que seus mandatos estavam chegando ao fim. Vivendo a transição para a sala de aula, tiveram a certeza da necessidade de se prepararem para viver esse momento.

Os professores pesquisados, ao refletirem sobre as transições vividas nas universidades, destacaram que é importante uma preparação não somente do professor, mas também de sua família, que se envolve ativamente nessa transição:

[...] após a [minha] saída, penso que as pessoas de cargos diretivos têm que ser preparadas para exercerem um cargo no poder público. Penso, e sempre pensei, que todos têm que aprender sobre a gestão do poder público. Acho que todos precisamos de preparação, principalmente a família de dirigentes. Filhos precisam aprender a lidar com o cotidiano de familiares que estão no poder. A faculdade tinha que preparar para a gestão pública. Depois que saí da gestão, reforçou a compreensão da alternância de poder e a posição de ora estar exercendo um cargo no poder superior e retornar à docência (o tal de cima para baixo, ou de baixo para cima). [...] É preciso se preparar e compreender que existirá o processo de transição de contribuidor individual para gestor e de gestor para contribuidor individual. Estas são reflexões feitas hoje. (BEATRIZ)

Aprendi que tudo é passageiro. Hoje, as minhas gavetas estão todas preparadas. Estão limpas e organizadas, e também tenho tudo no *pen drive*, mas com cópia de tudo, para uma técnica em educação, pois eu posso sair hoje. Agora estou sempre preparada para sair a qualquer hora, mas não foi fácil chegar neste ponto... não foi fácil. Foi, assim, um período de sofrimento solitário bastante intenso... que eu tive, bastante tempo. (BEATRIZ)

É necessário se preparar para este momento. Eu, ao menos, acessei algumas bibliografias nesse sentido, textos que falavam sobre a transição, sobre os processos transitórios. Temos que pensar nisto antes mesmo de sairmos da gestão, é preciso preparar as pessoas que vão viver processos de transição na carreira. (JULIA)

Eu me preocupei em ler alguns materiais já quando tava saindo, de ex-dirigentes, para procurar entender um pouco esse processo. Senti fortemente a necessidade de me preparar para viver a transição, já que minha vida, minha rotina, meu dia a dia iriam sofrer uma grande alteração e, para minimizar os impactos, tentei me preparar. (RAFAEL)

Os professores consideraram que o processo de preparação para a saída da gestão foi essencial. Porém, essa preparação para viver transições na universidade não é levada em consideração pela gestão de instituições de ensino superior. Através desta tentativa de preparação, eles se sentiram menos tensos e ansiosos. Afinal, estavam buscando algo que os faria viver com mais tranquilidade o processo de transição.

Para Louis (1980), a transição de carreira é compreendida como um período no qual o indivíduo está mudando de papel de forma objetiva, ou mudando sua orientação em um papel previamente desempenhado, alterando desta forma seu estado subjetivo. No caso dos professores que participaram deste estudo, eles mudaram de papel de forma objetiva, passando de líderes para contribuidores individuais, o que me leva a crer que, necessariamente, deveriam ter sido assistidos ou amparados por uma política de recursos humanos de suas universidades,

tendo em vista que a literatura que discute tal processo evidencia a possibilidade de sofrerem impactos emocionais e psicológicos. Porém, essa assistência não ocorreu, sendo que os ex-gestores tentaram se preparar por conta própria, acessando, sobretudo, bibliografias, na tentativa de minimizarem os reflexos negativos de uma transição não acompanhada.

7.3 É preciso valorizar os que já passaram

Os professores entendem que cada gestão vive o seu momento, administrando a universidade da maneira mais adequada. No entanto, evidenciam a necessidade de aproveitamento dos conhecimentos “dos antigos gestores”. Eles entendem que deveria ser oportunizado, aos ex-gestores, um espaço para continuarem contribuindo:

Por exemplo, hoje, se eu voltasse a ser gestora, eu daria um espaço para os antigos, como a UNICAMP [Universidade Estadual de Campinas] está fazendo: está dando espaço para o retorno dos professores fundadores que se aposentaram, porque a riqueza de conhecimento e a experiência estão com eles. Já pensou trazer esses professores para contribuir com a pesquisa, com a extensão? Penso que se deveria fazer a mesma coisa. Aqui na [nome da universidade] tem muitos professores que se aposentaram e que entraram em depressão, e outros ficaram sem rumo. Esta é outra aprendizagem. Eu entendo essa gestão e o que ela faz, mas acho que poderiam ouvir mais. O problema é saber ouvir. Esta deveria ser a função número um de um dirigente. [...]. Uma coisa que causou estranheza foi saber que o que primávamos tanto no passado não vem para o presente. Isso é muito difícil, pelo fato de ver que não se valoriza o aspecto histórico-cultural de uma gestão. (BEATRIZ)

[...] tudo isso que vivi dá um crescimento pessoal e intelectual imensurável, que jamais como professor, só, ia ter. Não tenha dúvida. É uma pena que isso, de certa forma, não é totalmente aproveitado dentro da universidade, essa experiência acumulada, que, na natureza normal

dos novos dirigentes quererem viver novas experiências e deixar de lado as experiências acumuladas [risos]. Isso não acontece só comigo, muitos outros dirigentes. De que forma as experiências acumuladas dos dirigentes podem ser canalizadas e otimizadas para fortalecer a universidade? O que é que acontece? A maioria dos ex-dirigentes se aposenta. Hoje, nós não temos nenhum ex-reitor ativo na universidade. Parte, por causa disso, dessa mudança de comportamento do novo dirigente. Quando eu assumi, também eu sofri críticas nesse sentido. [...]. Mas eu acho que essa falta de um planejamento, de um aproveitamento dos dirigentes com experiência, isso teria que ser melhorado, encontrar-se uma saída para isso. Pelo menos lá na minha instituição ainda não se encontrou. Então, não só o ex-reitor, o ex-vice-reitor, mas vice-pró-reitores, que têm bastante experiência, e diretores de centro, não têm um espaço garantido, ficam menosprezados. [...]. Mas eu sinto, por exemplo, que eu poderia contribuir muito pra universidade ainda. Às vezes me arrependo de ter me aposentado, por isso. (LUCAS)

[...] é por isso que eu sempre defendi, na minha vida, que as pessoas que têm vivido essa experiência no ensino superior, ou na gestão universitária, que pudessem ser aproveitadas, porque eles têm uma visão macro, e essa visão macro possibilita que contribuam para os novos gestores, contribuam no sentido de poder, sei lá, ter um ponto de vista um pouco diferenciado. (SAMUEL)

Diante da fala dos ex-gestores, fica evidenciada a reivindicação, aos atuais gestores, para que pensem em formas de envolver os ex-gestores no processo de gestão. Salientam a necessidade de que sejam pensadas formas de envolvimento dessas pessoas, como alguma espécie de conselho, onde pudessem opinar e continuar contribuindo por meio das experiências adquiridas. Os professores consideram um desperdício que uma pessoa com experiência em gestão, o que lhe possibilita uma visão macro dos processos institucionais, volte a ocupar uma função que

a submeta a lidar somente com uma visão micro da universidade. Eles consideram que a bagagem de conhecimento que acumularam deve, de alguma forma, servir para a universidade, para além das paredes da sala de aula.

No entanto, percebi, nos professores, uma forte sensação de terem sido descartados: “Contribuí muitíssimo e, quando saí, parece que o que penso já não importa mais, não valho mais. Essa sensação é muito ruim. Eu tive múltiplos sentimentos: de raiva, de tristeza, de impotência” (BEATRIZ). Na verdade, quando voltam para a sala de aula, eles se sentem obrigados a não mais opinar nem contribuir com a nova gestão universitária. São obrigados, porque o espaço para a contribuição não existe. Eles perceberam que suas experiências como gestores estão sendo subutilizadas:

Tanto é que, quando eu cheguei, me mandaram um recado, porque eu via coisas diferentes e propunha por sugestões, em mensagens para os gestores universitários. Exemplo: “pintem as fachadas com um número bem grande”. E fiz mais umas duas sugestões. Enviaram-me um recado: que eu não era mais gestora. E então, pensei: “que idiota que eu também estou sendo, ainda estão me recriminando”. Eu soube que houve recriminação da minha postura de querer continuar ser gestora, por causa de sugestões. Então essa coisa de posicionamento das pessoas numa instituição, de cima para baixo e de baixo pra cima, foi uma coisa que eu tive que aprender. Na minha concepção de gestão, se um funcionário está no trabalho, vendo um erro ou tendo uma sugestão, ele precisa dizer. Se, na cabeça dele, ele acha que isso é um erro, ele tem que falar, para eu saber. Como é que eu vou descobrir, se não falar? Penso que, às vezes, uma ação administrativa poderia ser facilitada a partir de uma opinião de funcionário. Quantas vezes eu usei uma opinião de alguém para facilitar um processo, uma rotina ou um procedimento! (BEATRIZ)

Entendendo a universidade como um espaço de criação de conhecimento, de formações distintas e plurais, onde, apesar das divergências ideológicas, dos projetos grupais e individuais distintos, das diferenças entre as disciplinas e áreas de conhecimento, todos estão

envolvidos na formação, na transformação, é necessário pensar em alternativas para que a experiência adquirida por esses ex-gestores não seja deixada de lado, esquecida e desprezada. É indispensável refletir sobre formas de socializar tais experiências, difundi-las, para que as demais pessoas possam aprender com o processo vivido, aprender com os erros e acertos deles.

7.4 Avaliando as relações interpessoais: falhas cometidas

O sentimento de falhas cometidas em relacionamentos interpessoais fez parte das falas dos entrevistados. Os ex-gestores desabafaram que erraram na forma como conduziram o relacionamento interpessoal e que, se pudessem voltar atrás, atuariam de maneira diferente. Se pudessem, despenderiam mais tempo com as relações interpessoais, circulariam mais na universidade, conversariam mais, sobretudo para terem uma visão da totalidade, uma visão sistêmica. Na época, não perceberam isso, sobretudo por estarem mergulhados nas e absorvidos pelas tarefas agendadas.

No período em que foram gestores, viram-se envolvidos em diversos conflitos e enfrentaram divergências de opiniões quanto à condução da gestão universitária. Após terem deixado essas funções, compreenderam que, se tivessem se aproximado mais da comunidade acadêmica, poderiam ter evitado tantas desarmonias e desgastes. Da fala desses professores, entendo que a proximidade tem, para eles, o significado de se fazer presente no *campus* universitário, vivendo o dia a dia da universidade, circulando entre os alunos, professores e técnicos administrativos. Esses ex-gestores compreenderam que era preciso estar fora dos seus gabinetes, onde, na maioria das vezes, permaneciam absorvidos por diversas atividades que não tinham sido planejadas nem previstas:

Embora o meu dia a dia fosse conturbado, eu deveria ter contato com mais pessoas na universidade. [...] Olha, eu diria assim, que eu aprendi muita coisa que eu deveria fazer na gestão. Uma delas é me relacionar mais. A gente acaba não fazendo muita coisa, por isolamento, né?! [...]. Porque, quer queira, quer não, o reitor cria um certo distanciamento. E no retorno, no convívio com os colegas, com os alunos, deu pra perceber que, se eu fosse assumir novamente um

cargo de gestão, agiria diferentemente. Eu certamente circularia mais na base, nos colegas, nos departamentos. A comunidade tem... gosta de perceber e ver o seu dirigente, e a gente tem uma visão contrária. De certa forma, fechava, pra não ouvir muita reivindicação. Não ver muita reclamação, fugia de certa forma, e isso foi um erro. Não é isso que a comunidade cobra do dirigente, a comunidade cobra muito mais o convívio, a presença, a troca de ideias, do que cobra... do que cobrar, né?! Mas esta é uma percepção que o dirigente normalmente não tem. Então isso eu aprendi muito, isso foi um aprendizado que eu tive. [...] Como dirigente, muitas vezes você é intransigente. Mas o aprendizado maior foi o comportamento, enquanto dirigente, que eu teria de forma diferente daqui pra frente. Esse foi o maior aprendizado. [...] [...] sobretudo agora, quando a gente sai, a gente faz uma retrospectiva, a gente fica... Foi bom, foi bom. Acho que poderia ter sido melhor, mas foi bom. Não tenha dúvida, como faltou essa... se a gente não tivesse tanta desconfiança, sem necessidade. Só que a “sem necessidade” a gente só sabe agora [risos]. (LUCAS)

[...] poderia ter circulado mais pela universidade, no sentido de conversar pessoalmente com as pessoas. A gente ia, circulava, mas sempre em reunião de departamento, reunião de conselho de centro, ou reunião quando tinha um problema, assim, pra resolver... se fazia um... uma reunião coletiva, uma reunião com várias pessoas, mas não informalmente. (LUCAS)

O dia a dia era sempre de muito compromisso. Nós não tínhamos folga. Por exemplo, se eu voltasse hoje, coisa que eu não quero, estaria muito mais no *campus*, conversaria mais com chefias, visitaria mais os locais de trabalho. Eu não tive tempo de fazer isso. Eu lastimo profundamente, porque eu não podia... não tinha esse tempo livre. Mas, o que fiz, ou melhor, fizemos juntos, me tornou conhecida, popular... até por causa de minha personalidade mesmo. Eu

gosto de conversar, eu gosto de estar junto, eu gosto de rir, mas tive pouco tempo. Foi um período de muita reunião, evento, programações, planejamento. Nossa organização tinha que ser rápida. [...]. Por isso digo que, se voltasse ao poder (coisa que não quero até a presente data), conversaria mais, eu estaria mais com as pessoas. Conviveria mais, teria mais contato com as pessoas... Enfim, conversaria mais, estaria mais junto na informalidade do cotidiano. (BEATRIZ)

Segundo o exposto, refletindo sobre suas atuações enquanto gestores universitários, os professores perceberam que deveriam ter colocado em prática uma importante habilidade que é o relacionamento interpessoal. Eles destacaram que deveriam ter estado mais em contato com as pessoas, que deveriam ter investido mais tempo nos relacionamentos pessoais. No entanto, o trabalho fragmentado e o envolvimento em questões que necessitavam de respostas rápidas talvez não tenham permitido que circulassem por outros espaços, especialmente os mais frequentados pela comunidade acadêmica. A aprendizagem de que a qualidade do trabalho do gestor está diretamente relacionada com sua interação com a comunidade acadêmica foi percebida mais fortemente somente quando eles já tinham deixado a gestão.

7.5 Mudanças percebidas

No processo de transição, os ex-gestores observaram diversas mudanças nos seus comportamentos. Constataram que a experiência que viveram foi um impulso para mudarem e aprenderem. Cada um deles percebeu mudanças que consideram significativas e importantes para as suas vidas, tanto profissionais quanto pessoais, e que se refletem positivamente em seus comportamentos. Eles se tornaram mais flexíveis, aprenderam o momento adequado para se manifestar, passaram a perceber a importância de escutar o outro, perceberam-se com uma visão mais voltada para o futuro, passaram a conversar mais com as pessoas, compreenderam a importância de um *design* moderno em seus ambientes de trabalho, perceberam-se melhores em sala de aula, aprenderam a colocar-se no lugar do outro.

Tal realidade percebida pelos professores é corroborada por Schlossberg (1981), ao relatar que a transição de carreira resulta em uma

reavaliação do que o indivíduo pensa sobre si mesmo e sobre o mundo, o que provoca, conseqüentemente, uma correspondente mudança no seu comportamento e nos seus relacionamentos.

Neste item, não tenho a intenção de me aprofundar nas mudanças percebidas pelos professores em seus comportamentos, mas somente destacá-las, mostrá-las.

- Os professores exigentes, passam a flexibilizar mais:

[...] meu relacionamento com os alunos mudou muito. Vim com todo o gás para a sala de aula, mas, devido aos diversos conflitos vividos, fui percebendo que eu estava errada e que tinha que me ater aos que queriam e não aos que não queriam aprender. Estou mais *light* hoje. [...]. Antes eu era exigente. [...]. Era exigente mesmo, eu queria que as coisas acontecessem. [...]. Mas hoje, eu estou muito derretida, estou mais emotiva. Eu exigia demais. Com o passar do tempo e com tudo o que vivi na gestão acadêmica, tornei-me uma pessoa mais flexível, mais calma. (BEATRIZ)

Me tornei mais maleável, o aprendizado no sentido de trabalho em equipe foi bastante expressivo. No trabalho que realizei na pró-reitoria tive que aprender a trabalhar em equipe, isso foi bastante construtivo, isso refletiu positivamente em mim. (JULIA)

Hoje sou mais maleável, antes eu era intransigente. Me considero menos possuidor de únicas soluções, é preciso olhar para tudo o que acontece, para antes tomar qualquer decisão, aprendi a flexibilizar, a recuar e a avançar, acho que sou mais maleável. (LUCAS)

- A professora que não sabia calar agora aprendeu o momento correto de se manifestar:

Estou mais quieta, e não falo tanto. Antigamente eu era “bocuda” [...]. Primeiro, é esse saber calar e

saber falar no momento oportuno. Essa, acho que foi uma das grandes lições que eu aprendi. Segundo, é que cada gestão tem o seu espaço, tempo e possibilidades, e não adianta lastimar. Como funcionário, tem que se procurar entender esse tempo e esse espaço que se está vivenciando: se tu podes ajudar, tudo bem. Se não pode ajudar, fica na tua. Concordo com Peter Senge, quando fala que se deve olhar a parte e o todo, no sentido de ter uma visão meio sistêmica. Como eu sempre aprendi a ver a parte no todo e o todo na parte, eu me complico com essas coisas. (BEATRIZ)

- Os professores que não levavam em consideração a opinião alheia passaram a perceber a importância de escutar o outro:

Tornei-me político, no sentido de buscar alianças antes de tomar uma decisão. Antes, não era assim, achava que estava certo e pronto, não precisa ficar rodeando, era só tomar a decisão. Hoje, vejo que isso é necessário. Hoje, preciso levar em consideração a opinião dos outros. (MIGUEL)

Passei a abrir mão de visões pessoais e a olhar o outro, o que pensa, o que deseja, buscar consensos. Percebi que é preciso além de saber se posicionar, de saber expressar opiniões, que é importante dar ouvidos aos outros, perceber o que está acontecendo a sua volta. (LUCAS)

- O professor que antes tinha uma visão imediatista percebe-se, agora, com uma visão voltada ao futuro, de longo prazo:

Hoje me vejo diferente. Mudei de uma visão imediatista para uma visão mais para o futuro, tinha uma visão de querer resolver os problemas ontem, mas percebi que é necessário ter uma visão de longo prazo. É preciso pensar para além do momento, para além do agora. (MIGUEL)

- O professor mais tímido teve que conversar mais com as pessoas:

[...] eu tinha uma formação e uma índole muito mais fechada, não tão aberta, eu tive que me acostumar a conversar com as pessoas, a escutar as pessoas, a me abrir. Isso para mim foi muito bom, mudei bastante nesse sentido, acho que estou melhor agora, mais conversador, mais simpático. (MIGUEL)

- O professor compreendeu os efeitos de uma boa disposição de móveis, do *design* moderno:

Mudei, passei a dar valor para o ambiente físico, a disposição dos móveis, as cores do ambiente, a harmonização do espaço, algo que eu não dava a mínima importância antes. Percebi isso e, sobretudo, aprendi, quando vivemos isso durante a minha reitoria: o ambiente de trabalho pós-reforma era muito prazeroso, agradável, *clean*, bonito. [...] Então eu digo: o ambiente físico contribui bastante. Tanto é que hoje eu acabei transferindo pra minha residência isso. Eu não era muito ligado a essas coisas. Passei a ser. E bem crítico, inclusive. Então é fundamental. Muda o astral das pessoas, sem dúvida. (LUCAS)

- Os professores entendem-se como melhores docentes:

[...] sou melhor, agora, na sala de aula. Aprendi muito, consigo me relacionar melhor com os alunos e isso se reflete na sala da aula, com uma qualidade maior na sala de aula. Percebo-me melhor professor, percebi que cresci, e os alunos também percebem isso. (LUCAS)

[...] me tornei um professor melhor. Quando você trabalha na gestão, você trabalha em cima, não

tem um foco, você trabalha em cima da diversidade, na diversidade. Isto é, quando a pessoa deixa, quando você pensa na diversidade, você deixa de ser uma pessoa bitolada, você passa a ser uma pessoa com uma visão global, muito ampla. Essa visão global ampla tem reflexo positivo na sala de aula. (SAMUEL)

- A professora aprendeu a colocar-se no lugar do outro:

Outro ponto de reflexão é sobre a posição empática, isto é, sobre a constante importância de se colocar no lugar da pessoa que está sofrendo a ação, ou seja, o de se colocar no lugar da pessoa. Penso que, como gestores universitários, temos que nos conscientizar que nossa ação reflete na vida das pessoas e em sua família. Aprendi isso, pude viver isso durante a minha gestão. Tinha uma leve noção disso, mas aprendi na gestão. Toda pessoa tem uma família, tem deveres e compromissos, e isso me matava. (BEATRIZ)

Mudanças de comportamentos e hábitos pessoais configuram-se, em geral, como grandes desafios na vida das pessoas. Os professores deste estudo, durante as experiências de transição, perceberam que estavam se transformando e conseguindo realizar mudanças em suas vidas e na sua atuação profissional e pessoal. Diante dos intensos questionamentos, oriundos das diversas situações vividas na universidade, foram criando novas interpretações, novas formas de ver o mundo, novas formas de se verem.

As transições que viveram foram propulsoras de uma autorreflexão, da possibilidade de abarcarem novos projetos de vida, da possibilidade de se tornarem diferentes. Os professores entrevistados enfrentaram os desafios oriundos das transições e se desenvolveram. Eles viveram a transição como uma chave para a transformação pessoal e profissional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Redigir as reflexões finais da minha tese foi um momento singular, de reflexões e de um olhar para trás, tentando resgatar o que se mostrou mais significativo aos meus olhos. Para tanto, organizo este capítulo subdividindo-o em três partes: na primeira parte resgato os achados da minha pesquisa, respondendo aos objetivos traçados inicialmente; na segunda parte trago algumas lições apreendidas, temas que devem ser colocados em pauta nas discussões sobre gestão de pessoas nas universidades; na terceira parte sistematizo algumas sugestões para novas pesquisas, e temas que me inquietam e me aguçam a curiosidade; e, por último, trago minha experiência vivida como pesquisadora durante a realização desta tese.

8.1 A pesquisa

Movida por inquietações oriundas da minha prática profissional como professora e, sobretudo, pelo contato com ex-gestores universitários, ao acessar seus relatos instigadores sobre o processo de transição da reitoria e pró-reitoria para a sala de aula, comecei a conceber os passos iniciais deste estudo.

Para que eu pudesse compreender a experiência vivida por líderes universitários ao voltarem para a sala de aula, apoiei-me na fenomenologia-hermenêutica de van Manen (1990), entrevistando em profundidade (SEIDMAN, 1998) seis professores que foram reitores ou pró-reitores.

O processo de entrar no campo e começar a me aproximar dos sujeitos a serem entrevistados foi uma das etapas mais gratificantes da minha caminhada neste estudo, pelo fato de eu ter sido tão bem recebida e também pelo fato de os professores participantes deste estudo manifestarem, por diversas vezes, a importância do meu trabalho. Eles relataram que, ao viverem o processo de transição, procuraram por referências bibliográficas sobre o tema. No entanto, não encontraram material que pudesse auxiliá-los nessa empreitada. Perceberam que os resultados da minha tese poderiam apresentar-se como um importante material de apoio para professores que venham a viver a transição da reitoria ou pró-reitoria para a sala de aula.

A metodologia que utilizei permitiu que os seis professores pudessem resgatar suas experiências vividas na transição de reitores e professores para as atividades docentes em sala de aula, de forma ainda

pré-reflexiva, elucidando os temas envolvidos nesse período de suas vidas. À medida que os professores recordavam suas histórias, conduzindo-os a um processo reflexivo, a fim de que os significados dessa experiência vivida viessem à tona. Posteriormente, ao ler e reler o texto das entrevistas transcritas, pude me aproximar dos núcleos centrais de suas experiências.

Através dos depoimentos destes professores, obtive as descrições de suas experiências vividas no período em que deixaram a reitoria ou pró-reitoria e voltaram para o contexto da sala de aula. Além disso, acessei suas histórias de vida, momentos marcantes, em que construíram suas trajetórias de vida pessoal e profissional, e resgatei o período em que se tornaram líderes universitários.

Os professores que fizeram parte deste estudo viveram trajetórias de vida distintas, mas todas marcadas pela perseverança e a vontade de deixar suas contribuições às universidades que escolheram para trilhar suas vidas como docentes.

Na universidade, antes de se tornarem reitores e pró-reitores, assumiram diversas funções como coordenadores de curso, chefes de departamento e conselheiros. Naquele período, prepararam-se para conhecer melhor a universidade antes de assumirem a reitoria e a pró-reitoria.

Recorrendo às entrevistas transcritas, foi possível resgatar os temas centrais das **experiências que os professores entrevistados viveram como reitores ou pró-reitores**. Tais temas apresentaram-se da seguinte forma: a estrutura universitária: um dos desafios; a agenda do líder universitário; o relacionamento interpessoal: a diversidade nas e das relações; a falta da pesquisa e da sala de aula; mudando o olhar: a necessidade da visão do conjunto; buscando qualificação profissional: “um divisor de águas”; o tempo: “meu inimigo número um”; o ambiente de trabalho; e, sofrendo.

O tema “a estrutura universitária” trouxe à tona os inúmeros desafios enfrentados pelos professores, relacionados especificamente à natureza das universidades fundacionais e à não garantia de recursos para o seu pleno funcionamento. Esses gestores tiveram o grande desafio de atuar em um mercado altamente competitivo, com o objetivo de fornecer o produto correto ao preço certo, utilizando de maneira eficaz e eficiente os recursos humanos e materiais, para poder proporcionar benefícios à sociedade, às empresas e ao governo, e conseguir manter a universidade sustentável. Para enfrentarem tal

desafio, eles recorreram aos cursos de especialização em gestão universitária, o que lhes proporcionou diversas aprendizagens.

Perceber a “agenda do líder universitário” foi, ao menos inicialmente, impactante para eles. O fato de não conseguirem realizar o planejado, devido à fragmentação das atividades de gerentes, os surpreendeu. Os professores perceberam um desequilíbrio em suas atividades, conseqüente da sobrecarga de trabalho e do excesso de tarefas demandadas pelo cargo. Os gestores se sentiram frustrados, em inúmeras vezes, por não conseguirem executar o planejado. Para sair desse emaranhado de atividades fragmentadas, contaram com o apoio de suas equipes de trabalho. Os gestores perceberam que dependiam de outras pessoas para conseguirem realizar as atividades prioritárias.

A imagem do gerente planejando suas atividades, avaliando e controlando os resultados, não foi encontrada no universo vivido por estes gestores no período em que estavam reitores e pró-reitores. Mintzberg (1990) já ressaltava que o trabalho do gerente é firmemente orientado para a ação, não apresentando inclinações para as atividades de reflexão, avaliação, acompanhamento.

“O relacionamento interpessoal” foi um fator importante na prática gerencial desses professores, fato este corroborado pela literatura (MINTZBERG, 1990). Desta categoria, surgiram subtemas: as relações profissionais, o relacionamento com os alunos e as relações familiares.

Nas relações profissionais estabelecidas, eles perceberam a necessidade do gerenciamento do trabalho em equipe. Rapidamente identificaram que suas atividades só seriam exequíveis com e por meio de outras pessoas. Inicialmente, erraram, se desgastaram com os conflitos e embates, mas, como passar do tempo, perceberam que precisavam de aliados para o sucesso do processo de tomada de decisão e para o sucesso no alcance das metas e projetos. Também viveram relações amistosas, principalmente, com os colegas de equipe, o que lhes rendeu amizades sinceras e duradouras.

O relacionamento frequente com os alunos fez parte do dia a dia do gestor universitário, configurando-se como um dos seus grandes desafios. Eles viveram vários conflitos com os alunos e perceberam os seus expressivos movimentos, reivindicando por bolsas de estudo, maior participação no processo de tomada de decisão, melhores estruturas físicas de laboratórios e salas de aula. Esses movimentos tornaram a gestão mais difícil. No entanto, os gestores entenderam que o diálogo seria uma forma de aproximar-se desses alunos.

A família esteve ao lado dos professores, apoiando-os e cobrando deles mais tempo de convívio familiar. Pelo fato de suas agendas serem repletas de atividades e, sobretudo, devido à demanda não planejada, os professores viveram dificuldades de gerenciamento de tempo, o que acabou se refletindo negativamente nas relações com suas famílias.

O tema “a falta da pesquisa e da sala de aula” representou um aspecto negativo da gestão universitária. Por estarem absorvidos pela atividade de gestão, os professores não conseguiram dar sequência aos seus projetos de pesquisa e viram suas produções científicas prejudicadas. Nem todos os ex-gestores conseguiram manter o vínculo com a docência, o que foi sentido por eles como uma perda.

“Mudando o olhar: a necessidade da visão do conjunto” figurou-se um tema significativo da experiência vivida pelos professores ao se tornarem reitores e pró-reitores universitários. Eles perceberam, durante suas gestões, a necessidade de possuírem uma visão sistêmica, uma visão do conjunto da universidade. Enquanto professores, não possuíam tal compreensão, mas isso se mostrou necessário para atingirem suas metas como gestores.

No que diz respeito ao tema “buscando qualificação profissional: ‘um divisor de águas’”, os professores entrevistados perceberam a necessidade de conhecer as teorias sobre gestão universitária e, para tanto, buscaram conhecimentos em cursos de especialização, leitura e contato com outros professores que viveram a gestão de instituições de ensino superior. O treinamento formal, considerado pela maioria dos pesquisadores desta área menos importante ao aprendizado dos gerentes (SILVA, 2002), foi mencionado pelos entrevistados como significativo.

O tema “o tempo: ‘meu inimigo número um’”, representou um dos maiores desafios vividos pelos professores, ao assumirem a gestão universitária. Eles percebiam o tempo como seu maior inimigo. Sentiam-se impotentes por não conseguirem colocar em prática todos os projetos planejados, já que o dia a dia era marcado pela fragmentação e pelo excesso de atividades. Aos poucos, perceberam a necessidade de aprender a gerenciar o seu tempo. Para isso, utilizaram-se de estratégias, como a priorização de atividades e a delegação de tarefas. A cooperação das pessoas integrantes de suas equipes de trabalho foi importante para que eles pudessem se envolver com as atividades prioritárias.

“O ambiente de trabalho” configurou-se como um tema essencial da experiência vivida pelos professores ao assumirem os cargos de reitor e pró-reitor. Alguns trouxeram características do ambiente físico que ocupavam, enquanto outros destacaram o ambiente psicológico em que

viviam. Eles perceberam mudanças no espaço físico, reformas e melhoramentos, e sentiram-se bem no espaço que ocupavam, embora, em nível psicológico, o ambiente fosse tenso, em função, especialmente, das decisões que deveriam ser tomadas.

O tema “sofrendo” representou um sentimento frequente que os acompanhou durante suas gestões, provocado, primordialmente, pelos momentos da tomada de decisão, pela percepção das fragilidades de suas formações para ocuparem o cargo de gestores e pelos conflitos existentes nos relacionamentos interpessoais.

Ser reitor e pró-reitor significou, na experiência desses professores, conviver com conflitos interpessoais, sentindo a falta da pesquisa e da sala de aula, trabalhando com uma agenda completamente imprevisível e gerenciando um tempo insuficiente para as suas atividades pessoais e familiares. Ao serem questionados sobre o que significa ser reitor e pró-reitor, também trouxeram a perspectiva de endeusamento do papel desempenhado por eles. Tal compreensão é corroborada pela literatura (KERR, 1982; BENNIS, 1999). Beatriz e Samuel cedem suas falas nessa perspectiva: “[...] uma pessoa autônoma, independente, criativa, inspiradora [...]” (BEATRIZ); “[...] é uma referência, [...] deve ser humilde, deve saber ouvir os seus parceiros” (SAMUEL).

Após a análise fenomenológica das descrições do período em que transitaram para a sala de aula, observei, de forma indutiva, que a experiência vivida por esses professores foi relevante na sua transformação em novos docentes, os quais estavam desatualizados quanto aos conteúdos de sua disciplina, mas conheciam muito a universidade, todos os seus processos e mecanismos, o que lhes proporcionava uma visão sistêmica da instituição.

Nas lembranças significativas rememoradas pelos sujeitos desta pesquisa, emergiram temas expressivos vividos na **transição de gestores para professores**. Tais temas apresentaram-se da seguinte forma: não sou mais responsável pela gestão: um alívio; voltando às origens: é necessário atualizar-se; as relações interpessoais; o tempo; sentindo falta da estrutura; e sofrendo.

O tema “não sou mais responsável pela gestão: um alívio” resgatou um sentimento vivido pelos ex-gestores no período da transição. Eles se sentiram aliviados por não mais terem uma significativa responsabilidade pela instituição. Suas estadas no comando das reitorias e pró-reitorias foram marcadas por conflitos e embates, logo, sair do cargo de gestão significou alívio, acompanhado de um

sentimento de dever cumprido, já que entendiam que tinham cedido suas contribuições para a implementação e concretização de um projeto de universidade no qual acreditavam. Sentiram-se aliviados também pelo fato de não mais precisarem se envolver com uma rotina estafante e repleta de fragmentação, e por passarem a ser responsáveis somente por suas atividades individuais, não sendo mais necessário que orquestrassem diferentes tarefas. Depois da transição, como contribuidores individuais, conseguem gerenciar suas atividades e estabelecer uma rotina de trabalho previsível, algo que não lhes foi possível enquanto reitores e pró-reitores.

“Voltando às origens: é necessário atualizar-se” configurou-se como um tema essencial da experiência vivida pelos ex-gestores, ao voltarem para a sala de aula. Antes de serem gestores universitários, dedicavam-se à docência e, no momento da transição, compreenderam que, de fato, estavam voltando às atividades escolhidas inicialmente, quando optaram por trabalhar na universidade. Os professores entenderam que a gestão se constitui uma atividade acadêmica, mas não representa a essência do trabalho do professor, já que o que define o trabalho acadêmico do professor universitário é o ensino, a pesquisa e a extensão, atividades que não puderam priorizar enquanto estavam em seus cargos de gestão.

Na volta às atividades de docência, eles perceberam a necessidade de frequentar mais continuamente a biblioteca, resgatar seus antigos livros, acessar artigos das suas áreas de formação básica. Durante o período em que estavam responsáveis pela gestão, eles acessavam, prioritariamente, conhecimentos dessa área, deixando de lado os temas de suas áreas de formação. A retomada de suas produções acadêmicas e o seu envolvimento em projetos de pesquisa significaram formas encontradas por eles para se atualizarem, para responderem às demandas dos alunos.

Eles experimentaram facilidades e dificuldades, na sua volta à sala de aula. As facilidades referem-se à experiência adquirida no período em que foram reitores e pró-reitores. Perceberam-se com uma visão mais sistêmica do processo ensino-aprendizagem, o que refletiu positivamente em suas atuações.

Imersos nessa nova realidade, suas vozes e expressões retratam suas dificuldades de adaptação à sala de aula. Os professores relataram que tiveram uma convivência não pacífica com os alunos, ao menos inicialmente. Dois foram os principais motivos elencados pelos professores, que causaram essas dificuldades iniciais: a percepção da

falta de interesse dos alunos em acessar novos conhecimentos e o fato de os professores perceberem que não estavam preparados quanto às novas tecnologias de ensino e quanto ao conteúdo de suas disciplinas. Para superar os obstáculos iniciais, eles buscaram qualificação e se aproximaram mais dos alunos.

O tema “relações interpessoais” apresentou-se significativo para os ex-gestores, no período em que viveram a transição para a sala de aula. As relações interpessoais vivenciadas durante a transição foram muito importantes para eles. Do tema relações interpessoais surgiram os subtemas: relações profissionais e a família vivendo a transição.

Das entrevistas realizadas com os ex-gestores emergiram significados expressivos, entrelaçados às questões de relacionamento interpessoal profissional: percebendo-se menos importante: ‘a caneta do poder seca’; sentindo-se perseguidos; ainda estão me vendo como gestor; meu olhar ainda é de gestor; e, os colegas ajudando na transição.

O tema “percebendo-se menos importante” revelou o sofrimento que sentiram quando se defrontaram com a realidade de que suas vozes e expressões já não eram importantes para o processo de gestão universitária. Sentiram-se angustiados e tristes, afinal, eles entendiam que a experiência adquirida durante a gestão não deveria ser desprezada. No período em que estavam voltando para a sala de aula, várias ideias surgiram em suas mentes, mas não foram levadas em consideração pela nova equipe da gestão universitária.

Diante do que esses professores vivenciaram, fica evidente a necessidade de pensarmos, enquanto docentes, formas de manter estes ex-gestores participativos na universidade, como por exemplo, convidando-os a serem membros do Conselho Administrativo, no qual poderão ajudar na definição da política administrativa e econômico-financeira da instituição. A experiência administrativa adquirida por eles é inegável, bem como a frustração que experimentam por serem dispensados da participação após deixarem as reitorias ou pró-reitorias.

No que diz respeito ao relacionamento interpessoal, algumas pessoas que estavam próximas deles, quando detinham o poder, se afastaram, enquanto outras, se aproximaram. Eles tinham noção de que isso poderia acontecer, mas ver esse afastamento de alguns não foi uma experiência que lhes proporcionou satisfação.

O sentimento de perseguição também foi percebido por esses ex-gestores. No momento da preparação para retornar à sala de aula, eles viram seus projetos, já aprovados anteriormente, serem negados, e a

quantidade de horas-aula, diminuída. Não se sentiram amparados pela nova gestão, muito ao contrário, sentiram-se perseguidos por ela.

Eles perceberam, também, que algumas pessoas continuavam a vê-los como gestores. Por diversas vezes, foram questionados por alunos, colegas professores, pela comunidade acadêmica em geral, a respeito dos novos rumos da universidade. Estas pessoas desejavam saber seus posicionamentos, suas opiniões. Nessas situações, tinham que explicar que já não eram reitores e pró-reitores e que já não tinham acesso às informações, como quando estavam à frente da gestão universitária.

“Meu olhar ainda é de gestor” trouxe o fato de que pensar e, em alguns momentos, agir como gestores fez parte da história vivida pelos ex-gestores, no processo de transição para a sala de aula. Embora não mais gestores, eles tiveram dificuldade de voltar a pensar somente no seu novo universo de trabalho: a sala de aula e o departamento do qual faziam parte.

Os colegas de trabalho, principalmente os que faziam parte de suas equipes de trabalho, estiveram presentes no período da transição para a sala de aula. Os ex-gestores sentiram-se amparados por estas pessoas. Foi motivo de satisfação perceber que, mesmo já não estando na gestão, algumas pessoas continuavam a apoiá-los.

A família teve um significado especial, apresentando-se como o ponto de apoio para os ex-gestores. Na família, eles encontraram força para viver o processo de transição para a sala de aula. Os filhos e os companheiros estiveram presentes e participativos neste processo de transição. Os professores perceberam, conforme já é ressaltado pela literatura (SILVA, 2005; LAING, 1971), que os laços familiares lhes serviram como defesa, como apoio, uma barreira contra os terrores vivenciados.

Durante o processo de transição, os ex-gestores perceberam, com alegria e satisfação, que passaram a ter mais tempo para se dedicar às suas produções acadêmicas, às atividades de lazer e à família. Atuando como professores, esses ex-reitores e ex-pró-reitores adaptaram-se às atividades específicas, previamente planejadas, típicas de um contribuidor individual. Como professores, sentem-se aliviados por não mais viverem a fragmentação e a brevidade das tarefas típicas dos gestores. Como contribuidores individuais, conseguem gerenciar seu tempo e planejar suas atividades docentes, algo que não lhes foi possível enquanto reitores e pró-reitores.

O sentimento de perda também foi vivido nesse processo transitório. Os ex-gestores relatam que sentiram falta da estrutura que estava disponível para eles enquanto foram reitores e pró-reitores. Eles perderam, por exemplo, a secretária, o motorista, a sala individualizada. Na transição, tiveram que voltar a fazer atividades que muitas vezes eram realizadas pela secretária e pela equipe de apoio.

Enfim, o sofrimento também fez parte da transição vivida por estes ex-gestores. O sofrimento estava relacionado aos diversos desafios do momento em que tiveram que se ajustar a uma nova realidade de trabalho. A nova dinâmica de trabalho na sala de aula, a perda do poder no processo decisório, a percepção dos oportunistas que se afastaram destes professores durante suas transições, o fato de se sentirem perseguidos e a falta da estrutura universitária à disposição foram fatores causadores deste sentimento.

Os professores entrevistados nesta pesquisa viveram suas vidas profissionais voltados para a universidade, num contexto em que o ensino e a figura do professor possuem um significado expressivo. Para eles, ser professor é uma opção de vida e significa ser desafiado constantemente, ser recompensado pelo esforço realizado, viver sem a pressão sentida no dia a dia da gestão, estar vivendo a pesquisa e a extensão na sala de aula e estar constantemente atualizado. Depois da transição, e já restabelecidos, sentem orgulho de suas profissões, sentem-se professores universitários, contribuidores do processo de emancipação de seus alunos.

8.2 Algumas lições

Chegando ao final do meu trabalho, quero compartilhar algumas lições aprendidas com esta pesquisa.

Compreendo que a universidade tem um papel importante no processo de desenvolvimento humano, porque ela prepara, primordialmente, a geração de hoje para cuidar de gerações futuras. Pois sua maior meta é formar pessoas que possam, com seu trabalho, contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

No entanto, essa mesma universidade que auxilia o processo de aprendizagem de pessoas, os seus alunos, às vezes se apresenta negligente no processo de acompanhamento de seus funcionários, como resgatado pelos professores que fizeram parte do meu estudo. Acredito que o investimento prioritário e maior de uma universidade deveria ser feito nos seus recursos humanos. Pois o maior desafio da gestão

universitária é garantir os meios e os recursos necessários para que possa investir em seu quadro de pessoal de forma contínua, quer na sua capacitação, quer nas suas condições de trabalho ou na sua avaliação (GRILLO, 1991, 2001).

Porém, percebi, por meio das constatações apresentadas pelos sujeitos significativos deste estudo, que há carência de apoio e assistência na recondução dos ex-gestores e da sua ex-equipe de trabalho às atividades de contribuidores individuais. Apesar de a transitoriedade ser algo corriqueiro no ambiente universitário, essas questões não estão sendo levadas em consideração pela gestão dessas instituições de ensino superior. A falta de uma política de realocação de pessoas é algo vivido com muito sofrimento por aqueles que percorrem esse processo da transição.

Dessa maneira, uma das lições aprendidas é que há necessidade premente de se criar um fórum, no contexto universitário, para a discussão sobre as transições vividas pelos professores, e seus reflexos sobre suas vidas, a vida dos seus familiares e da própria comunidade acadêmica.

A compreensão da transição como um processo que envolve ganhos e perdas poderá ser ampliada ou aprofundada por meio de outros estudos que enfoquem tal temática e, sobretudo, através do acompanhamento desse processo por parte do departamento de recursos humanos destas universidades.

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

No entanto, as universidades em que os sujeitos significativos desta pesquisa se tornaram reitores ou pró-reitores não possuem um programa para acompanhamento do processo de transição. Todos os entrevistados externaram a necessidade de haver um programa formal nesse sentido. As sugestões sobre quais deveriam ser os conteúdos de um programa de treinamento se concentraram na conscientização dos gestores, e de suas famílias, sobre as possíveis facilidades e dificuldades desse processo e sobre as possíveis perdas e ganhos em sua transição para a sala de aula.

Esta é outra lição aprendida, a de que há a necessidade de preparar e acompanhar esses profissionais em suas transições, já que esse processo é permeado por mudanças pessoais, perdas e sofrimento.

As universidades nas quais os sujeitos significativos deste estudo viveram suas transições não os apoiaram e não os auxiliaram nesse processo, o que me leva a crer que possivelmente tal realidade esteja sendo vivenciada também em outras instituições de ensino superior.

Essas universidades ainda se ressentem de uma administração adequada às suas peculiaridades. Elas geralmente tendem a adotar os mesmos modelos empregados nas organizações públicas e privadas, sem levar em consideração as especificidades próprias de uma instituição complexa e com objetivos múltiplos e especializados, voltados para a criação e difusão do conhecimento (GRILLO, 1991).

Os dirigentes, entre eles, os servidores técnicos, docentes e outros administradores, representam a base de sustentação da instituição. Por isso as universidades precisam desenvolver políticas e princípios que orientem seus servidores e lhes garantam o seu contínuo desenvolvimento profissional e pessoal, para que estejam motivados e preparados para o desempenho das atividades diversas, contribuindo para a melhoria da qualidade final na instituição. Pois é indispensável contar com pessoal preparado e capacitado para atender às peculiaridades da instituição.

Tais conclusões reforçam a importância de se aprofundar, cada vez mais, os estudos relativos à gestão das pessoas que trabalham nas instituições universitárias.

Minha recomendação, a respeito da criação de fóruns que discutam a transição dos professores nas diversas funções desempenhadas na universidade, relaciona-se, acima de tudo, com a esperança de que este estudo possa conduzir à realização de muitos outros, tendo em vista a relevância social do tema.

Outra das lições aprendidas é a de que a passividade coletiva quanto à criação de novas políticas de recursos humanos não pode continuar. Não se pode ignorar que o processo de transição tem repercussões negativas e positivas sobre as demais pessoas e sobre a qualidade do trabalho e da vida no interior das instituições.

As universidades devem se preparar para novos desafios, principalmente dando maior atenção à gestão das pessoas, no sentido de propiciar condições adequadas para que elas realizem suas funções de maneira harmoniosa, eficiente e eficaz, num clima de desenvolvimento coletivo e mútuo.

Sendo assim, espero que os aspectos salientados neste estudo, e relevantes para ex-gestores, no seu retorno à sala de aula, possam contribuir para a reflexão e o planejamento daqueles que se preparam para essa transição e também ofereçam subsídios ao trabalho dos profissionais da área de recursos humanos. Desejo, ainda, que este estudo suscite dúvidas e ofereça contribuições para se repensar a gestão de pessoas nas universidades, e incentive investigações relacionadas a esse contexto.

8.3 Possibilidades de novas indagações, novas inquietações

Cada tema desvendado nesta pesquisa abre um novo caminho a ser trilhado. As experiências vividas pelos professores suscitam investigações próprias, em que seja possível desvendar outras nuances. Explorar os temas que emergiram deste estudo, ampliaria a compreensão do que as experiências revelaram.

Tenho a sensação de que não cheguei ao fim, mas ao início de uma nova trajetória e, nesse sentido, destaco, a seguir, algumas temáticas a serem desvendadas:

- a pré-transição do gestor para a sala de aula: compreender melhor como ocorre o processo de preparação dos gestores universitários para retornar às atividades docentes; aprofundar os fatores que impulsionam a transição para a sala de aula;
- a gestão do tempo: identificar como os gestores universitários e os professores em sala de aula vivenciam o tempo; descrever as estratégias utilizadas pelos gestores universitários e professores para gerenciar o tempo destinado ao trabalho, ao lazer e à família; descrever de que forma gerenciam o tempo destinado ao trabalho, ao lazer e à família;
- o relacionamento interpessoal: identificar os fatores que podem contribuir na busca do equilíbrio entre as atividades desenvolvidas na gestão universitária e as relações em família; compreender os fatores geradores de conflitos entre os gestores universitários e a comunidade acadêmica; descrever estratégias que possam ser utilizadas pelos gestores universitários e professores, a fim de minimizar os conflitos disfuncionais com a comunidade acadêmica em geral;
- a atualização profissional: descrever as estratégias de atualização do conteúdo das disciplinas ministradas pelos professores reitores e pró-reitores; identificar formas

encontradas por ex-gestores universitários para se manterem atualizados a respeito do conteúdo de suas disciplinas.

Na perspectiva de utilização do método fenomenológico-hermenêutico, algumas questões de pesquisa, a partir deste estudo, passaram a aguçar minha curiosidade, tais como:

- compreender a experiência vivida por professores coordenadores de curso ou chefes de departamento, no período da sua transição para a sala de aula;
- compreender a experiência vivida por ex-reitores e ex-reitoras, no processo de transição para a sala de aula, trazendo à tona as questões de gênero;
- compreender a experiência vivida por professores, ao transitarem de uma universidade estrangeira para o contexto universitário brasileiro;
- compreender a experiência vivida por ex-reitores, no processo de transição para a sala de aula, no contexto das universidades públicas federais.

Os estudos dos processos de transição nas universidades estão em aberto, carecendo de novas buscas. Espero ter colocado um tijolo nesta imensa construção que está por vir.

8.4 A pesquisadora

Supomos que toda dissertação, toda tese, tenha uma história. Esta história é construída a partir das mil definições do objeto, das mudanças de perspectiva, das indecisões, dos cenários novos, da coisa mais recente que se leu sobre o assunto, das inseguranças sobre tudo que não foi lido, da “paranoia” sobre a qualidade do escrito, das vontades de rasgar tudo e recomeçar, dos ataques de inspiração e da falta dela. Enfim, uma diversidade de estados de espírito que, por si só, merece uma tese. (FREITAS, 2007)

Tomo emprestada a citação de Freitas (2007), por acreditar que essa autora descreve com sabedoria as experiências de mestrandos e doutorandos e, é claro, a minha própria experiência durante os anos em que vivi acompanhada de minha tese. Tive contato com o texto dessa autora em meados de 2009 e pude enxergar-me nas experiências trazidas

por ela, o que, de certa forma, foi confortante, afinal, outros já tinham vivido e sobrevivido às angústias e abdições que uma tese exige. Rabiscar em qualquer pedaço de papel que se vê pela frente, para anotar uma ideia, falar incansavelmente sobre o tema da pesquisa, acordar de madrugada com um *insight* e as constantes dores nas costas, não eram exclusividades minhas.

Minha família, absorvida e envolvida com o meu trabalho, já dizia, especialmente meu marido, que minha tese estava sendo gerida e que o filho, neste caso, minha tese, iria nascer em 24 de fevereiro de 2011, no dia da sua apresentação à banca. Eles tinham razão quando criaram tal metáfora, já que a gestação constitui um período de mudanças, ansiedades, expectativas, temores, e que a mulher, no período da gestação, deve oferecer atenção, dedicação de tempo e cuidados ao filho que está sendo gerado.

Minha tese significou um projeto de vida especial, que mobilizou minhas forças, me desestabilizou em alguns momentos e, em outros, restabeleceu-me, fazendo-me crescer como sujeito, pesquisadora e professora.

As experiências dos seis professores que fizeram parte deste estudo conduziram-me à reflexão do meu processo de ensinar e aprender. Através desses professores, pude refletir sobre a minha própria vivência na universidade enquanto professora. Houve uma grande troca de ideias, entre nós, a respeito de conteúdos, estratégias, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Compartilhamos nossas preocupações e angústias como professores. Em alguns momentos das entrevistas, vimo-nos discutindo a forma como lecionamos, e nos deparamos com o grande desafio que é sermos responsáveis pelos programas da disciplina, pela elaboração de trabalhos científicos, pela preparação e apresentação das aulas.

Agora, olhando para trás, tenho a certeza de ter seguido a vontade e o desejo de me voltar à pesquisa, de voltar a acessar novos conhecimentos. Afinal, este era o meu desejo inicial. Cada vez mais, pude ter a certeza, por meio desta tese, da importância de continuarmos alimentando a necessidades de sermos professores e pesquisadores, pois somente dessa forma não seremos apenas transmissores de conhecimento, mas multiplicadores e mediadores desse processo de criação. Assim, a relação entre docentes e discentes será pautada por uma atividade social de elaboração, procura, análise e investigação através da pesquisa, onde alunos e professores passam a construir o conhecimento e o seu mundo.

O existir cotidiano integra aspectos complexos e discrepantes. Conhecemos as coisas de modo global, não conseguindo explicá-las de modo preciso e totalizante. Além disso, meus limites pessoais deixaram-me o sentimento de não ter alcançado, de modo completo, os temas que emergiram das experiências vividas pelos professores. Entretanto, acredito que a pesquisa feita poderá valer para descortinarmos a realidade da transição de líderes para contribuidores individuais, estabelecendo um diálogo com este tipo de transição, suscitando novas pesquisas que objetivem uma maior aproximação com o fenômeno indagado.

Cada experiência representou, para mim, um universo a ser desvendado, compreendido, representando uma complexidade própria. As histórias reveladas evidenciaram diferentes maneiras de experimentar a transição de líder para contribuidor individual. Cada professor a viveu, sentiu e interpretou de forma única, e para cada um ela teve diferentes repercussões nas suas vidas.

Percebi que as experiências vividas foram, ao mesmo tempo, únicas, individuais, mas também dizem respeito a muitos professores, pois foram comuns aos que viveram a transição de reitores e pró-reitores para a sala de aula.

Deixando este cenário, estou convicta de que valeu a pena todo meu empenho e dedicação em prol da realização deste estudo. O respaldo que encontrei nos professores entrevistados foi um dos fatores decisivos de estímulo para a pesquisa e crença no seu resultado final. Eles, conseqüentemente, sentiram-se valorizados e demonstraram gratidão pela oportunidade de refletir sobre as transições que viveram na universidade, mais especialmente, a transição da reitoria e pró-reitoria para a sala de aula. Vivi, com estes professores, momentos agradáveis e ricos em crescimento e aprendizagem. Acredito que todos crescemos juntos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **História da filosofia**, vol. XIV. Portugal: Editorial Presença, 1993.
- ANDERSON, P. Complexity theory and organization science. **Organization Science**, v. 10, n. 3, p. 216-232, may/jun. 1999.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BALDRIDGE, J. V.; DEAL, T. **Dynamics of organizational change in education**. Berkeley: Mcutchan Publishing Corporation, 1993.
- BANDURA, A. O exercício da agência humana pela eficácia coletiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. (orgs). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.
- BARBIERI, E. **A batalha das herdeiras na empresa familiar**. Porto Alegre: Luzzato Editores, 1997.
- BARDWICK, J. M. Gerência em tempo de paz e liderança em tempo de guerra. In: DRUCKER, P. F. **O líder do futuro: visões, estratégias e práticas para uma nova era**. São Paulo: Futura, 1996.
- BARTRAM, D. The great eight competencies: a criterion-centric approach to validation. **Journal of Applied Psychology**, v. 90, n. 6, p. 1185-203, 2005.
- BECK, C. T. **Phenomenology: its use in nursing research**. 28 abr. 1994. Disponível em: <<http://elsa.dmu.ac.uk/~elsa/GASS/ns/00000047/00000047.html>>. Acesso em: 1º jun. 2009.
- BELLE, E. As executivas: quais as diferenças na diferença? In: CHANLAT, J. F. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**, v. II, São Paulo: Atlas, 1993.
- BELLO, A. A. Fenomenologia e ciências humanas: implicações éticas. **Memorandum**. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP. out. 2006. Disponível em:

<<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a11/alesbello04.htm>>.
Acesso em: 18 set. 2010.

BENNIS, W. **A formação do líder**. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **A invenção de uma vida**. Rio de Janeiro: Campus; São Paulo: Publifolha, 1999.

BENNIS, W.; NANUS, B. Organizational learning: the management of the collective self. **New Management**. Los Angeles: Summer, v. 3, n. 1, p. 6–14, 1985.

_____. **Líderes: estratégias para assumir a verdadeira liderança**. São Paulo: Harbra, 1988.

BONIN, W. F. **Diccionario de los grandes psicólogos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. Resolução n°. 196, de 10 de outubro de 1996. **Normas reguladoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no **D. O. U.** de 23.12.1996. Disponível em: <<http://www1.senado.gov.br/netacgi/nphbrs.exe?sect2=NJURLEGBRAS&s1=&s2=LEI%5BTNOR%5D&s3=%22009394%22&s4=1996&s5=&l=20&u=%2Flegbras%2F&p=1&r=1&f=s&d=NJUR>>. Acesso em: 26 fev. 2011.

BRIDGES, W. Managing organizational transitions. **Organizational Dynamics**, Summer, 1986, p. 24-33.

_____. **Um mundo sem empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

BRIEF, A. et al. Inferring the meaning of work the effects of unemployment. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 25, p. 693-711, 1995.

BROWN, D. A values-based approach to facilitating career transitions. **The Career Development Quarterly**. Alexandria, v. 44, n. 1, p. 4-12, sep. 1997.

CALAS, M. B; SMIRCICH, V. The woman's point of view: feminist approaches to organization studies. In: CLEGG, S. R; HARDY, C; NORD, W. R. **Handbook of organization studies**. London: Sage Publications, 1996.

CARVALHO, J. L. F.; VERGARA, S. C. A fenomenologia e a pesquisa dos espaços de serviços. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 42, n. 3, p. 78-91, jul./set., 2002.

CHANLAT, J. F. Quais carreiras e para qual sociedade? **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 6, p. 67-75, nov./dez., 1995.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2004.

COFFEY, A; ATKINSON, P. **Making sense of qualitative data**. London: Sage Publications, 1996.

COLE, P. Women in family business. **Family Business Review**, v. 10, n. 4, p. 353-371, 1997.

COLTRO, A. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v. 1, n. 11, jan./mar. 2000.

CONNER, D. **Managing at the speed of change**: how resilient managers succeeded and prosper where others fail. United States: Villard Books, 1992.

COPE, J. Researching entrepreneurship through phenomenological inquiry: philosophical and methodological issues. **International Small Business Journal**, v.23, n.2, p.163-189, 2005.

COPPE, A. A. F. **A vivência em grupos de encontro**: um estudo fenomenológico de depoimentos. 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em

Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

COVEY, S. R. Três funções do líder no novo paradigma. In: DRUCKER, P. F. **O líder do futuro: visões, estratégias e práticas para uma nova era.** São Paulo: Futura, 1996.

CRUZ, R. C. **Tipos de atividades que constituem as rotinas do trabalho de diretores de cursos de graduação de uma universidade e aprendizagens para o exercício da função.** 2008. 219 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CUNHA, L. A. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: CIPEDES, 1999.

CURIMBABA, F. The dynamics of women's roles as family business managers. **Family Business Review**, v. 15, n. 3, p. 239-252, Sep. 2002.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia?** 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

DEPS, V. L. **A transição à aposentadoria, na percepção de professores recém-aposentados da Universidade Federal do Espírito Santo.** 1994. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

DE VRIES, M. F. R. K. The dark side of CEO succession. **Harvard Business Review**. Boston: v. 66, n. 1, jan./feb., 1988.

DILTHEY, W. **Poetry and experience.** Selected Works, v.V. Princeton University Press, 1985.

DRUCKER, P. F. **O gerente eficaz.** São Paulo: LTC, 1990.

DUBERLEY, J.; MALLON, M.; COHEN, L. Exploring career transitions: accounting for structure and agency. **Personnel Review**, v. 35, n. 3, p. 281-296, 2006.

ESCRIVÃO FILHO, E. **A natureza do trabalho do executivo**: uma investigação sobre as atividades racionalizadoras do responsável pelo processo produtivo em empresas de médio porte. 1995. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

ÉSTHER, A. B. **A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais**. 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ÉSTHER, A. B.; MELO, M. C. de O. L. A construção da identidade gerencial dos gestores de alta administração de universidades federais em Minas Gerais: o caso dos reitores. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ENANPAD, 2007. 1 CD-ROM.

EVANS, R. **The pedagogic principal**. Canadá, Alberta: Qual Institute Press, 1999.

FARREN, C.; KAYE, B. L. Novas habilidades para novos papéis em liderança. In: DRUCKER, P. F. **O líder do futuro**: visões, estratégias e práticas para uma nova era. São Paulo: Futura, 1996.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1990.

FELDMAN, D. C.; LEANA, C. R. A study of reemployment challenges after downsizing. **Organizational Dynamics**, v. 29, n. 1, p. 64-75, 2000.

FERNANDES, R. C. P. et al. Trabalho e cárcere: um estudo com agentes penitenciários da região metropolitana de Salvador, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 1, n. 03, mai./jun., p. 807-816, 2002.

FIGUEIREDO, R. S. **A tomada de decisão por dirigentes universitários:** um estudo comparativo em universidades pública, comunitária e empresarial. 1992. 240 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro Sócio Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

FINGER, A. P. Liderança e gestão universitária. In: Finger A. P. et al. **Liderança e administração na universidade.** Florianópolis: OEA/UFSC, p. 13-26, 1986.

_____. **Universidade:** organização, planejamento e gestão. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

FLUM, H.; BLUSTEIN, D. L. Reinvigorating the study of vocational exploration: a framework for research. **Journal of Vocational Behavior**, 56, p. 380-404, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREITAS, E. de F. **Viva a tese!** Um guia de sobrevivência. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

GARANHANI, M. L. **Habitando o mundo da educação em um currículo integrado de enfermagem:** um olhar à luz de Heidegger. 2004. 232 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory:** strategies for qualitative research. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GRILLO, A. N. **Desenvolvimento de pessoal nas universidades:** em busca da qualidade do ensino superior. Florianópolis: Insular, 1991.

_____. **Gestão de pessoas: princípios que mudam a administração universitária.** Florianópolis: [s. n.], 2001.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HALES, C. What do managers do? A critical review of the evidence. **Journal of Management Studies**, v. 23, n. 1, p. 88-115, Jan. 1986.

HAMILTON, V. et al. Unemployment, distress, and coping: a panel study of autoworkers. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 65, p. 234-247, 1993.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HAWERROTH, J. L. **A expansão do ensino superior nas universidades do sistema educacional catarinense.** Florianópolis: Insular, 1999.

HEERDT, A. P. S. **Competências essenciais dos coordenadores de curso em uma instituição de ensino superior.** 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** vol. 1, 4. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1993.

HESBURGH, T. M. **A relevância dos valores no ensino superior.** Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

HIGGINS, M. C. Changing careers: the effects of social context. **Journal of Organizational Behavior**. v. 22, p. 595–618, 2001.

HILL, L. A. **Become a manager: how new managers master the challenges of leadership.** 2. ed. Harvard Business School Press, 2003.

HOLMES, T.; CARTWRIGHT, S. Career change: myth or reality? **Employee Relations**. Bradford, 1993. v. 15, n. 6, p. 37-53, 1993.

HOWARD, C. A. **From engineer to engineering manager: a qualitative study of experiences, challenges, and individual transitions for engineering managers in aerospace companies.** A Thesis in Workforce Education and Development. Degree of Doctor of Philosophy. The Pennsylvania State University - The Graduate School - Department of Adult Education, Instructional Systems, and Workforce Education and Development. August 2003.

HUBER, G. P.; GLICK, W. H. Sources and forms of organizational change. In: HUBER, G. P.; GLICK, W. H. **Organizational change and redesign.** New York: Oxford University Press, 1993.

IANNI, O. **A era do globalismo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KANAN, L. A. **Características do processo de vinculação de coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade.** 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

KATZ, L. **The experience of personal change.** Dissertation for degree of Doctor Philosophy - Union for Experimenting Colleges and Universities, 1987.

KATZ, R. **As habilitações de um administrador eficiente.** Coleção Harvard de Administração. v. 1, p. 57-92. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KEGAN, R. **The evolving self.** Cambridge: Harvard University Press, 1982.

_____. **In over our heads: the mental demands of modern life.** Cambridge: Harvard University Press, 1994.

KERR, C. **Os usos da universidade.** Fortaleza: Edições UFC, 1982.

KINICKI, A. J.; PRUSSIA, G. E.; MCKEE-RYAN, F. M. A panel study of coping with involuntary job loss. **Academy of Management Journal**, v. 43, n.1, p. 90-100, feb., 2000.

KLINK, A. **Mar sem fim**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KONCZAK, L. J. The first-time manager. **Personnel Psychology**, Summer, v. 47, n.2, 1994.

KOTTER, P. J. What effective general managers really do? **Harvard Business Review**, v. 60, n. 6, p. 156-167, 1982.

_____. What effective general managers really do? **Harvard Business Review**, p. 145-160, march/april, 1999.

_____. What leaders really do. In: VECCHIO, R. P. **Leadership: understanding the dynamics of power and influence in organizations**. 2. ed. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2007.

LAINING, R. D. **A política da família**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

LATAACK, J. C.; DOZIER, J. B. After the ax falls: job loss as a career transition. **Academy of Management Review**. v. 11, n. 2, p. 375-392, 1986.

LATAACK, J. C.; KINICKI, A. J.; PRUSSIA, G. E. An integrative process model of coping with job loss. **The Academy of Management Review**, v. 20, n. 2, apr. 1995.

LIMA, H. R. Ser professor: personalidade e profissionalidade. *Olhares & Trilhas*. Ano VII, n. 7, p. 107-114, 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/viewFile/3603/2645>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

LOCH, S. **Tornar-se gerente: a experiência vivida por médicos da família e da comunidade ao assumirem a gerência de Unidades Básicas de Saúde**. 2009. 295 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) –

Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LOPES, J. dos S. **A Adolescência em semiliberdade: um estudo fenomenológico sobre o processo de mudança vivido por adolescentes em conflito com a lei.** 2006. 216 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

LOUIS, M. R. Career transition: varieties and commonalities. **Academy of Management Review**, v. 5, n.3, p. 329-340, 1980.

LUTHANS, F. **Introduction to management: a contingency approach.** New York: McGraw-Hill, 1976.

MAGALHÃES, M. O. et al. Padrões de ajustamento na aposentadoria. **Aletheia**. n. 19, p. 57-68, jan/jun. 2004,

MALLON, M.; DUBERLY, J. Managers and professionals in the contingent workforce. **Human Resource Management Journal**. v. 10, n. 1, p. 33-47, 2000.

MARCOVITCH, J. **A universidade (im)possível.** São Paulo: Futura, 1998.

MARRA, A. V; MELO, M. C. O. L. Docente-gerente: o cotidiano dos chefes de departamento e coordenadores de curso em uma Universidade Federal. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ENANPAD, 2003. 1 CD-ROM.

_____. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 3, p. 9-31, jul./set. 2005.

MASON, J. **Qualitative researching.** London: Sage, 1996.

MCCALL JR., M. W.; LOMBARDO, M. M.; MORRISON, A. M. **The lessons of experience: how successful executives develop on the job.** New York: The Free Press, 1988.

MCKEE-RYAN, F.M; SONG, Z.; WANBERG, C. R.; KINICKI, A. J. Psychological and physical well-being during unemployment: a meta-analytic study. **Journal of Applied Psychology**, n. 90, p. 53–76, 2005.

MEINICKE, D. **O medo na gerência.** 2003. 106 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MELO, M. C. de O. L. O exercício da função gerencial em tempos de novas tecnologias organizacionais: da gestão profissional à gestão compartilhada. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 20, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 1996.

MERIGHI, M. A. B. **A docência de enfermagem em uma universidade pública: um enfoque fenomenológico.** 1993. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education.** 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MEYER JR., V. Gestão para a qualidade e qualidade na gestão: o caso das universidades. **Cadernos – Centro Universitário São Camilo.** São Paulo, v.4, n. 1, p. 49-59, jan./jun. 1998.

_____. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER JR., V.; MURPHY, J. P. **Dinossauros, gazelas e tigres.** Florianópolis: Insular, 2000.

MILES, D. C. **How successful executives respond: a phenomenological study of unplanned career transition.** A dissertation submitted to The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development – The George Washington University – Doctor of Education, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINICK, P. et al. Nurse's perceptions of people who are homeless. Beverly Hills, Western. **Journal of Nursing Research**, v. 20, n. 3, jun. 1998.

MINTZBERG, H. **The nature of managerial work**. New York: HarperCollins Publishers, 1973.

_____. The manager's job: folklore and fact. **Harvard Business Review**, v. 5, n. 4, p. 49-61, jul./aug. 1975.

_____. The manager's job: folklore and fact. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 2, mar./apr. 1990.

_____. The managers's job: folklore and fact. In: VECCHIO, R. P. **Leadership: understanding the dynamics of power and influence in organizations**. 2nd ed. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2007.

MODESTO, M. A. **Formação continuada de professores de Matemática: compreendendo perspectivas, buscando caminhos**. Bauru, 2002. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência – Área de concentração Ensino de Ciências) - Faculdade de Ciências, UNESP, Campus de Bauru, 2002.

MORAES, L. V. dos S. de. **A trajetória de mulheres que se tornaram reitoras em instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina**. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORGAN, G. Paradigms, metaphors and puzzle solving in organization theory. **Administrative Science Quartely**, v. 25, p. 605-622, 1980.

MORGAN, G.; SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **Academy of Management Review**, v. 5, n. 4, p. 497-500, 1980.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTTA, P. R. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MOUSTAKAS, C. **Phenomenological research methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

MOXLEY, R. S.; PULLEY, M. L. Hardships. In: MCCAULEY, C. D., VAN VELSON, E. (org.). **Handbook of leadership development**. 2. nd. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

MULLANEY, J. A. B. The lived experience of using Watson's actual caring occasion to treat depressed women. Springfield, **Journal of Holistic Nursing**, v. 18, n. 2, Jun. 2000.

NININGER, J. R.; ARDITTI, M. J. A renovação das organizações: gerenciando transições na força de trabalho. **Cadernos ENAP**, 28. 92 p. Brasília: ENAP, 2004.

O'CONNOR, D. F.; WOLFE, D. M. On managing midlife transitions in career and family. **Human Relations**. v. 40, n. 12, p. 799-816, 1987.

PEARCE, C; CONGER, J. **Shared leadership: reframing the hows and whys of leadership**. Thousand Oaks: Sage, 2003.

PEARCE II, J. A. Problems facing first-time managers. **Human Resource Management**, 21, 1, Spring 1982.

PEREIRA, M. J. L. de B.; FONSECA, J. G. M. **Faces da decisão: as mudanças de paradigmas e o poder de decisão**. São Paulo: Makron Books, 1997.

PIAZZA, M. E. **O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função.** 1997. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

PULLEY, M. L.; GURVIS, J. The ultimate learning experience. **Across the board**, p. 42-45, jul./aug. 2004.

QUINN, R. E. et al. **Competências gerenciais: princípios e aplicações.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

QUISHIDA, A. **Adaptação à transição de carreira na meia-idade: um estudo exploratório sob o enfoque do locus de controle.** 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

_____. (org.). **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO, M. S. de S. **A experiência do processo identitário de professores em formação contínua.** 2003. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Université du Québec à Chicoutimi/Universidade do Estado da Bahia, 2003.

RICHARDSON. R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.

RIZZATTI, G.; RIZZATTI JR., G.; SARTOR, V. V. B. Categorias de análise de clima organizacional em Universidades Federais. IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, Florianópolis (SC), 2004. **Anais...** [CD–ROOM].

SALETTI FILHO, H. C. **Cuidado e criatividade no contínuo da vulnerabilidade: contribuições para uma fenomenologia hermenêutica**

da atenção à saúde. 2007. 304 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SALGANICOFF, M. Women in family business: challenges and opportunities. **Family Business Review**, v. 3, n. 2, 125-137, 1990.

SANTOS, E. K. A. dos. **A expressividade corporal do ser-mulher/mãe HIV positiva a frente à privação do ato de amamentar:** a compreensão do significado pela enfermeira à luz da teoria de expressão de Merleau-Ponty. 2004. 346 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SANTOS, E. M. **Modelo conceitual de sistemas de custo por atividades para as universidades:** um estudo de caso na Universidade do Vale do Itajaí. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

SARGENT, A. G; SCHLOSSBERG, N. K. Managing adult transitions. **Training & Development Journal**. v. 42, n. 12, dec., 1988.

SCHERMERHORN, Jr., J. R. et al. **Fundamentos de comportamento organizacional**. Porto Alegre: Bookman, 1999.

SCHLOSSBERG, N. K. A model for analysing adaption to transition. **The Counseling Psychologist**, v. 9, n. 2, p. 2-18, 1981.

SCHUCK, K. **The female managerial experience:** a concept map. Theses, Auburn University, Alabama, USA, 2002.

SEIDMAN, Irving. **Interviewing as qualitative research**. New York: Teaches College Press, 1998.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter:** as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SHIN, K. R. The meaning of the clinical learning experience of Korean nursing students. **Journal of Nursing Education**, v. 39, n. 6, sep. 2000.

SILVA, A. B. da. **A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família.** 2005. 226 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

_____. A fenomenologia como método de pesquisa em estudos organizacionais. In: GODOI, C. K., BANDEIRA-DE-MELLO, R., SILVA, A. B. (orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVA, A. B. da; REBELO, L. M. B. A emergência do pensamento complexo nas organizações. **Revista de Administração Pública**, v. 37, n. 4, out./dez. 2003.

SILVA, M. A. da. **A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias.** 2000. 268 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SILVA, M. A. da; CUNHA, C. J. C. A.; POSSAMAI, F. O que os professores aprendem para dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001. 1 CD-ROM.

SILVA, M. A. da; MORAES, L. V. S. Como os professores aprendem a dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: ENANPAD, 2002. 1 CD-ROM.

SILVA, M. A.; MORAES, L. V. S.; MARTINS, E. S. A aprendizagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDESC. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ENANPAD, 2003. 1 CD-ROM.

SILVA, M. G. R. Competências gerenciais dos coordenadores do curso de graduação em administração de empresas: um estudo de caso na UCS. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: ENANPAD, 2002. 1 CD-ROM.

SIMÕES, M. A. F. **Início da carreira docente: desafios e oportunidades.** 153p. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) - Universidade Aberta. Lisboa, setembro, 2008.

SIMPSON, E. M.; THORPE, D. I. Global expansion: a specialty retailer's lived experience. **Internacional Journal of Commerce & Management**, v. 7, n. 1, p. 11-28, 1997.

SKITMORE, M; AHMAD, S. Work-family conflict: a survey of singaporean workers. **Singapore Management Review**, v. 25, n. 1, p. 35-52, 2003.

SMYRNIOS, K. X. et al. Work family conflict: a study of american and australian family businesses. **Family Business Review**, v. 16, n. 1, p. 35-51, mar. 2003.

SOTO, E. **Comportamento organizacional: o impacto das emoções.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SPIEGELBERG, H. **The phenomenological movement.** The Hague: Martinus Nijhoff Publishers, 1984.

STEWART, R. A model for understanding managerial jobs and behavior. **Academy of Management Review**, v. 7, n. 1, p. 7-13, 1982.

STOGDILL, R. M. **Handbook of leadership: a survey of theory and research.** New York: Free Press, 1974.

STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. **Administração.** 5. ed. Rio de Janeiro: PHB, 1995.

TACHIZAWA, T; ANDRADE, R. O. B. de. **Gestão de instituições de ensino.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1970.

THOMAS, J. Handbook for first-time managers: managing effectively. **Women in Business**, v. 51, n.1, jan./feb., 1999.

TOMÁS, M. et al. Women in academic administration at the university. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 38, n. 4, p. 487-498, 2010.

TONELLI, M. J.; ALCADIPANI, R. O trabalho dos gerentes. A mudança que não ocorreu. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ENANPAD, 2003. 1 CD-ROM.

TRAMONTIN, R.; BRAGA, R. **As universidades comunitárias: um modelo alternativo**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1994.

VAN MANEN, M. **Researching lived experienced**. London, Ontário: The Althouse Press, State University of New York Press, 1990.

VECCHIO, R. P. **Comportamento organizacional: conceitos básicos**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

VICKERSTAFF, S.; COX, J. Retirement and risk: the individualization of retirement experiences? **Sociological Review**, 53(1), p. 77-95, 2005.

WAHRLICH, B. M. de S. **Uma análise das teorias de organização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

WANBERG, C. A longitudinal study of the effects of unemployment and quality of reemployment. **Journal of Vocational Behavior**, n. 46, p. 40-54, 1995.

WINEFIELD, A. et al. A longitudinal study of the psychological effects of unemployment and unsatisfactory employment on young adults. **Journal of Applied Psychology**, n.76, p. 424-431, 1991.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks: Sage, 1984.

YUKL, G. **Leadership in organizations**. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

ZIKIC, J.; RICHARDSON, J. Unlocking the careers of business professionals following job loss: sensemaking and career exploration of older works. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, 24, 1, mar 2007.

APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Primeira entrevista: História da vida profissional

- 1) Fale sobre seu processo de formação: que escolas frequentou (nível médio, superior, pós-graduação).
- 2) Fale sobre sua trajetória profissional: principais fatores impulsionadores, cargos ocupados, organizações em que trabalhou.
- 3) Como você entrou na Universidade? Quando você entrou na Universidade? O que fazia? O que era importante neste trabalho? Quais eram seus sonhos nesta época? O que significava para você trabalhar na Universidade? Como eram seus dias fora da Universidade?

Segunda entrevista: A experiência de ser gerente, da transição e de ser contribuidor individual

Pergunta mais geral: Pode me descrever a transição?

Ser gerente – Reitor / Pró-reitor

- 1) Como você me descreveria sua experiência vivida como gerente (reitor / pró-reitor)?
- 2) Qual a principal característica desta experiência?
- 3) Como eram seus dias nesta época? Você poderia descrever seu dia de trabalho?
- 4) Como era se relacionar com as outras pessoas? Quais pessoas eram importantes?
- 5) Como o tempo era percebido?
- 6) Poderia me descrever seu ambiente (sala) de trabalho desta época?
- 7) Quais foram os aspectos positivos e negativos desta experiência?
- 8) Para você, o que é ser líder?

A transição

- 9) E a transição para contribuidor individual (professor)? Quando isto aconteceu? Quais os fatores que impulsionaram esta transição?
- 10) Quais os significados para você deste processo de transição? O que você sentiu? Quais foram as emoções? Neste momento, como ficaram seus outros relacionamentos sociais: amigos, família...?
- 11) Como foi sair do cargo de reitor / pró-reitor?
- 12) Pra você, quando começa e termina a transição? Tempo?

Contribuidor Individual - Professor

- 13) Como você se sente sendo contribuidor individual (professor)? O que isto significa?
- 14) Fale sobre seu dia sendo um contribuidor individual (professor)? Você poderia descrever seu dia de trabalho, as relações que estabelecia/estabelece?
- 15) Como você compreende a transição na carreira de líder para contribuidor individual (professor)?
- 16) Lembra de eventos importantes ou significativos para você e sua carreira futura?

Terceira entrevista: Reflexão sobre o significado da experiência vivida

- 1) Fale sobre as facilidades e dificuldades deste processo de transição.
- 2) Como você se descreveria antes e após a transição?
- 3) O que aprendeu?
- 4) Como enxergou as coisas, como era antes e como é agora?
- 5) Que significado teve para a sua vida a experiência de transição?
- 6) Você gostaria de falar sobre mais alguma coisa que você pensou e que eu não tenha lhe questionado?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1 – Título do projeto: *A transição: de líder para contribuidor individual em Universidades Catarinenses*;

2 – Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária em um estudo que visa “*compreender a experiência vivida no processo de transição de líder para contribuidor individual em universidades*”. A relevância deste estudo se deve ao fato de que:

a) pode servir de base para o estabelecimento de ações com o objetivo de auxiliar os gerentes a lidarem melhor com a experiência de transição, além de servir como ponto de partida para a elaboração de programas que considerem a transição na carreira parte importante da vida do gerente organizacional; b) conhecendo-se os conteúdos científicos sobre as facilidades e dificuldades deste processo vivido, os gerentes podem passar a refletir antecipadamente sobre a possibilidade de vivenciarem este processo; c) existe uma carência de literatura nacional relacionada ao processo de professores tornarem-se gestores em universidades, e pode-se dizer que praticamente inexistem estudos investigando o processo inverso, que é a proposta desta pesquisa.

3 – Trata-se de um estudo fenomenológico, que buscará resgatar a experiência vivida no processo de transição de líder (reitor e pró-reitor) para contribuidor individual (professor) em Universidades Catarinenses. O que interessa à pesquisadora é resgatar sua experiência vivida sobre esse processo de reitor/pró-reitor para professor.

4– O estudo buscará descrever seu caminho profissional, compreender como você viveu a transição profissional e identificar suas estratégias usadas no processo de transição;

5 – O principal instrumento de coleta de dados será a entrevista semiestruturada em três momentos. As entrevistas terão duração aproximada de 1 hora cada. Ressalta-se que, em caso de dificuldade, as entrevistas podem ser feitas nos locais e horários de sua preferência;

6 – Após cada entrevista, a pesquisadora fará sua transcrição, gerando desta forma descrições experienciais, que serão submetidas a você para que possa, se assim o desejar, acrescentar mais detalhes, além de determinar os significados mais profundos ou temas destas experiências.

7 – A pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida que você possa ter durante qualquer etapa da pesquisa. Caso deseje, a pesquisadora pode oferecer-lhe o projeto de pesquisa para que entenda melhor a relevância e objetivos do estudo;

8 – Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso à pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas. Eu posso ser encontrada no endereço eletrônico fabulamv@yahoo.com.br e pelos telefones (49) 3223-9035; (49) 8404-1336. O orientador desta pesquisa é o Prof. Dr. Cristiano J. C. A. Cunha, professor do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção/PPGEP e também pode ser contactado pelo telefone: (48) 9972-4197 e pelo e-mail: cunha01@gmail.com.

9 – Este termo indica o seu consentimento para que a pesquisadora possa utilizar os dados coletados nas entrevistas e observações apenas para fins desta pesquisa. Será garantida a liberdade da retirada de tal consentimento a qualquer momento da execução desta pesquisa;

10 – Será garantida a confidencialidade das informações coletadas, através de seu anonimato. Os dados serão analisados em conjunto com os de outras informantes, sendo que não serão divulgadas as suas identidades. A única pessoa que terá acesso aos dados individuais de cada sujeito entrevistado será a pesquisadora;

11- Além disso, a pesquisadora também se compromete a manter sigilo e confidencialidade a respeito de informações delicadas sobre a instituição pesquisada, tanto no relatório final da pesquisa quanto em qualquer publicação que venha a ser feita sobre as descobertas do estudo;

12 – Será seu direito ter informações atualizadas sobre o andamento da pesquisa. Para garantir a validade interna do estudo, ou seja, o quanto as descobertas se aproximam da realidade, as transcrições das entrevistas serão devolvidas para sua apreciação e validação;

13 – Nesta pesquisa não haverá despesas pessoais para os participantes, em qualquer fase do estudo. Ressalta-se que também não haverá compensação financeira relacionada à participação dos sujeitos na pesquisa; da mesma forma, a pesquisadora não terá compensação financeira por parte das instituições pesquisadas. Além disso, a realização da pesquisa não implica em vínculos de qualquer natureza da pesquisadora com as instituições que fizerem parte do estudo.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito da pesquisa a ser realizada. Eu, _____, discuti com Fabiula Meneguete Vides da Silva sobre a minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos e os procedimentos do estudo, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro

também que minha participação é isenta de despesas e que minhas atividades não serão prejudicadas com a pesquisa. Concordo voluntariamente em participar deste estudo, cedendo os direitos de uso das entrevistas que eu vier a conceder. Estou ciente de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, durante a realização desta pesquisa, e que minha contribuição na mesma não acarretará em penalidades, prejuízo ou perda de quaisquer benefícios profissionais que eu possa ter adquirido ao longo do tempo.

_____ Assinatura do sujeito de pesquisa.

Portador da Carteira de Identidade, RG n. _____

Data ____ / ____ / ____ .


----- Somente para o responsável do projeto

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para a participação neste estudo.

_____ Assinatura do responsável pelo estudo

Data ____ / ____ / ____ .

ANEXO A - CERTIFICADO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA EM SERES HUMANOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos

CERTIFICADO Nº 165

O Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 0584/GR/99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o conteúdo no Regimento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

APROVADO


PROCESSO: 173/09 FR- 266839

TÍTULO: A transição de líder para contribuidor individual: a experiência vivida pelo ser gestor universitário.

AUTOR: Cristiano J. C. A. Cunha e Fabíola M. V. da Silva.

DPTO.: CTC/UFSC

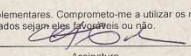
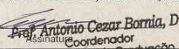
FLORIANÓPOLIS, 29 de junho de 2009.


Coordenador do CEPSH/UFSC - Prof.º Washington Portela de Souza

ANEXO B - FOLHA DE ROSTO DA AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA EM SERES HUMANOS



MINISTERIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS					FR - 266839
Projeto de Pesquisa A TRANSIÇÃO DE LÍDER PARA CONTRIBUIDOR INDIVIDUAL: a experiência vivida pelo ser gestor universitário					
Área de Conhecimento 3.00 - Engenharias - 3.08 - Engenharia de Produção				Grupo Grupo III	Nível
Área(s) Temática(s) Especial(is)					Fase Não se Aplica
Unitermos Gestão universitária, fenomenologia, gerente					
Sujeitos na Pesquisa					
Nº de Sujeitos no Centro 10	Total Brasil 10	Nº de Sujeitos Total 10	Grupos Especiais		
Placebo NAO	Medicamentos HIV / AIDS NAO	Wash-out NAO	Sem Tratamento Específico NAO	Banco de Materiais Biológicos NAO	
Pesquisador Responsável					
Pesquisador Responsável Cristiano José Castro de Almeida Cunha			CPF 205.043.736-68	Identidade 42993067	
Área de Especialização ADMINISTRAÇÃO			Maior Titulação DOUTOR	Nacionalidade BRASILEIRO	
Endereço RUA CAPITÃO ROMUALDO DE BARROS, 705, CASA 15			Bairro SACO DOS LIMÕES	Cidade FLORIANÓPOLIS - SC	
Código Postal 88940-600	Telefone 48-3334-4601 / 48-3234-7956		Fax 48-3334-4601	Email cunha@gec.ufsc.br	
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não.					
Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.					
Data: 15.06.2009			 Assinatura		
Instituição Onde Será Realizado					
Nome Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC			CNPJ CN.P.J.: 83/6995-26	Nacional/Internacional Nacional	
Unidade/Orgão Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção			Participação Estrangeira NAO	Projeto Multicêntrico NAO	
Endereço Campus Trindade			Bairro Trindade	Cidade Florianópolis - SC	
Código Postal 88040-970	Telefone 48) 3721-9000		Fax (48) 3234-4069	Email	
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.					
Nome: ANTONIO CEZAR BORNIA			 Assinatura Prof. Antonio Cezar Bornia, Dr. Coordenador Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção		
Data: 15.06.2009					

O Projeto deverá ser entregue no CEP em até 30 dias a partir de 28/05/2009. Caso não seja entregue a entrega nesse prazo esta Folha de Rosto será INVALIDADA.