

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Andiara Dewes

**O PROFESSOR/GESTOR UNIVERSITÁRIO DE INSTITUIÇÃO  
PÚBLICA FEDERAL: FAZERES E SABERES IMPLICADOS NAS  
ARQUITETÔNICAS DOCENTES**

Santa Maria, RS  
2023



Andiara Dewes

**O PROFESSOR/GESTOR UNIVERSITÁRIO DE INSTITUIÇÃO PÚBLICA  
FEDERAL: FAZERES E SABERES IMPLICADOS NAS ARQUITETÔNICAS  
DOCENTES**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doris Pires Vargas Bolzan  
Coorientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS  
2023

Dewes, Andiara

O professor/gestor universitário de instituição pública federal: fazeres e saberes implicados nas arquitetônicas docentes / Andiara Dewes.- 2023.  
630 p.; 30 cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan  
Coorientador: Celso Ilgo Henz  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2023

1. Atividade Docente 2. Gestão Universitária 3. Desenvolvimento Profissional Docente 4. Aprendizagem de ser gestor 5. Contextos Emergentes I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Henz, Celso Ilgo III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ANDIARA DEWES, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Andiara Dewes**

**O PROFESSOR/GESTOR UNIVERSITÁRIO DE INSTITUIÇÃO PÚBLICA  
FEDERAL: FAZERES E SABERES IMPLICADOS NAS ARQUITETÔNICAS  
DOCENTES**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 18 de dezembro de 2023:

---

**Doris Pires Vargas Bolzan, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)**  
(Coorientador)

---

**Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dr<sup>a</sup>. (UFN)**

---

**Sirlei de Lourdes Lauxen, Dr<sup>a</sup>. (UNICRUZ)**

---

**Rosane Carneiro Sarturi, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

---

**Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2023



## RESUMO

### **O PROFESSOR/GESTOR UNIVERSITÁRIO DE INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL: FAZERES E SABERES IMPLICADOS NAS ARQUITETÔNICAS DOCENTES**

AUTORA: Andiara Dewes

ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan

COORIENTADOR: Celso Ilgo Henz

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa narrativa sociocultural. A temática foco é a atividade docente, gestão universitária, arquitetônicas do professor/gestor em contextos emergentes na/da educação superior brasileira. O objetivo geral é compreender as implicações das atividades docentes na constituição das arquitetônicas do professor/gestor. O contexto da investigação é uma universidade pública do interior do Sul do Brasil e os sujeitos são professores/gestores desta universidade. O desenvolvimento da pesquisa foi organizado com duas imersões no campo investigado: da primeira resulta um estudo descritivo sobre a arquitetura institucional, por meio do qual apresentamos como a instituição pesquisada organiza e reconhece institucionalmente a atuação de professores em cargos de gestão/chefia, destacando- a ausência da carga horária na/da gestão no computo dos encargos docentes e os diferentes perfis de atuação dos professores nas dimensões ensino, pesquisa, extensão e gestão; a segunda imersão foi realizada por meio de entrevistas narrativas com professores/gestores. Por meio do processo interpretativo-explicativo consolidou-se como categoria arquitetônica do professor/gestor universitário, sendo constituída pelos elementos categorias trajetórias, dimensões da docência e produção dos fazeres e saberes da/na gestão e como elementos transversais tem-se contextos emergentes. Observa-se que a constituição das arquitetônicas docentes do professor/gestor universitário acontece no cotidiano da atuação como gestor. Por meio de uma experiência labiríntica o docente, ao assumir um cargo de gestão/chefia, diante de uma arquitetura institucional e de uma cultura universitária já constituídas e instituídas, passa a viver um tensionamento entre o bem-estar e o mal-estar docente diante de todas as implicações que essa atuação reverbera na organização e constituição da sua docência. Em uma conjuntura em que experiencia diferentes sentimentos docentes, como desamparo e solidão institucional, vulnerabilidade docente, angústia docente, frustração docente, o professor/gestor, para conseguir aprender os fazeres da gestão, apoia-se em ex-gestores e servidores administrativos, logo nas nuances emergentes de uma rede informal de conhecimento e de um conhecimento compartilhado sobre a gestão. Diante da ausência de um acompanhamento institucional da carreira docente evidenciamos que a atuação como gestor acontece impulsionada pela arquitetura institucional, pela dinâmica institucional e pela cultura universitária. Tais aspectos levam o docente a produzir fazeres na/da gestão e embora de maneira incipiente produz saberes; junto a isso evidencia-se nuances de resiliência docente e alternância pedagógica. Assim, na constituição das arquitetônicas docentes há a influência tanto da arquitetura institucional como do ser/estar/fazer, sem álibis, do professor diante das possibilidades de atividades que lhe chegam na universidade.

**Palavras-chave:** Atividade docente. Gestão universitária. Desenvolvimento profissional docente. Aprendizagem de ser gestor. Contextos emergentes.



## ABSTRACT

### **THE UNIVERSITY PROFESSOR/MANAGER OF FEDERAL PUBLIC INSTITUTION: DOINGS AND KNOWLEDGE IMPLICATED IN TEACHING ARCHITECTURAL**

AUTHOR: Andiara Dewes  
ADVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan  
COORDINATOR: Celso Ilgo Henz

This research is characterized as sociocultural narrative research. The focus thematic is teaching activity, university management, teacher/manager architecture in emerging contexts in Brazilian higher education. The general objective is to understand the implications of teaching activities in the constitution of the teacher/manager's architecture. The context of the investigation is a public university in the interior of Southern Brazil and the subjects are professors/managers at this university. The development of the research was organized with two immersions in the investigated field: the first results in a descriptive study on institutional architecture, through which we present how the researched institution organizes and institutionally recognizes the performance of professors in management/leadership positions, highlighting - the absence of workload in/from management in the calculation of teaching duties and the different performance profiles of teachers in the teaching, research, extension and management dimensions; the second immersion was carried out through narrative interviews with teachers/managers. Through the interpretative-explanatory process, it was consolidated as an architectural category of the university teacher/manager, consisting of the elements, categories, trajectories, dimensions of teaching and production of actions and knowledge of/in management and as transversal elements there are emerging contexts. It is observed that the constitution of the teaching architecture of the university professor/manager happens in the daily work as a manager. Through a labyrinthine experience, the teacher, upon assuming a management/leadership position, faced with an institutional architecture and a university culture already constituted and instituted, begins to experience tension between the well-being and discomfort of the teacher in the face of all the implications that this action reverberates in the organization and constitution of his teaching. In a situation in which he experiences different teaching feelings, such as helplessness and institutional loneliness, teaching vulnerability, teaching anguish, teaching frustration, the teacher/manager, in order to learn the ropes of management, relies on former managers and administrative employees, therefore in the emerging nuances of an informal knowledge network and shared knowledge about management. Given the absence of institutional monitoring of the teaching career, we demonstrate that acting as a manager is driven by institutional architecture, institutional dynamics and university culture. Such aspects lead the teacher to produce activities in/from management and, although in an incipient way, he produces knowledge; Along with this, nuances of teaching resilience and pedagogical alternation are evident. Thus, in the constitution of teaching architecture there is the influence of both institutional architecture and the being/being/doing, without alibis, of the teacher in the face of the possibilities of activities that come to him at the university.

**Keywords:** Teaching activity. University management. Teacher professional development. Learning to be a manager. Emerging contexts.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Dimensões dos tópicos guia .....	113
FIGURA 2 - Processo de construção de uma pesquisa narrativa sociocultural .....	117
FIGURA 3 - Síntese dimensões da docência universitária .....	165
FIGURA 4 - DNA Docência Universitária .....	166
FIGURA 5 - Apresentação dos elementos categoriais .....	196
FIGURA 6 - Elementos categoriais e a grande categoria.....	198
FIGURA 7 - Elementos constituidores dos contextos emergentes da/na educação superior .	223
FIGURA 8 - Dimensões da docência universitária .....	230
FIGURA 9 - Esquema das relações entre os resultados da aprendizagem.....	269
FIGURA 10 - Fatores influenciadores dos processos de evasão.....	345
FIGURA 11 - Produção dos saberes da gestão.....	383
FIGURA 12 - Tensionamento entre Bem-estar docente e Mal-estar docente.....	401
FIGURA 13 - Elementos constituidores da experiência labiríntica dos professores/gestores	402
FIGURA 14 - Síntese atualizada dos elementos caracterizadores dos contextos emergentes da/na educação superior .....	458
FIGURA 15 - Atualização da síntese do panorama dos contextos emergentes da/na educação superior .....	459
FIGURA 16 - Novos elementos caracterizadores dos contextos emergentes na UFSM.....	465
FIGURA 17 - Panorama da articulação entre contexto macro e contexto micro e a produção dos contextos emergentes da/na UFSM .....	466
FIGURA 18 - Representação do processo impulsionador de (re)significação e de produção de novos sentidos da/na docência universitária .....	467
FIGURA 19 - Contextos micro e contextos macro da universidade .....	486
FIGURA 20 - Especificidades do cotidiano da gestão de departamentos didáticos .....	492
FIGURA 21 - Especificidades do cotidiano da gestão de coordenações de cursos de graduação .....	499
FIGURA 22 - Especificidades do cotidiano da gestão de coordenações de PPG .....	520
FIGURA 23 - Processo produção de fazeres e de saberes da/na gestão.....	546
FIGURA 24 - Produção dos fazeres e saberes docentes da/na gestão.....	547
FIGURA 25 - Processo de constituição da arquitetura do professor/gestor .....	551
FIGURA 26 - Conjuntura de constituição das arquitetônicas docentes e das docências universitárias.....	553



## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Panorama busca na BDTD – por programas e descritores - 2010-2021.....	68
GRÁFICO 2 - Panorama resultados busca BDTD - por descritores - 2010 – 2021.....	70
GRÁFICO 3 - Panorama sujeitos da segunda imersão no campo investigativo .....	101
GRÁFICO 4 - Panorama tempo de vínculo efetivo com a instituição .....	102
GRÁFICO 5 - Diplomados por nível de ensino e ano.....	129
GRÁFICO 6 - Estudantes Regulares na Instituição .....	132
GRÁFICO 7 – Cargos de Chefia/Gestores UFSM Panorama - 2018 - 2021 .....	136
GRÁFICO 8 – Chefias/Gestores 2021 - por TAE e por Professores .....	137
GRÁFICO 9 - Panorama dos docentes da UFSM que estão em cargos de chefia/gestão.....	139
GRÁFICO 10 - Panorama Chefias/Gestores UFSM por Unidade - ocupadas por TAE e Professor.....	140
GRÁFICO 11 – Professores/gestores por gênero.....	141
GRÁFICO 12 - Professores/gestores UFSM - gênero - por Unidade Universitária .....	144
GRÁFICO 13 - Panorama de professores em cargo de chefia - por cargo .....	145
GRÁFICO 14 - Formação inicial dos professores/gestores - por Colégios e grandes áreas ..	147
GRÁFICO 15 - Formação em nível de Mestrado - panorama dos professores/gestores por cargos de chefia.....	150
GRÁFICO 16 - Formação em nível de Doutorado - panorama dos professores/gestores por cargos de chefia.....	152
GRÁFICO 17 - Professores/gestores: atuação anterior na Educação Superior.....	158
GRÁFICO 18 - Professores/gestores: tempo de atuação como docente .....	161
GRÁFICO 19 - Professores/gestores: atuação anterior como gestor - por cargos .....	168
GRÁFICO 20 - Professores/gestores: participação no LIDERE - por cargos.....	169
GRÁFICO 21 - Professores/gestores: outra formação complementar em gestão .....	170
GRÁFICO 22 - Professores/gestores: outra formação complementar em gestão - por cargos .....	171
GRÁFICO 23 - Panorama dimensões de atuação dos professores/gestores .....	173
GRÁFICO 24 - Encargos docentes: dimensões de atuação - por cargos I.....	175
GRÁFICO 25 - Encargos docentes: dimensões de atuação - por cargos II.....	176



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Descritores .....	52
QUADRO 2 - Panorama geral mapeamento sistemático – Base de dados: Periódicos Capes.	54
QUADRO 3 - Panorama Mapeamento Sistemático – período: última década – base de dados: Periódicos Capes .....	55
QUADRO 4 - Artigos selecionados .....	61
QUADRO 5 - Panorama resultados de busca na BDTD - 2010-2021 .....	67
QUADRO 6 - Panorama do levantamento realizado na BDTD e trabalhos selecionados .....	71
QUADRO 7 - Trabalhos selecionados – PPGE’s.....	72
QUADRO 8 - Trabalhos selecionados – Outros PPG .....	74
QUADRO 9 - Portal UFSM em números - 2018-2022 .....	105
QUADRO 10 - Mapeamento aspectos do perfil dos professores/gestores - quadro exemplo	108
QUADRO 11 - Mapeamento dos encargos - quadro exemplo .....	109
QUADRO 12 - Quadro de recorrências e evidências narrativas .....	116
QUADRO 13 - Panorama síntese cursos ofertados pela UFSM – 2021 .....	133
QUADRO 14 - Panorama CDs, FCCs, e FGs – 2021 .....	135
QUADRO 15 - Panorama Chefias/Gestores e Professores/gestores UFSM - Por Unidade Universitária.....	143
QUADRO 16 - Professores/gestores que seguem em cargo de chefia/gestão - por Unidade	146
QUADRO 17 - Professores/gestores: formação inicial panorama por grandes áreas - 2018 e 2021 .....	148
QUADRO 18 - Professores/gestores: formação em nível de Mestrado panorama por Grandes Áreas - 2018 e 2021 .....	151
QUADRO 19 - Professores/gestores: formação em nível de Doutorado panorama por Grandes Áreas - 2018 e 2021 .....	153
QUADRO 20 - Professores/gestores: tempo de atuação na UFSM - panorama 2018 e 2021	153
QUADRO 21 - Professores/gestores: tempo de atuação na UFSM - panorama 2018 e 2021	156
QUADRO 22 - Professores/gestores: tempo de atuação como docente - panorama 2018 e 2021 .....	164
QUADRO 23 - Professores/gestores: participação no LIDERE - panorama 2018 e 2021 ....	170
QUADRO 24 - Professores/gestores: outra formação complementar em gestão - 2018 e 2021 .....	171
QUADRO 25 - Panorama detalhado dos encargos - por cargos .....	174

QUADRO 26 - Panorama detalhado dos encargos - por cargos - chefes de departamentos didáticos.....	177
QUADRO 27 - Panorama detalhado dos encargos - por cargos - coordenadores cursos de graduação.....	179
QUADRO 28 - Panorama detalhado dos encargos - por cargos - coordenadores cursos/programas de pós-graduação .....	181
QUADRO 29 - Panorama detalhado dos encargos - por cargos - coordenadores cursos médio/pós-médio/técnico.....	183
QUADRO 30 - Panorama detalhado dos encargos - por cargos - chefias/gestores órgãos suplementares .....	185
QUADRO 31 - Atores sociais e suas narrativas conceituais sobre a universidade brasileira	226
QUADRO 32 - Trajetória da universidade brasileira: principais tensões históricas de concepção e manutenção das IFES públicas.....	616

## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
AGITTEC	Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEL	Assembleia Nacional de Estudantes – Livre
AUGM	Associação de Universidades Grupo Montevideo
AVEA	Ambiente Virtual Ensino-Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações
CAFW	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen
CAL	Centro de Artes e Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCNE	Centro de Ciências Naturais e Exatas
CCR	Centro de Ciências Rurais
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSH	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CDs	Cargos de Direção
CE	Centro de Educação
CEEBSERH	Conselho da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CEGE	Curso de Especialização em Gestão Educacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSU	Conselho Universitário
CPD	Centro de Processamento de Dados
CT	Centro de Tecnologia
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
DACE	Diretório Acadêmico do Centro de Educação
DAG	Coordenadoria de Comunicação Social, Departamento de Arquivo Geral

DCF	Departamento de Contabilidade e Finanças
DE	Dedicação Exclusiva
DEMAPA	Departamento de Material e Patrimônio
EaD	Educação à Distância
EC	Emenda Constitucional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos
FASUBRA	Federação dos Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FCCs	Funções Comissionadas de Coordenação de Curso
FGs	Funções Gratificadas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FW	Frederico Westphalen
GAP/CE	Gabinete de Projetos/Centro de Educação
GETDICA	Grupo de Estudo e Pesquisas em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação
GPFOPE	Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior
HUSM	Hospital Universitário de Santa Maria
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação científica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

LIDERE	Programa de Formação de Líderes da UFSM
MEC	Ministério da Educação
MEN	Departamento de Metodologia do Ensino
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OS	Organizações Sociais
PDV	Programa de demissão Voluntária
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEG	Programa Especial de Graduação de Formação de Professores(as) para a Educação Profissional
PEN	Sistema digital de tramitação de documentação institucional
PG	Pós-graduação
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNDP
PolEd	Revista Políticas Educativas
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PR	Paraná
PRA	Pró-reitoria de Administração
PRAE	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
PRE	Pró-reitoria de Extensão
PROGEP	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
PROINFRA	Pró-reitoria de Infraestrutura
PRONEX	Programa de Apoio a Núcleos de Excelência em CT & I
PROPLAN	Pró-reitoria de Planejamento
ProUni	Programa Universidade para Todos
PRPGP	Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIES	Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior
RS	Rio Grande do Sul
RU	Restaurante Universitário
SC	Santa Catarina
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIE	Sistema de Informação para o Ensino
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDESC	Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM
UEIA	Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal de Grandes Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNISINOS Universidade do Vale do Rio dos Sinos

URJ Universidade do Rio de Janeiro

USP Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>1. PRIMEIRAS PALAVRAS: CONSTITUIÇÃO E RECONHECIMENTO DA ARQUITETÔNICA PESSOAL, SOCIAL E ACADÊMICA DA PESQUISADORA E DA PESQUISA.....</b>	<b>27</b>
1.1 NOS FIOS VIVENCIAIS QUE ROMPEM A TEMPORALIDADE... PASSADO, PRESENTE E FUTURO .....	32
1.2 DELINEAMENTO SOCIAL E ACADÊMICO DA PESQUISA PROPOSTA.....	47
<b>1.2.1 Inserção temática: construção de um estudo de escopo.....</b>	<b>50</b>
<b>2. ARQUITETÔNICA INVESTIGATIVA .....</b>	<b>79</b>
2.1 TEMÁTICA DA PESQUISA .....	85
2.2 PROBLEMA DA PESQUISA .....	85
2.3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	85
<b>2.3.1 Objetivo Geral .....</b>	<b>85</b>
<b>2.3.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>85</b>
2.4 ARQUITETÔNICA METODOLÓGICA: DELINEANDO A PERSPECTIVA INVESTIGATIVA.....	85
2.5 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA .....	99
2.6 CONSTRUINDO A PESQUISA: ARQUITETURAS E ARQUITETÔNICAS INVESTIGATIVAS.....	102
<b>2.6.1 Primeira imersão investigativa: estudo descritivo de mapeamento dos professores/gestores - arquitetura institucional.....</b>	<b>104</b>
<b>2.6.2 Segunda imersão investigativa: entrevistas narrativas – compreendendo as arquitetônicas docentes .....</b>	<b>111</b>
2.7 APONTAMENTOS DE ASPECTOS ÉTICOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA ...	119
<b>3. ARQUITETURA INSTITUCIONAL: APONTAMENTOS SOBRE O ESTUDO DESCRITIVO DO PANORAMA INSTITUCIONAL DOS PROFESSORES/GESTORES 2018-2021.....</b>	<b>126</b>
3.1 BREVE APONTAMENTOS SOBRE A ARQUITETURA INSTITUCIONAL DA UFSM: O CONTEXTO EM QUE ARQUITETÔNICAS DOCENTES SÃO PRODUZIDAS .	127
3.2 REFLEXÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DE ARQUITETÔNICAS DOCENTES.	187
<b>4. NARRATIVAS DE PROFESSORES/GESTORES: RECONHECENDO SABERES E FAZERS IMPLICADOS NAS E NA CONSTITUIÇÃO DAS ARQUITETÔNICAS DOCENTES .....</b>	<b>195</b>

4.1 TRAJETÓRIAS .....	198
4.2 DIMENSÕES DA DOCÊNCIA .....	229
4.2.1 Contextos emergentes: pandemia e pós-pandemia .....	250
4.2.2 Ensino .....	262
4.2.3 Contextos emergentes: inclusão .....	287
4.2.4 Pesquisa – Extensão .....	303
4.2.5 Contextos emergentes: cibercultura .....	309
4.2.6 Contextos emergentes: novo perfil de aluno, dinâmicas de ingresso e evasão .....	328
4.2.7 Contextos emergentes: micro/institucionais - pós-pandemia - movimentos/ações de tensionamento do habitus universitário .....	345
4.2.8 Gestão .....	361
4.3 PRODUÇÃO DOS FAZERES E SABERES DOCENTES DA/NA GESTÃO .....	378
4.3.1 Desafios da atuação do gestor: implicações na carga horária de atividade .....	383
4.3.2 Atuar como gestor: desafios .....	402
4.3.3 Desafios e implicações do atuar como gestor: formação/preparação .....	415
4.3.4 Contextos emergentes: PEN-SIE .....	430
4.3.5 Contextos emergentes: internacionalização .....	437
4.3.6 Contextos emergentes: secretarias integradas .....	445
4.3.7 Contextos emergentes permanentes: contexto macro sociocultural repercutindo no micro contexto da instituição .....	458
4.3.8 Relações interpessoais e as nuances de surgimento de redes de conhecimento da/na gestão .....	467
4.3.9 Especificidades do cargo .....	476
4.3.9.1 Chefia de departamento didático .....	486
4.3.9.2 Coordenação de curso de graduação .....	493
4.3.9.3 Coordenação de PPG .....	500
4.3.10 Desafios da gestão: infraestrutura, financiamento (recursos públicos - iniciativa privada), e as especificidades das áreas .....	521
4.3.11 Perspectivas .....	530
5. ARQUITETURA INSTITUCIONAL E ARQUITETÔNICAS DOCENTES: APONTAMENTOS ACERCA DAS DOCÊNCIAS NA UNIVERSIDADE .....	539
REFERÊNCIAS .....	559
APÊNDICES .....	577

APÊNDICE A – ANÁLISE DESCRITIVA DOS TRABALHOS SELECIONADOS NA BDTD, 2010 A 2021: PPG EDUCAÇÃO .....	578
APÊNDICE B – ANÁLISE DESCRITIVA DOS TRABALHOS SELECIONADOS NA BDTD, 2010 A 2021: PPG OUTRAS ÁREAS.....	587
APÊNDICE C – TÓPICOS GUIAS PARA ENTREVISTAS .....	612
APÊNDICE D – PANORAMA TRAJETÓRIA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: PRINCIPAIS TENSÕES HISTÓRICAS DE CONCEPÇÃO E MANUTENÇÃO DAS IFES PÚBLICAS.....	615
<b>ANEXOS .....</b>	<b>622</b>
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	623
ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	627
ANEXO C - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	629



## 1. PRIMEIRAS PALAVRAS: CONSTITUIÇÃO E RECONHECIMENTO DA ARQUITETÔNICA PESSOAL, SOCIAL E ACADÊMICA DA PESQUISADORA E DA PESQUISA

Cada frase escrita, cada palavra escolhida para compor estas primeiras páginas, apresentam um destaque de um memorial descritivo e mais do que representar algum aspecto/elemento importante do caminho percorrido até este momento, está imersa de significados e, principalmente, sentidos<sup>1</sup>. É um momento de olhar para trás, ver na trajetória construída que há alicerces para avançar para o último degrau da Pós-graduação. Reconhecer os desafios superados, as oportunidades aproveitadas, constituindo-me<sup>2</sup> professora e pesquisadora; concomitantemente a pesquisa proposta também foi se desenvolvendo, em cada etapa/nível da Pós-graduação fui me aprofundando e qualificando na temática para, agora, ter construído um arcabouço que dê sustentação para a profundidade requerida em uma tese de doutoramento. Desse modo, apresento nas próximas linhas destaques da minha trajetória pessoal e profissional<sup>3</sup> e atrelada a ela a trajetória da pesquisa construída.

Em todas as páginas deste relatório de pesquisa caminham junto autores, de outros tempos e também de tempos presentes, que subsidiam a constituição e o reconhecimento da *arquitetônica*<sup>4</sup> da pesquisa e do constituir-se pesquisadora. De modo especial, compartilho com Freitas a experiência de dialogar com Bakhtin e sua obra, reconhecendo que grandes obras, como explicado pelo próprio, são escritos que superam o tempo-espço em que foram criadas:

[...] como a de Bakhtin, revela sua plenitude na grande temporalidade. Por isso, estudar Bakhtin hoje, trazê-lo para a contemporaneidade significa atualizar seus conceitos no diálogo com o que nos confronta o tempo presente. Leio Bakhtin e com suas palavras olho para o presente que nos circunda, com ele dialogando. O ato de escrever é ainda mais complexo do que o ato de ler, pois tenho que, com as minhas palavras, trazer os dizeres do autor, os sentidos por mim construídos na interlocução

<sup>1</sup> Significados e sentidos entendidos na perspectiva vygotskiana e bakhtiniana, logo, significados correspondem à significação construída social, cultural e historicamente; sentidos compreendidos como a apreensão dos significados, ou seja, o entendimento elaborado particularmente sobre um significado. Assim, o significado é coletivo e o sentido é pessoal/particular.

<sup>2</sup> Será utilizada, inicialmente, a primeira pessoa do singular para marcar o reconhecimento do lugar de fala, do Ser único; os capítulos seguintes serão escritos com a primeira pessoa do plural, reconhecendo que a elaboração deste trabalho acontece de modo compartilhado e com subsídios das experiências e vivências com outros, especialmente, com a orientadora.

<sup>3</sup> De certo modo uma compilação do já apresentado no trabalho de conclusão de curso - Aprendizagem Docente para a Atuação na Educação Básica: Formação Inicial (Dewes, 2015), na monografia - Gestão Universitária: Departamentos Didáticos e Contextos Emergentes na Educação Superior Pública (Dewes, 2017), na dissertação - Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes (Dewes, 2019).

<sup>4</sup> No decorrer do texto iremos destacar em itálico palavras que estejamos entendendo a partir de conceitos bakhtinianos, logo que estejamos chamando a atenção para o significado que tem a partir da perspectiva dos estudos de Bakhtin. Ao longo do texto iremos apresentar seus conceitos.

com ele. E é difícil passar para a escrita todo o vivido e experimentado. Assumo, no entanto, o risco dessa empreitada selecionando alguns fragmentos que mais me mobilizaram sem pensar em esgotar a riqueza de tudo que foi dito. Esses fragmentos resultaram da busca de respostas sobre o que Bakhtin nos diz sobre educação. Não encontro na obra de Bakhtin nada específico em relação à educação, mas ao mesmo tempo, encontro tudo nas palavras escritas em seus textos. (Freitas, 2013, p. 96).

Mais do que palavras que sintetizam conceitos, algumas escolhidas por Bakhtin trazem uma carga de significação que quando apreendidas por quem dialoga com elas praticamente não há como sair sem ter sido tocado por ele. Não que isso aconteça somente nessa situação, afinal, nessa perspectiva epistemológica o dialogismo é ponto central do modo como vivemos e convivemos no mundo, reconhecendo a linguagem como o meio de nos relacionarmos.

Nessa direção, Fiorin (2014, p. 167) salienta que:

Os homens não têm acesso direto à realidade, pois nossa relação ela é sempre mediada pela linguagem. [...]. Isso quer dizer que o real se apresenta a nós semioticamente, o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo. Essa relação entre os discursos é o dialogismo. Como se vê, não temos relações com as coisas, mas com os discursos que lhes dão sentido, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem.

São *falas/ditos/vozes/palavras* que acionam processos reflexivos e de tomadas de consciência, *de si e dos outros, do Ser*. É por meio da linguagem, a dita e a não dita, oral e corporal, barulhenta e silenciosa, que cada sujeito vai construindo o *seu enunciado*, a *sua voz*, o *seu discurso*, e, também, apreendendo, interagindo com o que *o outro* diz.

Para Bakhtin (1997, p. 291):

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística [*sic*]) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma *atitude responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão da fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente [*sic*].

Todos os *discursos* chegam até nós e para cada um reagimos de algum modo. Alguns acionam reações mais expressivas, impulsionando a produção de novos sentidos. E isso acontece com as *palavras* de Bakhtin. Sobre isso, compartilhamos com Freitas do entendimento de que:

As palavras de Bakhtin, que escolhi trazer para este texto, nos inserem na reflexão do que ele denomina de Ser-evento-único-responsável. E, diante disso, pergunto: como isso se revela em minha vida, em minha experiência? Até que ponto essas palavras apenas me seduzem e as repito porque cantam em meus ouvidos e são belas? Até que ponto elas permanecem como coisas apenas ditas, repetidas, mas não vividas? Como fazer para que façam parte de mim em minha unicidade? Como fazer de meus atos respostas a um dever concreto? Como chegar à compreensão ativa de que Ser é se comprometer? Pensando em como responder essas questões, cada vez mais compreendo que Bakhtin é um autor especial. Ninguém passa por ele impunemente. Ler Bakhtin é me colocar numa situação de compreensão ativa que exige respostas. Ler Bakhtin é superar o momento do conhecimento teórico e integrá-lo a minha vida. É, sobretudo, um exercício de reflexão que não me fecha em mim mesma, mas que me abre, me empurra para o outro, para o diálogo. (Freitas, 2013, p. 105).

Mais que ajudar um pesquisador a compreender seu objeto/fenômeno de estudo, repercute na sua própria compreensão de si mesmo e do seu *ser*, estar e fazer. As proposições de Bakhtin e seu círculo são alinhadas da vertente vygotskiana, tanto que também tem como subsídio na produção das discussões e reflexões o marxismo, a teoria histórico-crítica. Um exemplo é o conceito de *atividade* que está atrelado ao de *ato*:

“Ato/atividade e evento” [...], é essencialmente a discussão sobre como pode o sujeito humano vir a “apreender” o mundo a partir de seus atos teóricos, cognitivos, práticos, estéticos etc. [...] de um lado a ideia de que o sujeito humano é marcado pela ausência de “álibi” na vida, isto é, de que cada sujeito deve responder por seus atos, sem que haja uma justificativa *a priori*, de caráter geral, para seus atos particulares, e, do outro, a ideia de que entonação avaliativa, ou a assunção de uma dada posição no mundo humano, é a marca específica do agir dos seres humanos. (Sobral, 2017, p. 104).

O movimento impulsionado por estes autores e que seguem repercutindo nos dias de hoje são instigar cada sujeito, entendido na sua historicidade, a reconhecer o seu lugar neste mundo, na sociedade e o modo como ela é organizada em cada tempo-espço e, principalmente, a tomada de consciência sobre o *ser*, estar e fazer de cada um e suas repercussões no mundo em que vive. Esses apontamentos são importantes, pois representam que no atual *Ser-evento-único-responsável*, eu como pesquisadora em formação não tenho *álibi* para não agir de modo *responsivo* com a pesquisa que estou propondo produzir. Junto a isso, também não tenho *álibi* para não reconhecer os *outros* que caminham comigo e mesmo aqueles que pela minha trajetória foram, de algum modo, tornando possível e/ou impulsionando que eu chegasse até aqui.

De acordo com Sobral (2017, p. 105): “o empreendimento bakhtiniano consiste em propor que há entre o particular e o geral, o prático e o teórico, a vida e a arte uma reação de interconstituição dialógica que não privilegia nenhum desses termos, mas os integra na produção de atos, de enunciados, de obras de arte etc.”.

Muitas das palavras/conceitos bakhtianos e vygotskianos são explorados e nos inspiram ao longo desta pesquisa, especialmente, *arquitetônica*:

Os sentidos “gerais” de arquitetura são, no campo da arquitetura, o de ciência da arquitetura. Na música, o de projeto estrutural de peças musicais. Na filosofia, o de sistematização científica do conhecimento. Na obra de Bakhtin, todas essas ressonâncias se fazem presentes mediante o elemento que têm em comum, ou seja, o *processo de formação de totalidades*, ou *todo harmônico*, a partir de uma articulação de partes constituintes que as dota de uma unidade de sentido, em vez de limitar-se a ligá-las ou justapô-las mecanicamente. De certo ponto de vista, toda a obra de Bakhtin e de seu Círculo pode ser caracterizada como um esforço de identificação da arquitetura de seus objetos de estudo, sempre a partir de um sujeito situado, responsivamente ativo e que se define com os outros na sociedade e na história. (Sobral, 2017, p. 109-110).

Temos a arquitetura estabelecida para um projeto de pesquisa, para a apresentação de um relatório de pesquisa e em cada âmbito, cada finalidade, tem especificidades. No caso desse texto uma pesquisa em nível de doutoramento. De modo especial, por ser um trabalho de conclusão de curso, há a carga da formação de quem escreve/apresenta/pesquisa e de quem orienta, logo há uma dimensão formativa que não há em pesquisas de outros âmbitos/lugares.

Nesse sentido, Freitas salienta que:

O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise. Bakhtin contribui para complementar essas idéias [*sic*] afirmando que o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. (2002, p. 25-26).

Nesta brecha, aproveito para explicitar a *arquitetônica* desta pesquisa que é potencializada pelo processo de *tornar-se* pesquisadora. Não são apenas relatos de lembranças de outros tempos, são substratos que mobilizam a produção de sentidos. Constitui-se a *arquitetônica*:

O todo mecânico, não arquitetônico, tem elementos constituintes unidos apenas no tempo e no espaço por alguma ligação externa, sem ser integrados pela unidade interna de sentido que marca um todo arquitetônico. Suas partes são contíguas e se tocam mutuamente, mas em si mesmas permanecem alheias umas às outras; são de átomos desvinculados intrinsecamente e que só se aproximam materialmente. Pensando-se por exclusão a partir desses fatores, um todo arquitetônico é imbuído da unidade advinda do sentido, estando suas partes articuladas internamente, de um modo relacional que as torna interligadas e não alheias umas às outras, isto é, constitutivamente. (Sobral, 2017, p. 110).

Mover-se e sobreviver em uma arquitetura é até relativamente fácil e é possível. Agora *tomar consciência* do seu *ser* implica em uma expansão de consciência, logo uma potencialização do *ser*, estar e fazer, especialmente, considerando o reconhecimento da vida e do viver em *dialogia*. É quando me vejo diante de uma página em branco, que aguarda as letras que serão impressas, inclusive, aceita que algumas sejam apagadas logo após, que a *dialogia* é explicitada e registrada. No entanto, não se limita ao *ato* de escrita, registro no papel, há muito mais e acontece muito mais em tempos-espacos da vida e do viver que não se consegue abarcar em algumas linhas escritas. Escrever sobre arquitetura implica em reconhecer que não há como abarcar *o todo, a unicidade*; em um processo interpretativo-explicativo, se identificam fragmentos da arquitetura, os quais nos possibilitam reconhecê-la.

Nesse sentido, Freitas (2013, p. 100-101) salienta que:

Esse termo “arquitetônica” é próprio de Bakhtin, e ele o usa para explicitar em suas construções teóricas, os seus arcabouços, os seus pilares, que sozinhos, não funcionam como base de sustentação. É na sua dialética que esses pilares formam um todo único, que se constituem como tal. Na arquitetura do mundo real no qual um ato se desenvolve é importante considerar sua concretude, unidade e os tons emocionais-volitivos. A realidade da unicidade unitária desse mundo é garantida pelo reconhecimento de minha participação única neste mundo, pelo meu não *álibi* nele. Essa minha participação produz um dever concreto, o dever de realizar a inteira unicidade do *ser*, e isso significa que minha participação transforma cada participação minha (sentimento, desejo, humor, pensamento), em minha própria ação ativamente responsável.

Tempo e espaços mesmo que compartilhados com *outros* são únicos para mim; cada um tem na sua bagagem os pilares, os arcabouços de saberes e fazeres, os alicerces, que o constituem, logo cada um do seu lugar único, no *Ser-evento*, consegue *valorar* sua existência. Reconhecer os tempos e espaços pelos quais passou, como os experimentou, como foi a sua participação do seu lugar único no *ser*, é que também impulsiona o reconhecimento do *outro* e, especialmente, do meu *ato responsável e responsivo*.

Sobre isso, Freitas destaca que:

Este meu lugar único no *ser* não deve, entretanto, ser tomado como uma posição individualista. Na arquitetura construída por Bakhtin o eu-para-mim, centro do qual flui meu ato realizado dirige minhas possibilidades e meu dever no *Ser-evento*. É deste meu lugar que posso e devo ser ativo com o dever de realizar meu lugar único. Mas esse lugar único não exclui o *outro*, pois Bakhtin (2010) diz que a vida conhece dois centros de valor que, embora diferentes, estão mutuamente correlacionados: o eu e o *outro*. É em torno desses dois centros que todos os momentos concretos do *Ser* se distribuem e se arranjam. (Freitas, 2013, p. 102).

Reconhecemos nesta palavra/conceito a síntese, quase que perfeita, do fenômeno que escolhemos para investigar. No entanto, ela não se limita a isso, ela ultrapassa a dimensão de constituição da pesquisa, ela repercute e impulsiona o processo de constituição do *ser* pesquisador, do produzir pesquisa, especialmente, nas ciências humanas.

Assim, reconhecemos que quando usamos *arquitetônica* estamos falando da arquitetura que torna possível a produção de uma *arquitetônica*<sup>5</sup>.

O agir do sujeito é um conhecer em vários planos que une *processo* (o agir no mundo), *produto* (a teorização) e *valorização* (o estético) nos termos de sua responsabilidade inalienável de sujeito humano, de sua falta de escapatória, de sua inevitável condição de ser lançado no mundo e ter ainda assim de dar contas de como nele agiu. Bakhtin une esses vários momentos em sua ética, em sua estética, em sua teoria, em sua vida. Teoria, ética e estética, entendidos na unidade da responsabilidade, na pesquisa e na vida, constituem o tríplice imperativo a que o pesquisador tem de atender a cada momento, a condição indispensável da assunção da condição de pesquisador. Não se nasce pesquisador/vem-se a sê-lo, a merecê-lo, a receber-lhe o selo, na coerência teórico-metodológica, na consciência ética, na consciência estética, no espelho da esfera em que ser pesquisador faz, e cria, sentido. (Sobral, 2017, p. 118). [Grifos do autor].

Outras palavras/conceitos de Bakhtin irão nos acompanhar e serão apresentadas no decorrer deste relatório de pesquisa. De modo especial, o capítulo inicial de um texto de pesquisa ganha outro sentido quando este tem finalidade relatar sobre a produção de um estudo de doutoramento, afinal, não há como não se sentir em um nevoeiro de nostalgia, passado e presente se fundem, os fios dialógicos rompem a *temporalidade*, ultrapassam barreiras do tempo-espaço; do doutorado, algo tão utópico, hoje tornando-se realidade, presente.

## 1.1 NOS FIOS VIVENCIAIS QUE ROMPEM A TEMPORALIDADE... PASSADO, PRESENTE E FUTURO

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (Bakhtin, 2011, p. 348).

---

<sup>5</sup> Destacamos que, a partir da perspectiva bakhtiniana, e sempre que usarmos esta palavra no texto, estamos falando da arquitetura como sendo uma estrutura – física, organizacional, tanto em âmbito de legislações, regimentos, normativas; estrutura institucional como sinônimo de arquitetura institucional. Podendo ser ampla quando falamos da instituição como um todo e micro quando considerando a estrutura organizacional de um curso, por exemplo. Já *arquitetônica* entendemos como um conceito mais amplo, que abarca a arquitetura institucional, e considera/olha para além da estrutura organizacional da instituição, olha para os sujeitos e para os modos como cada um desses sujeitos experimentam e vivenciam esse lugar, a instituição. Logo, olhar para *arquitetônicas* docentes já explícita que reconhecemos que não há uma única *arquitetônica*, mas que há uma pluralidade, pois há pluralidade de modos de *ser*, estar e fazer de cada docente nessa instituição.

Descrever/escrever sobre a trajetória implica em uma viagem no tempo e desta viagem selecionar alguns fragmentos para compartilhar e, especialmente, neste momento escrevendo um texto que tem como objetivo suprir um dos requisitos a formação no curso de doutorado, ocorre uma mistura de passado, presente e futuro. Novamente deparo com palavras que em 2012 tanto me afetaram:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (Freire, 2011, p. 57).

Li Pedagogia da Autonomia (ganhara de presente de Natal do professor que na época ocupava o cargo de chefe do Departamento Didático em que era bolsista, com quem trocava muitas ideias sobre a universidade, educação, formação e, especialmente, me encantava pelo seu conhecimento e entendimento sobre o todo da instituição, seu funcionamento, a dinâmica institucional, sua arquitetura e arquitetônica). E, neste trecho do livro sou arrebatada pela perspectiva de inconclusão. Até chegar àquelas palavras, estava certa de que quando terminasse a faculdade, aí sim, estaria pronta para assumir uma sala de aula, pois, até então, mesmo tendo concluído o curso Normal, ou seja, já tinha titulação para lecionar, mas estava tomada por uma sensação de não estar pronta, não ser capaz. Sentia que faltava algo. Aí, sou levada a tomar consciência da minha inconclusão, ou seja, não há uma conclusão total no que tange à formação, mesmo que se tenha todos os títulos não haverá um momento de finalização, em que se estará completamente pronto, concluído. A formação é permanente. Mesmo que não se esteja ciente desta condição.

Desse modo, sou levada a (re)significar minha trajetória, as escolhas que já havia feito e as que ainda faria. De modo especial, agora retomando novamente a escrita sobre essa trajetória para um trabalho do curso de doutorado, como não lembrar da menininha de sete anos que lá na linha Esquina União, interior do município de Cândido Godói - RS, caminhava entusiasmada com sua lancheira azul celeste para o primeiro dia de aula na 1ª série. Saindo de casa, seguindo pelo acostamento da rodovia RS 307 caminhou um pouco mais adiante até a entrada da casa dos primos que a aguardavam para juntos seguirem mais uns dois quilômetros pelo acostamento da rodovia até chegaram à escola que ficava na sede da comunidade.

Uma escola em que todos os alunos das quatro séries se reuniam na mesma sala e um professor lecionava às quatro turmas; o quadro dividido, com uma coluna para cada turma; cada

série estava organizada em uma fileira, iniciando da direita para a esquerda a 1ª série, com 4 ou 5 alunos, a 2ª série, também com 4-5 alunos, a 3ª série e a 4ª série. Pelo que recordo nenhuma das séries tinha mais do que uma fileira de alunos.

Das lembranças que tão nítidas ainda chegam há as aventuras de estudar em uma escola do interior, em uma época em que o telefone celular começava a ser notícia, mas ainda longe do nosso cotidiano, quiçá computador e internet.

Escalar uma árvore e subir no telhado da escola; o dia de limpar a escola, lavar banheiros e calçadas; o dia de lustrar o chão da sala; o dia de capinar a horta da escola que nos provia a sala para a merenda; as brincadeiras do recreio com as casinhas construídas em cima de pés de mangas; de não poder falar alemão na escola sem entender o que era não poder falar em alemão; as aventuras das raras vezes em que a prefeitura enviava uma kombi para irmos até outra escola e assistir um filme, vídeo em fita VHS; lembro até hoje da história dos castores – animais que até hoje não conheci, mas sigo tento carinho; das outras histórias não lembro bem quais eram, somente dos castores que constroem suas casas nos rios, achei aquilo muito intrigante e fascinante.

Os piqueniques num riozinho perto da nossa comunidade com pequenas cachoeiras, em que passamos o dia, o professor Celso com seus alunos e, às vezes, a merendeira ia ajudar, no mais ele que se virasse conosco, não me lembro se em algum momento a escola chegou a ter muito mais do que 20 alunos, pelo menos naquele período.

A lembrança de quando na rotina de ir e vir da escola foi incluída uma bicicleta... seguindo sempre pelo acostamento da rodovia...

Crescendo também entra na rotina ajudar o pai na feira dos produtos hortifrutigranjeiros – a rotina que passa a ser de em três, quatro dias da semana, acordar cedo para ir junto com o pai, ou recolher os produtos no interior ou no dia de vendê-los na cidade vizinha; aprender a organizar a rotina de estudos e saber que precisaria deixar os temas prontos ainda no dia anterior, especialmente, para conseguir brincar um pouco antes do almoço no dia seguinte; a experiência de ir sozinha da cidade vizinha para casa pelo ônibus de linha para chegar a tempo de ir para a escola, pois o pai ainda tinha produtos para entregar.

Daquelas experiências e vivências que não cabem na literatura, que não cabem em análises... mas que são parte da trajetória de alguém gostava muito de estudar.

Finalizando a 3ª série a experiência de mudança de escola com o fechamento da escola – a ida para uma escola um pouco mais para o interior em que a predominância dos alunos/famílias era a cultura polonesa; passar a ir para a escola de transporte escolar. Aprender

alguns detalhes de uma cultura diferente da alemã, na qual até então eram as únicas experiências.

Agora uma escola com um professor para cada turma, cada turma com a sua sala de aula e uma sala cheia com muitos alunos na mesma série (com exceção da 3ª e 5ª série que eram em uma mesma sala). Logo de cara, a primeira professora, uma professora estagiária do Curso Normal, com ela construímos um terrário que lembro até hoje...

Já na 5ª série a novidade das matérias, a aula dividida em momentos/aulas, cada aula seu caderno, seguindo com uma professora e a professora de inglês que vinha da sede do município uma vez por semana para ministrar as aulas de inglês na escola e passava cada dia em uma das escolas municipais.

Finalizando o ciclo possível naquela escola a mudança para a escola na cidade, uma escola estadual que atendia todos os níveis da educação básica, funcionando em três turnos; um novo mundo. Com a finalização do ensino fundamental surge o desafio da primeira escolha que iria dar alguns dos contornos, alicerces, para a vida adulta.

O curso Normal foi uma escolha voltada à possibilidade de conhecer uma área de atuação, sendo que no Ensino Médio não teria essa imersão em uma possível área de trabalho. No decorrer do curso fui me envolvendo com a educação e construindo novos significados e sentidos acerca da sua função na sociedade, no desenvolvimento e na formação de futuras gerações, bem como da importância do papel do professor nesse processo. Fui construindo um entendimento sobre a responsabilidade implicada no trabalho docente o que repercutiu intensamente na formação dos alunos. Assim, reconhecia que atuar como professor não tem *álibi*<sup>6</sup>.

Em 2006, conheço a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) ao visitar a Feira das Profissões. O encantamento com esse lugar foi instantâneo, assim como a definição de uma meta pessoal: um dia ser aluna dessa instituição.

Indagada por meu pai sobre o que faria após a conclusão do curso Normal, ao responder que continuaria a estudar, ele me afirma que, então, deveria fazer por mim. Assim, o mundo adulto estava à minha frente. Reconhecia que sair de Cândido Godói - RS e vir para Santa Maria

---

<sup>6</sup> Entendido aqui na perspectiva bakhtiniana, logo, o atuar sem *álibi* implica na responsabilidade sobre a própria ação/atividade realizada, ou seja, a atuação é imbricada pela responsabilidade do que se faz, independente de ter-se consciência ou não dessa responsabilidade. No caso dos professores, do seu lugar único de profissionais formados para tal atividade, não há *álibi*s para a sua atuação como profissionais da educação. Sobre isso, Figuera (2014, p. 28) destaca que “a condição de vivermos sem *álibi*s é entendida [...] como o reconhecimento de que, como professores [...], ocupamos um lugar e um tempo únicos na história e, esta singularidade no Ser envolve entendermos que ninguém mais poderá fazer a docência neste mesmo lugar e tempo. Ocupamos e estamos em um momento irrepetível no ato docente, impondo-nos responsabilidades nessa docência, nesse Ser.”

- RS seria uma opção que poderia tornar viável o ingresso na UFSM. Sendo uma cidade maior, teria mais possibilidades de trabalhar para sustentar-me, assim como para estudar, preparar-me para o vestibular, pois quando dizia do desejo de estudar na UFSM várias pessoas diziam que não deveria nem perder tempo tentando, pois “*a gente de escola pública, aqui do interior, não temos chance nenhuma de entrar*”.

A vontade de ser aluna da UFSM foi maior do que os discursos que pouco incentivavam. Assim, em 2007, concluindo o curso Normal, decido fazer a inscrição para o vestibular. Escolho o curso de Física, por ter gostado das aulas de Física e imaginar ser uma área que iria gostar. Para minha surpresa sou aprovada como suplente e em abril de 2008 sou chamada.

Durante duas semanas imerjo no cotidiano universitário, o qual seguia a me encantar. No entanto, talvez pelo fato de as aulas já estarem há mais de mês acontecendo, sentia-me totalmente perdida quanto ao que era abordado nelas, por mais que estudasse em casa, não conseguia compreender aqueles conteúdos; tanto que em uma das disciplinas na primeira aula que fui havia uma prova naquele dia. Uma mistura de sensações, percepções, sentimentos, fizeram com que decidisse desistir do curso.

Retorno à Cândido Godói decidida que no ano seguinte voltaria e faria vestibular para outro curso e mesmo que se não passasse mudaria para Santa Maria para trabalhar e fazer alguma faculdade nem que fosse de noite. Assim, entre tentativas sem sucesso, buscava ingressar na UFSM, fiz mais dois vestibulares para cursos diferentes: vestibular de 2009 para geografia; vestibular extraordinário no mesmo ano para relações internacionais.

No inverno de 2009 depois de muito caminhar pelas ruas de Santa Maria em busca do primeiro emprego com carteira assinada sou contratada como vendedora em uma loja de tecidos e aviamentos. Poucas semanas depois inicio um curso técnico em Secretariado em uma escola da rede estadual no turno da noite. Como estava trabalhando e estudando decidi que não faria o vestibular de 2010, principalmente, por não saber qual curso escolheria.

Um dia a prima com quem morava pergunta se já havia feito a inscrição para o vestibular e ao relatar o que havia decido, ela pergunta “e por que não Pedagogia? Não gostaste da experiência na escola, no curso Normal?”. Fico a pensar sobre isso e mesmo sendo o curso que sempre dizia que seria a última opção, especialmente, pela valorização profissional, acabo decidindo fazer a inscrição. Assim, em janeiro de 2010 sou aprovada para o curso de Pedagogia-noturno da UFSM.

Assim, no segundo semestre daquele de 2010 seguia trabalhando durante o dia e a noite ia para a aula. No segundo semestre do curso durante uma aula a professora fala acerca do PIBID (Programa de Iniciação à Docência), comenta também sobre a possibilidade de bolsas

que havia na universidade. Começo a refletir que não estava aproveitando a universidade, vinha para as aulas e ia embora, sem explorar os espaços que era possível. Retomo o objetivo que me fez vir para Santa Maria: estudar. E agora aluna da UFSM e não estava aproveitando tudo o que ela oferece/possibilita. Decido sair do comércio e me dedicar à faculdade.

Assim, em 2011 assumo uma bolsa trabalho no Departamento de Metodologia (MEN) do Centro de Educação (CE). Ali fico até 2013 imersa no cotidiano da gestão universitária, aprendendo como funciona uma universidade, especialmente, um departamento didático. Além das atividades diárias de um departamento pude participar, dentre outros, da organização de seleções públicas – professores e de alunos para realização de monitorias -, concursos públicos, conferências patrimoniais anuais, demandas oriundas da administração central da universidade, o cotidiano de um departamento didático. Especialmente, no que tange à oferta de disciplinas e a organização da vida funcional dos docentes ali lotados. Neste contexto, fui sendo instigada a compreender a dinâmica organizacional e a conjuntura de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública federal.

No início de 2012 sou indicada/convidada a assumir a representação discente no colegiado do curso de Pedagogia, experiência esta que possibilitou ampliar ainda mais as vivências em tempos e espaços da gestão universitária.

Mesmo inserida nesses espaços, a graduação em Pedagogia ainda carecia de uma produção de sentido. A convivência com diversos professores fora da sala de aula, mesmo com aqueles que não atuavam no curso, foi me instigando a qualificar minhas produções, dedicar-me mais às aulas.

Então, naquela manhã de fevereiro de 2012, as palavras de Freire (2011) arrebataram-me. Dentre os saberes necessárias à prática educativa, “Ensinar exige consciência do inacabamento” e “ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado”, afetaram-me como baldes de água fria.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabamento que não se sabe como tal e o inacabamento que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença (Freire, 2011, p. 52-53).

Por meio dessas ideias sou levada a produzir consciência sobre a minha inconclusão e percebo que esta consciência não é algo ruim, mas sim, fundamental para compreender a minha condição como ser social, cultural e histórico. De certo modo, esse entendimento possibilitou construir uma nova perspectiva sobre minha trajetória.

Impregnada nesses novos ares, lanço-me a conhecer mais espaços universitários que ainda não experimentara. No primeiro semestre de 2012 inicio as experiências em monitorias em cursos de graduação, na disciplina tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à educação, curso de Pedagogia diurno. Junto a isso, comecei a participar do GETDICA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação). A vivência do cotidiano de uma disciplina de um curso de Graduação despertou a ansiedade em compreender os processos formativos, especialmente, no que tange à formação de professores. Sendo uma disciplina do curso de Pedagogia, vários aspectos foram me incomodando, desacomodando, levando a repensar a minha postura como estudante, futura pedagoga, meu comprometimento com a minha formação. Atrelado a isso, fui percebendo que existe um leque de diversos campos de trabalho para um professor, como, por exemplo, a docência no ensino superior, assim como a área da pesquisa. Isso tudo também impulsionado pelos estudos e discussões realizados no âmbito dos encontros do GETDICA, nos quais tínhamos como temáticas centrais a formação de professores e as articulações dos processos formativos com as tecnologias da informação e da comunicação (TICs). Nessa trama, fui (re)significando a minha trajetória e, então, construindo um novo sentido para a graduação que estava cursando.

Nessa direção, no segundo semestre de 2012, insiro-me no movimento estudantil por meio da proposição de uma chapa para o Diretório Acadêmico do Centro de Educação (DACE). Nos dois anos seguintes, imerjo na gestão universitária através dos espaços possíveis aos integrantes do diretório. Dentre esses, Conselho do Centro, Colegiado do Departamento MEN, reuniões administrativas com diversos setores de CE – órgãos suplementares, direção, coordenações de curso -, visando a reestruturação do DACE, bem como fomentar a participação dos alunos e o reconhecimento da importância de ocuparmos esse espaço do movimento estudantil. Hoje reconheço, após estudar acerca da gestão universitária, que desempenhei funções de um gestor universitário dentro do âmbito de um diretório acadêmico, pois tínhamos sob a nossa ingerência bens patrimoniais, recursos financeiros que precisavam ser administrados de modo a beneficiar o maior número possível de estudantes do Centro.

No final de 2012 elaborei em parceria com a professora coordenadora do GETDICA o projeto de pesquisa *os cursos de licenciatura da UFSM e a nova sociedade da informação e da*

*comunicação: desafios à formação dos futuros docentes*, configurando-se como uma pesquisa documental nas matrizes curriculares, com o objetivo de identificar e compreender a oferta de disciplinas relacionadas às novas TICs nos cursos de licenciatura (presenciais e na modalidade a distância) da UFSM. Esta constitui-se na primeira experiência prática com o desenvolvimento de uma pesquisa. Durante o ano de 2013 desenvolvemos o estudo, por meio do qual evidenciamos que havia pouca oferta de disciplinas relacionadas às TICs e problematizamos esse cenário com a formação de professores.

No entanto, ainda no final de 2012, sentia que precisava aprofundar os estudos sobre formação de professores e sobre pesquisa acadêmica. Analisando os grupos de pesquisa do CE identifiquei-me com o GPFOPE (Grupo de Pesquisas Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior). Assim, em 2013 iniciei minha inserção, neste grupo, como voluntária. Na metade daquele ano, saí do Departamento e ingressei como bolsista de iniciação científica (IC).

Nesse contexto, realizei nos quatro semestres seguintes mais monitorias voluntárias em disciplinas de graduação (II semestre 2013 na disciplina Processos da Leitura e da Escrita I, no I semestre de 2014 na disciplina Processos da Leitura e da Escrita I, no II semestre de 2014 na disciplina Processos da Leitura e da Escrita II e no I semestre de 2015 na disciplina Processos da Leitura e da Escrita I).

Concomitante a isso fui mergulhando no mundo da pesquisa científica, entendendo o que é, como é construída uma pesquisa, especialmente, na perspectiva da teoria sócio-histórica de Vygotski. Na interação com estudantes de diferentes cursos da graduação, de diferentes níveis da Pós-graduação, iniciei a minha constituição como pesquisadora. Sempre instigada pela formação de professores, pelos processos formativos e, especialmente, pela educação superior, fui vivenciando as diferentes fases de uma pesquisa. Desde as exigências, os desafios e as possibilidades de produzi-la e da difusão/divulgação dos conhecimentos resultantes por meio da participação em eventos com a apresentação de trabalhos e a produção de textos para a publicação em anais de eventos. Desse modo, participo de eventos locais, regionais, nacionais e internacionais. Estas experiências foram constituindo-se em vivências formativas. Especialmente, no que tange à produção escrita para divulgação do que estava sendo produzido no âmbito do GPFOPE, acerca de discussões sobre aprendizagem docente.

Nessa conjuntura, como desdobramento da pesquisa guarda-chuva do GPFOPE em 2015 apresento o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) *Aprendizagem docente para a atuação na educação básica: formação inicial*.

Concluído o curso de Pedagogia, reingresso na graduação no curso de Educação Especial noturno, também da UFSM. Instigada para tal, especialmente, por ter tido nos estágios da Pedagogia alunos incluídos e, entendendo ser uma realidade de muitas salas de aulas, seria uma oportunidade de qualificar minha formação.

De 2015 a 2018 tive a oportunidade de ser membro da equipe de Editoração da Revista Políticas Educativas - PolEd - do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Esta experiência foi muito interessante por possibilitar uma nova visão sobre o âmbito da produção e disseminação de conhecimento científico, em especial, na manutenção de um periódico internacional.

No segundo semestre de 2015, na preparação para a seleção do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE/CE/UFSM) não conseguia escolher uma temática que abarcasse os meus anseios e curiosidades, tanto como pedagoga como pesquisadora. Então, em conversa com a orientadora pretendida, ela sugere: “*e por que não sobre os departamentos?*”. Neste momento sou levada a lembrar das vivências no departamento, no DACE, tudo o que já havia vivenciado nos diversos tempos e espaços da gestão universitária.

Desse modo, em 2017 apresento a monografia *Gestão universitária: departamentos didáticos e contextos emergentes na educação superior pública*, articulando a temática da gestão universitária; assim e enfocando departamentos didáticos e os contextos emergentes na educação superior, tema de pesquisas que estavam sendo iniciadas na RIES (Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior). Esta rede foi contemplada em 2016 com o Edital PRONEX (Programa de Apoio a Núcleos de Excelência em CT & I) e desde então está desenvolvendo a pesquisa *Educação superior e contextos emergentes*, tendo como objetivo “[...] consolidar e ampliar ações da RIES como instância de trabalho coletivo no que diz respeito aos contextos emergentes da Educação Superior” (Morosini, 2016, p. 03). No âmbito da UFSM, articulada à esta desenvolve-se, no âmbito do GPFOPE, a pesquisa *Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes*, com o objetivo de “[...] compreender como a docência é construída em contextos emergentes a partir dos processos formativos vivenciados” (Bolzan, 2016, p. 11). Desse modo, a monografia configurou-se em um desdobramento desses estudos, especialmente, ao agregar à pesquisa que vem sendo desenvolvida no GPFOPE, objetivando contribuir na compreensão e indicação de qualificadores e potencializadores dos processos formativos considerando, especialmente os contextos emergentes na educação superior.

Ainda no segundo semestre de 2016, inicio a atuação como tutora no curso de Pedagogia a distância da UFSM, ofertado em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Desde então, tenho vivenciado essa modalidade de ensino com suas exigências, desafios, especificidades e possibilidades, inclusive, trabalhando com alunos incluídos. Desse modo, passo a vivenciar um dos elementos constituidores dos contextos emergentes na educação superior, ou seja, cursos de graduação ofertados em parceria de IES públicas com a UAB, visando a ampliação e interiorização do ensino superior público.

No segundo semestre de 2017, ingresso no curso de Mestrado em Educação do PPGE/CE/UFSM, objetivando dar continuidade à temática pesquisada na monografia, enfocando na atuação de professores como gestores universitários. A escolha pela continuação da temática de estudo pautou-se, principalmente, pelos achados da pesquisa de monografia, ou seja, que a atuação dos chefes de departamentos era pautada nos saberes docentes que estes traziam consigo, os quais haviam sido construídos no decorrer de suas trajetórias. Desse modo, identificamos a construção dos saberes docentes da/na gestão, a partir dos saberes elencados por Gauthier *et al.* (2013).

O período do curso de Mestrado foi bem produtivo no que tange à produção de artigos, em especial, por contar com o subsídio da bolsa de demanda social da Capes, pude me dedicar à produção científica. Foram publicados artigos para periódicos, capítulos de livros, resumos e trabalhos completos em anais de eventos, sendo alguns já publicados e outros no prelo. Cabe salientar que a participação em eventos, nacionais e internacionais, constituíram-se em momentos bem importantes, pois, para além da divulgação do que estava sendo estudado, foram momentos de compartilhamento de informações sobre outras realidades institucionais; e mesmo de outros países, o que potencializa as problematizações que vem sendo produzidas ao longo da trajetória formativa.

Nessa direção, a dissertação *Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes*, teve como objetivo compreender o desenvolvimento profissional do professor/gestor em contextos emergentes. Partindo do estudo monográfico, iniciamos a pesquisa produzindo um mapeamento sobre os professores/gestores da UFSM. Para tal, levantamos todos os cargos de chefia ocupados por docentes na instituição (identificando que 42% são ocupados por docentes), os professores que ocupavam estes cargos em determinado recorte temporal e, a seguir, mapeamos os currículos Lattes desses professores o que nos possibilitou identificar aspectos do perfil dos professores/gestores da UFSM.

Articulando os achados desses estudos temos a constatação de que a maioria dos professores/gestores da UFSM não possuem formação (de curta ou longa duração) relacionada

à gestão universitária. Mesmo a participação no Programa de Formação de Líderes da UFSM – LIDERE – envolve apenas 5% dos professores/gestores. Atrelado aos demais aspectos mapeados (como a titulação, formações continuadas/complementares, inserção na pesquisa, extensão, ensino, tempo de atuação como gestor, atuação como docente), evidenciamos por meio da dissertação que a atuação na gestão se configura como uma das dimensões da docência universitária, junto ao ensino, à pesquisa e à extensão. Resultados consolidados conforme apresentamos nos Capítulos 4 e 5 na sequência deste relatório.

Junto a isso buscamos identificar os reflexos dos contextos emergentes da/na educação superior no trabalho docente, em especial, na atuação dos professores/gestores. Logo, as repercussões das políticas e programas de expansão, democratização e interiorização da educação superior, principalmente, nas duas últimas décadas, até o ano de 2015 (fomento nos cursos da UAB, Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), ProUni (Universidade Para Todos)) e após a perspectiva de contingenciamentos de recursos/financiamentos em vigor. E junto a isso, endossando essa conjuntura, as repercussões das tecnologias nos tempos e espaços universitários.

Imersa no mundo da educação superior, finalizando a dissertação, em maio de 2019 sou chamada a assumir minha vaga como professora de educação infantil da rede municipal de ensino de Santa Maria -RS. Imerjo na outra ponta do processo de ensino, onde tudo começa. Lotada em uma escola em uma zona periférica da cidade, me insiro em uma realidade que, em muitos dos primeiros dias, primeiros meses, me sentia atônita, impactada pela impotência que sentia diante de tanta diversidade de contextos. Quando não consegui responder a uma simples pergunta de um aluno de 4 anos: *“profe, como é o teu quarto?”*, pergunta feita logo após ele contar em uma roda de conversa que dormia no chão, com um colchão sob algumas folhas de papelão.

Como não se arrepender de fazer uma roda de conversa para cada criança mostrar e contar sobre o seu desenho sobre o que faz de dia e de noite, relacionado a noite ao dormir, claro que a maioria desenhou sua cama ou outra atividade que fazia à noite e que lhe era significativa.

Por outro lado, o peso da cultura institucional, das dinâmicas institucionais, de ser confrontada e lembrada que estava chegando em um lugar que até então só conhecia na teoria e que a prática era bem diferente, que agora eu precisava aprender a prática. No entanto, foi a teoria que me forneceu o arcabouço para que diante das dificuldades conseguisse reagir; quando a paralisia chegava e que o pensamento era só um: *“e, agora? O que faço?”*. Como conduzir uma tarde toda de atividades com crianças pequenas? Como conduzir e mediar a proposição de

uma atividade? Como acalmar um aluno agitado e que agitava colegas junto, como manter o controle da situação? Buscava socorro no arcabouço de saberes e fazeres que tinha comigo, rapidamente retomar as diversas metodologias de ensino, as compreensões sobre os processos de ensino e de aprendizagem e escolher um modo de agir que considerasse o mais adequado e/ou necessário em cada momento.

O contexto da profissão docente no Brasil “bate na cara” do professor todos os dias. O professor precisa que no seu repertório de saberes tenha subsídios para entender e atuar diariamente na busca pela equidade na educação; reconhecendo que mesmo que a criança venha de uma realidade difícil, a escola, muitas vezes, é o tempo e o lugar em que ela será respeitada e valorizada em sua infância. Afinal, quando a instituição familiar falha, a escola é a instituição que acaba sendo o último refúgio e suporte para ela.

Mas, nem só de sabores amargos, de lágrimas que precisam ser seguradas, do sentimento de impotência diante das mazelas da sociedade capitalista, que se vive a docência na periferia; como não sentir um acalento com o pequeno ato da criança que enquanto caminha até a escola apanha uma florzinha de qualquer plantinha que resiste na poeira da beira da rua e traz para a professora? Sabendo das dificuldades e tristezas no ambiente familiar, como negar um toque de aconchego à criança que só quer que alguém a abrace? Como agir responsabilmente em um contexto tão complexo, mas, ao mesmo tempo tão simples, em que só de ouvir a criança, respeitá-la, em que uma proposta por mais simples que seja faça os olhinhos brilharem e a criança dizer em alto e bom som: “*profe, agora eu estou bem feliz aqui na escola*”.

Com as crianças pequenas que o dialogismo ganha ainda mais potência. Quanto um olhar da criança não nos diz? E quanto nós, professores, não dizemos com um simples olhar?

Das conversas silenciosas com as trocas de olhares, das conversas misturadas e que não se distinguem em um momento de descontração, de brincadeira, em que o riso e a vida pulsam livremente pelos quatro cantos da sala de aula.

Junto a esses novos dilemas e novas tomadas de consciência que a docência na educação infantil foi impulsionando, na tutoria na EaD passo a atuar na tutoria nas disciplinas finais do curso, de inserção e monitoria e de estágio supervisionado e também a orientação de trabalhos finais de curso. Assim, encontro-me no início da vida escolar, na educação infantil, e no final da trajetória formativa escolarizada no nível da graduação, atuando diretamente com a formação de novos professores, orientando suas inserções práticas na educação básica – tanto na educação infantil como nos anos iniciais.

Concomitante, no grupo de pesquisa GPFOPE as pesquisas desenvolvidas ao longo dos anos discutem sobre a docência e os processos formativos, olhando para os cursos de

licenciaturas da UFSM. Nestes estudos trabalhamos com narrativas de professores/formadores e estudantes das licenciaturas. Logo, não há como não reconhecer os diversos papéis que venho desempenhando, os lugares que existo e atuo, reconhecendo-me em tantas narrativas de outros: das diversas possibilidades que uma universidade pública oferece aos alunos; o que contam os estudantes que também experimentaram o movimento estudantil; as possibilidades de atuação do professor da educação superior, especialmente, na atuação na EaD, no trabalho de editoração de periódicos, na orientação de TCC; as falas dos estudantes que já tiveram alguma experiência prática na realidade escolar e dos que não tiveram ainda; nas vozes de professores/formadores sobre o processo formativo dos seus estudantes-futuros professores da educação básica. Tantas vozes, tantas perspectivas, percepções, entendimentos, e a explicitação que é por meio da dialogia, do diálogo com os outros com vamos ampliando nossa consciência sobre o Todo, sempre com a utopia de um dia chegarmos a abarcar este Todo. Utopia.

Pesquisando sobre a atuação do professor universitário temos um exemplo concreto dessa utopia: reconhecemos a amplitude e a complexidade da docência universitária, esboçamos organizar por dimensões para tentar capturar o Todo de cada uma, mas seguimos com fragmentos. Mesmo olhando somente para a dimensão da gestão, em uma mesma instituição, a amplitude do mundo real, do mundo vivido, não conseguimos registrar. Pelos fragmentos que vamos coletando, produzindo sobre esse mundo vamos encontrando subsídios que nos possibilitam elaborar compreensões. Mas, assim como o inacabamento, a incompletude, são parte da vida e do viver. Podemos até juntar várias perspectivas de vários *outros*, mas não temos condições de abarcar de modo finito *o Todo*.

Assim reconhecendo e vivendo, reconhecendo a incompletude e o inacabamento, do *meu lugar único, sendo*, professora, estudante, tutora, pesquisadora, Andiara/eu.

Nessa conjuntura, a imersão no mundo da pesquisa, da pós-graduação, acabou tornando a chegada ao doutorado algo quase natural, seguindo o fluxo, o movimento de quem inicia na IC e segue envolvido com as atividades do grupo de pesquisa. Lembrando da jovem que tinha um pouco de receio de falar com professores doutorados, como interagir com estes “seres”; na chegada ao grupo de pesquisa conversar com alunas do doutorado era um momento importante, ouvir o que tinham a dizer, querer aprender o máximo que pudesse com cada uma das doutorandas; sentir-se honrada em poder escrever/produzir um texto com elas; e hoje me vejo neste lugar; já não há mais as gurias do doutorado, pedir a opinião delas, hoje eu que estou neste lugar, com outras colegas com quem convivo desde a IC... também não sei se as novas bolsistas do grupo, que estão iniciando sua caminhada no mundo da pesquisa, tem percepções como as

que eu tive, mas confesso, é uma sensação estranha e que me leva a olhar para minha trajetória. Por vezes, ainda não parece real.

Assim, chegou o momento de me submeter ao processo de seleção para o curso de doutorado; assim, foi apresentado como anteprojeto de pesquisa a continuação do estudo do objeto/fenômeno que venho investigando, com o objetivo de compreender as repercussões da atividade de gestão no desenvolvimento profissional de docentes universitários. Logo, partindo de todos os estudos realizados acerca dessa temática, articulando-os com a minha trajetória, propus-me a pesquisar como essa atuação reflete na atividade docente e qual a sua repercussão no desenvolvimento profissional.

De modo especial, impulsionada pelas palavras de Bakhtin e com os estudos para a elaboração desta pesquisa, reconhecemos que temos atrelado ao fenômeno investigado a constituição de arquitetônicas docentes de professores/gestores. Assim, nos propusemos a desenvolver a pesquisa intitulada *o professor/gestor universitário de instituição pública federal: fazeres e saberes implicados nas arquitetônicas docentes*.

Partindo das perspectivas teóricas que têm fornecido substrato teórico e metodológico para os estudos desenvolvidos, desde a iniciação científica, no TCC, na monografia e na dissertação, buscamos responder algumas questões que nos mobilizaram para essa pesquisa: a atuação como gestor constitui-se como uma atividade ou permanece como um conjunto de ações burocráticas? Quais significados e sentidos os professores/gestores atribuem à sua atuação como gestores? Os professores/gestores estabelecem alguma relação entre a atuação como gestor e como formador? A atuação como gestor repercute no desenvolvimento profissional? Como? Qual a presença da perspectiva da formação permanente no desenvolvimento profissional dos professores/gestores?

Desse modo, concomitante à trajetória pessoal e profissional foi sendo elaborado e delineado o objeto de estudo, ou seja, minha trajetória está atrelada à trajetória da temática que vem me acompanhando, instigando-me a qualificar e potencializar tanto o seu desenvolvimento como o meu próprio, como pesquisadora da área da educação. Portanto, por meio destas primeiras palavras explico minha aderência à Linha de Pesquisa Docência, saberes e desenvolvimento profissional e ao curso de doutorado em educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM.

Cabe pontuar, ainda, que, considerando a vertente teórico-epistemológica que me impulsiona e subsidia na constituição como *ser*, especialmente, a historicidade de cada *Ser-evento*, não há como não mencionar a pandemia do Covid-19. Ainda no primeiro semestre do

curso de Doutorado não se vislumbrava qualquer ideia de que em semanas próximas vivenciaríamos uma pandemia.

Quem não se lembrou das aulas do ensino fundamental e ficou pensando que gostaria de lembrar um pouco melhor das aprendizagens e conhecimentos sobre vírus e pandemias? Endemias, pandemias, fazem parte da história mundial, alguns nomes até nos soam familiares.

Da normalidade cotidiana que conhecíamos fomos jogados ao isolamento físico/social; dificilmente alguém teria antes desse fato cogitado discutir sobre ensino remoto na educação infantil, por exemplo. Muitas das atividades profissionais e pessoais foram modificadas; do presencial fomos, quase todos, ao *online*. Tivemos que descobrir e inventar novos modos de ser, estar e fazer.

A cibercultura certamente foi potencializada na sua integração à nossa vida e viver. Por outro lado, a infoexclusão e as desigualdades foram realçadas de forma extrema; por exemplo, já se sabia que nem todos os alunos de uma turma tinham acesso ao mundo digital/tecnológico, mas como todos iam presencialmente à sala de aula, pois essa situação não impedia os processos de ensino e de aprendizagem, de certo modo, equitativos. Já com o ensino remoto, em todos os níveis, desde a educação infantil à pós-graduação (especialmente neste último desfez-se o senso comum de que todos os universitários tinham conectividade tecnológica), o aluno sem acesso tecnológico foi prejudicado por não ter acesso aos materiais digitais, interação e convívio com professores e colegas, como em *web* aulas, encontros online síncronas e/ou assíncronas.

Nessa conjuntura, as docências foram tensionadas e novas maneiras de reagir e agir, diante desse panorama novo, foram sendo produzidas.

De um lado, tivemos que aprender e descobrir como seguir com atividades da docência na educação infantil no âmbito da rede municipal, especialmente, pela evidência das realidades das famílias. Para que houvesse uma equidade na disponibilização e promoção das atividades escolares tivemos que nos pautar na entrega por meio da tecnologia que todos teriam acesso: o papel impresso.

De outro lado, tínhamos que descobrir e aprender como tornar possível e orientar estágios supervisionados do curso de Pedagogia em tempos de ensino remoto. E, por outro lado, o grupo de pesquisa teve que descobrir e aprender como seguir com suas atividades.

Junto a isso, os desafios e as oportunidades inerentes e específicas dessa conjuntura, a construção de uma pesquisa de doutoramento foi sendo desenvolvida.

Refiro-me às coisas mais palpáveis, concretas, urgentes do cotidiano e das demandas de trabalho e pesquisa que se alojaram na casa de cada um, sem pedir licença, sem respeitar horários. Por sorte, ou que outro termo poderia usar, ninguém próximo teve complicações em

função de infecção pelo vírus; não perdi ninguém próximo; o que não me livrou de me abalar pelo que muitos passaram. Não há palavras que cheguem a tempo e que sejam suficientes para expressar o que senti nesse período, assim como cada um. Claro, há aqueles que, por sei lá qual motivo, vivem do seu lugar único a pandemia de outra perspectiva. Não há como ignorá-los. Mas cabe deixar registrado neste texto que um dia irá para uma prateleira da biblioteca e algum repositório digital, que também vivi, assim como os outros que vivem neste tempo e espaço, a experiência de uma pandemia. Bem como, o relatório aqui apresentado é de uma tese que, em sua maior parte, foi construída no período da pandemia.

E, de modo esperançoso, dizer que é possível, sim, a escola, a universidade, a educação, seguir desempenhando seu papel, sua função, mesmo em tempos pandêmicos. Fazer o melhor que for possível em cada situação, em cada realidade, em cada Ser-evento.

## 1.2 DELINEAMENTO SOCIAL E ACADÊMICO DA PESQUISA PROPOSTA

As universidades constituem-se em articulação com a sociedade, ou seja, ambas vão se influenciando, retroalimentando-se, fazendo com que demandas que surgem na sociedade chegam às Instituições de Ensino Superior (IES) para serem supridas. Desse modo, o papel das universidades é de produtoras de conhecimento, impulsionando o desenvolvimento científico e tecnológico, e, também, de atender as demandas da sociedade.

Nesse sentido, cabe salientarmos que reconhecemos que, nessa relação, universidade – sociedade, há interesse mútuo, no entanto, isso não significa acolhimento recíproco. Assim, mesmo que se deseje que exista uma relação dialética entre elas, isso, ainda, não é óbvio. Há tensionamentos, aproximações e distanciamentos em movimento que proporcionam maior ou menor aderência entre universidade e sociedade.

A exemplo dessa relação que se estabelece, surgem movimentos como a cibercultura (Lévy, 1999) pautada, tanto na instrumentalização do uso de novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), como na utilização/apropriação que está sendo produzida tanto no âmbito social como universitário. Há a demanda da sociedade que, principalmente, os novos profissionais saibam utilizar-se dos aparatos tecnológicos em suas respectivas profissões, até porque o cotidiano, cada vez mais, está repleto dessas ferramentas, inclusive, impulsionam gradativamente a substituição de mão-de-obra humana pela tecnológica.

Outro movimento que emerge da sociedade são discussões relacionadas à igualdade, equidade, de acesso ao Ensino Superior, isso impulsionado, também, por movimentos mundiais. De acordo com Silveira (2017, p. 58),

[...] nessa vertente, a universidade ao longo do século XX foi elitista e privilegiou apenas grupos particulares da sociedade para que nela pudessem desenvolver seus estudos e sua profissionalização. Contudo, os diferentes movimentos de luta e resistência social, as “minorias” – os negros, as mulheres, os pobres, os indígenas, os imigrantes, entre outros -, contribuíram e contribuem para a abertura da universidade a partir de políticas públicas de valorização da diversidade cultural, da emergência de políticas de igualdade de condições e de enfrentamento aos ditames de um único grupo social que subjaz outros. Isso colocou um novo desafio para as políticas públicas brasileiras. É nesse contexto que as universidades precisam se expandir e atender aos diversos grupos sociais, em respeito à especificidade da formação do adulto, da concatenação da profissionalização com a pesquisa, da relação com o mercado com o aperfeiçoamento profissional, da relação teoria-prática, da inclusão de aspectos epistemológicos dos saberes acadêmicos, da acessibilidade ao ensino superior, da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, e da educação superior inclusiva.

Nessa direção, a partir de meados dos anos 2000 até por volta de 2015 tivemos no Brasil a implementação de programas e políticas públicas fomentando a ampliação e democratização de acesso à Educação Superior, especialmente, em instituições públicas. Isso por meio da ampliação de vagas nos cursos e da criação de novos cursos; criação do sistema de reserva de vagas, as cotas, para o ingresso em cursos de graduação; criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), impulsionando a interiorização do ensino superior público, bem como da modalidade de ensino à distância (EaD). No âmbito das IES privadas foi criado um sistema de financiamento por meio do fomento de bolsas de estudo. Atrelado a isso tivemos também um crescente estímulo à internacionalização, tanto em nível de graduação como de pós-graduação.

As repercussões desses programas e políticas públicas estão presentes no cotidiano das universidades, levando às (re)configurações, tanto dos tempos e espaços, como dos processos formativos promovidos no âmbito do ensino superior. Nos últimos três anos um novo elemento vem impulsionando novas (re)configurações: os contingenciamentos de recursos/financiamentos por parte do governo federal. As tensões que estão se estabelecendo, de um lado, buscam manter a qualificação, potencialização, avanço das novas perspectivas que vêm sendo implementadas, como, por exemplo, a inclusão, a interiorização, a democratização do acesso e da permanência e, de outro, o desafio de seguir fazendo as (trans)formações necessárias com menos recursos/financiamento.

Nessa perspectiva, vem sendo trabalhado desde 2016 o conceito de contextos emergentes da/na educação superior (especialmente, no âmbito da RIES (Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior), a partir da pesquisa *Educação superior e contextos emergentes* (Morosini, 2016), com desdobramento sendo desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com a pesquisa *Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes* (Bolzan, 2016) e, como desdobramento desta, foi

produzida a monografia *Gestão universitária: departamentos didáticos e contextos emergentes na educação superior pública* (Dewes, 2017) e, em sequência, dando continuidade a esta investigação, ampliando e aprofundando as discussões, está a dissertação *Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes* (Dewes, 2019).

Desse modo, agregando aos estudos que buscam compreender a constituição desses contextos emergentes da/na educação superior, temos focado na docência universitária e nos processos formativos. Visamos compreender os tempos e espaços da profissão docente no âmbito do ensino superior público, buscando evidenciar e indicar qualificadores e potencializadores do desenvolvimento profissional docente, principalmente, no que tange aos professores que atuam como gestores universitários.

A gestão universitária como temática de pesquisa vem emergindo nos últimos anos, explicitando implicações e repercussões no trabalho docente, especialmente, considerando-se a conjuntura de uma instituição pública como a universidade. Buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações indicam que, aos poucos, essa perspectiva está sendo abordada em pesquisas em nível de pós-graduação. Os escassos estudos publicados até o momento enfocam geralmente apenas um cargo de chefia/gestão (coordenação de curso – graduação ou pós-graduação, ou direção de unidades universitárias). Há uma série de estudos que abordam apenas um dos elementos/dimensões da docência universitária, como, por exemplo, a pesquisa, o ensino, estes sendo a maioria (Dewes, 2019). Esses estudos contribuem ao lançar indicadores que ajudam a pensar a docência universitária, possibilitando evidenciarmos a amplitude e a complexidade do ser professor do Ensino Superior.

Nessa direção, propomos esta pesquisa ao Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de doutorado, na Linha de Pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Considerando a pertinência entre a referida Linha de Pesquisa e o tema escolhido, definimos como temática de estudo a aprendizagem da docência universitária, com destaque para a atuação do professor/gestor e as suas repercussões no desenvolvimento profissional, considerando os contextos emergentes na/da Educação Superior, logo na constituição das arquitetônicas docentes de professores/gestores.

Nessa direção, o desenvolvimento dessa pesquisa justifica-se pela possibilidade de evidenciar aspectos que poderão contribuir para a qualificação e potencialização da formação permanente e do desenvolvimento profissional de docentes universitários. Em especial, ao abarcar os contextos emergentes que demandam novas (re)configurações dos tempos e espaços da educação superior, assim como, do próprio trabalho docente neste nível de ensino.

### 1.2.1 Inserção temática: construção de um estudo de escopo

Para conhecermos o que já há de produções e discussões sobre nosso foco de pesquisa, de modo a mapear nossa inserção temática, iniciamos a construção de um estudo de escopo. Kitchenham e Charters (2007) descrevem como um estudo de escopo ou “mapeamento sistemático”, o processo de construção de um levantamento de estudos publicados sobre um tema ainda pouco explorado.

Nesse sentido, a partir de Okoli (2019) e Kitchenham e Charters (2007), reconhecemos a importância de um levantamento sistemático das produções/estudos publicados de modo que outros pesquisadores possam compreender a maneira como foi produzido o mapeamento, possibilitando averiguações, bem como a ampliação do levantamento.

Desse modo, conforme Okoli (2019) explica, um estudo de escopo diferencia-se de uma Revisão Sistemática de Literatura ao não se restringir ao mapeamento de estudos primários com o mesmo problema/objetivo de pesquisa. Isto, pois “[...] ao invés de agregar as respostas dos estudos primários a uma questão comum, um mapeamento sistemático coleta e classifica estudos que tratam de um assunto de interesse, geralmente, com diferentes questões de pesquisa” (Okoli, 2019, p. 34).

Assim, entendemos que a construção de um estudo de escopo é mais adequada à nossa proposta de pesquisa, uma vez que já identificamos em levantamento anterior, apresentado no trabalho de dissertação (Dewes, 2019), a pouca produção de pesquisas, em nível de Pós-graduação (mestrado e doutorado), que de algum modo olhassem para os professores universitários que atuam como gestores. Então, buscando ampliar nosso conhecimento sobre estudos que já tenham de algum modo falado sobre estes professores/gestores, optamos por ampliar o mapeamento apresentado na dissertação de modo a abarcar os dez últimos anos de publicações de teses e dissertações e, também, produzir um mapeamento sistemático de artigos publicados nos últimos dez anos. Assim, buscamos publicações que de algum modo tenham olhado para os professores/gestores de universidades.

Portanto, temos como objetivo, nesse estudo de escopo, identificar o que tem sido estudado/pesquisado sobre os professores/gestores de universidades. Para tal, abarcamos nesse levantamento produções em que fique claro o olhar para os docentes de universidades que atuam como gestores.

Cabe destacar que, mesmo que nosso enfoque seja em docentes de universidades públicas federais, não restringimos o mapeamento a este contexto de instituições, somente nos restringimos ao nível de ensino, ou seja, professores da educação superior. Também, não nos

restringimos ao tipo de cargo de chefia/gestão que tenha sido enfoque nesses estudos, logo, incluímos na seleção das publicações aquelas que falem somente sobre coordenadores de curso, diretores de unidades de ensino, reitores, pró-reitores, entre outros encargos administrativos que caracterizem o desenvolvimento de atividades administrativas-acadêmicas nas diversas instâncias de uma IES. Isto se deve por nossa pesquisa olhar para os professores/gestores de modo amplo dentro de uma IES, buscando compreender tanto a variedade de espaços/instâncias em que estes docentes atuam, reconhecendo que cada tipo de cargo de chefia/gestão tem as suas especificidades, assim como aspectos e elementos que são presentes em qualquer tipo de cargo de chefia/gestão.

Nessa direção, entendemos estar de acordo com os pressupostos de Kitchenham e Charters (2007, p. 08), ao estarmos produzindo “[...] *a broad review of primary studies in a specific topic area that aims to identify what evidence is available on the topic*”<sup>7</sup>. Pois, ao construirmos esse mapeamento dos estudos sobre os professores/gestores de universidades, buscamos identificar o que já foi pesquisado/estudado/discutido sobre estes sujeitos.

Sobre isso, Kitchenham e Charters (2007, p. 11) também destacam que:

*A systematic literature review (often referred to as a systematic review) is a means of identifying, evaluating and interpreting all available research relevant to a particular research question, or topic area, or phenomenon of interest. Individual studies contributing to a systematic review are called primary studies; a systematic review is a form of secondary study.*<sup>8</sup>

Assim, nosso empreendimento caracteriza-se como um estudo secundário ao mapearmos um fenômeno específico: trabalhos que olhem para os docentes que atuam como gestores em universidades. Como já referimos, diante da escassez de estudos que tenha tido como enfoque esses professores, produzimos esse levantamento com a mesma dinâmica e cuidados necessários de uma revisão sistemática de literatura.

De acordo com Kitchenham e Charters (2007, p. 12-13):

*If, during the initial examination of a domain prior to commissioning a systematic review, it is discovered that very little evidence is likely to exist or that the topic is very broad then a systematic mapping study may be a more appropriate exercise than a systematic review. A systematic mapping study allows the evidence in a domain to be plotted at a high level of granularity. This allows for the identification of evidence*

<sup>7</sup> Tradução nossa: “[...] uma ampla revisão de estudos primários em uma área temática específica que visa identificar quais evidências estão disponíveis no tópico”.

<sup>8</sup> Tradução nossa: “Uma revisão sistemática da literatura (geralmente referida como revisão sistemática) é um meio de identificar, avaliar e interpretar toda a pesquisa disponível relevante para uma determinada questão de pesquisa ou área temática ou fenômeno de interesse. Estudos individuais que contribuem para uma revisão sistemática são chamados estudos primários; uma revisão sistemática é uma forma de estudo secundário”.

*clusters and evidence deserts to direct the focus of future systematic reviews and to identify areas for more primary studies to be conducted.*<sup>9</sup>

Nessa direção, por meio desse estudo de escopo teremos tanto um panorama do que já foi pesquisado/estudado sobre professores que atuam como gestores em universidades, bem como podemos identificar aspectos e elementos que carecem ainda de investigação.

Nessa perspectiva, definimos como critérios de seleção dos artigos:

- ✓ artigos publicados em periódicos com revisão de pares;
- ✓ publicados a partir de 2010;
- ✓ que o texto completo esteja disponível;
- ✓ artigos que apresentem estudos primários que fornecem evidência direta sobre a questão

da pesquisa tema de pesquisa/sujeitos do estudo = professores/gestores universitários.

Como o objetivo é a construção de um estudo de escopo não foi usado como critério o tipo de metodologia usada nos estudos; perspectiva teórica-metodológica das produções/autores; o idioma, desde que seja possível a tradução do texto por meio de programa de tradução; o *ranking/qualis* dos periódicos em que os artigos estão publicados.

Desse modo, para essa construção do estudo de escopo elencamos como descritores para a realização das buscas:

Quadro 1 – Descritores

Thesaurus da área de Educação BRASED para a língua portuguesa	Tesauro - UNESCO		
	Português	Inglês	Espanhol
Pedagogia da Educação Superior Pedagogia universitária			
			<i>Educación universitaria</i>
			<i>Educación superior</i>
Professor universitário Professor de educação superior	<i>University professor</i> <i>college teachers</i>		<i>Profesor de universidad</i> <i>Profesor de enseñanza superior</i>
Administração das Instituições de Ensino Superior			
Administração da Educação			

Fonte: elaborado pela autora a partir da busca no Thesaurus da área da Educação.

<sup>9</sup> Tradução nossa: “Se, durante o exame inicial de um domínio antes do comissionamento de uma organização sistemática de revisão, for descoberto que existe muito pouca evidência ou que o tópico é muito amplo, um estudo sistemático de mapeamento pode ser um exercício mais apropriado do que uma revisão sistemática. Um estudo sistemático de mapeamento permite que as evidências em um domínio sejam traçadas em alto nível de forma mais detalhada. Isso permite a identificação de grupos de evidências e desertos de evidências para direcionar o foco de futuras revisões sistemáticas e identificar áreas para a realização de estudos primários”.

A primeira base de dados que consultamos foi Portal de Periódicos Capes<sup>10</sup>. Na refinação de busca dentre as opções que a plataforma possibilita: não foi selecionada a opção somente no título, assunto ou como autor; usou-se a opção qualquer – evitando de não analisar algum artigo que pudesse falar sobre nosso tema de pesquisa e acabar não aparecendo para análise por não trazer no título e/ou no assunto a indicação; entre as opções – contém, é (exato) e começa com – usamos é (exato); no tipo de material optamos somente por artigos; em idioma usamos a opção qualquer idioma; nos resultados apresentamos refinamos para somente periódicos revisados por pares. Com estas definições realizamos a busca ano a ano iniciando com 2010-2010, 2011-2011, ... até 2020-2020.

A partir desse estrato inicial fomos para a pré-seleção de artigos selecionando aqueles que falassem sobre professores/gestores universitários. Em artigos que pelo título e resumo ficou-se em dúvida, pois falam sobre trabalho docente/docência universitária, mas não fica claro se falam sobre a atuação como gestores, então, foi usado o buscador de palavras dentro dos artigos pesquisando as palavras gestão e gestor. Encontrando estas palavras dentro dos textos foi analisado se tinham aderência com nosso foco.

Nessa direção, identificamos que vários estudos identificam/reconhecem a atuação na gestão como uma das atividades desenvolvidas pelos professores universitários. No entanto, somente mencionam que reconhecem essa dimensão do trabalho docente nas universidades, sem discutir sobre essa atuação. Isso é constatado, principalmente, nos estudos que abordam a intensificação do trabalho docente na educação superior, onde são elencados os tipos de atividades que são desempenhados pelos professores.

Diante disso, na busca realizada entre 07 e 13 de julho de 2020, usando os descritores encontramos:

- *University professor:*

- Total de 34.004 artigos, sem definição de tempo;
- Somente Periódicos revisados por pares e sem definição de tempo = 23.892 artigos;
- Últimos dez anos = 15.581 artigos; destes publicados em periódicos revisados por pares 12.150 artigos.

- *University professor e college teachers:*

- Total de 178 artigos, sem definição de tempo;
- Somente periódicos revisados por pares, sem definição de tempo = 141 artigos;
- Últimos dez anos = 54 artigos; destes publicados em periódicos revisados por pares 47 artigos.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

- Professor universitário:

- Total de 543 artigos, sem definição de tempo;
- Somente periódicos revisados por pares, sem definição de tempo = 449 artigos;
- Últimos dez anos = 445 artigos; destes publicados em periódicos revisados por pares 374 artigos.

No Quadro 2 que segue apresentamos uma síntese do panorama geral desse mapeamento sistemático na Base de dados Periódicos Capes:

Quadro 2 - Panorama geral mapeamento sistemático – Base de dados: Periódicos Capes

Quantidade artigos no resultado de busca	Descritor		
	<i>University professor</i>	<i>University professor e college teachers</i>	Professor universitário
Total	34.004	178	543
Somente periódicos revisados por pares	23.892 = 70%	141 = 79%	449 = 83%
Últimos 10 anos	15.581 = 46%	54 = 30%	445 = 82%
Somente periódicos revisados por pares	12.150 = 36%	47 = 26%	374 = 69%

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações do Portal de Periódicos Capes.

Diante desse panorama observamos que a maioria das publicações acontecem em periódicos que são revisados por pares. Sobre o percentual de publicações na última década, o descritor professor universitário tem 82% de suas publicações neste período, *University professor* tem 46% e *University professor e college teachers* tem 30%.

Por meio deste panorama também evidenciamos que, no nosso mapeamento, considerando o total de artigos e as publicações em periódicos revisados por pares na última década, analisamos 36% de artigos já publicados, que foram localizados usando o descritor *University professor*; 26% de artigos já publicados, que foram localizados usando o descritor *University professor e college teachers*; 69% de artigos já publicados, que foram localizados usando o descritor professor universitário.

No Quadro 3 que segue, apresentamos um panorama das publicações por ano da última década e por descritor pesquisado:

Quadro 3 - Panorama Mapeamento Sistemático – período: última década – base de dados: Periódicos Capes

<b>PANORAMA MAPEAMENTO SISTEMÁTICO – BASE DE DADOS: PERIÓDICOS CAPES</b>			
<b>Ano publicação</b>	<b>Descritor: Professor universitário</b>		
	<b>Resultado da busca/Total – Artigos pré-selecionados – Artigos selecionados</b>		
	Total	Pré-Seleç.	Seleç.
2010	31	06	<b>00</b>
2011	23	04	<b>00</b>
2012	22	07	<b>02</b>
2013	32	03	<b>03</b>
2014	47	00	<b>00</b>
2015	49	00	<b>00</b>
2016	46	03	<b>02</b>
2017	46	01	<b>00</b>
2018	41	04	<b>00</b>
2019	29	02	<b>01</b>
2020	06	00	<b>00</b>
<b>Total</b>	<b>372</b>	<b>30</b>	<b>08</b>

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações do Portal de Periódicos Capes.

Do conjunto de artigos encontrados a partir do descrito professor universitário, selecionamos oito artigos que se enquadraram nos critérios de inclusão e identificamos que tem aderência ao objetivo do nosso estudo sistemático.

A primeira constatação que fizemos é que a pesquisa de publicações da última década é satisfatória, pois praticamente metade dos artigos selecionados foram publicados há mais de cinco anos. Assim, se tivéssemos ficados restritos aos últimos 5 anos não teríamos contato com o que foi apresentado/discutido nos demais textos.

Sobre os 11 artigos selecionados, conforme apresentamos no Quadro 4 a seguir, 4 são de mesma autoria, sendo 2 deles publicados em 2012, 1 em 2013 e 1 em 2016.

Os artigos *A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário* (Silva e Cunha, 2012), *A transição para a gestão universitária: o significado das relações interpessoais* (Silva, 2012), ambos de 2012, e *Experiências vividas: a transição de líder para contribuidor individual em universidades de Santa Catarina* (Silva e Cunha, 2013), de 2013, e *Reflexões acerca da experiência vivida na universidade: a transição de líder para contribuidor individual* (Silva e Cunha, 2016), de 2016, tem como autora principal Silva e como coautor Cunha, com exceção do segundo artigo de 2012 que tem somente Silva em sua autoria. Pela análise dos títulos iniciamos a leitura dos artigos selecionados por estes quatro textos, pois apresentam similaridade das temáticas apresentadas como sendo as exploradas nos artigos.

De modo geral, são artigos qualitativamente bons, apresentam boa fundamentação teórica e metodológica. Na parte metodológica poderiam ter dito qual o contexto de

investigação (em nenhum deles isso é apresentado, somente em um artigo é explicado o tipo de IES a que os sujeitos participantes do estudo atuam); também sobre a seleção dos sujeitos não são apresentados critérios de inclusão e exclusão. No primeiro artigo não fica claro como foram feitas as entrevistas, sendo que nos artigos seguintes é explicado que foram realizadas 3 entrevistas com todos os sujeitos e com metade deles foi realizada uma quarta, para complementar questões que ainda estavam insuficientes, segundo análise preliminar das entrevistas. Já sobre o processo analítico é bem fundamentado e explicado quais os pressupostos que subsidiaram o processo de produção de dados e achados da pesquisa.

Cabe destacar que em análise das referências dos artigos identificamos que a pesquisa da qual os artigos são oriundos é a tese de doutorado de Silva (2011), produzida no âmbito de um Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Diante disso e considerando constatações que já havíamos feito em estudo anterior (Dewes, 2019), reiteramos a importância de não nos restringirmos na construção deste escopo de estudo a produções somente da área da Educação. Reconhecemos as especificidades de cada área do conhecimento. E para um estudo de escopo mais realista sobre o que já foi pesquisado sobre este fenômeno tão pouco explorado precisamos conhecer o todo, inclusive, para com as perspectivas trazidas de outras áreas compreendermos melhor o fenômeno.

Dito isso, retornando aos quatro artigos, conforme apresentado pelos autores, os sujeitos participantes são seis ex-gestores universitários vinculados a universidades à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). Estes seis professores atuaram como reitor ou Pró-reitor nas suas instituições; na caracterização dos sujeitos não é possível identificar quantos atuaram como reitor e quantos como pró-reitor. As entrevistas foram realizadas entre maio de 2009 e março de 2010.

Sobre o que podemos reconhecer como as categorias de análise, os autores apresentam “nove temas centrais” como sendo resgatados por meio das transcrições das entrevistas. Segundo destacam, estes nove temas:

[...] representam as experiências que os professores entrevistados viveram: 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. Os dados encontrados revelam temas úteis para a compreensão da experiência vivida na transição de professores para líderes universitários, contribuindo para pensarmos em políticas de recursos humanos, a fim de minimizarmos os aspectos negativos vividos pelos professores, como também para ampliarmos as pesquisas que levem em conta a temática da transição nas universidades. (Silva e Cunha, 2012, p. 146).

Nessa direção, no primeiro artigo *A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário*, é apresentado um panorama geral da pesquisa e desses nove temas, que entendemos como sendo as categorias analíticas dos achados da pesquisa. Neste artigo, o objetivo é “compreender o processo de transição do contribuidor individual (professor) para líder (reitor ou pró-reitor) em universidades” (Silva e Cunha, 2012, p. 146). Desse modo, é feita uma apresentação breve sobre cada um dos nove temas trazendo a perspectiva da transição de professor para assumir o cargo na reitoria ou pró-reitoria, ou seja, a transição do tornar-se professor/gestor.

As reflexões apresentadas pelos autores enfocam na dinâmica de transição desses papéis e de como isso repercute no trabalho docente. De acordo com os autores:

Na universidade, é fortemente presente o aspecto da temporariedade do exercício do cargo de gerência. O docente pode, ao longo de sua carreira universitária, assumir uma coordenação de curso, uma chefia de departamento, Pró-reitoria ou reitoria. Após essa experiência, ele pode retornar à sua função original, o que, na maioria das vezes, significa voltar a ser professor, sem as responsabilidades típicas da gestão universitária. Não obstante o fato de essas transições serem rotineiras nas universidades, elas merecem maior compreensão. (Silva e Cunha, 2012, p. 147).

Nessa perspectiva, os autores demarcam nos seus textos a necessidade de a instituição também olhar para essas transições e dar suporte aos docentes, especialmente, pensando no desenvolvimento profissional, bem como na qualificação dos processos administrativos. Afinal, a maneira como esses profissionais entende e, conseqüentemente, como conduzem/desenvolvem seu trabalho nestes cargos de gestão/administração repercute diretamente na qualidade da administração/gestão da instituição.

Já no segundo texto publicado em 2012, *A transição para a gestão universitária: o significado das relações interpessoais*, de autoria somente de Silva (2012), o enfoque também está no âmbito dessas transições que compreendem o tornar-se gestor, de professor para reitor ou Pró-reitor, e nesta transição o significado das relações interpessoais que aconteceram nesse processo.

A parte inicial do artigo é bastante similar ao primeiro artigo, apresentando basicamente as mesmas informações e discussões; um diferencial neste artigo é uma explicação sobre como foi a realização das entrevistas, assim é possível compreender que foram feitas três entrevistas com cada ex-gestor, sendo que três deles (metade dos sujeitos) tiveram um quarto encontro com a pesquisadora para complementar questões que não haviam sido suficientemente abordadas na terceira entrevista; cada uma das entrevistas com um enfoque diferente sobre esse período de

transição para assumir a liderança, a vivência na gestão e depois o retorno às funções de sala de aula.

Na parte de discussão do artigo é abordada a temática relativa ao relacionamento interpessoal: a diversidade nas e das relações, que é um dos nove temas centrais apresentados como achados da pesquisa. Nessa direção, a reflexão neste artigo é sobre as relações profissionais, olhando para: o trabalho em equipe, os sentidos do “ser político”, os conflitos e as percepções dos docentes sobre a maneira como tem sido “olhado” pelos colegas, o que é intitulada como “estão me vendo de maneira diferente”; atrelado a isso, discute-se sobre o relacionamento com os alunos e as relações familiares: sentindo apoio e cobrança (Silva, 2012).

O terceiro artigo, publicado em 2013, *Experiências vividas: a transição de líder para contribuidor individual em universidades de Santa Catarina* (Silva e Cunha, 2013), traz o âmbito da transição que compreende o processo de líder (reitor ou pró-reitor) para contribuidor individual (professor). Na parte inicial do artigo, assim como os dois anteriores, falam sobre a transição em cargos de líder e contribuidor individual e já apresentam em um tópico algumas discussões e achados da pesquisa enfatizando sobre as transições de contribuidor individual para líder e de líder para contribuidor individual. Na metodologia também explicam os momentos de cada entrevista e acrescentam explicações sobre o processo de análise das entrevistas. Na continuidade do texto discutem sobre os temas expressivos que emergiram das narrativas sobre a transição de gestor para professor, sendo os salientados: o alívio por não ser mais o responsável pela gestão; o retorno às origens referindo-se ao voltar à sala de aula; junto a isso a identificação de que é necessário atualizar-se; as relações interpessoais neste retorno; a gestão do tempo, agora com demandas diferentes da de um reitor ou pró-reitor; e o reconhecimento de um sentimento de falta da estrutura de que dispunha sendo reitor ou pró-reitor e o sofrimento vivenciado por estes docentes ao retornar para o âmbito da sala de aula e das implicações de estar novamente neste lugar e ter agora o peso de ter sido um reitor ou pró-reitor da instituição (Silva e Cunha, 2013).

Nessa direção, nos três artigos, nas conclusões apresentadas, os autores enfatizam a importância de haver estratégias da instituição para preparar e qualificar todos os profissionais que atuam em lugares de gestão/administração, e, especialmente, sobre os professores um acompanhamento das transições que esses profissionais vivem dentro da instituição, das funções que desempenham em determinados períodos, isto de modo a qualificar e potencializar tanto a sua estadia na gestão como depois o seu retorno às atribuições originais da docência universitária – ensino, pesquisa e extensão.

E em 2016 os autores publicaram o artigo *Reflexões acerca da experiência vivida na universidade: a transição de líder para contribuidor individual*, apresentando reflexões e discussões enfocando a transição de gestor para professor, as experiências vividas na universidade nesta transição e, principalmente, os aprendizados adquiridos. De acordo com os autores “[...] os ex-gestores fizeram questão de afirmar que suas carreiras foram permeadas por conquistas e que se orgulham dos caminhos trilhados na universidade” (Silva e Cunha, 2016, p. 13). Os achados enfocados neste artigo são os relativos à terceira entrevista que foi realizada com os ex-gestores. Isto é constatado quando é dito que “[...] 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” (Silva e Cunha, 2016, p. 13). Assim, a discussão apresentada neste artigo engloba estes temas.

Nesse sentido, a análise desses artigos corrobora com uma identificação que já vínhamos fazendo, a escassez de pesquisas que olhem para os docentes que se tornam gestores universitários. Já nas primeiras linhas fica evidente o quanto a seleção destes quatro artigos contribui para o nosso estudo, pois ao indicar estudos de outros autores nos possibilita ir a estes textos, sendo que eles ainda não haviam sido encontrados em nossas buscas por referências. Provavelmente a não inclusão deles em buscas que realizamos anteriormente se deva ao fato de serem publicações de anos que não foram englobadas, ou seja, anteriores a 2013. Os autores indicam como estudos que falam sobre professores gestores universitários que foram publicados em 2002, 2003, 2005, 2007, 2008 e 2011. Assim, temos uma ampliação e qualificação do substrato teórico sobre um tema ainda tão pouco estudado e, ao que parece, recebeu alguma atenção há alguns anos e caiu no “esquecimento”.

Nessa direção, o enfoque desse estudo apresentado nos quatro artigos, em olhar para o aspecto da transição desses papéis desempenhados dentro de uma universidade – de professor, que no estudo é chamado de contribuidor individual, para líder, compreendido no estudo como aquele que dentre suas atividades tem a função de cuidar da vida dos colegas, sendo momentaneamente seu superior - e como isso repercute na vida pessoal e profissional desses professores agrega ao nosso foco de pesquisa na tese, ampliando nosso campo de visão sobre aspectos e elementos que permeiam e constituem esse tipo de vivência para um professor universitário. Desse modo, somos instigados a também buscar olhar para isso na nossa pesquisa que estamos propondo.

Também, nessa mesma perspectiva, uma definição no primeiro artigo de 2012 nos ajuda a pensar sobre como temos considerado a atuação na gestão no âmbito do trabalho docente na universidade. De acordo com Silva e Cunha (2012, p. 151):

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.

Assim, temos elementos para discutir sobre como a atuação na gestão precisa ser compreendida, tanto por parte da instituição como do servidor/professor. Mas, para além da maneira como ela venha a ser entendida, o principal é que seja olhado para essa vivência. Afinal é por meio de estudos e pesquisas que os fenômenos são colocados sob análise, possibilitando compreendê-los, bem como suas repercussões e implicações.

Nesse sentido, sobre os artigos que foram selecionados na nossa busca na construção do estudo de escopo, apresentamos no Quadro 4 a seguir um panorama deles:

Quadro 4 - Artigos selecionados

Ano	Título	Autor	Idioma	Revista	Link Texto Completo
2012	A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário	Fabiula Meneguete Vides da Silva Cristiano José Castro de Almeida Cunha	Português	Revista GUAL – Gestão Universitária na América Latina	<a href="https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319327514009">https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319327514009</a>
	A transição para a gestão universitária: o significado das relações interpessoais	Fabiula Meneguete Vides da Silva	Português	Revista de Administração FACES Journal	<a href="http://www.fumec.br/revistas/facesp/article/view/1452">http://www.fumec.br/revistas/facesp/article/view/1452</a>
2013	Profissão acadêmica e <i>scholarship</i> da docência universitária: os múltiplos papéis do professor universitário	José Camilo dos Santos Filho Carmen Lúcia Dias	Português	Revista Iberoamericana de Educación	<a href="https://rieoei.org/historico/deloslectores/5352Santos.pdf">https://rieoei.org/historico/deloslectores/5352Santos.pdf</a>
	A identidade no e pelo trabalho: elementos constituintes das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG	Fábio Machado Ruza Santuza Amorim da Silva Karla Cunha Pádua	Português	Perspectiva	<a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p1099/27736">https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p1099/27736</a>
	Experiências vividas: a transição de líder para contribuidor individual em universidades de Santa Catarina	Fabiula Meneguete Vides da Silva Cristiano José Castro de Almeida Cunha	Português	Revista GUAL – Gestão Universitária na América Latina	<a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/25773">https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/25773</a>
2016	Reflexões acerca da experiência vivida na universidade: a transição de líder para contribuidor individual	Fabiula Meneguete Vides da Silva Cristiano José Castro de Almeida Cunha	Português	Revista de Administração de Roraima	<a href="https://revista.ufrr.br/adminrr/article/view/3179/pdf">https://revista.ufrr.br/adminrr/article/view/3179/pdf</a>
	Competências gerenciais (esperadas versus percebidas) de professores/gestores de instituições federais de ensino superior: percepções dos professores de uma universidade federal	Milka Alves Correia Barbosa, José Ricardo Costa de Mendonça, Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé	Português	Administração: Ensino E Pesquisa	<a href="https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/344">https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/344</a>
2019	<i>Factors associated with perceived stress among professors at a federal public university</i>	Michelle Barbosa Soares Simone Caldas Tavares Mafra Evandro Rodrigues de Faria	Inglês	Revista Brasileira de Medicina do Trabalho	<a href="https://cdn.publisher.gn1.link/rbmt.org.br/pdf/en_v17n1a13.pdf">https://cdn.publisher.gn1.link/rbmt.org.br/pdf/en_v17n1a13.pdf</a>

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações do Portal de Periódicos Capes.

Além dos quatro artigos já apresentados temos neste conjunto de oito artigos selecionados o artigo *Profissão acadêmica e scholarship da docência universitária: os múltiplos papéis do professor universitário* de autoria de Santos Filho e Dias (2013), é analisada definição e o uso do conceito de *scholarship* desde a criação das universidades e as novas compreensões e definições que vem sendo atreladas a este conceito, principalmente, considerando a expansão de tarefas abarcadas pelos professores universitários. Os autores não apresentam qualquer informação sobre a dimensão metodológica do texto produzido, logo não há como saber se é originário de alguma pesquisa, bem como qual o percurso percorrido na construção do artigo e das discussões apresentadas. De modo geral, os autores apresentam uma retomada de entendimentos sobre o conceito *scholarship* trazendo relatos sobre os contextos norte-americano, canadense e australiano e como o movimento de efetivação do *scholarship* da docência vem repercutindo no meio acadêmico. De modo geral, esse conceito abarca a profissão acadêmica enfocando no papel do professor universitário como pesquisador e, no caso da *scholarship* da docência, o foco é na atuação deste profissional no ensino em universidades.

Os autores abordam esse conceito no contexto brasileiro em dois parágrafos:

No Brasil, pequenas ações governamentais de estímulo à docência universitária tenderam a serem pontuais e não chegaram a introduzir nas universidades a cultura da valorização acadêmica da docência. Até o presente, em poucas faculdades foram criados núcleos de apoio e suporte didático aos docentes. Além disso, a criação e a consolidação relativamente recente da pós-graduação nas universidades brasileiras levaram os docentes com formação avançada a privilegiarem a pós-graduação e a relegarem a graduação para os docentes mais jovens, menos experientes e menos titulados. Assim, a graduação passou a sofrer crescente desprestígio e desconsideração pelos docentes mais experientes e preparados. Essa dupla situação histórica tem criado uma cultura de desqualificação técnica e de desprestígio social da função docente do profissional acadêmico brasileiro que leciona nos cursos de graduação. Constituiu-se nas universidades brasileiras, como constatou Edmundo Coelho (1988) na década de 80, uma dupla “casta”: a do “baixo clero”, formada por docentes da graduação, e a do “alto clero” constituída pelos docentes da pós-graduação. Esta, valorizada e cercada de privilégios, aquela, sobrecarregada de aulas e carente de suporte pedagógico-instrucional. A relativa precariedade da experiência brasileira em relação à valorização da nova *scholarship* da docência requer que levemos em conta, com mais cuidado, as práticas eficazes e bem-sucedidas de universidades do Primeiro Mundo a esse respeito. O aprendizado e a adaptação da experiência alheia ao nosso contexto podem ajudar a acelerar a solução dos problemas de qualidade de nossa educação superior. (p. 08).

Nessa perspectiva, mesmo não detalhando quais são todas dimensões de atuação do professor universitário, sendo uma discussão que enfocando no âmbito da atuação no ensino, nos instiga a problematizar e trazer para a discussão a necessidade de se reconhecer todas as dimensões que o professor universitário atua, isto, principalmente, quando se busca uma compreensão deste profissional. Claro, se reconhece a gênese do ensino como o elemento

fundamente da profissão docente, até mesmo por isso a maioria dos trabalhos enfocam nesta dimensão do trabalho docente.

Já no artigo *A identidade no e pelo trabalho: elementos constituintes das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG* de autoria de Ruza, Silva e Pádua (2013) já no seu resumo é apresentado o caminho percorrido na construção da pesquisa, um estudo de caso, a qual origina o artigo que é apresentado, “[...] que teve como objetivo analisar os elementos constituintes do processo de construção das identidades profissionais do professor universitário, a partir do estudo de caso de uma instituição educacional de nível superior, a saber, a FaE/CBH/UEMG” (p. 1099). Construída por meio de uma análise teórica e bibliográfica, com aplicação de questionário – com perguntas de múltipla escolha e dissertativas, com análise de legislações referentes ao ensino superior brasileiro e da universidade pesquisada e com a realização de entrevistas narrativas – tendo o processo analítico pautado na perspectiva da Análise de Conteúdo, produzindo um panorama de evidências sobre o fenômeno pesquisado.

Como era de se esperar, ao buscar abarcar a construção de identidades profissionais de professores universitários, olhou-se para as diferentes dimensões que os professores universitários atuam, reconhecendo-se o ensino e a pesquisa como as com maior destaque a adesão, e em seguida a dimensão administração e a de extensão. Essas identificações estão em convergência com as que temos encontrado em nossos estudos (Dewes, 2017 e 2019) e como veremos mais adiante que é constatado também no contexto da IES que estamos pesquisando. Cabe salientar que os autores apresentam sobre a atuação no âmbito da administração que no caso dos sujeitos da sua pesquisa há poucos docentes que se identificam como professor-administrador, sendo que de três professores entrevistados e que narraram sobre suas experiências na gestão só uma demonstrou ter construído uma identificação com esta atividade, as outras duas reconhecem a importância do lugar e do papel a ser desempenhando, mas não demonstraram a construção de sentidos pessoais sobre essa experiência e expressaram não gostar de desempenhar essa atividade. Isso, pois para estes professores a atuação no ensino e na pesquisa é que tem mais sentido e significado.

Já no artigo *Competências gerenciais (esperadas versus percebidas) de professores/gestores de instituições federais de ensino superior: percepções dos professores de uma universidade federal* de autoria de Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016), o foco é na atuação de professores como gestores em universidades federais articulado ao conceito de competências gerenciais, logo abordando as competências que se espera que esses profissionais tenham e as que eles percebem que tem na sua atuação como gestores. Assim, reconhece-se as

dimensões de atuação dos professores universitários, bem como as interlocuções entre os diferentes lugares em que atuam: “observou-se ainda que as competências gerenciais esperadas conservam elementos associados aos papéis de docente, pesquisador e de extensionista, pois, conforme os entrevistados, o papel de gestor não os tornam isentos aos demais” (p. 457).

Uma indicação que é feita pelos autores é a de olhar em pesquisas futuras para professores-gestores em diferentes níveis/lugares do organograma institucional, assim como a necessidade de mais e novos estudos sobre este fenômeno de modo a ampliar a construção de conhecimento sobre a atuação do professores-gestor e sobre os saberes e fazeres que decorrem e que são necessárias à uma atuação de excelência, especialmente, no âmbito da gestão universitária de IES públicas. Junto a isso fomentar e instigar a produção de políticas macro e micro de suporte aos docentes que atuam como gestores, de modo a qualificar e potencializar a atuação dos professores-gestores.

No artigo *Factors associated with perceived stress among professors at a federal public university* os autores Soares, Mafra e Faria (2019) apresentam os resultados de uma pesquisa realizada com professores da Universidade Federal de Viçosa (UFV). O objetivo deles foi de investigar/identificar quais os principais fatores/elementos relativos à carreira docente que aumentam/interferem nos níveis de estresse desses docentes. Para tal, conforme bem explicado no artigo, selecionaram uma amostragem do corpo docente da UFV e aplicaram um questionário com questões sobre características pessoais e do ambiente de trabalho e perguntas relativas ao *Perceived Stress Scale* (PSS)-14.

No artigo os autores descrevem com clareza e objetividade o processo de coleta e análise dos dados produzidos. Apresentam claramente os critérios de seleção dos sujeitos, tanto os de inclusão como exclusão; explicam a quantidade de amostragem que resultou na quantidade de sujeitos que responderam ao instrumento de pesquisa – questionário; explicam a técnica de coleta de dados, bem como o *software* utilizado e como foram produzidas e consolidadas as categorias e variáveis de análise.

Nessa direção, segundo os autores, o envolvimento com atividades administrativas é identificado como um dos fatores que influencia os níveis de estresse dos professores universitários:

*Also variable “administrative activities” exhibited strong correlation with stress level (R=0.29). The reason is that this type of activities increase the workload of university professors, shorten the time they have for teaching, research and outreach and often demand skills beyond the scope of university professors, who thus need to spend extra*

*time learning how to perform them, with consequent increase of stress at work.*<sup>11</sup> (Soares, Mafra e Faria, 2019, p. 07).

Nesse sentido, a pesquisa realizada corrobora com outras que tem trazido para o debate a intensificação do trabalho docente. Nesse contexto, a atuação em atividades administrativas como gestor é um dos elementos que vem sendo ratificado como um dos intensificadores do trabalho docente.

Sobre os demais elementos/fatores que influenciam na qualidade de vida dos professores universitários, os autores destacam que:

*Work on weekends, lack of physical activity, amount of administrative activities, scientific production, graduate level teaching and teaching hours were the main factors associated with the participants' level of stress. Therefore, university professors should organize themselves in a way they do not accumulate tasks after hours and do not cut the time needed for physical and leisure activities.*<sup>12</sup> (Soares, Mafra e Faria, 2019, p. 08).

Detalhando os resultados, identificaram que o maior fator é a execução de atividades relativas ao trabalho durante o final de semana, (R=0,45), na sequência aparece a prática de atividade física, (R=-0,40), em terceiro lugar a influência das atividades administrativas e de ensino, (R=0,29), as demandas da produção científica, (R=0,18), a ocupação de cargos comissionados, (R=0,15), e em sexto lugar aparece a atuação na Pós-graduação, (R=0,14) (Soares, Mafra e Faria, 2019).

Diante disso, reconhecemos a seleção deste artigo no nosso estudo de escopo, pois além de ratificar a importância de se olhar para a atuação de docentes na gestão/administração de IES como gestores universitários, agrega elementos na nossa compreensão sobre o fenômeno que estamos nos propondo a investigar.

Buscando ampliar nosso estudo de escopo fizemos também um levantamento de estudos primários produzidos e publicados em nível de Pós-graduação na Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações (BDTD), por meio do qual analisamos 1.900 trabalhos

---

<sup>11</sup> Tradução nossa: “Outro fator que demonstrou maior correlação com o estresse foi o envolvimento com atividades administrativas (R=0,29), pois estas aumentam a carga de trabalho, reduzem o tempo de dedicação em atividades de ensino, pesquisa e extensão e muitas vezes exigem um conhecimento além da formação do docente, sendo necessário que ele dedique um tempo maior para o aprendizado dessas tarefas, aumentando o estresse no trabalho.”.

<sup>12</sup> Tradução nossa: “Em relação aos principais fatores associados aos níveis de estresse dos docentes, observou-se que a realização de atividades durante os fins de semana, a ausência da prática de atividades físicas, o volume de atividades administrativas realizadas, a produtividade científica, a atuação na Pós-graduação e a carga horária de disciplinas têm relação com os níveis de estresse dos docentes. Assim, os docentes devem se organizar para não acumular atividades fora do horário de trabalho e, dessa maneira, comprometer o tempo de atividades de lazer e físicas.”.

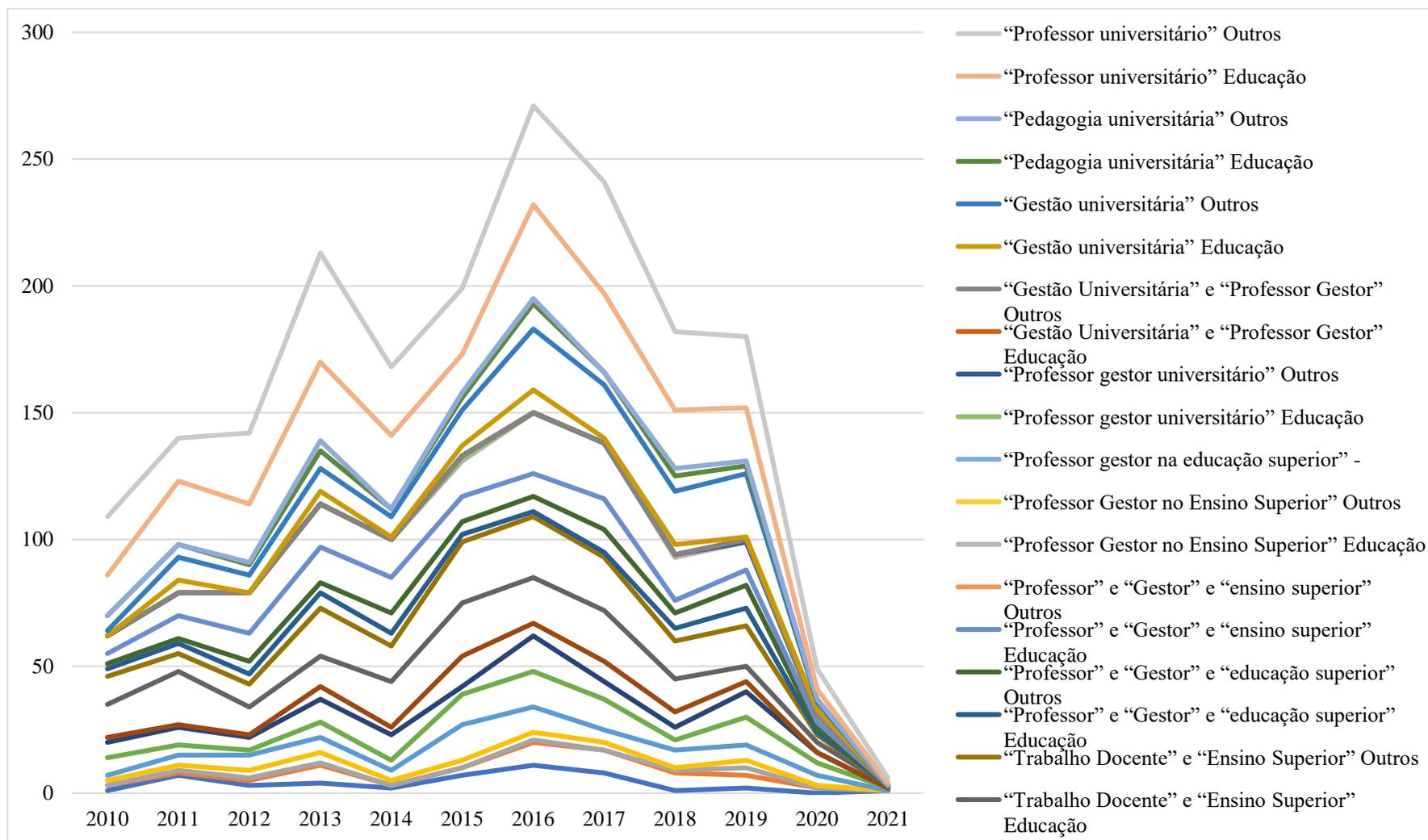
concluídos/defendidos na última década, como apresentamos no Quadro 5 a seguir com o panorama dessa busca e na sequência o Gráfico 1 representando este mapeamento:

Quadro 5 - Panorama resultados de busca na BDTD - 2010-2021

RESULTADOS BUSCA NO REPOSITÓRIO: BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)															
Termos pesquisados	Resultado Da Busca	Origem		Por ano de defesa											
		Programa de PG	Quant. total	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
“Aprendizagem docente”	95	Educação	47	1	7	3	4	2	7	11	8	1	2	0	1
		Outros	48	2	1	2	7	1	3	9	9	7	5	2	0
“Gestor universitário”	35	Educação	8	0	1	1	1	0	0	1	0	1	3	0	0
		Outros	27	2	2	3	4	2	3	3	3	1	3	1	0
“Professor gestor”	150	Educação	68	2	4	6	6	4	14	10	5	7	6	4	0
		Outros	82	7	4	2	6	4	12	14	12	4	11	5	1
“Trabalho docente” e “Educação superior”	127	Educação	80	6	7	5	9	10	3	14	7	5	10	4	0
		Outros	47	2	1	1	5	3	12	5	8	6	4	0	0
“Trabalho docente” e “Ensino superior”	321	Educação	158	13	21	11	12	18	21	18	20	13	6	4	1
		Outros	163	11	7	9	19	14	24	24	21	15	16	3	0
“Professor” e “Gestor” e “educação superior”	100	Educação	42	3	4	4	6	5	3	2	2	5	7	1	0
		Outros	58	2	2	5	4	8	5	6	9	6	9	2	0
“Professor” e “Gestor” e “ensino superior”	251	Educação	96	4	9	11	14	14	10	9	12	5	6	2	0
		Outros	155	7	9	16	17	15	14	24	22	17	11	3	0
“Professor gestor no ensino superior”	02	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Outros	2	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
“Professor gestor na educação superior”	00	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
“Professor gestor universitário”	01	Educação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Outros	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
“Gestão universitária” e “Professor gestor”	01	Educação	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		Outros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
“Gestão universitária”	176	Educação	33	0	5	0	5	1	4	9	2	4	1	2	0
		Outros	143	2	9	7	9	8	14	24	21	21	25	3	0
“Pedagogia universitária”	69	Educação	55	6	5	4	7	3	5	10	5	6	3	1	0
		Outros	55	0	0	1	4	0	2	2	0	3	2	0	0
“Professor universitário”	572	Educação	256	16	25	23	31	29	15	37	31	23	21	4	1
		Outros	316	23	17	28	43	27	26	39	44	31	28	8	2

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações da BDTD.

Gráfico 1 - Panorama busca na BDTD – por programas e descritores - 2010-2021

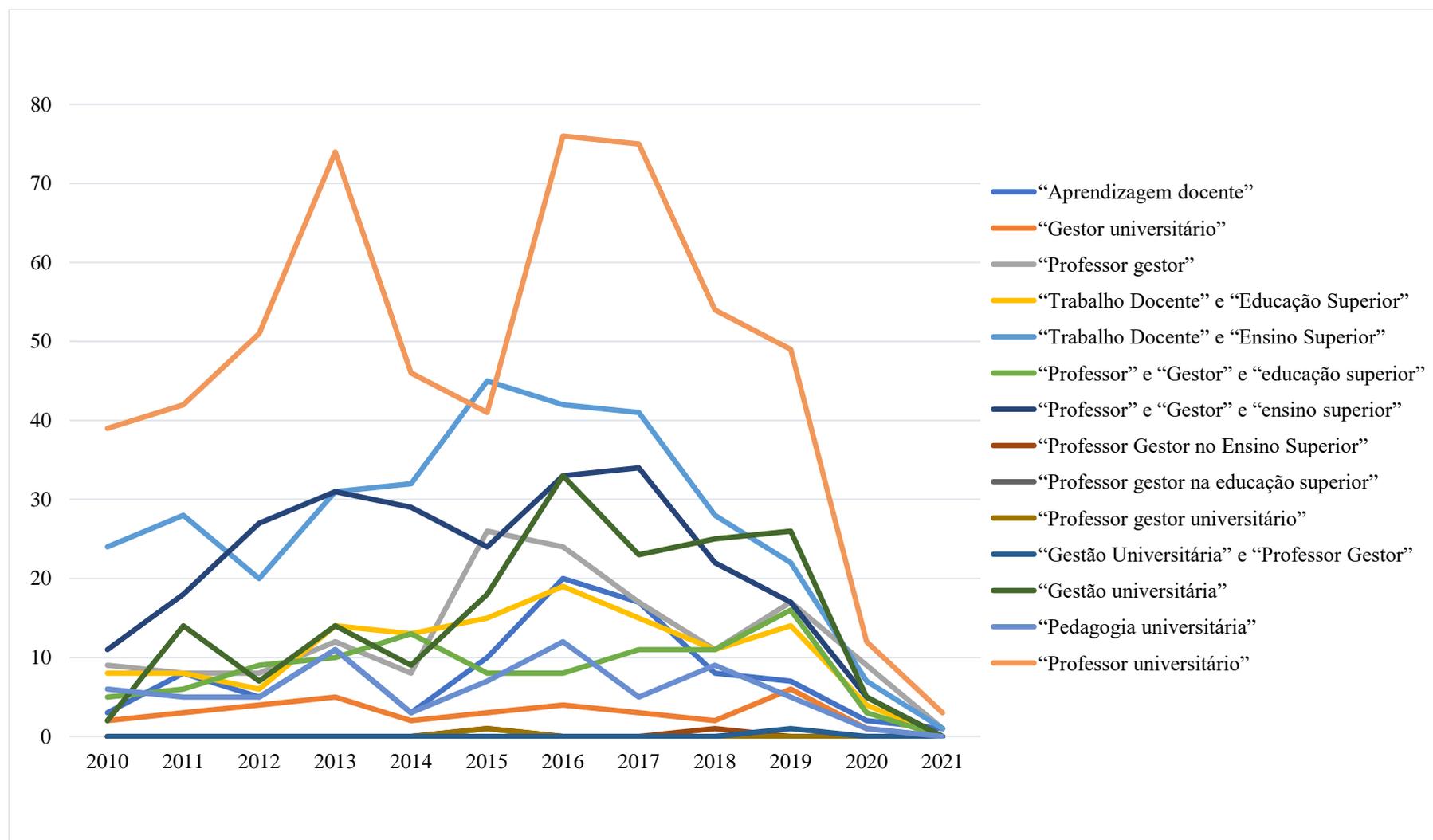


Fonte: elaborado pela autora a partir de informações da BDTD.

De modo geral, por meio do panorama apresentado no Gráfico 1 (p. 66) constatamos uma sintonia nos quantitativos de trabalhos abarcados pelos descritores usados, aumento e diminuição nos quantitativos aparecem sincronizados. Também é possível identificar uma tendência nos dois últimos anos de diminuição geral nos estudos abarcados pelos descritores escolhidos para esta busca. No ano de 2013 identificamos uma tendência de aumento que em 2014 reverteu-se em uma tendência de diminuição; já em 2015 iniciou uma tendência de aumento que se confirmou em 2016 e que desde 2017 vêm diminuindo em todos os termos pesquisados e tanto em PPG da área da Educação como de outras áreas, logo uma tendência no contexto todo.

Agora olhando para este mesmo panorama sem a divisão por programas explicita-se o quantitativo de trabalhos em cada ano e as tendências que aconteceram na última década no que tange às pesquisas abarcadas pelos descritores usados. Isso é apresentado no Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Panorama resultados busca BDTD - por descritores - 2010 – 2021



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações da BDTD.

Por meio de leitura-análise desses trabalhos identificamos que tem proximidade 7 trabalhos oriundos de PPG Educação e 20 de outros PPG, como apresentamos no Quadro 6 que segue:

Quadro 6 - Panorama do levantamento realizado na BDTD e trabalhos selecionados

<b>RESULTADOS BUSCA NA BDTD E TRABALHOS SELECIONADOS</b>					
<b>PERÍODO DE BUSCA 2010 -2021</b>					
<b>Termos pesquisados</b>	<b>Resultado da busca</b>	<b>Origem</b>		<b>Após leitura-análise</b>	
		<b>Programa de PG</b>	<b>Quant. total</b>	<b>Selec.</b>	<b>Não selec.</b>
“Aprendizagem docente”	95	Educação	48	2	46
		Outros	47	1	46
“Gestor universitário”	35	Educação	7	2	5
		Outros	28	7	21
“Professor gestor”	150	Educação	68	1	67
		Outros	82	6	75
“Trabalho docente” e “Educação superior”	128	Educação	79	2	77
		Outros	48	0	48
“Trabalho docente” e “Ensino superior”	321	Educação	157	3	154
		Outros	164	3	161
“Professor” e “Gestor” e “educação superior”	100	Educação	42	1	41
		Outros	58	0	58
“Professor” e “Gestor” e “ensino superior”	251	Educação	96	1	95
		Outros	155	9	146
“Professor gestor no ensino superior”	02	Educação	0	0	0
		Outros	2	2	0
“Professor gestor na educação superior”	00	-	0	0	0
“Professor gestor universitário”	01	Educação	0	0	0
		Outros	1	0	1
“Gestão universitária” e “Professor gestor”	01	Educação	1	1	0
		Outros	0	0	0
“Gestão universitária”	176	Educação	32	3	29
		Outros	144	4	140
“Pedagogia universitária”	69	Educação	55	1	54
		Outros	14	0	14
“Professor universitário”	572	Educação	257	1	256
		Outros	315	3	312

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações da BDTD.

Desse modo, temos um total de 1.900 trabalhos, sendo 845 oriundos de PPGE's e 1.055 de PPG das demais áreas; por meio do refinamento desse levantamento, identificando os trabalhos que são abarcados por mais de um descritor chegamos a 7 trabalhos de PPGE's e 20 de demais PPG.

No Quadro 7 a seguir temos o panorama dos trabalhos vinculados a PPGE's que foram selecionados:

Quadro 7 - Trabalhos selecionados – PPGE's

Ano	Título	Autor	Tipo	IES	Palavras-chave	Descritores em que apareceu
2010	O trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA.	FARIAS, Laurimar de Matos	D	UFPA	Trabalho docente; Produtividade acadêmica; Intensificação	“Trabalho docente” e “Educação superior” “Trabalho docente” + “Ensino superior”
2011	Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões	ARGENTA, Christiane Amaral Lunkes	T	PUC-SP	Gestão do ensino superior; coordenador de curso; competências	“gestor universitário” “Gestão universitária”
2015	Ser docente na gestão e ser gestor na docência: um olhar sobre a iniciação à carreira no contexto universitário.	RODRIGUES, Michele de Oliveira	D	UFMS	Ambiência gestora; modelos de gestão; entrada na carreira docente; aprendizagem docente.	“Aprendizagem docente”
	Gestão universitária: a coordenação de curso de graduação na área de saúde frente aos saberes e a prática pedagógica	HERREIRA, Niélcia de Aguiar.	D	UFPR	Gestão universitária; coordenação de curso de graduação; pedagogia universitária; área de saúde	“Pedagogia universitária” “Gestão universitária”
2016	Os desafios da gestão na educação superior privada: um estudo exploratório na perspectiva da psicodinâmica do trabalho.	PAULA, Victor Gomes de	D	UCB	Gestão Educação Superior privada Psicodinâmica do trabalho.	“Trabalho docente” e “Ensino superior” “professor” + “gestor” + “ensino superior”
2018	O verdadeiro baluarte da universidade é o professorado! Mulheres professoras universitárias no Equador: discursividade professoral, identidades profissionais e trajetórias docentes no campo científico	CLAVIJO LOOR, María Alexandra	T	UFRGS	Mulheres acadêmicas; educação superior; campo científico universitário; análise de discurso; equador.	“Trabalho docente” e “Ensino superior”
2019	Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes	DEWES, Andiara	D	UFMS	Educação superior; Trabalho docente; Professor/gestor; Desenvolvimento profissional docente; Abordagem sociocultural.	“Aprendizagem docente” “Gestor universitário” “Professor gestor” “Trabalho docente” e “Educação superior” “Professor” e “Gestor” e “educação superior” “Gestão universitária” e “Professor gestor” “Gestão universitária” “Professor universitário”

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações da BDTD.

Como bem vimos nos poucos trabalhos que selecionamos<sup>13</sup>, alguns se aproximam de nossa empreitada, mas a maioria deles faz algum recorte ou de cargo analisado, ou de perfil dos professores/gestores – formação, tempo de atuação... -; outros tantos se aproximam de algum modo ao abordar algum dos elementos que fazem parte do cotidiano dos professores/gestores. No entanto nosso enfoque é no reconhecimento e na busca de entendimento do processo formativo implicado na aprendizagem docente, no desenvolvimento profissional docente, logo em como acontece a constituição das arquitetônicas docentes daqueles que atuam como gestores universitários e, de modo especial, salientando-se nessa conjuntura as especificidades de cada cargo de gestão/chefia, o que também é um influenciador na caracterização e constituição das arquitetônicas docentes. Ao mesmo tempo em que abrimos nossa lente de modo a captar o contexto de uma instituição como a UFSM sabemos das nossas limitações investigativas, especialmente, a temporal, reconhecemos a complexidade dessa amplitude que buscamos contemplar.

Seguindo na construção do estudo de escopo apresentamos a seguir os trabalhos selecionados que foram desenvolvidos no âmbito de outros programas que não os da Educação. No Quadro 8 que segue temos o panorama desses estudos<sup>14</sup>:

---

<sup>13</sup> No Apêndice A apresentamos uma análise descritiva dos trabalhos selecionados na base IBICT: PPG Educação.

<sup>14</sup> No Apêndice B apresentamos uma análise descritiva dos trabalhos selecionados na base IBICT: PPG Outras áreas.

Quadro 8 - Trabalhos selecionados – Outros PPG

(Continua)

Ano	Título	Autor	Tipo	IES	Programa	Palavras-chave	Descritores em que apareceu
2010	A formação de docentes para o exercício de cargos de gestão na universidade.	GONÇALVES, Elaine Cristina Grecchi	D	FGV	Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas – Mestrado em Gestão Empresarial	Instituições de Ensino Superior; professor-gestor; aprendizagem; treinamento e desenvolvimento.	“Gestor universitário” “professor gestor” “Professor” e “Gestor” e “ensino superior”
2011	A transição de líder para contribuidor individual: a experiência vivida pelo ser gestor universitário	SILVA, Fabiula Meneguete Vides da	T	UFSC	Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção	Líder universitário; professor; transição; fenomenologia.	“Gestor universitário” “Professor” e “Gestor” e “ensino superior” “Gestão universitária” “Professor universitário”
2012	Processo de trabalho docente no ensino superior de enfermagem: possibilidades e desafios em diferentes contextos institucionais	LEONELLO, Valéria Marli	T	USP	Escola de Enfermagem	Ensino superior; enfermagem-ensino; professor de ensino superior; trabalho.	“Trabalho docente” e “Ensino superior”
2013	A dicotômica relação de prazer e sofrimento no trabalho do docente de pós-graduação em uma universidade pública	SOUTO, Bruna Lecíntia Carpes	D	UFSC	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Sofrimento docente; psicodinâmica do trabalho; docente de pós-graduação;	“Trabalho docente” e “Ensino superior”
2014	O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais	BASSOLI, Dyjalma Antonio	T	USP	Escola de Engenharia de São Carlos – Engenharia de Produção	Ensino Superior; ENADE; Exame Nacional de Desempenho de Estudantes; coordenador de curso; instituição de ensino superior privada;	“Gestor universitário”

Quadro 8 - Trabalhos selecionados – Outros PPG

(Continuação)

2015	A influência das políticas públicas e políticas organizacionais para formação de competências gerenciais no papel do professor-gestor no ensino superior: um estudo em uma IES federal	BARBOSA, Milka Alves Correia	T	UFPE	Programa de Pós-Graduação em Administração	Políticas públicas do ensino superior; políticas organizacionais de formação para gestão; professor-gestor; competências gerenciais; teoria dos papéis sociais.	“Professor gestor no ensino superior” “professor gestor” “Professor” e “Gestor” e “ensino superior”
2016	Aprendizagem individual, suporte organizacional e desempenho percebido: um estudo com docentes universitários	DOURADO, Pérola Cavalcante.	D	UFBA	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Aprendizagem individual; suporte organizacional; desempenho docente;	Aprendizagem docente
	Profissão, tempo, relações: tensões de gestores de instituições de ensino superior na contemporaneidade	RAMIREZ, Rosa Eulógia	T	UNISINOS	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais	Tensões; gestores universitários; identidade; ensino superior.	“Gestor universitário” “Professor” e “Gestor” e “ensino superior”
	Gestão universitária: significado para enfermeiros docentes do curso de graduação em enfermagem de uma universidade pública	CUNHA, Kamylla Santos da	D	UFSC	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem	Educação superior; docentes de enfermagem; universidades; enfermeiros e enfermeiras; pesquisa em administração de enfermagem;	“Trabalho docente” + “Ensino superior” “Professor” e “Gestor” e “ensino superior” “Gestão universitária”
	Decidindo - praticando, praticando - decidindo: a complexidade das práticas gerenciais de docentes-gestores em programas de pós-graduação da área da saúde em uma instituição de ensino superior	HIGASHI, Giovana Dornelles Callegaro.	T	UFSC	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem	Enfermagem; ensino superior; gestão educacional; práticas gerenciais.	“Professor” e “Gestor” e “ensino superior”
	Competências gerenciais de coordenadores de curso de Graduação no campus da Universidade Federal do Ceará em Sobral	ARAÚJO, Aline Costa	D	UFC	Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior	Competência gerencial; gestão universitária; educação superior.	“Gestor universitário” “Gestão universitária”

Quadro 8 - Trabalhos selecionados – Outros PPG

(Continuação)

2017	Aprendizagem e desenvolvimento de competências gerenciais nas IFES: uma análise indutiva das práticas de gestão utilizadas pelos coordenadores da pós-graduação Stricto Sensu da UFRRJ	RODRIGUES, Ana Cristina de Albuquerque Lima.	D	UFRRJ	Programa de Pós-Graduação em Administração	gestão universitária, aprendizagem gerencial; professor-gestor, competências gerenciais; programa de Pós-Graduação Stricto Sensu; aprendizagem e geração de conhecimento sobre gestão; instituição federal de educação superior.	“Professor gestor” “Professor” e “Gestor” e “ensino superior”
	O trabalho gerencial na coordenação de cursos de graduação de uma universidade pública: o gestor acadêmico "fabricado" pelas circunstâncias	CORRÊA, Valdir da Silva	D	UFES	Programa de Pós-Graduação em Administração	Administração Pública, Universidades e Faculdades Públicas, Professores Universitários, Trabalho Gerencial, Coordenação de Cursos – graduação.	“Professor” e “Gestor” e “ensino superior” “Professor universitário”
2018	Competências gerenciais de professores-gestores do ensino superior: um estudo comparativo entre coordenadores de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte	OLIVEIRA, Ana Paula Costa	D	UFMG	Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração	Competência. Competência gerencial. Coordenador de curso. Instituição de ensino superior	“Professor gestor no ensino superior” “Professor gestor” “Professor” e “Gestor” e “ensino superior”
	Cargos de direção em Universidades Federais: diagnóstico da Universidade Federal da Grande Dourados e proposições	ALMEIDA, Adriana de	D	UFGD	Programa de pós-graduação em Administração Pública em Rede Nacional	Cargos de direção, gestão universitária, gestores, universidade federal, capacitação.	“Gestão universitária”
2019	Capacitação Em orçamento público para os docentes gestores universitários do Campus I Da UFPB: por uma execução orçamentária com eficiência	MEDEIROS NETO, Darci.	D	UFPB	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior	Capacitação; Orçamento Público; Gestor Universitário; UFPB.	“Gestor universitário”

Quadro 8 - Trabalhos selecionados – Outros PPG

(Conclusão)

O discurso do gestor universitário em campanha	PIRES, Karina Coelho	T	PUC-SP	Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa	Gestão universitária; Análise de discurso crítica; Identidade.	“Gestor universitário”
Entre Clio e Kairós: organização e vivência do tempo de trabalho de professores gestores da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral	SABÓIA, Iratán Bezerra de.	T	UFC	Programa de Pós-graduação em Psicologia	Tempo de trabalho; Gestão; Universidades Federais; Colonização dos tempos sociais; Solvência social.	“Professor gestor”
Lugar de mulher é na reitoria”: análise discursivo-crítica das formações identitárias e das relações de poder de mulheres do alto escalão nas IFES mineiras	PIMENTA, Pauline Freire	T	UFMG	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos	Análise de Discurso Crítica; Mulher Gestora; Identidade; Gênero; Poder.	“Professor gestor”
O docente-gestor e as relações de poder nas coordenações de cursos de graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco	OLIVEIRA, Gabrielly Stefania Silva de.	D	UFPE	Programa de Pós-graduação em Gestão Pública p/ o Desenvolvimento do Nordeste	Docente-gestor. Coordenação. Graduação. Poder.	“Professor universitário”

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações da BDTD.

Olhar para os trabalhos e as discussões que vem sendo feitas nas demais áreas do conhecimento consolida o reconhecimento da complexidade e da amplitude que envolve o ser gestor universitário, principalmente, professor-gestor; afinal, a maioria dos docentes não tem formação/preparação no que condiz às questões/elementos técnicos da administração pública. A sua formação pedagógica, os conhecimentos específicos da sua área de formação, são sim muito relevantes e pertinentes; no entanto, são uma parcela menor dos conhecimentos que são exigidos no cotidiano das atividades e tarefas do gestor universitário.

Cada área, cada trabalho que selecionamos, assim como todos os demais que não foram selecionados, por abordarem com menor intensidade a atuação do professor universitário como gestor, reconhecem a gestão como uma das dimensões de atuação do professor universitário, e muitos, mesmo não se aprofundando neste aspecto, indicam as repercussões dessa atuação no campo geral do trabalho docente do professor da educação superior.

A maioria dos trabalhos enfoca em um ou só alguns dos cargos de gestão/chefia possíveis de serem ocupados por professores; essa delimitação possibilita se aprofundar nas especificidades daquele cargo escolhido. Atrelado a isso, cada trabalho oriundo de diferentes áreas amplia e traz novas perspectivas que subsidiam nossa construção de entendimento, bem como das discussões e proposições que podemos promover a partir do nosso lugar do campo da Educação. Reconhecendo que o professor/gestor, seja da área que for, da Unidade Universitária que for, no cargo em que estiver – seja da administração micro do seu Centro, do seu curso, seja da alta administração da instituição – todos precisam em seu cotidiano como gestores de conhecimentos pedagógicos – afinal o ensino é o que mais pesa e demanda dentro de atuação da universidade -, dos conhecimentos específicos da sua área e, principalmente, de conhecimentos técnicos no que condiz aos processos de administração/gestão de uma universidade pública federal.

## 2. ARQUITETÔNICA INVESTIGATIVA

Toda pesquisa é “mais uma” pesquisa; no entanto, é “a” pesquisa de um dado pesquisador, sua contribuição para o gênero. Não é pois mera repetição de uma fórmula, mas o enquadramento numa forma, que se quer arquitetônica, que vai além do composicional. De certo, o composicional é a exigência formal, mas o arquitetônico desta, e não de outra, pesquisa é a exigência maior, porque, se bastasse seguir normas, toda pesquisa seria a “mesma” pesquisa, e não respondendo a coisa alguma, não teria razão de ser. (Sobral, 2017, p. 117).

Neste capítulo aprofundamos os substratos e os delineamentos sobre a arquitetura da pesquisa e, conseqüentemente, a constituição da arquitetônica investigativa deste estudo. No 1º capítulo já apresentamos a perspectiva que nos subsidia e nos inspira teórico-metodológico-epistemologicamente na construção desta pesquisa. Especialmente, sendo uma pesquisa que tem sua origem/proposição a partir de outros estudos, pesquisas anteriores da autora e do grupo GPFOPE (como apresentado no Capítulo 1), reconhecer a contextualização do pesquisador é o primeiro passo para a constituição da arquitetônica da pesquisa, assim como do constituir-se pesquisador.

Sobre isso, Freitas (2002, p. 29) destaca que:

A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social.

Pensar a arquitetônica de uma pesquisa implica em reconhecer os elementos necessários à elaboração da arquitetura de uma pesquisa e que darão sustentação à produção da sua arquitetônica.

Nessa direção, a constituição da arquitetônica da pesquisa em ciências humanas implica, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, contemplar a dimensão da ética e da estética, especialmente, pensando nos seguintes aspectos:

- a) A relação entre os aspectos generalizáveis e os aspectos particulares do fenômeno, que constitui o plano teórico propriamente dito;
- b) A relação entre as expectativas do pesquisador e a realidade do fenômeno, base da construção do objeto de que o pesquisador se ocupa, que constitui o plano do ético;
- c) O caráter de construção arquitetônica de toda pesquisa, que envolve a criação de uma totalidade orgânica que permite à pesquisa ir além de uma construção mecânica e constituir-se em totalidade dotada de sentido, que constitui o plano do estético. (Sobral, 2017, p. 114-115).

Nesse sentido, podemos entender que a dimensão estética no caso de criações/produções como a de uma pesquisa é o produto de apresentação da pesquisa. Mas não só isso, a estética está imbricada também no processo de construção da pesquisa: “[...] a criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma” (Amorin, 2014, p. 101-102).

Entendimento já enunciado nas primeiras páginas, registrar no papel, capturar fragmentos da vida vivida é como montar um quebra-cabeça, porém sem conseguir todas as peças para que se tenha o contexto completo, até porque não há limites finais do panorama, sempre há espaços para novos fragmentos, novas capturas, pois a conjuntura que sustenta este contexto não tem como ser toda apreendida pelo humano. Nossa humanidade ao mesmo tempo em que potencializa nos limita. Afinal, o que nós pesquisadores das ciências humanas fazemos é traduzir para o mundo da cultura o mundo da vida, como Bakhtin bem nos alerta:

Em Para uma filosofia do ato, texto escrito no início da década de 1920, Bakhtin apresenta uma reflexão original e instigante sobre os fundamentos que orientam a tradução do mundo da vida para o mundo da cultura. Inicialmente seus argumentos se desenvolvem na direção da afirmação de que esses dois mundos se confrontam e são absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da vida é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre; o mundo da cultura, por sua vez, é o momento no qual a vida, como acontecimento único, ganha concretude, ou seja, torna-se objeto do discurso da ciência ou da atividade estética. Para o autor, em princípio, ainda que a ciência, com suas pretensões universalistas, e a arte, com a intenção de criar o objeto estético, reivindiquem alcançar um determinado domínio de sentido, tanto a teoria como o objeto estético, não são por si só, suficientes para dar conta do evento singular, contingente e aberto que é, necessariamente, o mundo da vida. (Souza e Albuquerque, 2013, p. 48).

Nessa perspectiva, Bakhtin indica uma saída para superar o dualismo que se estabelece entre o mundo da cultura e o mundo da vida: somente por meio de viver efetivamente a ação que pode ser constituída essa unidade única. Pois o ato deve conseguir se refletir tanto no seu sentido como no seu existir (Souza e Albuquerque, 2013).

Logo, retoma-se premissas da teoria histórico-crítica, reconhecendo a constituição de ato/atividade e, conseqüentemente, do *Ser-evento-único* de quem se dispõe ao ato de pesquisar.

Desse modo, Bakhtin apresenta a unicidade como essencial:

O que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. No entanto, a culpa também está vinculada à responsabilidade. A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua, mas também com a culpa

mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. (Bakhtin, 2003, p. XXXIII-XXXIV).

Estabelece-se o caminho de mão dupla, entre o que vive e o que olha/contempla aquele que vive. Pensando no caso da pesquisa, o sujeito pesquisado tem na sua participação a sua contribuição para o estudo e o pesquisador tem a sua participação do lugar daquele que olha e produz um texto sobre o que vê e consegue compreender. Logo, não há como se produzir um texto responsivamente sobre o mundo vivido se o sujeito pesquisado não se dispõe a contar/narrar sobre o seu vivido, ou, de outro lado, se o pesquisador não se deixa implicar pela pesquisa que está produzindo, logo não assume seu não álibi no papel de pesquisador.

Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. XXXIII-XXXIV) alerta que “[...] os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. Mas essa relação pode se tornar mecânica, externa. Lamentavelmente, é o que acontece com maior frequência”. Viver, fazer ciência, fazer arte, três campos da cultura humana que na essência do ‘*Ser-responsivo*’ constituem o tornar-se pesquisador narrativo sociocultural e a construção da arquitetura de uma pesquisa narrativa sociocultural.

O mesmo autor também enfatiza a essencial responsabilidade ética como fundante da própria estética. Ética e estética que se constituem no ato do ‘*Ser*’, seja um ‘*Ser*’ na criação de um produto do mundo da cultura, como um texto de pesquisa, seja no mundo vivido, no agir do pesquisador, naquela vida, no que é vivido, e que não é registrado no papel. Logo, mesmo que não seja registrado no papel, o pesquisador deve agir com responsividade. Claro, ao pensarmos na atividade de pesquisa, no entanto, Bakhtin (2003) chama a responsabilidade ética para todos os âmbitos da vida e do viver.

Sobre isso, Souza e Albuquerque (2013, p. 49) salientam que:

Em síntese, o que Bakhtin exige tanto do homem da vida quanto do artista, é a necessária responsabilidade ética, que tanto um como outro deve assumir frente ao processo de criação do mundo da cultura, afirmando que é no ato responsável que a superação da pernicioso separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida se resolvem. Vale dizer que Bakhtin anunciou esta questão pela primeira vez em um pequeno e denso texto, uma espécie de manifesto, intitulado *Arte e responsabilidade*, de 1919. Nesse escrito, Bakhtin afirma alguns aspectos importantes relativos ao compromisso mútuo e recíproco da arte com a vida [...].

Um conhecimento produzido mecanicamente, de modo instrumental, sem a vivacidade do vivido, desconsiderando sua amplitude e limites, sua simplicidade e complexidade, principalmente, nas ciências humanas, desconsidera a própria essência de sua razão de existir.

Nesse sentido, Geraldi (2013, p. 15) destaca que

[...] cientistas humanos não estudam objetos, mas seres vivos e falantes e que qualquer conhecimento aí produzido coteja textos, enunciados concretos proferidos, e apresenta ao outro que quer compreender uma resposta provisória e até mesmo interferente, porque os sentidos desvelados podem alterar o curso dos atos no mundo real. Como compreensões humanas, são mergulhos que, por mais profundos que sejam, não deixam de ser apontamentos, registros, descrições, enfim compreensões marcadas pelo tempo de sua construção [...].

Cada pesquisa carrega em si a gênese da provisoriedade, até que seja produzida uma outra, até que seja apresentada uma *contrapalavra*. Aí também o pesquisador precisa considerar a possibilidade de sua produção influenciar atos no mundo da vida, no mundo real como apontado por Geraldi. Por isso, a responsividade precisa estar presente em todas as fases de produção da pesquisa, desde o esboço da sua arquitetura, do caminho a ser trilhado, na produção e recolha de dados, no processo analítico e no registro e apresentação do texto final.

Como sujeitos produtos do mundo da vida e do mundo da cultura, em nosso processo de humanização, temos as marcas do tempo-espço que vivemos. E deixamos nossas marcas nesse mesmo tempo-espço por meio de nossas ações a atividades:

O passado criador deve revelar-se necessário e produtivo nas condições específicas de uma localidade, como uma humanização criadora dessa localidade, que transforma uma parcela do espaço terrestre num lugar histórico de vida para o homem, num espaço histórico do mundo. [...]. Tudo é visível, concreto, material nesse mundo, e, ao mesmo tempo, tudo nele está marcado por um pensamento e por uma atividade necessária. (Geraldi, 2013, p. 11).

Reconhecer as características que constituem um tempo-espço, que moldam os modos de ser, estar e fazer dos sujeitos que ali (com)vivem, seja em convergências, em divergências, em insurgências, é reconhecer os processos em (trans)formação. “Somos, pois, a alteridade que nos constitui, mas não somos reprodução dessa alteridade porque somos agentes por nossas contrapalavras” (Geraldi, 2013, p. 13). Reiterando que essa *contrapalavra* pode ser emitida de diversas maneiras, limitada e potencializada pelas capacidades humanas de expressar-se, fazer-se presente, *Ser* presente.

A responsabilidade está atrelada ao dialogismo da vida e do viver, como Geraldi (2013, p. 14) salienta:

[...] e sobretudo nos estudos da ética, fundando o ato responsivo justamente na responsabilidade para com o outro a que responde e aos outros que responderão ao ato praticado. O princípio da alteridade é aqui fundante, quer porque o outro é a medida de todos os nossos atos, quer porque participamos todos do Ser-evento que

está sempre por ser alcançado, em outras palavras, a humanização da humanidade não tem fim, é sempre processo.

Novamente, evidenciamos o quanto as palavras de Bakhtin permeiam o ser, estar e fazer, especialmente, daqueles em diálogo com ele. Ato responsivo, diálogo, o outro, o cronotopo, a exotopia, a alteridade, o *Ser* na sua incompletude e singularidade que marca e constitui nosso lugar como pesquisadores, assim como sujeitos deste tempo-espaço em que estamos.

Nessa perspectiva, Souza e Albuquerque (2013, p. 50) destacam ainda que:

[...] Bakhtin apresenta a sua crítica ao conhecimento instrumental, produzido segundo interesses privados ou políticos de grupos específicos, e afirma, ao mesmo tempo, a importância do compromisso ético e da responsabilidade de cada um com a vida. Desse modo, nos convida a refletir sobre os acontecimentos em que somos habitados pelas vozes de muitos outros e sobre a responsabilidade dos homens das artes ou das ciências em expressar e traduzir, a partir de determinada linguagem (científica ou artística), os sentidos da experiência vivida. É aí que ele convoca o Ser a viver sua existência sem escapar da responsabilidade que lhe cabe na unicidade de sua vida, pois tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais.

Logo, na arquitetura de constituir-se pesquisador não há *álibi*. Pois conhecendo dos preceitos para a realização de uma pesquisa estamos implicados nas premissas éticas, tanto aquelas determinadas pelas diretrizes institucionais, como naquelas da carga ética do *Ser* pesquisador.

Nessa perspectiva, Souza e Albuquerque enfatizam que:

A singularidade de cada um é dada, mas ao mesmo tempo ela existe apenas na medida em que é realmente atualizada como singularidade na ação, no ato que me é dado para realizar na vida. Cada pessoa é insubstituível, e é por isso que a singularidade peculiar é, ao mesmo tempo, ser e dever. O ato responsável é precisamente o ato baseado no reconhecimento dessa obrigatória singularidade. É essa afirmação do meu não *álibi* no existir que constitui a base da existência. É apenas o não *álibi* no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real. (2013, p. 50).

Bakhtin (2003) debruçou-se sobre a atividade da arte para tentar compreender a “construção da arquitetura do mundo da vida pelo artista” (Souza e Albuquerque, 2013, p. 51). Seus registros sobre essa empreitada nos subsidiam a reconhecer e entender elementos que constituem o ato/atividade do *Ser*, especialmente, aquele que busca traduzir para o mundo da cultura algum fenômeno/fragmento do mundo da vida.

Nesse sentido, também apresenta uma distinção, como sendo duas vivências diferentes, entre o autor-pessoa e o autor-criador:

Autor-pessoa é a pessoa física, que pode ser um escritor, um artista plástico, um cineasta, etc., ou simplesmente um indivíduo que vive a sua singularidade no mundo

da vida como uma pessoa entre as outras. Autor-criador é aquele que por vontade e desejo busca dar forma e concretude ao mundo da vida na criação de um objeto estético. Ele é o responsável, por assim dizer, pela função estético-formal engendradora da obra; em suma, é quem sustenta a unidade arquitetônica e composicional do todo esteticamente consumado. Importante entender que o autor-criador ocupa uma posição estético-formal a partir da qual irá materializar uma determinada relação axiológica com o mundo da vida, sendo esta relação apenas uma entre as muitas avaliações sociais que circulam em uma determinada época e cultura. (Souza e Albuquerque, 2013, p. 51).

Assim, podemos reconhecer que ao buscarmos a construção de uma arquitetônica da pesquisa vivenciamos o Ser autor-criador. Nosso posicionamento valorativo é evidenciado, dentre outros momentos/fases, na escolha pelo fenômeno/objeto a ser investigado, nos elementos do corpus analítico que escolhemos enfatizar, nas proposições, nas denúncias e anúncios que fizemos. Logo, para além dos significados que conseguimos apreender, nos sentidos que produzimos e naqueles que escolhemos registrar no papel.

Acerca disso, os mesmos autores ainda salientam que:

Isso porque, segundo Bakhtin, cada um de nós ocupa um lugar espaço-temporal determinado, e desse lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. Nessa perspectiva de análise, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo, sentido esse atravessado por valores que fazem parte da cultura de uma época. Na vida, o autor como pessoa, do seu ângulo de visão, pode mediar com o seu olhar e com a sua fala aquilo que em mim não pode ser visto por mim. A construção da consciência de si e do outro no mundo da vida é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, dessa forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações sociais, históricas e culturais. (Souza e Albuquerque, 2013, p. 51-52).

Cada um, assim como cada pesquisador, capta/apreende do fenômeno investigado aquilo que é capaz naquele momento da sua existência. Do mesmo modo, as compreensões que irá construir teoricamente sobre isso são as possíveis dentro do seu campo de compreensão, de acordo com o que é capaz de construir no processo analítico, bem como do que é capaz de registrar de modo culturalmente aceito.

Diante disso, enunciamos alguns dos substratos que nos delineiam na construção da arquitetônica do estudo proposto, logo reconhecemos a nossa assinatura como pesquisadores narrativos socioculturais: “[...] *assinatura* em Bakhtin é algo que designa a singularidade do autor em relação de alteridade colocada por um dado contexto social. Ela é, ao mesmo tempo, originalidade e responsabilidade” (Amarin, 2014, p. 101). Assim, assinamos a construção arquitetônica da pesquisa que estamos propondo, com os sabores, cores e aromas que a pesquisa em ciências humanas tem, afinal, é sobre a vida e o mundo vivido. Singularmente, sobre as vivências de professores universitários que atuam como gestores em uma universidade pública

e as repercussões dessas vivências na constituição de suas arquitetônicas docentes, no tempo-espaço em que se situam.

## 2.1 TEMÁTICA DA PESQUISA

**Atividade docente, gestão universitária, arquitetônicas do professor/gestor em contextos emergentes na/da educação superior brasileira.**

## 2.2 PROBLEMA DA PESQUISA

Quais as implicações das atividades docentes na constituição das arquitetônicas do professor/gestor em uma universidade pública brasileira?

## 2.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 2.3.1 Objetivo Geral

Compreender as implicações das atividades docentes na constituição das arquitetônicas do professor/gestor.

### 2.3.2 Objetivos Específicos

Identificar exigências e desafios das atividades docentes no que tange à atuação como gestor.

Conhecer saberes e fazeres implicados nas arquitetônicas docentes.

Identificar as repercussões da atuação como gestor universitário no desenvolvimento profissional docente.

Reconhecer como os contextos emergentes na e da educação superior repercutem nas atividades dos professores/gestores.

## 2.4 ARQUITETÔNICA METODOLÓGICA: DELINEANDO A PERSPECTIVA INVESTIGATIVA

O estudo que estamos propondo está pautado não apenas em uma vertente teórica-metodológica, no caso a sócio-histórica, mas em uma perspectiva epistemológica na qual o

estabelecimento de diálogo entre eu e o outro é que possibilita a construção de compreensão do mundo e do ser no mundo. Logo, o entendimento de que somos constituídos social, cultural e historicamente, ou seja, somos produtos de um processo dialógico de humanização sociocultural.

Nessa perspectiva, Freitas (2002, p. 27) salienta que:

Assim, ao se estudar o homem é necessário compreendê-lo a partir da interação dialética dessas duas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural. Portanto, os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de uma forma estática.

Foi por meio deste entendimento que Vygotski dedicou-se a estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e suas relações com as funções rudimentares dos sujeitos. Porém, para este estudo deparou-se com um problema metodológico a ser resolvido, pois entendia que as perspectivas investigativas da sua época não eram suficientes para compreender a complexidade do objeto/fenômeno que escolhera investigar. Assim, concomitante ao estudo do seu objeto/fenômeno de pesquisa também empreendeu uma nova metodologia. Seu entendimento era que “[...] *el método ha de ser adecuado al objeto que se estudia*<sup>15</sup>” (Vygotski, 1995, p. 47). Para tal, alicerçou-se e dominou o método histórico marxista de modo a alcançar a dialética marxista, a tal ponto que: “[...] *la consecución de los fundamentos de la dialéctica marxista elevaron el modo de pensar de Vygotski a una fase cualitativamente nueva*<sup>16</sup>” (Leóntiev, 1991, p. 432).

Reconhecia essas premissas como as capazes de subsidiar o processo de interpretação e explicação tanto do fenômeno investigado - no caso o desenvolvimento social, cultural e histórico do homem – como do método investigativo empreendido. Logo, como dito por Vygotski: “[...] *el método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación*<sup>17</sup>” (Vygotski, 1995, p. 47).

O que se tinha até aquele momento e que incomodava Vygotski era um estudo, podemos dizer, instrumental, mecânico, sobre o homem, isto, pois se ignorava a dimensão social e cultural em que historicamente a humanização/hominização acontecia. Como estudar e tentar compreender como o homem se torna de um ser biológico a um ser social, cultural e histórico desconsiderando o contexto em que ele vive foi o que levou Vygotski a ao mesmo tempo

---

<sup>15</sup> Tradução nossa: “O método há de ser adequado ao objeto que se estuda”.

<sup>16</sup> Tradução nossa: “A obtenção dos fundamentos da dialética marxista elevou o modo de pensar de Vygotsky a uma fase qualitativamente nova.”.

<sup>17</sup> Tradução nossa: “O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.”.

empreender uma nova abordagem investigativa e também estudar o sujeito reconhecendo e contemplando o social, cultural e histórico.

Segundo Freitas *et al.*:

Falar de sujeito em Vigotski é tratar de um ser em constante metamorfose. Apoiado na carga genética inerente a cada um, o ser se torna único em contato com o outro. É na coletividade, no acesso aos costumes, informações, valores e objetos presentes e disponibilizados por cada sociedade que o ser humano vai construindo sua concepção de mundo e de si próprio, se (re)criando enquanto sujeito humano. (2015, p. 51).

Nesse sentido, essa premissa de investigação atrela-se a uma perspectiva epistemológica. Logo, como também Freitas aponta: “[...] trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (2002, p. 28).

Como já enunciado em páginas anteriores, a descrição estabelece-se como primeiro passo, mas não se finaliza nela o ato investigativo. Sobre isso Freitas enfatiza que:

Assim compreende que a solução encontrada por Vygotsky em relação à crise da psicologia, ou seja, conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, ou sem perder a riqueza da descrição e avançar para a explicação, deve ser também uma das metas da pesquisa. (2002, p. 23).

Reconhecer e conhecer o contexto real em que o sujeito investigado vive torna-se fundamental, nesta perspectiva, para que se consiga entender os processos de desenvolvimento e formação do homem/sujeito de sua época e do lugar em que vive. Descrever o contexto do fenômeno/objeto investigado precisa fazer parte de uma pesquisa dessa vertente, afinal minimamente o pesquisador precisa reconhecer as especificidades, as singularidades de cada tempo-espço, bem como o processo de constituição de cada lugar.

Sobre isso, Vygotski (1995, p. 67-68) alerta que:

*Son muchos los que siguen interpretando erróneamente la psicología histórica. Identifican la historia con el pasado. Para ellos, estudiar algo históricamente significa el estudio obligado de uno u otro hecho del pasado. Consideran ingenuamente que hay un límite infranqueable entre el estudio histórico y el estudio de las formas existentes. Sin embargo, el estudio histórico, dicho sea de paso, simplemente significa aplicar las categorías del desarrollo a la investigación de los fenómenos. Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así*

*pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento*<sup>18</sup>.

A história não está somente no ontem, no passado, ela é construída no presente e no presente segue atuando e repercutindo no futuro. Reconhecer a incompletude do Ser, do tempo em que cada um e seu grupo se encontra, é reconhecer a incompletude de qualquer processo e ato humano. Por mais que se dê por finalizada uma atividade/um ato, como, por exemplo, a produção de uma pesquisa, o fenômeno que é investigado não se termina/acaba com a coleta/produção de dados, com a finalização do texto do pesquisador.

Para Bakhtin (1993, p. 146):

São peculiaridades da palavra internamente persuasiva: o inacabamento do sentido para nós, sua possibilidade de prosseguir, sua vida criativa no contexto de nossa consciência ideológica, de nossas relações dialógicas com ela. Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre seu sentido e novas palavras “para nós” (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa).

Retomamos os fragmentos com que trabalham os pesquisadores das ciências humanas e sociais, fragmentos do mundo da vida e do vivido, fragmentos de um determinado tempo e de um determinado lugar. Fragmentos que seguem em movimento, não são estáticos, afinal receberão o olhar, a contrapalavra do pesquisador e seguirão reverberando no tempo-espaço. Assim, Vygotski afirma que: “[...] *de acuerdo con esta tesis, tanto las formas presentes actuales, como las pasadas pueden estudiarse históricamente*<sup>19</sup>” (1995, p. 68). E aí a dialética se evidencia, lembrando, novamente, que não há palavra primeira e nem última; o diálogo segue infinitamente pelo tempo e espaço, desconhece pontos finais.

Essa perspectiva alinha-se com a de Bakhtin, como dito por Geraldí (2013, p. 16):

[...] Bakhtin, ao aceitar o enunciado concreto como o lugar da vida da língua e ao assumir o princípio básico da alteridade, assume em sua concepção de linguagem,

---

<sup>18</sup> Tradução nossa: “Há muitos que continuam a interpretar mal a psicologia histórica. Eles identificam a história com o passado. Para eles, estudar algo historicamente significa o estudo obrigatório de um ou outro fato do passado. Ingenuamente consideram que há um limite intransponível entre o estudo histórico e o estudo das formas existentes. No entanto, o estudo histórico, a propósito, significa simplesmente aplicar as categorias de desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Este é o requisito fundamental do método dialético. Quando uma investigação abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde seu aparecimento até seu desaparecimento, isso implica revelar sua natureza, conhecer sua essência, pois somente em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica do comportamento não é algo que complementa ou auxilia o estudo teórico, mas constitui seu fundamento.”.

<sup>19</sup> Tradução nossa: “De acordo com essa tese, tanto as formas atuais quanto as passadas podem ser estudadas historicamente.”.

como próprio de seu funcionamento, que a todo texto o outro comparece com suas contrapalavras, bem entendido que estas não são próprias, mas esquecimentos das origens. Nesse encontro que dá vida à escuta e à escrita, pelo movimento de compreensão responsável, ressurgem sentidos, constroem-se sentidos, avançam-se compreensões, sempre como projeções do compromisso inarredável com o futuro.

Vygotski e Bakhtin, proeminentes da vertente sócio-histórica, reconhecem e ressaltam o papel da linguagem como essência do desenvolvimento humano sociocultural, especialmente, no que condiz ao constituir-se sujeitos de um tempo-espaço determinados.

Nesse processo, subsidiado na perspectiva bakhtiana Geraldí (2013, p. 18) destaca que:

É no panorama em que estou, que o outro vê, que adquire para ele contornos definidos. Somente ele pode me fornecer esses contornos, essas definições provisórias. Em consequência, ele tem um excedente de visão com que poderá preencher, na forma de uma completude provisória, minha incompletude. Obviamente, dele eu também sou um outro e, como tal, com excedente de visão. Ambos incompletos, só temos uma forma de relação que possa preencher o vazio: a aproximação dialógica é a forma de encontrar completudes provisórias.

Retomando a ideia de fragmentos que possibilitam construir um quebra-cabeça de determinado cenário, essa perspectiva avança e nos indica que seria muito mais aproximado de uma construção tridimensional, em que relevos são visíveis, peças não são uniformes, inclusive, podem ser incompletas, afinal um fragmento é uma completude provisória, assim como a leitura que se faz dele, as contrapalavras a ele são provisórias. A dialogia é muito mais caracterizada por pausas, novas elos que são construídos, do que por rupturas. Podemos esquecer a origem de uma palavra, mas ela segue lá esperando sua vez de ser posta em movimento novamente.

Nesse entendimento, há também os deslocamentos, característicos da alteridade, que precisam acontecer para que o diálogo aconteça:

A esse princípio estruturante da arquitetura bakhtiniana acrescenta-se o caminho de aproximação entre o eu e o outro, não o único possível, mas aquele defendido pelo Círculo: o diálogo (o que não significa consenso, obviamente). O diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções. Os sentidos jamais se fecham e jamais estão sozinhos: eles vêm acompanhados da entonação avaliativa, e esta é o modo de marcar materialmente posições socioideológicas. Se não há signo sem ideologia, não há diálogo efetivo sem os necessários deslocamentos, ainda que mínimos, de uma posição para compreender a outra posição, e dela retornar para sua posição, enriquecido pelo embate produtivo do encontro de consciências equipolentes, autônomas, mas não independentes das condições sócio-históricas de suas constituições. Sem esses deslocamentos, o diálogo morre no seu nascedouro: são vozes mudas que falam a surdos. (Geraldí, 2013, p. 15-16).

Diante disso, Freitas diz sobre essa nova abordagem e compreensão epistemológica que:

A perspectiva sócio-histórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas. [...]. Procura desse modo construir o que chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. (2002, p. 22).

Reconhecer a incompletude, o inacabamento, as infinitas singularidades, tanto dos tempos-espacos como do *Ser* de cada sujeito repercutem diretamente no entendimento de ciência, de produzir pesquisas. E, claro, no próprio *Ser*-pesquisador. Afinal, são processos e resultados/produtos da atividade humana.

De acordo com Vygotski (2017, p. 92):

*La forma superior de comportamiento existe siempre donde se dominan los procesos de comportamiento propio y, en primer lugar, de sus funciones reactivas. El hombre, al someter a su poder el proceso de la reacción propia, adopta una actitud nueva en principio con respecto al medio exterior, pasa a utilizar funcionalmente de una forma nueva los elementos del mismo en calidad de estímulos-signos, con la ayuda de los cuales, apoyándose en medios externos, orienta y regula el comportamiento propio, se domina a sí mismo desde fuera, obligando a los estímulos-signos a influir en él y a provocar as reacciones deseables para él. La regulación interna de la actividad conveniente procede inicialmente de la regulación externa. La acción reactiva, provocada y organizada por el propio hombre, deja ya de ser reactiva y se transforma en una actividad orientada hacia un objetivo.<sup>20</sup>*

A atividade de pesquisar é um exemplo claro desse processo, afinal há o domínio de instrumentos, diretrizes e estratégias de investigação, no entanto, a ação do pesquisador ultrapassa o mecânico, o instrumental, tornando-se uma atividade, pois há a implicação de objetivos, de sentidos que são produzidos. Junto a isso, de modo especial, a ampliação do campo de conhecimento e compreensão do próprio pesquisador. Afinal, antes de para qualquer outro a pesquisa serve ao próprio pesquisador, que no produto final/relatório registra e apresenta as suas reflexões a partir do que consegue elaborar naquele momento determinado em que se encontra.

Novamente retomamos enunciados das primeiras páginas deste texto em que colocamos a relevância da construção de uma pesquisa de doutoramento também no seu papel de

---

<sup>20</sup> Tradução nossa: “A forma superior de comportamento sempre existe onde os processos de comportamento adequado e, antes de tudo, suas funções reativas são dominadas. Ao submeter o processo de auto-reação ao seu poder, o homem adota uma nova atitude em princípio em relação ao meio externo, começa a usar funcionalmente de uma nova maneira seus elementos como estímulos-signos, com a ajuda dos quais, contando com meios externos, orienta e regula seu próprio comportamento, domina-se de fora, forçando os estímulos-signos a influenciá-lo e provocar nele reações desejáveis. A regulação interna da atividade desejável procede inicialmente da regulação externa. A ação reativa, provocada e organizada pelo próprio homem, deixa de ser reativa e se transforma em atividade orientada a objetivos.”.

promotora da constituição de um pesquisador. Acerca disso, Freitas *et al.* salientam que: “[...] enfim, mais importante do que formatar uma concepção de sujeito e educação no Círculo de Bakhtin e em Vigotski, é pensar nas condições de possibilidades que suas teorias nos oferecem para compreendermos o mundo em que vivemos e a nós mesmos” (2015, p. 55).

Reconhecemos que a atividade humana e a linguagem caminham de mãos dadas. Juntas possibilitam conhecer e reconhecer o outro e a si mesmo. Para Vygotski (2017, p. 93):

*La acción del hombre, surgida durante el proceso de desarrollo histórico-cultural del comportamiento, es una acción libre, es decir, independiente de la necesidad vigente – que capta directamente la situación -, una acción orientada hacia el futuro. [...] la actividad producto de la evolución biológica y la actividad surgida durante el proceso de la evolución histórica del hombre. La vida en el tiempo, el desarrollo cultural, el trabajo, todo lo que distingue en la esfera psicológica al hombre del animal, está muy íntimamente ligado al hecho de que paralelamente al dominio de la naturaleza exterior el proceso de evolución histórica del hombre implica el dominio de si mismo, de su propio comportamiento<sup>21</sup>.*

O que estudamos/pesquisamos nas ciências humanas, especialmente, no campo educacional são a atividade humana dos processos de ensino e de aprendizagem, nos diversos tempos-espacos, as singularidades e especificidades que somos capazes de reconhecer do nosso *lugar-existir* sobre o *lugar-existir-ser* do *outro*. Ao mesmo tempo em que estudamos/pesquisamos também vamos sendo constituídos, as palavras do outro nos atravessam e nos mobilizam a (re)significar nosso ser e os sentidos que produzimos.

De acordo com Freitas *et al.* (2015, p. 54-55):

Na constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural, percebemos o movimento dialético do individual e do social: sem os outros não há um eu e sem eu não há um outro. São muitas e diferentes as relações que o sujeito estabelece com outros sujeitos, mas nelas ele se altera, se constitui, sem deixar de ser ele mesmo. Nesse processo que é experimentado participativamente se forma o sujeito responsável, único, sempre em formação. Um sujeito responsivo que em suas relações sociais e históricas com os outros sujeitos é um elemento constitutivo da sociedade sem a qual ele próprio não existe.

Desse modo, a articulação entre a perspectiva bakhtiniana com a vygotskiana potencializa o ato de pesquisar, assim como, especialmente, o processo constitutivo do tornar-

---

<sup>21</sup> Tradução nossa: “A ação do homem, surgida durante o processo de desenvolvimento histórico-cultural do comportamento, é uma ação livre, ou seja, independente da necessidade atual – que capta diretamente a situação –, uma ação voltada para o futuro. [...] a atividade produto da evolução biológica e a atividade surgida durante o processo de evolução histórica do homem. A vida no tempo, o desenvolvimento cultural, o trabalho, tudo o que distingue o homem do animal na esfera psicológica, está intimamente ligado ao fato de que paralelamente à dominação da natureza externa, o processo de evolução histórica do homem implica o controle de si mesmo, de seu próprio comportamento.”.

se pesquisador. Isso, pois, ambas convergem nessa perspectiva de compreensão dos sujeitos e dos contextos.

Segundo Freitas e Ramos (2010, p. 08),

[...] a psicologia histórico-cultural de Vygotsky também tem muito a contribuir no delineamento de uma forma outra de relação entre pesquisador e pesquisado. Ao contextualizar o desenvolvimento humano, este autor percebe o homem enquanto sujeito concreto, datado e marcado pela cultura que o rodeia; um indivíduo que só se constrói em colaboração com outros indivíduos. E, dessa forma, percebe que a construção de todo e qualquer tipo de conhecimento só se processa por meio da interrelação entre sujeitos. Produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social, compartilhado e gerador de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, propomos construir uma **pesquisa narrativa sociocultural**. Este tipo de abordagem investigativa foi conceituado inicialmente por Bolzan (2001), a partir dos estudos de Vygotski (1991, 1993, 1995), Bakhtin (1993, 1997) e Freitas (2002). No decorrer das duas últimas décadas vem sendo qualificado e potencializado no âmbito do grupo de pesquisa GPFOPE, tanto por meio de pesquisas desenvolvidas pelo grupo com a coordenação de Bolzan (2001, 2009, 2015, 2016, 2019, 2022) como em estudos orientados por ela nos diferentes níveis do ensino superior, como é o caso da pesquisa que apresentamos neste trabalho (como já enunciamos nas primeiras páginas).

De acordo com Bolzan (2019, p. 20):

Tal abordagem se caracteriza por um tipo de estudo/investigação que comporta uma análise - processo explicativo e interpretativo - na qual os processos de construção coletiva são acompanhados a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes. É possível fazer uma leitura dos significados das atividades, por meio da interpretação da atividade discursiva/narrativa entre os sujeitos/colaboradores.

Logo, é uma estratégia investigativa que tem como premissas essenciais a vertente vygotskiana e bakhtiniana, tanto no que condiz ao modo de construção de uma pesquisa como ao modo de *Ser-pesquisador*. Propiciando o diálogo entre a vertente sociocultural e as premissas da pesquisa narrativa.

Assim, o substrato teórico-metodológico-epistemológico da construção da arquitetura da pesquisa é composto por autores e estudos que compartilham dessa perspectiva e que contribuam na compreensão do fenômeno investigado, como: Vygotski (1991, 1993, 1995, 2007, 2017), Bakhtin (1993, 1997, 2002, 2010), e outros; do contexto brasileiro contemporâneos que tem se alinhado e inspirado a esta vertente como: Freitas (2002, 2009, 2013), Freitas e Ramos (2010), e, especialmente, Bolzan (2001, 2009, 2016, 2019, 2022). Junto

a estes autores também nos subsidiam estudos específicos sobre metodologias de pesquisa e que convergem com essas premissas, enfocando na tipologia qualitativa narrativa, como: Connelly e Clandinin (1995), Arnaus (1995), Gaskell (2002), Jovchelovitch e Bauer (2002), Bogdan e Biklen (1994), Creswell (2010), e outros.

Ao entendermos que “[...] em uma abordagem histórico-cultural, o intuito da pesquisa qualitativa é a compreensão dos sentidos que são construídos e compartilhados por indivíduos socialmente relacionados” (Freitas e Ramos, 2010, p. 8), compreendemos que as narrativas se constituem como pertinentes fontes para conhecermos as concepções, percepções, significados e sentidos que os docentes possuem e produzem sobre a sua atuação como gestores.

Sobre a relação de pensamento e palavra Vygotski (1993, p. 296) diz que:

*[...] la relación entre el pensamiento y la palabra no es una cosa, sino un proceso, esa relación es el movimiento del pensamiento hacia la palabra y al revés, de la palabra hacia el pensamiento. [...] El pensamiento no se manifiesta en la palabra, sino que culmina en ella. A este respecto cabría hablar del proceso de formación (unidad del ser y del no ser) del pensamiento en la palabra. Todo pensamiento trata de unir algo con algo, de establecer una relación entre algo y algo. Todo pensamiento posee movimiento, fluidez, desarrollo, en una palabra, el pensamiento desempeña una función determinada, un trabajo determinado, resuelve una tarea determinada. Ese fluir del pensamiento se efectúa como un movimiento interno a través de toda una serie de planos, como el paso del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento<sup>22</sup>.*

Nesse sentido, as narrativas dos professores/gestores são produzidas e enunciadas por eles a partir de suas vivências como gestores e fornecem indícios sobre como vivenciam essa experiência, a atuação como gestores universitários, bem como os significados que vão apreendendo e os sentidos que vão produzindo.

Nessa direção, de acordo com Bakhtin (1993, p. 146),

*[...] são peculiaridades da palavra internamente persuasiva: o inacabamento do sentido para nós, sua possibilidade de prosseguir, sua vida criativa no contexto de nossa consciência ideológica, de nossas relações dialógicas com ela. Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre seu sentido e novas palavras “para nós” (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa).*

---

<sup>22</sup> Tradução nossa: “[...] a relação entre pensamento e palavra não é uma coisa, mas um processo, essa relação é o movimento do pensamento para a palavra e vice-versa, da palavra para o pensamento. [...] O pensamento não se manifesta na palavra, mas nela culmina. Nesse sentido, poderíamos falar do processo de formação (unidade do ser e do não-ser) do pensamento na palavra. Todo pensamento tenta unir algo com algo, estabelecer uma relação entre algo e algo. Todo pensamento tem movimento, fluidez, desenvolvimento, em uma palavra, o pensamento desempenha uma função específica, um trabalho específico, resolve uma tarefa específica. Esse fluxo de pensamento ocorre como um movimento interno através de toda uma série de planos, como a passagem do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento.”

Desse modo, por meio das narrativas dos professores/gestores, podemos identificar como a atuação na gestão repercute no seu desenvolvimento profissional. Dentre as hipóteses elencamos se a atuação como gestor constitui-se como uma atividade, inclusive, podendo ser formativa, impulsionando à formação permanente, ou se constitui-se em um conjunto de ações e tarefas que não o mobilizam a refletir sobre a sua formação e atuação.

Nessa perspectiva, de acordo com Arnaus (1995, p. 68-69), entendemos que:

*[...] las personas nos diferenciamos unas de otras por la forma y el contenido con que valoramos, sentimos y apreciamos las diferentes actividades humanas porque no percibimos las actuaciones sobre la realidad de la misma manera. Al presentarme como autora del texto, y asumir el protagonismo, [...], me reconozco como persona que no puede desvincular las interpretaciones de mi propia concepción, de mis creencias, de mi propia ideología, de mis preocupaciones. Y por tanto, tampoco podía desvincularas de mis valores éticos y morales que de alguna manera son referente importante a la hora de aproximarme a comprender una determinada realidad.<sup>23</sup>*

Assim, no processo descritivo-interpretativo buscamos construir um diálogo com as narrativas dos professores/gestores, considerando as suas singularidades, oriundas de suas interações, experiências e vivências. Arelado a isso, reconhecemos nossa voz como pesquisadores, nossas capacidades e limitações em produzir uma narrativa, dialogando com as narrativas dos professores/gestores e de autores/referências teóricos, que nos subsidiam na construção dos entendimentos que somos capazes de produzir nesse tempo-espço em que nos situamos.

Nesse sentido, entendemos que a elaboração da arquitetura de uma pesquisa narrativa sociocultural implica abarcar as diretrizes institucionais e culturais do momento datado historicamente em que o estudo é produzido. Junto a isso, para que aconteça a constituição da arquitetônica desse estudo os preceitos teóricos-metodológicos-epistemológicos escolhidos precisam ser colocados em diálogo com a arquitetura. Logo é preciso que se constitua uma unicidade para que se consiga produzir a arquitetônica da pesquisa. E isso perpassa as palavras/termos escolhidos para a produção do texto de pesquisa.

Nessa direção, Bolzan (2019, p. 38) indica que:

*[...] a pesquisa com narrativas caracteriza-se como um processo com triplo sentido: os fenômenos, o método e os instrumentos. Os fenômenos se referem aos acontecimentos*

<sup>23</sup> Tradução nossa: “As pessoas se diferenciam umas das outras pela forma e conteúdo com os quais valorizamos, sentimos e apreciamos diferentes atividades humanas, porque não percebemos as ações sobre a realidade da mesma maneira. Ao me apresentar como autor do texto, e assumir o papel de protagonista, [...] me reconheço como uma pessoa que não pode dissociar as interpretações de si mesmo, de minhas concepções, minha própria ideologia, minhas preocupações e, portanto, tão pouco podia desvinculá-los dos meus valores éticos e morais que de alguma maneira são um referente importante, quando trata é o momento de me aproximar para compreender uma determinada realidade”.

pressupondo as diferentes possibilidades de o professor olhar os fatos e expressá-los; o método que trata da pesquisa como processo, implicando os modos de expressão da atividade narrativa docente no contexto em que se produz, as quais estão respaldadas na vivência sociocultural dos sujeitos; e o instrumento narrativo como “dispositivo formativo” que pressupõe o conjunto de estratégias alicerçadas nos diversos enunciados docentes como possibilidade de promover o desenvolvimento da identidade profissional.

Assim, entendemos que há a produção de dados de pesquisa, que são produzidos/construídos por meio de diferentes estratégias/instrumentos investigativos, como, por exemplo, entrevistas narrativas; também entendemos que o processo analítico é pautado em um processo explicativo-interpretativo. Neste contexto, especialmente, no momento da realização da entrevista narrativa, como posteriormente com a leitura da transcrição pelo professor/participante/colaborador do estudo, é possível que seja mobilizado a produzir novos sentidos sobre as suas vivências; o que também pode acontecer quando tiver contato com o texto final da pesquisa em que se colocará em conversa com as compreensões/ditos/narrativa elaborada pelos pesquisadores sobre as vivências singulares de cada professor/colaborador.

Acerca disso, Freitas (2009, p. 4-5) chama a atenção que:

Na arquitetura dialógica de Bakhtin, o homem não pode ser apenas explicado mas sim compreendido. Compreensão que é ativa e acontece no encontro dialógico entre dois sujeitos que intercambiam enunciados, buscam respostas, resistem, argumentam. São portanto diferentes os sentidos construídos por Vygotsky e Bakhtin em relação aos termos descrever e explicar. À primeira vista parece que ambos estão se opondo: Vygotsky enfatiza que descrição precisa ser completada pela explicação e Bakhtin insiste que o homem não pode ser objeto de explicação mas sim de compreensão. Entretanto, ao penetrar mais fundo em seus enunciados, vejo que Vygotsky ao se referir ao ato de explicar que vai à gênese das questões e busca a compreensão das relações entre os elementos que as constituem pode estar se aproximando do que Bakhtin chama de descrever, que para ele, se constitui em um movimento compreensivo. O elemento comum entre ambos pode, portanto, ser a preocupação com a compreensão em profundidade, aquela que atua a partir do diálogo com o outro levando a um movimento transformador.

A premissa que deve pautar o ato da construção de uma pesquisa narrativa sociocultural é a busca permanente pela compreensão do fenômeno/objeto reconhecendo a conjuntura em que esse fenômeno acontece, logo sua carga social, cultural e histórica.

Segundo Bolzan (2019, p. 21):

[...], os estudos socioculturais com narrativas têm permitido situar o contexto e sua relação com a história dos sujeitos e suas comunidades de prática. O espaço envolvido nos estudos narrativos deixa explicitadas as dimensões: social, pessoal e temporal, por meio da contextura dos discursos, expressando, assim, os dilemas e incertezas experimentados, em função da multiplicidade de papéis bem envolvidos no processo de tessitura da pesquisa. As vozes se multiplicam à medida que se contam histórias e delas se participa. A assimetria de papéis é experimentada a cada fase, expressando

as tensões presentes no trabalho de composição dos textos narrativos que resultam dos achados da investigação realizada. Um dos maiores desafios para o pesquisador é encontrar equilíbrio entre a assinatura/autoria da pesquisa, a audiência/para quem o estudo é dirigido e as vozes que são tomadas para a construção narrativa.

O *autor-criador* de um texto de pesquisa narrativo está implicado na *assinatura* deste texto. Junto a isso, no *ser-pesquisador* a *empatia* a que Bakhtin clama quando nos dispomos a dialogar com o *outro* precisa estar presente em todo o processo de construção da pesquisa. Dosando *responsivamente* e *empaticamente* todas as *vozes* e o direito ao espaço de expressar-se, expressar suas construções de sentidos sobre suas vivências; isto tanto para a *palavra* dos pesquisadores como dos participantes que aceitaram contribuir com a pesquisa. Novamente, evidenciamos a constituição da *arquitetônica* da pesquisa e do *ser* pesquisador, ultrapassando os delineamentos da arquitetura investigativa.

Bakhtin fala sobre aspectos do evento-existir com o outro, em determinado espaço-tempo em que se colocam eu e o outro:

[...] a empatia estética com aquele que participa de um evento não significa ainda alcançar a plena compreensão do evento. Por mais que eu conheça a fundo uma determinada pessoa, assim como eu conheço a mim mesmo, devo, todavia, compreender a verdade da nossa relação recíproca, a verdade do evento uno e único que nos une, do qual nós participamos. Isto é, eu e o objeto da minha contemplação estética precisamos ser definidos na unidade do existir que de maneira igual nos abarca, e na qual transcorre o ato de minha contemplação estética; mas este existir não pode ser mais de ordem estética. Somente a partir do interior de tal ato como minha ação responsável, e não do seu produto tomado abstratamente, pode haver uma saída para a unidade do existir. Somente do interior de minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. (Bakhtin, 2010, p. 61-62).

Pensando no momento da entrevista narrativa, em que o pesquisador, no papel de entrevistador, está ali contemplando o seu *outro*, seu objeto. A relação dialógica que se estabelece, o evento-existir que acontece, possibilita ao pesquisador/entrevistador por meio do que Bakhtin chama de empatia estética contemplar o seu objeto. Tem implicado no seu olhar a compreensão de que são fragmentos da existência deste *outro* que serão narrados sob a perspectiva dele, logo com as suas percepções e entendimentos acerca do seu vivido. E neste *evento-existir*, eu pesquisador/entrevistador consigo contemplar o que meus olhos conseguem captar, logo também são fragmentos.

Nesse sentido, Bolzan indica que o que acontece na pesquisa narrativa sociocultural, especialmente, no *evento-momento das entrevistas* é a produção de narrativas:

Esse tipo de trabalho de pesquisa inicia-se com a negociação entre os sujeitos e os pesquisadores. A colaboração e a confiança mútuas implicam a existência de algo compartilhado. Esse vínculo que se estabelece durante a atividade é muito importante

para o sucesso da investigação, caracterizando assim, o processo de construção das narrativas. (Bolzan, 2019, p. 23).

Tanto o *corpus* de narrativas construído em cada entrevista, e que juntos formam o *corpus* de dados analisado, como o texto produzido pelo pesquisador como registro escrito do processo explicativo-interpretativo, tem a marca da colaboração e da confiança que estabelecida entre os sujeitos que aceitam participar/colaborar do estudo.

Nessa direção, sobre a construção do processo descritivo-interpretativo, Bolzan (2019, p. 22) indica que:

Por meio da [interpretação] da atividade discursiva entre os participantes, é que vamos tecendo os modos de explicação, descrição e interpretação estabelecidos para construção e organização de categorias e dimensões. Na perspectiva vygotskiana, a descrição é completada pela explicação, uma vez que a intenção é chegar à gênese dos fatos e dos acontecimentos, buscando sua compreensão. A compreensão, por sua vez, é a chave da interpretação, implica na dialogia das ideias, enunciados e atividade discursiva, levando a um movimento (trans)formador dos sujeitos no processo de construção narrativa.

As narrativas são fragmentos de um fenômeno, a narrativa de cada sujeito/participante apresenta fragmentos do fenômeno que se investiga sob a perspectiva de cada sujeito/participante, bem como o que cada um consegue elaborar e expressar verbalmente sobre o vivido. Quando se diz que a entrevista pode tornar-se um gatilho para um processo formativo ao sujeito/participante é justamente por no *evento-existir da entrevista*, participando de modo responsivo, reconhecer diferentes aspectos, identificar elementos que até então tinham passado despercebidos.

Claro, há de se reconhecer sempre a incompletude e o inacabamento do ato de pesquisar algo, afinal trabalhamos com uma perspectiva, uma lente teórica, captando fragmentos do mundo vivido e do homem. A abstração teórica do pesquisador também é limitada ao seu arcabouço de saberes e fazeres. E, quantas vezes, o viver e a vida não conseguem ser suficientemente capturados em uma palavra, em uma voz. Reconhecemos que o que Bakhtin nos instiga a entender é justamente nossa humanidade, nas limitações e nas potencialidades, historicizada cultural e socialmente. A busca pela compreensão, pelo conhecimento, de um objeto, de um fenômeno, é sempre uma busca individual, particular de cada um, na qual precisamos estar presentes e ativo no sentido individual e responsável (Bakhtin, 2010).

Nessa direção, Alves (2015) também instiga, especialmente, aos pesquisadores das áreas humanas a reconhecer as especificidades do fazer ciência, pesquisa, distinto das áreas exatas,

que lidam com objetos estáticos, em que as variáveis e variantes são manipuláveis, pautados na objetividade. O autor destaca que:

Cientistas das chamadas ciências exatas frequentemente se riem de seus companheiros das ciências humanas e chegam a perguntar se tais ciências são mesmo ciências.

A questão, entretanto, está mal abordada.

O rigor das ciências da natureza não se deve, em absoluto, a que elas sejam mais rigorosas e seus métodos mais precisos. Acontece que o bicho com que lidam é muito doméstico, manso, destituído de imaginação, faz sempre as mesmas coisas, numa rotina enlouquecedora, frequenta os mesmos lugares. Tanto assim que é possível prever onde estarão Terra, Sol e Lua daqui a 100 mil anos. Se eu lhe desse duas tarefas:

1 – Desenhe os movimentos de uma árvore.

2 – Desenhe os movimentos de uma bailarina, dançando balé.

Qual dos dois desenhos seria mais preciso?

Evidentemente o da árvore.

Por quê? Porque você possui método mais rigorosos para lidar com a árvore? Não.

Porque a árvore não sai do lugar, não muda de ideia. (Alves, 2015, p. 109-110).

A rigorosidade das ciências humanas está pautada em reconhecer a singularidade do objeto/fenômeno que se investiga. Logo, o pesquisador desse campo precisa instrumentalizar-se de estratégias e abordagens investigativas adequadas e rigorosas metodologicamente, no entanto sem deixar de lado a sua humanidade, especialmente, no que condiz a capacidade inerente humana de reconhecer o singular, o potencial e o limitador, de cada sujeito e contexto sob o qual nos debruçamos e buscamos construir compreensões e explicações. Nessa direção que o autor segue nos instigando:

No nível humano, as coisas, se tornam mais fantásticas ainda. E isso porque temos a capacidade de *inventar* temas novos, que nem mesmo a natureza chegou a sugerir. O mundo humano, por isso mesmo, não é parte da natureza, da mesma forma como nossa roupa não é um prolongamento natural da pele. O mundo da cultura é uma invenção. Dentro dele os indivíduos adquirem a máxima variação. E a variação é tão grande que eles podem mesmo decidir ser diferentes do que são. Isso não ocorre no nível biológico. Não há casos de revoluções entre colônias de samambaias, decididas a se transformarem em roseiras. [...]. Mas são essas variações, entretanto, que jazem fora do campo da ciência. Porque a ciência, em sua busca de leis e uniformidades, só pode lidar com *tipos*. [...]. Mas, quaisquer que sejam seus saltos, o cientista sabe que seus pés nunca se desviarão dos fios, as leis do mundo em que ele se encontra. É isso o que faz a teoria, para qualquer cientista, das “exatas” às “inexatas”: ela diz dos hábitos comportamentais da classe. A partir daí fica fácil preparar as armadilhas, manipular, controlar... (Alves, 2015, p. 114-115).

O pesquisador narrativo sociocultural, assim como os demais pesquisadores das ciências “inexatas” que se aventuram a construir compreensões, explicações e interpretações sobre o mundo vivido, o homem da vida, sobre o ser, estar e fazer desses sujeitos socioculturais, são produto do tempo-espço em que se situam. As estratégias e abordagens investigativas, as compreensões que se consegue elaborar são, de certo modo, resultado dos avanços que já

tivemos como grupo social e cultural que historicamente vem se constituindo e produzindo seus conhecimentos.

Nessa direção, os preceitos vygotkianos e bakhtianos nos subsidiam e inspiram no ato de pesquisar e de constituir-se/ser pesquisadores narrativos socioculturais. De modo especial:

As contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico. (Brait, 2014, p. 29).

Assim, reconhecemos a constituição da *arquitetônica* da pesquisa, tendo sua *estética* moldada pela *arquitetura* do tempo-espaço histórico e cultural em que os pesquisadores se situam, assim como pelo *ser-pesquisador* do *autor-criador* que *assina* esse texto narrativo de uma pesquisa.

## 2.5 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

O contexto de pesquisa é a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Fundada em 1960, é uma das primeiras instituições de ensino superior públicas federais instaladas no interior do país – região central do Estado do Rio Grande do Sul -, sendo exemplo do movimento de interiorização daquela época e que caracteriza a potencialidade de IES impulsionarem o desenvolvimento nas regiões em que se instalam.

Em um primeiro momento de imersão no campo de investigação abarcamos todos os campi e Unidades Universitárias da instituição. Esta primeira imersão no contexto investigado acontece a partir da retomada do estudo exploratório realizado na dissertação (Dewes, 2019), no qual foi apresentado um panorama sobre os professores/gestores da UFSM atuantes em cargos de chefia em março de 2018. Para esta pesquisa produzimos um novo mapeamento resultando em um estudo descritivo por meio do qual temos a identificação dos docentes em cargos de chefia em janeiro de 2021, bem como abarcamos o reconhecimento da arquitetura institucional desta universidade.

Desse modo, os sujeitos desse estudo são os 358 professores universitários que em janeiro de 2021 atuavam em atividades de gestão<sup>24</sup>, enfocando nos cargos de chefia: 85 chefes de Departamentos Didáticos; 99 coordenadores de curso de graduação; 68 coordenadores de cursos/programas de pós-graduação; 25 coordenadores de cursos médio/pós-médio/técnico; 46 docentes atuando como gestores em órgãos suplementares ligados à Reitoria e aos Centros de Ensino; 14 diretores e 14 vice-diretores de Unidades Universitárias; 5 pró-reitores; 1 Vice-reitor e 1 Reitor.

Para a segunda imersão no campo investigado tivemos uma delimitação na quantidade de professores/gestores que entrevistamos de modo a abarcar a maior variedade possível de cargos e, também, a perspectiva de professores/gestores de diferentes Unidades Universitárias, logo que tenham formações em diferentes áreas, contemplando licenciados e bacharéis.

Ainda, dentre os critérios, também buscamos selecionar alguns docentes que tenham participado do Lidere; escolhemos alguns docentes que estavam em janeiro de 2021 em sua primeira experiência como gestor/chefia e também alguns docentes que já tenham atuado anteriormente na gestão/chefia (especialmente, comparando o grupo de 2018 e aqueles que naquela ocasião demonstraram interesse em participar de entrevista futuramente sobre este fenômeno de investigação, logo professores/gestores que responderam a um questionário em 2018 sobre sua atuação como gestores na IES). Ainda, dentre os critérios, utilizamos como critério o perfil quanto às dimensões em que atua (como veremos no Capítulo 3, na sequência, há os docentes que tem encargos em apenas uma ou duas dimensões – ensino, pesquisa, extensão e gestão-, há os que têm encargos somente na gestão). E, por fim, sobrepondo-se a todos estes, o fato de os professores/gestores aceitarem participar.

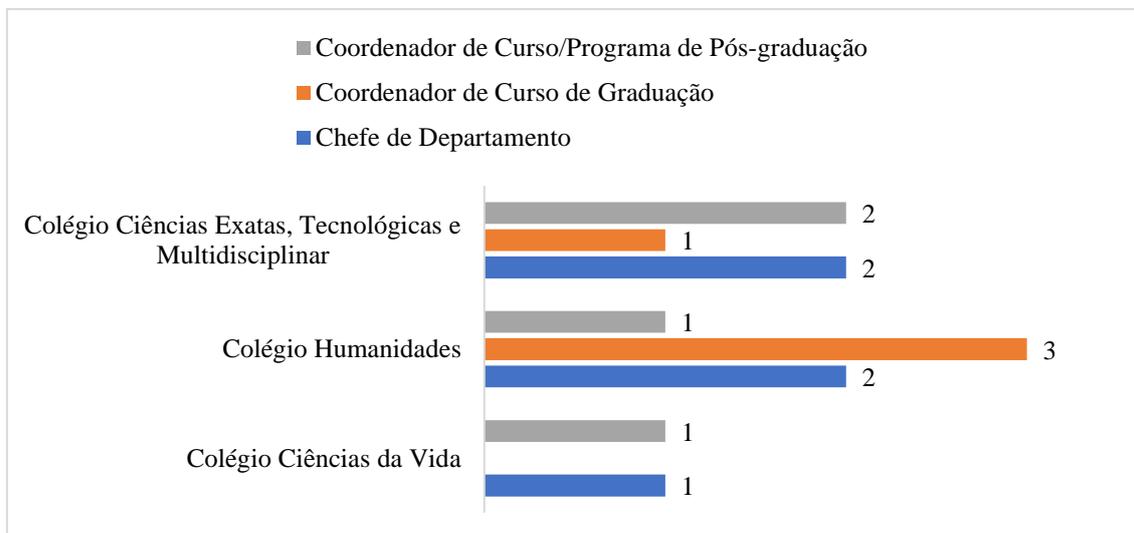
A partir disso, foram convidados 32 professores/gestores, mesclando entre os 3 cargos selecionados; destes 14 aceitaram e 13 efetivamente fizeram a entrevista. Foram convidados professores/gestores de todas as grandes áreas, porém de duas delas (Ciências Biológicas e Multidisciplinar) não conseguimos aceite/representante.

No Gráfico 3 que segue apresentamos o panorama dos sujeitos da segunda imersão no campo investigativo:

---

<sup>24</sup> São 361 cargos de chefia ocupados por docentes, sendo que há três docentes que ocupam dois cargos (Colegiado Executivo EBSEH e HUSM), assim são 358 professores/gestores.

Gráfico 3 - Panorama sujeitos da segunda imersão no campo investigativo



Fonte: elaborado pela autora.

Assim, participaram da entrevista: 4 coordenadores de Curso/Programa de Pós-graduação (tendo desde programas com conceito de A a 7); 4 coordenadores de Curso de Graduação; 5 chefes de Departamento Didático.

Dentre aspectos do perfil destes 13 professores/gestores, 2 deles tiveram experiências anteriores em cargos de chefia na administração central da IES, em órgãos suplementares na reitoria.

Dos 13 professores/gestores 2 deles estavam em sua primeira experiência em um cargo de chefia. Dos 13, 8 já tiveram experiências anteriores em outros cargos de chefia ou estiveram no cargo atual em gestão anterior.

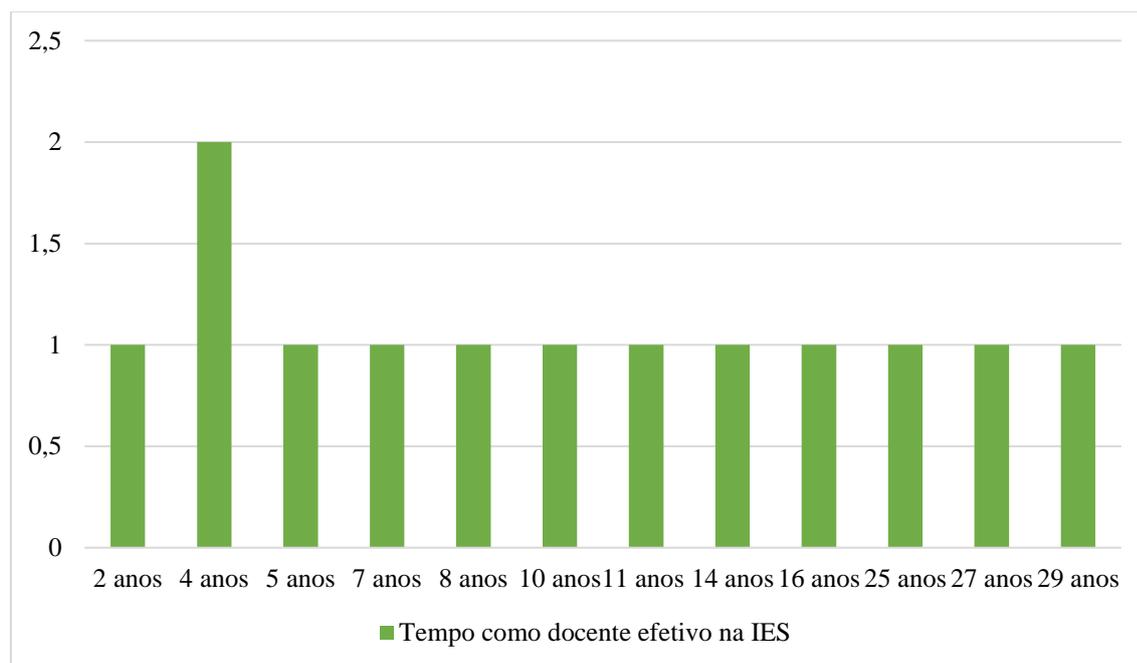
E quanto formações e formações complementares relacionadas à gestão/administração, constatamos que dos 13, 2 possuem formação na área da administração; e dos 13, 3 fizeram pelo menos 1 dos cursos de formação complementar relacionados à gestão oferecidos pela instituição (sendo que 1 deles fez todos os cursos oferecidos), havendo também um professor/gestor que somente iniciou um dos cursos.

Dos 13 professores/gestores, na época das entrevistas, havia 5 bolsistas de produtividade em Pesquisa do CNPq.

Quanto à faixa etária, entre os 31 – 40 havia 5 professores/gestores, entre os 41 – 50 havia 5 professores/gestores, entre 51 – 60 havia 2 professores/gestores e 61 ou mais havia 1 professor/gestor.

Quanto ao tempo de vinculação com a instituição como docente efetivo verificamos que entre os 13 professores/gestores há uma diversificação nestes aspectos, havendo desde docente com 2 anos na IES até com 29 anos de vínculo efetivo. No Gráfico 4 a seguir apresentamos este panorama:

Gráfico 4 - Panorama tempo de vínculo efetivo com a instituição



Fonte: elaborado pela autora.

Relativo às dimensões de atuação, quanto ao ensino identificamos que dos 13 professores/gestores 7 atuam somente no nível da graduação. Quanto à pesquisa e extensão, constatamos que 5 atuam somente na pesquisa; quanto à extensão 1 atua somente na extensão e 6 atuam na pesquisa e na extensão.

Desse modo, abarcamos professores/gestores com diferentes perfis, logo com diferentes arquitetônicas docentes e que vivenciam diferentes lugares da arquitetura institucional.

## 2.6 CONSTRUINDO A PESQUISA: ARQUITETURAS E ARQUITETÔNICAS INVESTIGATIVAS

Seguindo as premissas já enunciadas acerca da arquitetura e da arquitetônica da pesquisa em construção, detalhamos as estratégias investigativas utilizadas na construção do estudo.

Inicialmente buscamos conhecer e entender o contexto do fenômeno investigado, para tal olhamos para a arquitetura institucional, isto por meio da primeira imersão investigativa no contexto pesquisa. A primeira imersão é caracterizada por um estudo descrito de mapeamento dos professores/gestores da IES pesquisada. Considerando a perspectiva epistemológica da pesquisa, “estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica”, cabe salientar que, conforme Freitas, “[...] ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto” (2002, p. 26).

Nessa direção, a primeira imersão nos subsidia na compreensão da arquitetura institucional, logo o contexto em que acontece a atuação de docentes como gestores universitários. A partir disso vamos para a segunda imersão: as entrevistas narrativas.

Segundo Freitas (2002, p. 24-25):

Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico.

Desse modo, por meio das narrativas dos professores/gestores temos subsídios para reconhecer e entender a constituição de suas arquitetônicas docentes. De modo especial, reconhecendo a singularidade de cada sujeito/*Ser*, logo consolidando o reconhecimento de distintas arquitetônicas docentes no âmbito de uma mesma instituição.

De acordo com Freitas (2002, p. 29):

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. Ao se analisar o material colhido no campo, procurando compreender o que emergiu numa situação de observação ou de entrevista, ou ainda numa análise de artefatos, é que se percebem os pontos de encontro, as similaridades como também as diferenças, a particularidade dos casos.

Para que se consiga construir um diálogo com os sujeitos/participantes torna-se essencial minimamente conhecer o contexto em que atua/trabalham e no qual o fenômeno investigado acontece. Partindo desse reconhecimento torna-se possível no momento da entrevista instigar o participante a narrar aspectos específicos, fornecer maiores detalhamentos sobre determinada situação, potencializando a produção das narrativas.

Nessa direção, a seguir detalhamos as premissas e o desenvolvimento de cada imersão no campo de investigação.

### **2.6.1 Primeira imersão investigativa: estudo descritivo de mapeamento dos professores/gestores - arquitetura institucional**

Partimos do estudo exploratório produzido em 2018 (Dewes, 2018), que nos proporcionou conhecer a estrutura organizacional da instituição pesquisada, para nesta pesquisa nos aprofundarmos no conhecimento sobre a arquitetura institucional, especialmente, conseguindo identificar recorrências nos dois recortes temporais – 2018 e 2021 – logo, em tendências dessa arquitetura, bem como na dinâmica institucional, no que condiz ao contexto em que docentes passam a atuar como gestores universitários.

Segundo Bolzan (2019, p. 24):

Na abordagem sociocultural narrativa ambiente e sujeitos têm a mesma importância, proporcionada pela tessitura de redes de relações. A relação entre sujeito e ambiente sociocultural expressa a busca pela unidade de compreensão do fenômeno, na qual a essência dos acontecimentos e das situações não podem ser separadas. É fundamental compreender as mudanças que se estabelecem entre os sujeitos e o ambiente, contudo nenhum existe sem o outro, todo e parte são indissociáveis. Observamos a marca da interdependência do que pertence ao conjunto. A interdependência é uma relação marcada pela construção conjunta, não há submissão de um sobre o outro. Ambos compõem o processo de construção compartilhada, construindo novos conhecimentos por meio das interações. Há um plano relacional e interpessoal que passa a ser intrapessoal estabelecendo-se por meio de um processo empático de reflexão.

Os docentes não passam a atuar como gestores universitários do nada; há uma estrutura organizacional que organiza esse espaço, torna viável esta atuação e há a carga da dinâmica institucional atrelada à cultura universitária que estabelece o caminho a ser percorrido para o docente passar a atuar em determinado cargo. Sendo necessário já indicar, conforme nossos estudos nos subsidiam, que cada cargo de gestão/chefia tem percursos distintos para que se chegue a cada um.

Nessa direção, retomamos o caminho percorrido em 2018 para a produção do estudo exploratório e agora já conhecendo as informações disponíveis no site da instituição tornou-se

um pouco mais tranquila a coleta das informações e a produção das sistematizações que nos possibilitam apresentar o estudo descritivo no próximo capítulo (Capítulo 3). Cabe ressaltar, como o fizemos em 2018, que reconhecemos que a Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2016) tem impulsionado a ampliação e facilitação de acesso a informações de instituições públicas, o que fica evidente pela constante atualização e novas informações que são incorporados aos portais institucionais e que são disponibilizados com livre acesso.

Nessa direção, em 2017 foi lançado o novo Portal UFSM em Números (UFSM, 2017<sup>25</sup>) com um layout mais dinâmico e interativo, especialmente, com novos indicadores e parâmetros nas consultas. Assim, é um local de acesso fácil em que é possível conhecer informações e dados sobre a instituição, detalhando-se informações acerca de cursos, alunos, servidores, projetos, bolsas e outros. Na coleta realizada em 2018 havia 6 abas (Dewes, 2018) e em 2022 são 8 abas:

Quadro 9 - Portal UFSM em números - 2018-2022

2018		2022	
<b>Ensino</b>	Alunos	<b>Ensino</b>	Alunos
	cursos		cursos
<b>Biblioteca</b>	Acervo	<b>Biblioteca</b>	Acervo
	Empréstimo		Empréstimo
<b>Pesquisa</b>	Projetos	<b>Pesquisa</b>	Projetos
	Produção institucional		Produção institucional
<b>Extensão</b>	Projetos	<b>Extensão</b>	Projetos
<b>Gestão de pessoas</b>	Servidores	<b>Gestão de pessoas</b>	Servidores
	Afastamentos		Afastamentos
	Capacitações		Capacitações
	Progressões		Progressões
	Folha de pagamento		Folha de pagamento
	Chefia		Chefia
		<b>Servidores - Filtros</b>	
		<b>Ouvidoria</b>	
		<b>Internacionalização</b>	Graduação (OUT)
			Graduação (IN)
			Afastamentos – TAEs
			Afastamentos - Docentes
		<b>Documentos</b>	

Fonte: Dewes (2018) e UFSM (2022 (Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>. Acesso em: 02 ago. 2022)).

Nas duas abas em que não há subníveis o acesso remete aos painéis respectivos:

<sup>25</sup> Conforme notícia disponível em: <https://www.ufsm.br/2017/11/01/novo-portal-ufsm-em-numeros-ja-pode-ser-acessado/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

\* Ouvidoria: remete direto ao painel Ouvidoria, no qual há um panorama apresentando as manifestações dos últimos 5 anos (porém, só há os dados de 2018, 2019 e 2020). Em cada ano é apresentado o quantitativo por denúncia, e-SIC, elogio, informações, outros, reclamação e sugestão (sendo que nem todos os anos tiveram todos estes tipos de manifestações) (UFSM, 2022<sup>26</sup>).

\* Documentos: remete direto ao painel documentos no qual são apresentadas informações sobre a situação dos documentos PEN (Sistema digital de tramitação de documentação institucional, listando a situação - anexado, apensado, arquivo intermediário, arquivo permanente, cancelado, eliminado, em trâmite e enviado para o barramento e a respectiva quantidade em cada tipo); também é apresentado quem autuou os documentos – aluno, externo, servidor ou unidade – e o respectivo quantitativo; o terceiro gráfico refere-se a atos normativos por ano de publicação indicando os quantitativos de documentos fora da vigência e documentos vigentes; e o quarto gráfico com o quantitativo de documentos por restrição de acesso apresentando os abertos e os restritos (UFSM, 2022<sup>27</sup>).

Nesse portal a aba que mais nos interessa no momento é a aba Gestão de pessoas na e, principalmente, o subnível Chefias que nos possibilita conhecer o panorama das chefias distribuídas por unidades e subunidades dentro da instituição e, principalmente, há a opção de baixar uma tabela em que são listados todos os servidores em cargo de chefia. Assim, por meio de uma análise dessa lista é possível identificar os cargos de chefia que são ocupados por docentes. Com uma primeira versão da lista de professores-gestores fez-se uma conferência para confirmar que aquele servidor no cargo de chefia é um docente, isto por meio do Portal Encargos (onde é possível consultar os encargos dos docentes no semestre em vigência) e também em pesquisa na Plataforma Lattes, confirmando o cargo de vinculação com a instituição.

Para sistematizar as informações coletadas organizamo-las em um quadro, conforme modelo a seguir.

Partindo da experiência de elaboração do estudo exploratório em 2018, agora para o estudo descritivo já sabíamos quais informações seriam relevantes de serem coletadas e onde poderíamos encontrá-las. Do mesmo modo, a maneira de sistematizar e organizar todas as informações, otimizando o processo de análise.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html?categoria=700>. Acesso em: 02 ago. 2022.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html?categoria=1000>. Acesso em: 02 ago. 2022.

No quadro apresentamos o panorama por Centro/Unidade, como veremos no próximo capítulo em que apresentamos o estudo descritivo, no processo de entendimento e reconhecimento dos aspectos de perfil dos professores/gestores, houve momentos em que as informações foram analisadas por cargo de gestão/chefia, pois a chegada a cada cargo parece percorrer caminhos distintos, por exemplo, para se chegar a um cargo de chefe de departamento didático é distinto de se chegar ao cargo de reitor.

Desse modo, partindo da listagem de chefias, disponível na aba Gestão de pessoas e subnível chefias, contendo 930 chefias listadas, analisamos e identificamos sendo 361 chefias ocupadas por docentes da instituição.

Na sequência apresentamos também um demonstrativo do quadro organizado para sistematizar o levantamento acerca da carga horária de encargos dos professores/gestores.

Quadro 10 - Mapeamento aspectos do perfil dos professores/gestores - quadro exemplo

Aspectos do perfil dos professores gestores UFSM – 2021															
Docente	Sexo	Formação/Titulação					Atuação UFSM						Atuação anterior/docente		Curso/ Formação Gestão Atuação anterior na gestão
		Formação Inicial	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	Ano ingresso /DE	Tempo	Pesquisa	Extensão	PG	Pq	Ed. Básica	Ed. Superior	
Unidade Universitária XX – Diretor e Vice-Diretor															
	M	- Física -Música	-	Artes	Música	-	1995 DE	26	sim	sim	-	-	6 anos	-	Não Sim
	F	Letras	-	Letras	Letras	sim	2009 DE	12	sim	sim	sim	-	2 anos	privada (5 anos) pública (2 anos)	Não Não (2018) – Sim (2021)
Unidade Universitária XX - Chefe de Departamento Didático															
	F	Farmácia e Bioquímica	-	Farmácia	Ciências Farmacêuticas	-	1983 DE	38	sim	-	-	-	-	-	Não Sim
	F	Farmácia e Bioquímica	Análises Clínicas Toxicológicas	Ciência e Tecnologia Farmacêuticas	Ciências Biológicas (Bioquímica)	sim	2009 DE	12	sim	-	sim	2	-	Privada (7 anos)	Lidere (2016) Sim
Unidade Universitária XX - Coordenador Curso de Graduação															
	M	Música	-	Performance do Trompete	DMA-Performance do Trompete	-	2016 DE	5	sim	sim	-	-	-	Privada (9 anos)	Não Não
	F	Agronomia	-	Agronomia	Agronomia	-	2006 DE	15	sim	sim	sim	2	-	Pública (4 anos) Privada (1 ano)	Não Sim
Unidade Universitária XX - Coordenador Curso/Programa PG															
	M	Agronomia	Engenharia da Irrigação	Ciência do Solo	Ciência do Solo	sim	1990 DE	31	sim	sim	sim	1c	-	-	Não Sim
	M	Engenharia Civil	-	Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais	Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais	Sim	2011 DE	10	sim	-	sim	2	-	Privada (5 anos)	Lidere (2015) Sim
Unidade Universitária XX – Gestor órgãos suplementares															
	F	Educação Especial	Psicopedagogia	Inovação e Sistema Educativo/ Espanha	Educação/ Espanha	sim	2009 DE	12	sim	Sim	sim	-	-	Privada (20 anos)	Curso Reflexões sobre Liderança na Gestão Universitária em Tempos de Pandemia (2020); Sim
	M	Física	-	Física	Física	Sim (2)	1996 DE	25	sim	-	sim	1c	-	Pública (3 anos)	Não Sim

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Dewes (2019).

Quadro 11 - Mapeamento dos encargos - quadro exemplo

Coordenadores Cursos/Programas de PG																				
Prof.	2021 -- As cargas horárias consideradas são semanais - são listados, mas não contabilizados Encargos de ocorrências funcionais																			
	Encargo de Ensino							Encargo de Orientações - Modalidade						Encargo de Projetos						Total
	Médio	Pós-Médio	Espec.	Graduação	PG	Residência Médica	Total	Espec.	Conclusão de Curso	Mestrado	Doutorado	Estágio	Total	Extensão	Pesquisa	Ensino	Desenv. Instit.	Prestação Serviço	Total	
Unidade Universitária XX - Coordenador Curso/Programa PG																				
	-	-	-	4h	6h	-	<b>10.00h</b>	-	2.50h	3h	10h	-	<b>15.50h</b>	5h	18h	-	-	-	<b>23.00h</b>	<b>48.5h</b>
	-	-	2h	10h	-	-	<b>12.00h</b>	-	0.50h	-	-	-	<b>0.50h</b>	1h	1h	-	-	-	<b>2.00h</b>	<b>14.5h</b>
Unidade Universitária XX - Coordenador Curso/Programa PG																				
	-	-	-	9h	0.5h	-	<b>9.50h</b>	-	-	1h	4h	-	<b>5.00h</b>	-	-	-	-	-	-	<b>14.5h</b>
	-	-	-	7h	4h	-	<b>11.00h</b>	3h	0.5h	6h	-	-	<b>9.50h</b>	-	17h	-	-	-	<b>17.00h</b>	<b>37.5</b>
Unidade Universitária XX - Coordenador Curso/Programa PG																				
	-	-	-	6h	4h	-	<b>10h</b>	-	0.5h	4h	8h	0.5h	<b>13h</b>	8h	16h	-	-	-	<b>24h</b>	<b>47h</b>
	-	-	1.88h	5h	-	-	<b>6.88h</b>	2.50h	-	-	-	-	<b>2.50h</b>	-	-	-	2h	-	<b>2h</b>	<b>11.38h</b>
Unidade Universitária XX - Coordenador Curso/Programa PG																				
	-	-	-	8h	2h	-	<b>10h</b>	-	-	-	6h	3h	<b>9h</b>	-	21h	-	-	-	<b>21h</b>	<b>40h</b>
	-	-	-	16.11h	-	67.2h	<b>83.31h</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	2h	-	-	<b>2h</b>	<b>85.31h</b>
Unidade Universitária XX - Coordenador Curso/Programa PG																				
	-	-	-	1.73h	4h	-	<b>5.73h</b>	-	1h	7h	-	21.5h	<b>29.50h</b>	3h	7h	-	-	-	<b>10h</b>	<b>45.23h</b>
	-	-	-	6.50h	2h	-	<b>8.50h</b>	-	-	4h	2h	-	<b>6h</b>	1h	3h	-	-	-	<b>4h</b>	<b>18.5h</b>
Unidade Universitária XX - Coordenador Curso/Programa PG																				
	-	-	-	4h	2h	-	<b>6h</b>	-	-	3h	-	-	<b>3h</b>	2h	7h	-	-	-	<b>9h</b>	<b>18h</b>
	-	-	1h	4h	16h	-	<b>21h</b>	3h	0.5h	5h	12h	-	<b>20.50h</b>	1h	9h	1h	-	-	<b>11h</b>	<b>52.5h</b>
Unidade Universitária XX - Coordenador Curso/Programa PG																				
	-	-	-	10h	4h	-	<b>14h</b>	-	-	7h	-	-	<b>7h</b>	3h	21h	-	-	-	<b>24h</b>	<b>45h</b>
Unidade Universitária XX - Coordenador Curso/Programa PG																				
	-	-	-	14h	-	-	<b>14h</b>	-	-	2h	-	-	<b>2h</b>	-	4h	-	-	-	<b>4h</b>	<b>20h</b>
	-	-	-	4h	6h	-	<b>10h</b>	-	3h	11h	20h	0.5h	<b>34.50h</b>	4h	18h	-	-	-	<b>22h</b>	<b>66.5h</b>
Unidade Universitária XX - Coordenador Curso/Programa PG																				
	-	-	-	6h	3.86h	-	<b>9.86h</b>	-	-	4h	-	-	<b>4h</b>	-	2h	8h	-	-	<b>10h</b>	<b>23.86h</b>
Unidade Universitária XX - Coordenador de PG																				
	-	-	-	8.25h	0.33h	-	<b>8.58h</b>	-	-	5h	-	-	<b>5h</b>	-	7h	-	-	-	<b>7h</b>	<b>20.58h</b>
Unidade Universitária XX - Coordenador Curso/Programa PG																				
	-	-	-	5h	3h	-	<b>8h</b>	-	0.5h	2h	-	1h	<b>3.50h</b>	-	4h	-	-	-	<b>4h</b>	<b>15.5h</b>
	-	-	-	6h	5h	-	<b>11h</b>	-	-	4h	-	-	<b>4h</b>	-	9h	-	-	-	<b>9h</b>	<b>24h</b>
Unidade Universitária XX - Coordenador Curso/Programa PG																				
	-	-	-	6.09h	-	-	<b>7.09h</b>	-	-	9h	12h	0.5h	<b>21.50h</b>	3h	28h	-	2h	-	<b>33h</b>	<b>61.59h</b>
	-	1.33h	2h	10h	-	-	<b>13.33h</b>	-	-	4h	-	-	<b>4h</b>	2h	12h	-	-	-	<b>14h</b>	<b>31.33h</b>

Fonte: elaborado pela autora (adaptado de Dewes (2019)).

Assim, trabalhamos nessa imersão no campo investigativo com uma abordagem de pesquisa documental tendo como fontes de documentação, conforme indicado por Gil (2008) Registros estatísticos institucionais e Registros institucionais escritos, sendo ambos disponibilizados nos portais oficiais - Portal UFSM em Números<sup>28</sup> e Encargos<sup>29</sup>.

Desse modo, a listagem dos professores/gestores é elaborada a partir das informações disponibilizadas no site oficial da instituição e a partir delas triangulando com as apresentadas pelos próprios professores nos seus currículos na Plataforma Lattes.

Acerca disso, cabe destacarmos que, assim como as informações disponibilizadas pela IES em seus portais, e aquelas apresentadas nos currículos na Plataforma Lattes são, de acordo com Mattar e Ramos (2021), registros oficiais, pois são arquivos públicos. Os autores salientam que considerando esse tipo de registro por, muitos casos, incluem dados pessoais, há a necessidade de os pesquisadores terem cuidados éticos na utilização desses dados em suas pesquisas.

Nessa direção, os mesmos autores apontam que essa categoria de dados – arquivos públicos – “são fontes discretas e não reativas, no sentido de que o pesquisador não interage com os participantes durante a fase de coleta de dados, não interferindo, portanto, no processo e nos resultados da coleta” (Mattar e Ramos, 2021, p. 259). Logo, são informações que foram sistematizadas e disponibilizadas nesses repositórios institucionais promovendo a acessibilidade dos dados; porém, conforme os mesmos autores também salientam, podem ser incompletos diante dos objetivos e questões definidos para uma pesquisa, pois foram produzidos com outra finalidade.

Assim, reconhecemos que a instituição vem progredindo no processo de acessibilidade aos dados institucionais, promovendo a transparência pública. Isso fica evidente quando recentemente identificamos uma nova informação disponibilizada no portal de Encargos e que quando da coleta realizada para a produção do estudo descritivo ainda não havia: a indicação da carga horária em encargos de ocorrências funcionais, informação que foi incluída durante o primeiro semestre de 2021.

Desse modo, este novo levantamento produzido possibilita verificar se houve mudanças em aspectos do perfil dos professores/gestores. Este mapeamento também subsidia a seleção e o posterior convite de professores/gestores para as entrevistas narrativas.

Logo, temos, de acordo com Creswell (2010) um mapeamento com dados relativos a um determinado momento do tempo e coletados em um momento específico. Assim, temos um

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>. Acesso em: 02 ago. 2022.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/encargos>. Acesso em: 02 ago. 2022.

levantamento de corte transversal. Considerando o pareamento com os dados de 2018 produzimos um panorama comparativo, o qual nos possibilitou, entre outros aspectos, identificar que dos 361 docentes em cargo de chefia em 2021, destes havia 168 estava também em 2018 em cargos de chefia.

Nessa conjuntura, tendo como subsídio a perspectiva de estudo empreendida por Vygotsky, as autoras Freitas e Ramos (2010) indicam que:

[..] fundamentado no materialismo histórico-dialético, propõe-nos a percepção dos fenômenos humanos em seu processo de transformação, o que significa dizer, em seu aspecto histórico. Daí que o pesquisador deve se preocupar não apenas com o produto da investigação, mas com o processo que envolve o evento estudado, o que significa ir à gênese da questão, buscando recuperar sua origem e desenvolvimento. (p. 08).

Desse modo, temos por meio da primeira imersão investigativa o conhecimento do contexto em que o fenômeno investigado acontece o que nos fornece subsídios tanto na compreensão do fenômeno como qualificar a segunda imersão investigativa por meio de entrevistas narrativas.

Acerca disso, como apontado por Yin:

Antes de entrevistas importantes, você pode ter tido a sorte de revisar muitos documentos e conhecido seu conteúdo, o que vai poupá-lo de ter que interromper um fluxo saudável na conversa perguntando a um participante, por exemplo, sobre a grafia de um nome ou título. Você também pode saber de antemão sobre a disponibilidade de diversos documentos. Assim, mesmo que você não os tenha revisado antes de uma entrevista importante, você pode supor que os documentos esclarecerão detalhes, como a grafia de nomes, para que você não tenha que interromper suas entrevistas para confirmar essas informações. (2016, p. 171).

Logo, além de termos do cotidiano da gestão universitária, a produção do estudo descritivo nos subsidia com informações sobre a arquitetura institucional e nos possibilitarão potencializar a produção das entrevistas narrativas, especialmente, ao podermos estabelecer um diálogo com os professores/gestores reconhecendo seu lugar de fala, bem como algumas especificidades da sua atuação como gestor universitário.

## **2.6.2 Segunda imersão investigativa: entrevistas narrativas – compreendendo as arquitetônicas docentes**

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao

meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (Bakhtin, 2003, p. 23).

A segunda imersão que propomos para a construção da pesquisa tem por intuito fornecer substrato para qualificar e aprofundar a compreensão do processo de aprendizagem docente da e na gestão, logo na constituição das arquitetônicas docentes. Para tal, escolhemos como instrumento metodológico para essa fase entrevistas narrativas.

A opção por esse meio de produção de dados está em consonância com a perspectiva teórica-metodológica que escolhemos, pois, conforme Freitas (2002, p. 29) indica

[...] a entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. Ao se analisar o material colhido no campo, procurando compreender o que emergiu numa situação de observação ou de entrevista, ou ainda numa análise de artefatos, é que se percebem os pontos de encontro, as similaridades como também as diferenças, a particularidade dos casos.

Nesse sentido, podemos entender primeira a imersão como um processo de familiarização com o campo investigado, em que os dados coletados/produzidos nos possibilitam conhecer um pouco da arquitetura e da realidade institucional, especialmente, no que condiz ao objeto de estudo, bem como conhecer um pouco sobre quem são esses sujeitos/docentes que ocupam cargos de chefia/gestão. Assim, por meio das entrevistas narrativas será o momento de uma imersão mais profunda e complexa, pois para além das aparências acerca da conjuntura dessa realidade, números e informações que, de certo modo, são superficiais, vamos em busca dos sentidos que esses indivíduos produziram sobre a sua vida profissional, especialmente, na dimensão da atuação na gestão e como as arquitetônicas docentes são constituídas dentro da arquitetura institucional da universidade pesquisada.

Acerca dessa profundidade que almejamos, Jovchelovitch e Bauer (2002) também indicam esse tipo de entrevista sendo o mais adequado quando se almeja esse tipo de resultado. De acordo com os autores “ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas” (p. 95).

Elaboramos como instrumento para nos subsidiar nessa imersão tópicos guia. Estes têm como função ser um suporte para a realização das entrevistas. No entanto, entendemos como um suporte que não irá engessar a construção da entrevista, uma vez que cada entrevista será construída entre os dois sujeitos que se disporão a dialogar acerca de um determinado tema. Ou seja, o pesquisador com a função de ouvinte e, em alguns momentos, de dispositivo para instigar/estimular o outro, que nesse caso, é o docente que aceitando participar, estará desempenhando a função de contador/narrador.

Acerca disso, Bolzan destaca que:

Os tópicos guia são temas gerais que servem de ponto de partida para a formulação de perguntas ou problematizações que auxiliam na organização de uma entrevista. No caso das entrevistas narrativas os tópicos têm a finalidade de pautar a conversação, balizando a conversa entre o pesquisador e seu(s) colaborador(es). Na entrevista narrativa os tópicos guia podem se referir as trajetórias pessoais e profissionais dos colaboradores/participantes do estudo, bem como focar suas experiências na docência e nos saberes da profissão. (2019, p. 27).

Nessa perspectiva, considerando o objeto de estudo, os objetivos elencados e a problemática que nos impulsiona na construção dessa pesquisa, elencamos três dimensões que constituem os tópicos guia<sup>30</sup>. Na figura 1 que segue apresentamos essa organização:

Figura 1 - Dimensões dos tópicos guia



Fonte: elaborado pela autora a partir dos elementos identificados nos estudos de Dewes (2017, 2019) e a 1ª imersão no contexto de pesquisa.

<sup>30</sup> No Apêndice A constam os tópicos guia para as entrevistas na íntegra.

Na dimensão trajetória abordamos acerca das trajetórias pessoal, formativa e profissional de modo a abarcar experiências e vivências que as constituem até a chegada à docência no ensino superior na UFSM como professor efetivo. Assim, buscando reconhecer alguns dos saberes e fazeres que constituem a bagagem formativa destes profissionais.

Nos tópicos guia da dimensão gestão universitária buscamos abarcar o trabalho docente na educação superior, enfocando na atuação do docente como gestor universitário. Articulando-se, neste tópico, repercussões e o papel da arquitetura institucional nessa atuação dos professores/gestores.

E, em contextos emergentes buscamos englobar a conjuntura contemporânea da universidade, principalmente, acerca dos elementos constituidores dos contextos emergentes da e na educação superior e como estes vêm repercutindo na manutenção da arquitetura institucional e na constituição das arquitetônicas docentes. Também, neste tópico abordaremos as repercussões do contexto pandêmico que vivemos e as perspectivas para o pós-pandemia.

Desse modo, entendemos que esses tópicos guia elencados nos possibilitaram conhecer como os professores/gestores têm vivenciado a docência universitária, especialmente, na atuação em tempos e espaços de gestão, conseqüentemente, como tem constituído suas arquitetônicas docentes.

Acerca disso, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 110) apontam as proposições que se aplicam à entrevista narrativa:

- A narrativa privilegia a realidade do que é *experienciado* pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é *real* para o contador de história.
- As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.
- As narrativas não estão abertas a comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.
- As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes.

Nesse sentido, a entrevista constitui-se em um compartilhamento de experiências e vivências, favorecendo que se estabeleça a atividade discursiva e, posteriormente, irá imergir no corpus do texto narrativo. Tanto quem narra como quem ouve, o faz tanto como substrato as apreensões das realidades vividas e dos sentidos que produziu/produz acerca do que experiência e vivência. Logo, sempre tem como suporte o contexto social, cultural e histórico em que está inserido. Isaia (2019, p. 09) salienta que “dentro dessa perspectiva narratológica, a experiência

vivida é narrada e constitui-se como método e fenômeno, entretecida com os fios das memórias dos sujeitos participantes/colaboradores e dos próprios investigadores”.

Desse modo, o processo analítico de explicação e interpretação do corpus do texto narrativo implica a imersão do pesquisador de modo a identificar as recorrências e, especialmente, as concepções, percepções e sentidos que foram narrados/ditos pelo participante. Tendo presente a perspectiva bakhtiniana, como apontando por Brait: “[...] não se trata de testar determinados conceitos ou determinada teoria, mas discutir a construção de sentidos, a produção de sentidos desses discursos” (2014, p. 97). Logo, como já mencionamos, é um processo de construção de uma análise, de produção dos achados da pesquisa, não sobre narrativas/ditos/falas, mas é com as palavras do outro.

Nessa perspectiva, Amorin (2014, p. 98-100) destaca que:

O conceito de exotopia é também muito importante para o trabalho de pesquisa em Ciências Humanas. As Ciências Humanas são entendidas por Bakhtin como ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito falante, produtor de textos. Pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico. Uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distingua do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realiza nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas. Importante ressaltar que esse diálogo não é simétrico e aqui reaparece o conceito de exotopia. O pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu conceito sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver.

Nessa conjuntura, após a realização das entrevistas organizadas por tópicos guia e gravadas em áudio, ocorreu a transcrição das mesmas e a devolução das transcrições aos sujeitos/participantes, para que pudessem ler suas narrativas e fazer, caso desejem, alterações e/ou complementações. Com o retorno das transcrições estas foram, então, incorporadas ao *corpus* de dados da pesquisa e iniciou-se o processo interpretativo-explicativo.

Sobre esse processo, Baptaglin e Bolzan (2019, p. 96-97) explicam que:

No procedimento de análise buscamos perceber as recorrências presentes nas narrativas. Essas recorrências configuram-se nas ideias centrais presentes nos excertos narrativos de cada sujeito. Com base nessas ideias centrais organizamos quadros com os excertos possibilitando assim sistematizarmos os elementos categoriais. Esse é o primeiro agrupamento realizado a partir das recorrências o qual será novamente reagrupado e dará origem ao que compreendemos por eixos de análise/desdobramentos das dimensões. Os eixos de análise/desdobramentos das dimensões são os elementos que, após nova sistematização dos excertos, darão origem as dimensões categoriais. As dimensões categoriais configuram-se no que podemos

chamar de estruturas macro representativas dos agrupamentos que foram sendo realizadas a partir dos excertos narrativos. Apresentam-se como estruturas que abarcam o conteúdo central dos excertos articulado ao referencial teórico e ao objetivo da pesquisa. consequentemente, delineadas as dimensões categoriais, temos com maior clareza a categoria de análise do estudo. A categoria de análise é o elemento que representa de forma sintética o que se pode perceber das narrativas dos docentes tendo em vista o referencial teórico e o objetivo do estudo.

Nessa perspectiva, seguindo na metodologia que vem sendo empreendida no contexto do grupo GPFOPE (Bolzan, 2019), apresentamos no Quadro 12 a organização que utilizamos na elaboração do quadro de recorrências e evidências narrativas o qual auxiliou no processo de identificação da categoria interpretativa e seus elementos categoriais, assim como a identificação do elemento transversal:

Quadro 12 - Quadro de recorrências e evidências narrativas

<b>Categoria</b>	<b>Elementos categoriais</b>	<b>Excertos narrativos</b>	<b>Elemento transversal</b>
Arquitetônicas do professor/gestor universitário	Trajetórias		Contextos emergentes
	Dimensões da docência		
	Produção dos fazeres e saberes docentes da/na gestão		

Fonte: elaborado pela autora a partir de GPFOPE (com adaptações. Bolzan, 2019).

A estrutura desse quadro está baseada no modelo que vem sendo consolidado e utilizado nas pesquisas do GPFOPE (Bolzan, 2019). Desse modo, o que teremos de “novidade” nesse quadro será o conteúdo. A partir da identificação e da organização das recorrências evidenciadas nas narrativas conseguimos definir quais os elementos categoriais que emergem e, consequentemente, qual a categoria consolidada por meio desse processo analítico.

Na Figura 2 que segue, apresentamos o fluxograma empreendido no desenvolvimento de pesquisas narrativas socioculturais:

Figura 2 - Processo de construção de uma pesquisa narrativa sociocultural



Fonte: elaborado pela autora a partir da produção dos achados.

Salientando-se, como lembrando por Baptaglin e Bolzan (2019, p. 97), que “esses procedimentos de organização e de sistematização do processo de análise é bastante complexo e requer atenção do pesquisador para as peculiaridades e as interferências do contexto social, tendo em vista que cada sujeito fala/narra de seu local de formação e atuação”.

Nessa direção, nos elementos categorias temos a articulação do substrato teórico da pesquisa com o conteúdo das recorrências/narrativas, desse modo, podemos dizer que o quadro se estabelece como uma organização didática da estrutura da arquitetura do estudo empreendido. Ao mesmo tempo em que buscamos abarcar a compreensão do todo, dos sentidos que podemos produzir a partir da pesquisa, englobamos a compreensão de cada um dos elementos constituidores desse todo manifestados por meio das narrativas de cada sujeito/professor/gestor.

Segundo Marchezan (2014, p. 129):

O ponto de vista dialógico não cria um objeto ideal, de sujeito ausente, a ser tratado a distância: orienta, antes, o estudioso a participar do jogo, a considerar o enunciado, o texto, como vozes a compreender, com as quais dialogar. O texto não se dirige, ele também, a um outro ausente, reificado. O esforço do diálogo do estudioso com o texto é, então, de se aproximar, compreender as forças vivas que surge e em que atua, de vivenciá-las, para, depois – de volta ao seu cronótopo, ao presente e às fronteiras da reflexão teórica, sem confundir seus posicionamentos e a especificidade de sua atividade -, examinar o texto de fora, com a visão de um todo.

Imersões e distanciamentos do *corpus* de dados da pesquisa caracterizam esse processo, no qual é presença constante a palavra do outro e a da autora/pesquisadora. Com a atenção de “[...] não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate” (Brait, 2014, p. 24). Assim, é um processo dinâmico em que a dialogia é que dá, podemos dizer que, o tom da conversa.

Nesse sentido, Isaia (2019, p. 9-10) salienta que:

[...], pode se considerar que a investigação narrativa é o estudo da forma que professores e demais atores da cena educativa veem, experimentam e constroem o mundo pelos fios da memória. O complexo é que, nessa abordagem, o mesmo sujeito está simultaneamente vivendo, narrando e interpretando sua própria experiência. Tal procedimento compreende não só como os sujeitos expressam suas trajetórias de vida pessoal e profissional, mas também como os pesquisadores narram esses percursos. As duas narrativas, as dos sujeitos/participantes e a do pesquisador, convertem-se em uma construção/reconstrução narrativa compartilhada. Portanto a investigação narrativa assenta-se no pressuposto de que todos os sujeitos precisam ter voz na construção narrativa; é a voz do participante que precisa ser inicialmente ouvida, ou seja, ele assume o papel de contador de uma história. Assim, o foco principal da investigação narrativa é que as pessoas são sujeitos contadores de histórias que vivem

vidas relatadas. Essa investigação apresenta uma tridimensionalidade da experiência, ou seja, tempo/espaço, pessoa e sociedade.

Diante desses pressupostos que se justificam as duas imersões no campo de investigação, a primeira para que possamos conhecer a arquitetura institucional reconhecendo o lugar de atuação/trabalho dos professores/gestores (com os seus achados apresentados no capítulo 3, a seguir) e, na sequência, ouvir a sua voz, narrando suas experiências e vivências possibilitando reconhecer as arquitetônicas docentes (como veremos no capítulo 4). Junto a isso, reconhecer nossa própria voz como pesquisadores narrativos produzindo, conscientes do peso do ato entendido na perspectiva bakhtiana, nossa assinatura neste texto narrativo compartilhado.

## 2.7 APONTAMENTOS DE ASPECTOS ÉTICOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A construção de uma pesquisa pressupõe seguir premissas de arquiteturas investigativas e, principalmente, na constituição da arquitetônica de cada pesquisa há um elemento transversal a todo o processo: ética. Alinhada à nossa perspectiva epistemológica o aspecto ético é elemento essencial remetendo-nos aos preceitos bakhtinianos:

É no conceito de responsabilidade/responsividade que Bakhtin funda a unidade do ato ético. É nela que se amalgama o mundo da vida com o mundo da cultura, das representações que fazemos dos homens, das coisas e de suas relações. Todo ato responde; a todo ato, outros atos responderão. A responsabilidade é, portanto, bifronte: com o passado que o ato interpreta e com o futuro que o ato desencadeará nas respostas que receber. A um mundo de leveza e fluidez ética, Bakhtin responde com uma proposta extremamente pesada. Funda sua filosofia moral na responsabilidade de cada um diante de todos, e não só com o presente, mas com os antepassados e com aqueles que nos sucederão. (Gerald, 2013, p. 21).

Bakhtin chama a ética para ser presente em todo o viver, logo pesquisadores que almejam construir uma pesquisa tendo como substrato esses preceitos estão implicados em transpor para o seu viver, em todas as esferas da sua existência, a responsividade. Sobre isso já dialogamos bastante no primeiro capítulo, abordando a perspectiva do pesquisador como sujeito implicado no ato de pesquisar responsivamente.

Podemos esboçar um entendimento de que a fluidez ética permeia uma pesquisa quando se respeita o passado, o presente e o futuro, reconhecendo-se como sujeito/pesquisador que busca compreender um determinado fenômeno social reconhecendo sua historicidade que fez com que se constituísse do modo como está atualmente, bem como as projeções futuras que se pode esboçar.

Nessa direção, Geraldi (2013) aponta que:

Nos outros campos sobre os quais Bakhtin refletiu – o campo da estética e o campo da cognição – é precisamente a fluidez, a defesa da inexistência de uma verdade única, as vozes polifônicas, as não determinações que imperam. No entanto, no estudo dedicado precisamente à ética, encontra-se uma extrema exigência. Ela resulta da responsabilidade associada ao não álibi da existência: não posso dizer “não estou aqui”, “neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único” (Bakhtin, 2010, p. 96) e, portanto, imperiosamente ajo o tempo todo, e como meus atos devem ser responsáveis diante dos outros (passado e futuro) e diante do Ser-evento que estamos todos produzindo (a humanidade), Bakhtin é de um profundo rigor. Haveria incongruência entre suas posições a propósito da ciência e da arte, relativamente a sua posição na ética?

Antes de tudo, distingamos: rigor não é rigidez. Sua proposta ética é rigorosa, não rígida. E a fluidez reaparece: o Ser-evento em que todos somos e que todos realizamos não é algo já dado, pronto, acabado. Um deus ex-nihilo, um princípio moral imutável ou qualquer outro elemento atemporal em que se fundaria a ética. Nossa responsabilidade é precisamente com algo aberto, algo a ser alcançado, a ser realizado e a “definição” desse algo é histórica, temporal, local: uma construção, e não um construto; um processo, e não um produto. (p. 21-22).

O pesquisador se põe diante de um fenômeno social construído historicamente e que segue em processo de desenvolvimento, em cada caso reverberando de algum modo no presente, subsidiando a constituição do presente, e no futuro, subsidiando o processo construtivo do amanhã que já foi iniciado hoje. A ciência é um processo de construção de entendimentos e compreensões, tanto de novos temas como de antigos dilemas do homem sociocultural. E os registros que produz, os quais entram para o arcabouço de saberes construídos, esquematizados e, especialmente, registrados, são de certo modo produções artísticas. Por meio do ato responsivo de criar registros sobre o pesquisar, sobre o que foi pesquisado, os achados da pesquisa, o pesquisador assina suas produções reconhecendo o inacabamento de sua obra produzida em um determinado tempo e espaço.

De acordo com Souza e Albuquerque (2013):

Em síntese, para Bakhtin, a vida como abstração teórica ou conceitual, por si só, não me obriga a nada, e por isso mesmo, não poderia me forçar ao ato. O mundo teórico é suscetível de ser indiferente à singularidade da vida de cada um, ou seja, as teorizações são incapazes de apreender o Ser como devir. Para o filósofo, o mundo conhecido teoricamente é um mundo autônomo que tem leis próprias, pois se refere ao universo do possível e do universal. Na medida em que ele permanece em seus próprios limites, a autonomia do mundo abstratamente teórico é justificável e inviolável. A simples constatação teórica não obriga ninguém a nada. A superação deste dilema está no ato responsável, ato que se concretiza impulsionado pelo reconhecimento do meu amor e da minha vontade como afirmação do meu não álibi no existir. (p. 54).

Cada pesquisador com seu olhar, com sua lente é capaz de enxergar o(s) contexto(s) e sujeito(s) que investiga a partir da sua própria perspectiva; logo diferentes pesquisadores

produzem diferentes perspectivas sobre um mesmo objeto de estudo. Nessa direção, também se imbrica o reconhecimento e o respeito à historicidade de cada contexto e sujeito que compõe o campo investigado. Contexto e sujeito estão naquele momento em que são pesquisados de determinado modo em decorrência do processo de constituição que os produziu e levou até aquele instante temporal. Na sequência após a captura investigativa suas existências continuam e seu processo de construção continua em desenvolvimento.

Nessa conjuntura, quando a estratégia investigativa engloba a produção de narrativas dos sujeitos sobre suas vivências, seu Ser-evento, a participação na pesquisa como sujeito/colaborador pode impulsionar novos processos de construção de sentidos e significados, podem repercutir, inclusive, nos saberes e fazeres de cada sujeito. Acerca disso, Bolzan (2019) destaca que:

As narrativas expressam, em geral, os significados que os professores outorgam as experiências (sejam pessoais e/ou profissionais), tomando-as a partir de sentidos construídos culturalmente. A reconstrução de sentidos acontece a partir da organização e reorganização de acontecimentos, na medida em que o professor, por meio de sua atividade narrativa, recombina argumentos e ideias acerca da sua própria atividade docente. As narrativas podem ser um dispositivo importante para (trans)formar aspectos da prática, especialmente, quando se parte dela para refletir sobre as formas de organização do trabalho docente. (p. 38).

Logo, está implicado em cada pesquisa o ato responsivo do pesquisador como autor responsivo da sua obra que é uma produção do registro da sua investigação, bem como o modo como conduz e desenvolve cada etapa do seu estudo.

Desse modo, de acordo com a autora:

A utilização da pesquisa narrativa é uma possibilidade de ampliar o espaço de expressão dos professores acerca dos desafios e enfrentamentos da docência, uma vez que a dialogia instaurada tem como premissa o direito de reivindicar aos sujeitos desse processo o não selecionamento sobre os dilemas presentes na realidade da vida escolar. [...], os processos formativos ganham novos contornos e se estabelecem a partir de critérios de pertinência capazes de gerar novos saberes e aprofundá-los de modo a adensar tais processos. A partir das trajetórias profissionais, com a reapropriação crítica de vivências passadas e a da mobilização pelas experiências presentes, os professores podem transformar suas atividades docentes, qualificando seus saberes e fazeres. Portanto, a tematização dos conhecimentos dos professores permite-lhes estabelecer processos reflexivos capazes de gerar novas formas de produzir a docência. (Bolzan, 2019, p. 38-39).

Assim, a participação nesse tipo de pesquisa pode acarretar aos sujeitos que aceitam participar possíveis benefícios e riscos. Dentre os benefícios, como já indicamos, o processo de participação/colaboração no estudo por meio da produção de narrativas pode desencadear no sujeito/participante/colaborador um processo de autoavaliação, analisando e refletindo sobre

sua trajetória pessoal e profissional, especialmente, sobre seus saberes e fazeres no âmbito profissional.

Já para o contexto sociocultural as narrativas de cada sujeito/participante/colaborador produzirão subsídios para a compreensão do fenômeno estudado, conseqüentemente para a construção de conhecimento científico sobre o tema/objeto da pesquisa. Assim, considerando a temática dessa investigação, por meio da colaboração/participação dos sujeitos/professores-gestores poderemos elaborar subsídios que poderão contribuir com a qualificação e potencialização da construção dos processos de gestão universitária, especialmente, para universidades públicas. Logo, também, produzindo subsídios para a qualificação e potencialização de tempos e espaços do trabalho docente na universidade. Visando o estabelecimento de credibilidade e confiança acerca da pesquisa, é promovida a compreensão e a clareza sobre os objetivos da pesquisa de modo que o sujeito/colaborador reconheça sua contribuição no processo investigativo.

Acerca dos riscos decorrentes da participação/colaboração na pesquisa, elencamos a possibilidade de a pessoa participante ter alguma lembrança de algum momento de sua trajetória, tanto pessoal como da profissional, que desencadeie sentimento de desconforto e/ou saudosismo. A participação neste estudo pode envolver riscos mínimos, tais como cansaço ou constrangimento no decorrer da entrevista. Caso isso se manifeste, poderá desistir de seu envolvimento na pesquisa. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Sobre isso, Gil indica que:

Um importante princípio ético é o da beneficência (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2002), que estabelece que devemos fazer o bem aos outros, independentemente de desejá-lo ou não. Dele deriva outro princípio – o da não maleficência, que propõe a obrigação de não infligir dano intencional aos outros. Esses dois princípios são reconhecidos como dos mais fundamentais no campo da saúde, pois orientam os profissionais a fazerem o maior bem possível aos pacientes e evitar todo e qualquer mal. Transpostos para o campo da pesquisa social, esses dois princípios estabelecem que não pode haver danos aos participantes, independentemente de sua aceitação para participar voluntariamente da pesquisa. É pouco provável que nas pesquisas sociais diferentemente do que ocorre nas pesquisas em saúde – os participantes estejam sujeitos a danos à sua saúde física. Mas é evidente que ao longo de seu curso poderão estar sujeitos a danos psicológicos. Os participantes poderão ser solicitados a fornecer informações acerca de comportamentos reconhecidos como socialmente indesejáveis. Também podem ser solicitados a manifestar que consideram impopulares ou a revelar características pessoais que lhes provocam desconforto, tais como baixos rendimentos, condições precárias de habitação e ocupação de baixo status social (BABBIE, 2017). (Gil, 2019, p. 34).

A partir disso, o participante é previamente esclarecido de que pode a qualquer momento da pesquisa, decidir não mais continuar colaborando do estudo e poderá descontinuar sua participação sem qualquer prejuízo a si.

Nesse sentido, Souza e Albuquerque (2013) salientam que:

O ato responsável é precisamente o ato baseado no reconhecimento desta obrigatoria singularidade. É essa afirmação do meu não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (Bakhtin, 2010, p. 99). Compreender um objeto estético significa compreender meu dever em relação a ele, compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável e não minha abstração. Somente do interior de minha participação posso compreender o existir como evento. (p. 55).

Pesquisador e sujeito/participante/colaborador dispõem-se a juntos visitar por meio da produção da narrativa momentos vividos pelo sujeito/professor-gestor. Ele conhece o que aquele sujeito experimentou, as experiências que se tornaram vivências e que são consideradas relevantes ou, especialmente, que tem algum sentido para o sujeito que as viveu. O pesquisador não está ali para julgar, para dizer se o vivido foi certo ou errado, categorizar; está ali para a partir do que o sujeito/colaborador narra encontrar subsídios que o ajudem na construção do processo explicativo e interpretativo do objeto/fenômeno de estudo. Reconhecer e respeitar a singularidade de cada história, cada vivência, cada narrativa, é essencial na constituição do ato responsivo do pesquisador.

Nessa mesma perspectiva, o pesquisador ao produzir o seu texto de pesquisa também o faz do seu lugar único, singular, do *Ser-evento pesquisador* atrelado à sua própria trajetória. Logo, podemos dizer que num texto de pesquisa a dialogia acontece, pois há a voz de autores/referenciais teóricos, as narrativas dos sujeitos/colaboradores, a voz do autor/pesquisador e a voz de quem lê o texto.

Para Bolzan:

A investigação narrativa pode ser compreendida como um tipo de pesquisa que permite a expressão de formas próprias de atividade discursiva, por meio da qual os acontecimentos possuem caráter dialógico e interativo. Logo, a capacidade de narrar e narrar-se são formas de organizar as experiências, proporcionando marcos para destacar os acontecimentos e fatos vivenciados. A investigação narrativa consiste em dar sentido aos elementos do passado e do presente, marcando o caráter interpretativo da atividade discursiva, premissas fundamentais para os processos de reflexão docente. (2019, p. 38).

Nesse sentido, pontuamos premissas éticas que subsidiam nosso ato responsivo como pesquisadores narrativos socioculturais reconhecendo a constituição arquitetônica da pesquisa.

Arelado a esses preceitos seguimos as diretrizes estabelecidas como necessárias à garantia do caráter ético de nossa pesquisa, promovendo a credibilidade e confiabilidade da pesquisa realizada. Desse modo, seguindo as vigentes diretrizes institucionais, normatizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, temos na constituição da arquitetura ética da pesquisa:

- ✓ organização do projeto de pesquisa seguindo as normativas e diretrizes do respectivo Comitê;

- ✓ após a aprovação da banca examinadora, tramitação de registro institucional do projeto e das autorizações institucionais necessárias, assim como de documentos necessários à produção e coleta de dados (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Confidencialidade);

- ✓ submissão ao Comitê de Ética, por meio da Plataforma Brasil, do projeto e a documentação necessária.

Acerca dessa etapa da implementação de uma pesquisa, especificamente, sobre comitês de ética, Walliman destaca que:

As organizações envolvidas em pesquisas que incluam seres humanos impõem um código de prática a seus pesquisadores. No Brasil temos a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) cuja principal função é a implementação de normas e diretrizes que regulamentam as pesquisas com esta natureza. Atuam em conjunto com os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), que são organizados nas instituições de origem da pesquisa. Além disso, há a Plataforma Brasil, para registro e acompanhamento de pesquisas que envolvem seres humanos, primando pela transparência e auxiliando os comitês no acompanhamento dos trabalhos. (2015, p. 42).

Após a aprovação do Comitê (em 13/12/2022, com o número de registro CAAE 65653722.1.0000.5346) teve início o processo de produção/coleta de dados de pesquisa envolvendo diretamente sujeitos previamente selecionados, de acordo com critérios de inclusão e exclusão definidos no tópico respectivo relativo à etapa de entrevistas narrativas, bem como mediante o aceite dos convidados em participar da pesquisa.

A produção do corpus de dados da pesquisa abarcou a transcrição editada das entrevistas narrativas (adequação da ortografia e sintaxe com a norma padrão da língua portuguesa brasileira, no entanto mantendo total fidelidade ao conteúdo do áudio/entrevista). Na sequência, enviamos o texto de cada transcrição ao respectivo sujeito/colaborador para conferência e a partir do seu consentimento iniciou-se o processo interpretativo-explicativo, promovendo sempre a confidencialidade da identidade de cada sujeito/colaborador.

Acerca da confidencialidade e do anonimato, destacamos que é e será mantida sempre, tanto no que condiz as narrativas como a dados/informações coletadas em sites oficiais da instituição pesquisada (principalmente, do Portal UFSM em Números), como de outras instituições (como as da Plataforma do CNPq, especificamente, do Currículo Lattes).

Sobre este aspecto, Gil aponta que:

A confidencialidade ocorre quando o pesquisador tem a possibilidade de identificar a pessoa que forneceu as respostas, mas garante que suas informações permanecerão em sigilo. Ou, ainda, que as informações obtidas não serão acessadas por outras pessoas ou instituições, que não serão utilizadas com outras finalidades e que serão protegidas contra falseamento ou perda. Assim, quando a forma adotada para coletar dados não garante o anonimato dos respondentes, o pesquisador deve deixar claro para os respondentes que as informações obtidas serão protegidas pela confidencialidade. Cuidados especiais precisam ser tomados para garantir a confidencialidade na pesquisa. Qualquer informação que possibilite a identificação dos respondentes deve ser removida. Os nomes e endereços que por ventura aparecerem nos questionários ou nas folhas de transcrição das entrevistas devem ser substituídos por números de identificação. (2019, p. 35).

Assim, em qualquer divulgação, oral ou escrita, decorrente da pesquisa, seja durante a sua construção como posterior, sempre haverá a promoção da confidencialidade da identidade de cada sujeito/colaborador.

Desde a construção do projeto de pesquisa até o relatório final, bem como produções decorrentes da investigação, somente a autora e a pesquisadora responsável farão o manuseio de materiais e arquivos (tanto impressos como digitais) que contenham ou que possibilitem de algum modo identificação dos sujeitos/colaboradores. Materiais impressos serão inutilizados, por meio de incineração, após sua utilização.

Após a aprovação do relatório final da pesquisa pela banca examinadora, a tramitação ao gabinete de projetos do relatório final, bem como entrega do mesmo relatório ao PPG de vinculação, conseqüentemente, ao repositório institucional garantido o acesso e a disponibilização do conhecimento produzido.

A partir dos achados da pesquisa também serão produzidos novos textos, mantendo os cuidados éticos, promovendo a divulgação e publicação dos conhecimentos produzidos a partir da formação em nível de doutorado em um programa de pós-graduação de uma universidade pública.

### **3. ARQUITETURA INSTITUCIONAL: APONTAMENTOS SOBRE O ESTUDO DESCRITIVO DO PANORAMA INSTITUCIONAL DOS PROFESSORES/GESTORES 2018-2021**

Para que consigamos compreender a constituição das arquitetônicas do professor/gestor universitário precisamos conhecer a arquitetura em que esse sujeito se encontra. Ele ingressa na universidade para ser professor e como uma de suas atribuições poderá estar assumindo um cargo de gestão sem ter um preparo prévio para desempenhar esta função, nem mesmo a docência, nem mesmo um acompanhamento/suporte institucional no âmbito formativo para desenvolver esta função (Dewes, 2019).

Pensar em arquitetônicas do professor/gestor universitário, especialmente, no contexto de universidades públicas, está atrelado à necessidade de se conhecer a estrutura organizacional e a dinâmica institucional que promovem um sujeito sem formação a ocupar um cargo estratégico dentro de uma instituição pública. Considerando a envergadura de uma universidade pública federal abarca-se a complexidade e a amplitude que cada tipo de cargo de gestão/chefia representa e significa dentro do organograma de funcionamento de uma instituição desse tipo.

Podemos olhar do mais amplo, no caso cargos de gestão no âmbito da administração central de uma IES – reitoria, pró-reitorias, órgãos suplementares – englobando o todo da instituição; ao direcionarmos o olhar vamos para as unidades universitárias e dentro delas os diretores de cada uma e todas as subunidades de uma universidade pública – departamentos didáticos, coordenações de cursos de graduação, coordenações de curso de pós-graduação, órgãos suplementares. Cada cargo tem suas especificidades, suas demandas, seu lugar e suas atribuições na manutenção do funcionamento da instituição. É imbricado a cada um reconhecer-se como parte da instituição, desse organograma e compreender essa arquitetura institucional.

Nessa direção, cada gestor está implicado em processos de apreensão dos significados acerca do cargo que está ocupando, do seu papel como gestor, como formador, e, conseqüentemente, as articulações que acontecem entre essas diferentes atividades que desenvolve. Logo, cada professor produz sentidos sobre o estar em um cargo de gestão, bem como sobre a sua atuação como gestor universitário. Essa imersão na gestão impulsiona articulações com as demais dimensões da docência universitária em que o professor atua, seja no ensino, na pesquisa, na extensão. Desse modo, por meio desses processos de imersão/atuação em diferentes tempos-espacos da universidade que vão sendo constituídas e atualizadas as arquitetônicas do professor.

Como evidenciamos no mapeamento realizado em 2018 (Dewes, 2019), as dimensões que o professor universitário atua são o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Sendo que não há uma uniformidade quanto à inserção nas quatro dimensões, pois há aqueles que atuam muito mais em uma, duas ou até três. Poucos são os que têm uma carga horária relativamente uniforme de inserção/atuação nas quatro dimensões. Reiterando-se que a extensão é a com menor inserção.

Estes breves apontamentos nos apresentam uma síntese do que detalharemos no estudo descritivo do panorama institucional dos professores/gestores. Retomando o mapeamento produzido em 2018 sobre o panorama dos contextos e sujeitos no que condiz aos professores/gestores da UFSM produzimos novamente uma coleta de dados e informações visando comparar/atualizar o panorama de 2018 com o de 2021, assim, analisando a ocorrência de alterações nesse panorama. Logo, estamos a produzir uma pesquisa descritiva acerca dos contextos e sujeitos do estudo que desenvolvemos, entendendo que não se caracteriza como um estudo exploratório, uma vez que já conhecemos essa realidade e o que estamos a produzir é uma atualização e aprofundamento sobre essa realidade.

Desse modo, entendemos que nos debruçamos neste capítulo na arquitetura institucional e, na sequência da construção da pesquisa que estamos propondo, por meio de entrevistas narrativas com professores/gestores teremos a produção de subsídios que nos possibilitarão compreender como ocorre a constituição das arquitetônicas do professor/gestor universitário em uma universidade pública.

Cabe salientarmos que, considerando o volume de informações para esse estudo descritivo, mais de 150 páginas, neste momento, para o texto do trabalho final optamos por trazer somente um conjunto de apontamentos sintetizados. Entendemos que essa breve descrição nos subsidia a organizar e planejar a produção das narrativas, bem como o estudo descritivo em si é fundamental para que possamos compreender melhor o que os professores/gestores irão nos narrar, principalmente, no que diz respeito à arquitetura institucional.

### 3.1 BREVE APONTAMENTOS SOBRE A ARQUITETURA INSTITUCIONAL DA UFSM: O CONTEXTO EM QUE ARQUITETÔNICAS DOCENTES SÃO PRODUZIDAS

Criada em dezembro 1960 a Universidade Federal de Santa Maria vem há mais de 60 anos acompanhando as mudanças no campo educacional brasileiro, principalmente, no que condiz ao ensino de nível superior. Foi a primeira universidade federal instalada fora de uma

capital do país, sendo a primeira criada no interior. Demarcando um processo de interiorização da educação superior pública atrelando-se com a democratização do ensino universitário, tornando o estado do Rio Grande do Sul pioneiro em ser o estado com duas IES federais (UFSM<sup>31</sup>, 2021, s/p).

Podemos levantar a hipótese de que os ideais e a inspiração do seu idealizador e fundador, Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, seguem impulsionando os projetos e ações da instituição em prol da democratização do ensino universitário público.

Desde sua criação vem se consolidando como uma universidade de referência, promovendo formação de excelência nas diversas áreas do conhecimento. Também impulsionada pelas políticas e programas públicos, além de qualificar e potencializar os processos formativos em nível de graduação, formando novos profissionais para diferentes áreas, amplia sua atuação abarcando os níveis/etapas da Educação Infantil, do Ensino Médio, Pós-médio, Técnico/Profissionalizante, Tecnólogo, Graduação, Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado). Amplia também sua abrangência territorial de atendimento no RS, em 2005, por meio da criação de unidades descentralizadas, assim como assessorando a criação de novas universidades em solo gaúcho e do sul do país. Inclui-se na sua história atuação em outros estados da federação promovendo a democratização do ensino universitário, destacando-se a atuação em Roraima e em Rondônia. (UFSM<sup>32</sup>, 2021, s/p).

Nessa conjuntura, no Gráfico 5 a seguir, apresentamos uma síntese do panorama do quantitativo de alunos diplomados desde 2017 por nível de ensino e ano. Identificamos que a maior concentração de diplomas é no nível de graduação, seguido pela pós-graduação, pós-médio, médio e no nível básico.

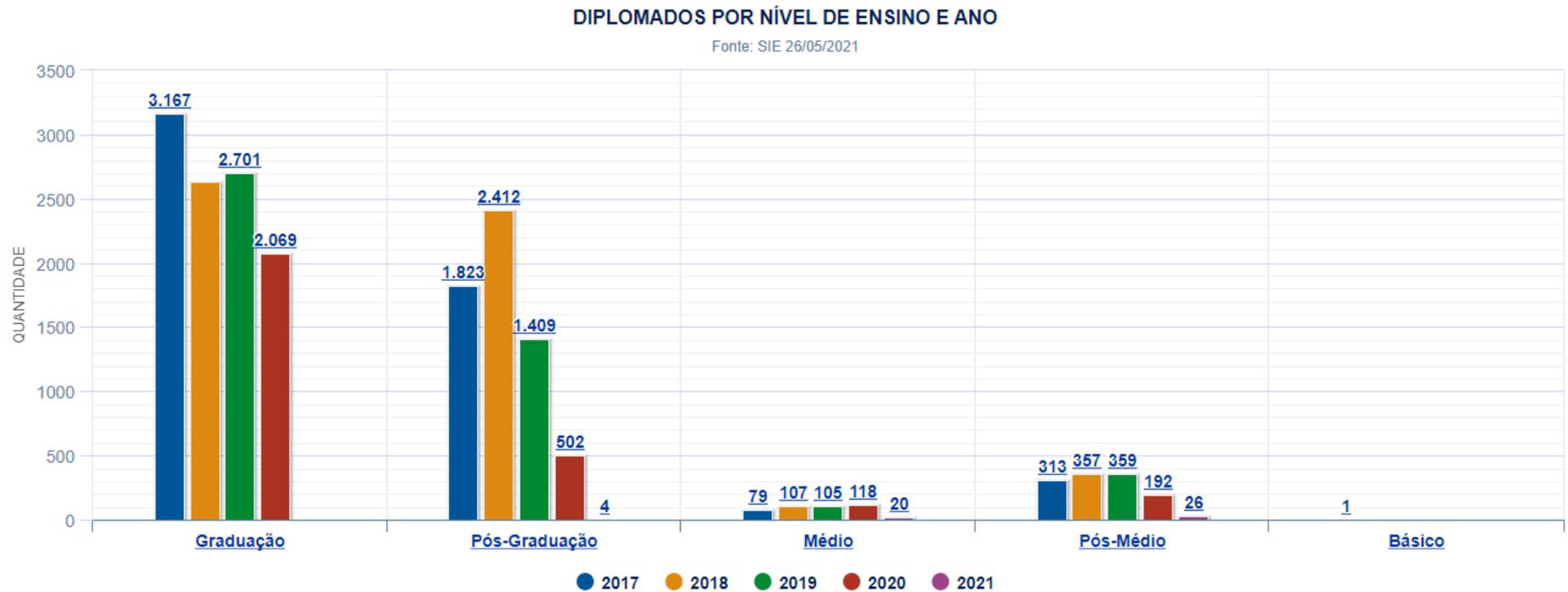
Destacamos que no referido portal há o detalhamento dessas informações, apresentando além do nível, ano, a modalidade de ensino do diplomado e dentro de cada uma o tipo de diplomação (bacharelado ou licenciatura, por exemplo) e o centro/curso de vinculação.

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/historia/>. Acesso em: 26 maio 2021.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/historia/>. Acesso em: 26 maio 2021.

Gráfico 5 - Diplomados por nível de ensino e ano



Fonte: Portal UFSM em Números (disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html;jsessionid=d6c7a50a5ae73ed76249f7e1ad5a?categoria=101>).  
Acesso em: 11 jun. 2021.

Seguindo, além das políticas e programas públicos, movimentos educacionais, sociais e epistemológicos foram impulsionando as configurações e reconfigurações da estrutura institucional, conseqüentemente da dinâmica institucional. Assim, em 2021 temos uma IES sediada na Cidade Universitária Professor José Mariano da Rocha Filho, no bairro Camobi em Santa Maria – RS, local em que acontecem e se concentram a maioria das atividades acadêmicas e administrativas da instituição, e, também, três campi em outras cidades, chamados de campi fora de sede, sendo um localizado no município de Frederico Westphalen, um em Palmeira das Missões e outro em Cachoeira do Sul, todos no RS. (UFSM<sup>33</sup>, 2021, s/p).

Além destas estruturas macros da instituição, temos na arquitetura institucional 12 Unidades Universitárias: Centro de Artes e Letras, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Educação, Centro de Educação Física e Desportos, Colégio Politécnico, Centro de Tecnologia, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (estes todos localizados no campi sede), Espaço Multidisciplinar da UFSM em Silveira Martins - RS, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (também localizada na sede). (UFSM<sup>34</sup>, 2021, s/p).

Quanto ao organograma da instituição é constituído por oito Pró-reitorias - Pró-reitoria de Administração (PRA), Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), Pró-reitoria de Extensão (PRE), Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-reitoria de Infraestrutura (PROINFRA), Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN) e Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PRPGP) -; junto à administração central há os Órgãos: Executivos / Suplementares / de Apoio, sendo eles: Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia (AGITTEC), Centro de Processamento de Dados (CPD), Coordenadoria de Comunicação Social, Departamento de Arquivo Geral (DAG), Departamento de Contabilidade e Finanças (DCF), Departamento de Material e Patrimônio (DEMAPA), Imprensa Universitária e Restaurante Universitário (RU). (UFSM<sup>35</sup>, 2021, s/p).

Já quanto as Unidades de Ensino, em 2021 estão assim organizadas: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), Colégio Politécnico, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), Centro de Ciências Rurais (CCR), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Educação (CE), Campus de Frederico Westphalen, Campus de Palmeira das Missões, Campus da UFSM em Cachoeira do Sul, Centro

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/historia/>. Acesso em: 26 maio 2021.

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/organogramas/>. Acesso em: 26 maio 2021.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/organogramas/>. Acesso em: 26 maio 2021.

de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), Centro de Tecnologia (CT), Centro de Artes e Letras (CAL), Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) (UFSM<sup>36</sup>, 2021, s/p).

Dentro de cada uma das Unidades Universitárias, das Pró-reitorias e dos Órgãos Executivos / Suplementares / de Apoio, há organogramas micros estruturando cada uma das partes da arquitetura institucional.

Esta estrutura é que possibilita à UFSM ter, em maio de 2021, 25.819 alunos, sendo alunos com vínculo ativo/regulares 24.482 no ensino presencial<sup>37</sup> e 1.337 na modalidade de ensino à distância, distribuídos em 266 cursos sendo 5 no nível Médio, 24 no Pós-médio, 129 na Graduação e 108 na Pós-graduação (UFSM<sup>38</sup>, 2021, s/p).

No Gráfico 6 a seguir temos um panorama do contingente de alunos por nível de ensino. No nível básico são 1.085 alunos; na graduação 19.506 estudantes; na Formação Especial – alunos com vínculo de aluno especial – são 194 estudantes; na especialização 347 alunos; no mestrado 2.072 alunos; no doutorado 1.688 estudantes; e no pós-doutorado são 96 alunos. Cabe salientar que neste Portal da IES não aparecem informações acerca dos alunos no nível básico na etapa da Educação Infantil que são atendidos na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) (localizada no Campus sede).

---

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/organogramas/>. Acesso em: 26 maio 2021.

<sup>37</sup> Cabe a ressalva que em função da pandemia de Covid-19 em maio de 2021 seguem suspensas as atividades presenciais na instituição, como em tantas outras instituições de todos os níveis e etapas de educação do país e do mundo. Assim, aqui o ensino presencial refere-se à modalidade ao qual os alunos estão vinculados, sendo no momento de escrita deste texto desenvolvidos de modo remoto/online.

<sup>38</sup> Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>. Acesso em: 26 maio 2021.

Gráfico 6 - Estudantes Regulares na Instituição



Fonte: Portal UFSM em Números (disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html;jsessionid=d6c7a50a5ae73ed76249f7e1ad5a?categoria=101>. Acesso em: 11 de jun. 2021).

Olhando para estes cursos pelo local de oferta constatamos que a maioria estão concentrados no campus sede, 232 cursos, na sequência aparece com maior concentração os polos de EaD com 1 curso, após aparecem com 8 cursos em cada os Campus de Frederico Westphalen e de Palmeira das Missões, o Campus de Cachoeira do Sul aparece com 5 cursos e o Campus Centro<sup>39</sup> com 2 cursos.

Desse modo, analisamos o contingente de alunos atendidos pela instituição em cada curso e local de oferta (abrangendo diferentes regiões do Estado do RS), o quantitativo de servidores que trabalham na manutenção do funcionamento de cada Unidade Universitária. Assim, evidenciamos a magnitude da UFSM como uma instituição de educação superior formadora de novos profissionais como formação específica em diversas áreas do conhecimento, bem como habilitados a atuarem em diversos setores da sociedade. Junto a isso, por meio de sua atuação na pesquisa e na extensão, promove a produção de ciência e conhecimento, logo desenvolvimento humano e social.

A universidade mesmo com uma estrutura robusta acompanha a dinamicidade dos processos sociais, culturais e históricos. Um exemplo disso é a criação e reorganização dos cursos que oferta, mesmo que se tenha o maior leque de cursos que se mantem relevantes e necessários, o que não impede que novos cursos sejam criados atendendo, especialmente, demandas que emergem do mundo do trabalho. Retomando nossos dados produzidos em 2018 (Dewes, 2019), constatamos aumento de cursos ofertados pela UFSM em todos os níveis, como podemos ver no Quadro 13 que segue:

Quadro 13 - Panorama síntese cursos ofertados pela UFSM – 2021

(continua)

2021				
Unidade de ensino	Cursos médio, pós-médio e técnico	Cursos graduação	Cursos pós-graduação	Departamento didático
CAL	-	19	6	7
CCNE	-	19	19	8
CCR	-	7	18	11
CCS	-	7	16	18
CCSH	-	25	20	12
CE	-	8	6	4
CEFD	-	3	3	3
CT	-	14	13	12
CACHOEIRA	-	5	-	-

<sup>39</sup> Este Campus localiza-se no centro da cidade de Santa Maria - RS onde estavam inicialmente concentrados muitas das atividades educativas e administrativas da UFSM, enquanto acontecia a construção da sua sede e ao longo do tempo a sua ampliação quanto às estruturas físicas na cidade universitária. Na última década teve-se um impulso grande na ampliação do número de prédios possibilitando a migração de quase todos os cursos à sede no bairro Camobi.

Quadro 13 - Panorama síntese cursos ofertados pela UFSM – 2021

	(conclusão)			
CTISM	12	3	1	-
PALMEIRA	-	7	1	5
Frederico	-	6	2	5
POLITÉCNICO	18	4	2	-
UEIIA	-	-	-	-
REITORIA	-	-	1	-
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>127</b>	<b>108</b>	<b>85</b>

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas no Portal UFSM em Números.

Em 2021 identificamos um aumento de dois cursos ofertados no nível médio, pós-médio e técnico, de 28 passou para 30 cursos ofertados neste nível. Já quanto aos cursos de graduação teve um aumento de 15 cursos, de 112 para 127 cursos neste nível. Nos cursos em nível de pós-graduação passou-se de 91 cursos para 108, aumento de 17 cursos.

Para atender a esse contingente de alunos nos cursos ofertados pela IES dentre o quantitativo de servidores que trabalham em prol da manutenção da instituição há um grupo expressivo de docentes trabalhando como professores formadores. A maioria deles são lotados nos departamentos didáticos, sendo 86 departamentos didáticos na UFSM em agosto de 2021, de acordo com as informações disponíveis no portal oficial da IES<sup>40</sup>; com exceção do campus mais novo da UFSM, Cachoeira do Sul, que tem uma configuração dos professores lotados a uma coordenação acadêmica.

Arelado a isso há um contingente de servidores que trabalham visando a manutenção do funcionamento da instituição, desde a estrutura macro até as micro. Retomando os dados coletados em 2018, evidenciamos um aumento no quadro geral de servidores em cargos de chefia/gestão, de 832, em 2018, passou, em 2021, para 930. Identificamos que este aumento expressivo ocorreu devido a inclusão de duas unidades atreladas ao HUSM que representam um aumento de 81 cargos de chefia/gestão, cargos estes que em 2018 não constavam na lista de chefias/gestores disponibilizada no site da IES. Nas demais Unidades em algumas houve mudanças tanto de aumento como de diminuição desses cargos, como podemos ver no Quadro 14 que segue com os dados detalhado, bem como no gráfico que aparece na sequência em que apresentamos os dados gerais e comparativos dos 2 recortes temporais feitos para este estudo.

<sup>40</sup> Cabe salientar que temos trabalhado, como veremos adiante, com o quantitativo de 85 (oitenta e cinco) chefes de Departamentos Didáticos, isto porque nos dados coletados em janeiro de 2021 o Departamento Eletrônica e Computação – ELC do CT não aparecia na listagem das chefias (CDs, FCCs e FGs) daquele mês e visando manter os dados dos professores que atuavam naquele período em que foi realizada a coleta de dados não incluiremos o chefe deste departamento na análise do perfil dos professores/gestores.

Quadro 14 - Panorama CDs, FCCs, e FGs – 2021

JANEIRO 2021															
Unidade Universitária/Setor	CD/FCC/FG														Total
	CD1	CD2	CD3	CD4	FCC	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8	FG9	
Cachoeira	-	-	1	1	5	2	5	3	-	-	-	-	-	-	<b>17</b>
CAL	-	-	1	1	11	11	-	2	9	-	1	15	-	-	<b>51</b>
CCNE	-	-	1	1	18	12	-	3	7	-	-	13	-	-	<b>55</b>
CCR	-	-	1	2	14	15	-	-	8	-	-	23	-	-	<b>63</b>
CCS	-	-	1	1	14	22	-	1	9	2	-	14	-	-	<b>64</b>
CCSH	-	-	1	1	34	14	-	1	15	-	-	33	-	-	<b>99</b>
CE	-	-	1	1	9	7	-	-	8	-	-	15	-	-	<b>41</b>
CEFD	-	-	1	1	5	7	-	-	6	1	-	1	-	-	<b>22</b>
CT	-	-	1	1	22	13	-	1	16	2	1	17	-	-	<b>74</b>
CTISM	-	-	1	2	15	6	2	4	3	-	-	-	-	-	<b>33</b>
Frederico	-	-	1	2	8	7	2	-	2	-	-	-	-	-	<b>22</b>
UEIIA	-	-	1	1	-	1	-	1	2	-	-	-	-	-	<b>6</b>
Palmeira	-	-	1	1	8	7	-	4	3	1	-	-	-	-	<b>25</b>
Politécnico	-	-	1	2	19	7	1	4	4	2	2	-	-	-	<b>42</b>
Reitoria	1	8	25	42	-	79	8	31	35	3	-	2	-	-	<b>234</b>
Col. Exe. EBSERH	NI*														<b>66</b>
CONSU	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>01</b>
HUSM	NI*														<b>15</b>
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>39</b>	<b>61</b>	<b>182</b>	<b>210</b>	<b>18</b>	<b>55</b>	<b>127</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>133</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>- /930</b>

\*Não Informado: tanto na relação nominal das chefias como nos gráficos disponibilizados no site oficial da instituição não é indicado em qual tipo estão alocados os cargos de chefia destas unidades.

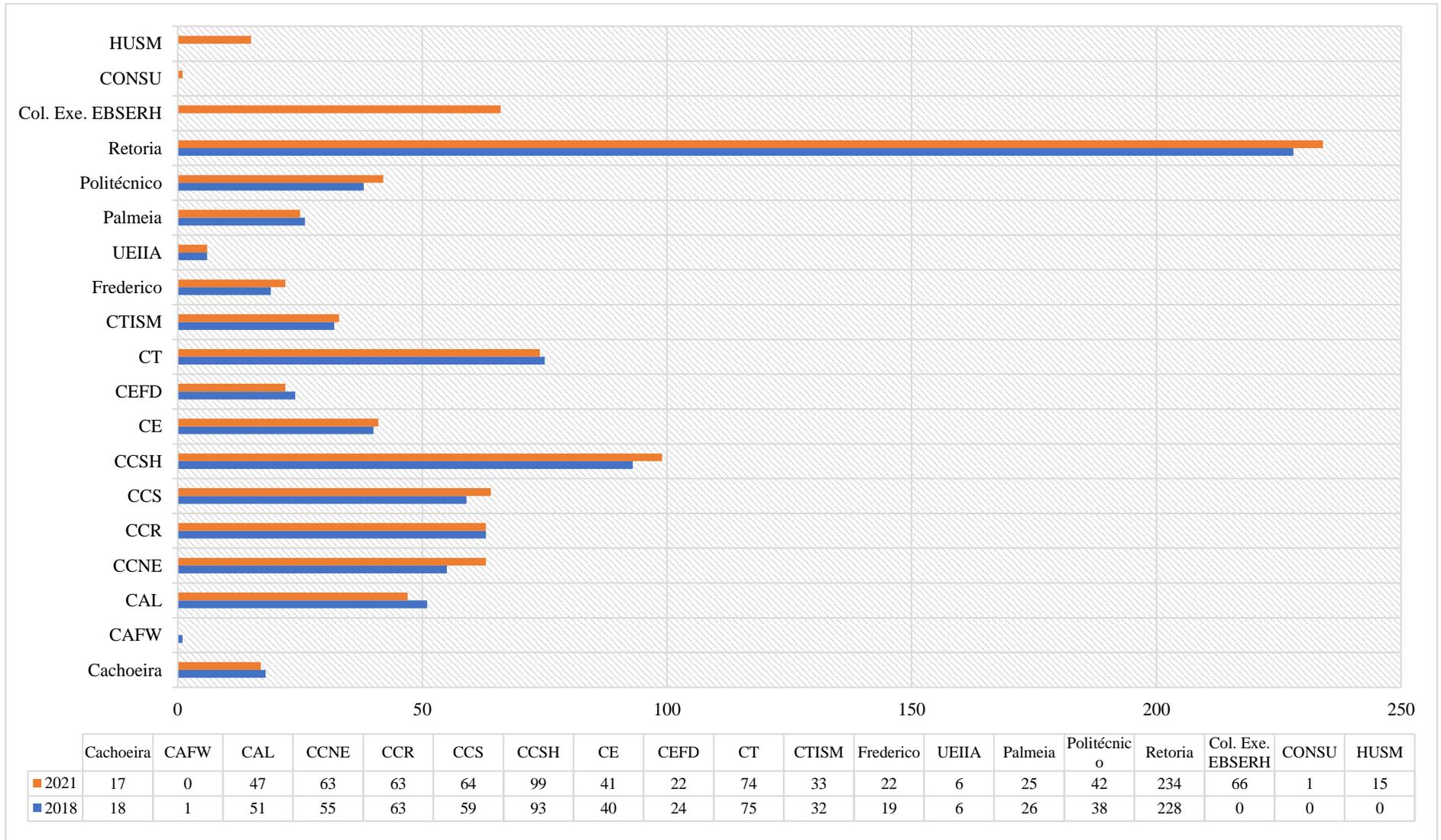
Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas no Portal UFSM em Números.

Além das duas Unidades atreladas ao HUSM que aparecem incluídas em 2021, há a inclusão de um cargo de CD atrelado ao Conselho Universitário (CONSU). Também evidenciamos a extinção do cargo de FG atrelado ao CAFW.

Comparando os dados de 2018 e 2021 constatamos que CCR e UEIIA não tiveram alteração no quantitativo de cargos de chefia/gestores. Tiveram diminuição Cachoeira (1 a menos), CAL (4 a menos), CEFD (2 a menos) e Palmeira (1 a menos). Tiveram aumento de cargos CCNE (8 a mais), CCS (5 a mais), CCSH (6 a mais), CE (mais 1), CT (1 a mais), CTISM (1 a mais), Frederico (3 a mais), Politécnico (4 a mais), Reitoria (6 a mais). Logo, se desconsiderarmos as unidades incluídas identificamos um aumento de 35 cargos de chefia/gestão.

No Gráfico 7 a seguir apresentamos estes dados organizados de modo a visualizarmos o panorama de 2018 com o de 2021 acerca do quantitativo geral por Unidade Universitária:

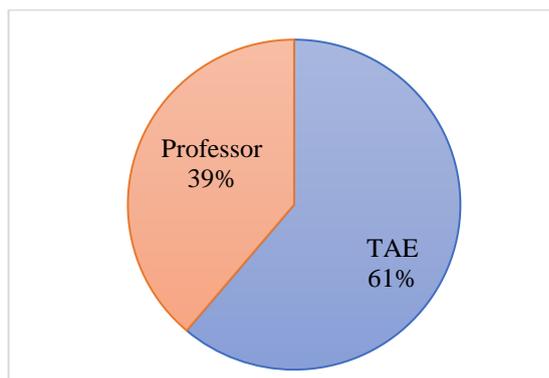
Gráfico 7 – Cargos de Chefia/Gestores UFSM Panorama - 2018 - 2021



Fonte: Dewes (2019) e dados de 2021 compilados pela autora a partir de informações coletadas no Portal UFSM em Números.

A partir desse panorama geral da UFSM, triangulamos as informações disponíveis e coletadas no site da IES e identificamos os cargos de chefia que são ocupados por professores – que são os sujeitos alvo da nossa pesquisa. Do total de 930 cargos de chefia/gestão a maioria são ocupados por TAE, como evidenciamos no Gráfico 8 a seguir:

Gráfico 8 – Chefias/Gestores 2021 - por TAE e por Professores



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas no Portal UFSM em Números.

São 569 TAE que atuam em cargos de chefia/gestão, correspondendo a 61% das chefias da UFSM. E correspondendo a 39% há 361 cargos que são ocupados por professores, sendo que há 3 professores que ocupam dois cargos, então temos 358 professores que atuam como gestores na instituição.

Comparando com o cenário de 2018 identificamos uma diminuição na porcentagem de cargos de chefia ocupados por professores, sendo que em 2018 eram 42%, correspondentes a 353 professores que estavam em cargos de gestão (Dewes, 2019).

Considerando o total de docentes na IES, em 2018 os professores que estavam em cargos de chefia/gestão correspondiam a 11% dos docentes da instituição. Reiterando uma constatação já realizada em 2018, esta porcentagem subia para 19% quando consideramos todos os professores envolvidos diretamente na gestão, logo incluindo também aqueles que estão em cargos de chefias/gestão substitutos e na coordenação de cursos EaD (Dewes, 2019).

Acerca das atividades do Magistério Federal da UFSM, a Resolução N° 007/2018 (UFSM, 2018) define como encargos administrativos:

- I – as atividades em cargo de direção;
- II – a coordenação de Cursos Presenciais;
- III – a chefia de Departamento;
- IV – as atividades em cargo ou função de direção de Órgãos Suplementares;
- V – as atividades de assessoramento ou executivas exercidas em órgãos da Universidade ou da Administração Pública;

- VI – a participação em Conselhos, Comissões e Colegiados;
- VII – a participação em mandatos eletivos de representação de categoria e em sociedades técnico-científicas; e
- VIII – participação em comissão examinadora de concurso público. (p. 02).

Atrelado a isso, na mesma resolução sobre o “tempo a ser computado no regime de trabalho do docente para o exercício de encargos administrativos” é expresso que:

- a) de até quarenta horas semanais para o cargo de Reitor, Vice-reitor, Coordenador da Educação Básica, Técnico e Tecnológica, Pró-reitor e Diretor das Unidades Universitárias; e
- b) de até vinte horas semanais para o cargo de Vice-diretor de Centro, Vice-diretor de Unidade de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, Coordenador de Curso Técnico, de Graduação, de Especialização, Mestrado ou Doutorado, Chefe de Departamento e Diretor de Órgãos Suplementares de Centro e Unidade e Coordenadores Administrativos da Administração Central. (UFSM, 2018, p. 03).

As especificidades de cada cargo são reconhecidas o que é importante na visibilidade da carga de trabalho que um cargo de chefia/gestão implica ao professor universitário. Entendemos que os cargos de chefia/gestão substitutos (como de chefes substitutos de Departamentos Didáticos, coordenadores substitutos de cursos/programas) como os de cursos da EaD tem demandas e organizam-se um pouco diferentes, como no caso dos cursos EaD em que o professor recebe uma bolsa remunerada específica para esta atividade e no caso dos substitutos que assume o cargo quando o titular se ausenta, no entanto, o trabalho destes professores como gestores não é reconhecido pela instituição, pelo menos é o que as informações disponibilizadas no site da IES nos possibilitam inferir.

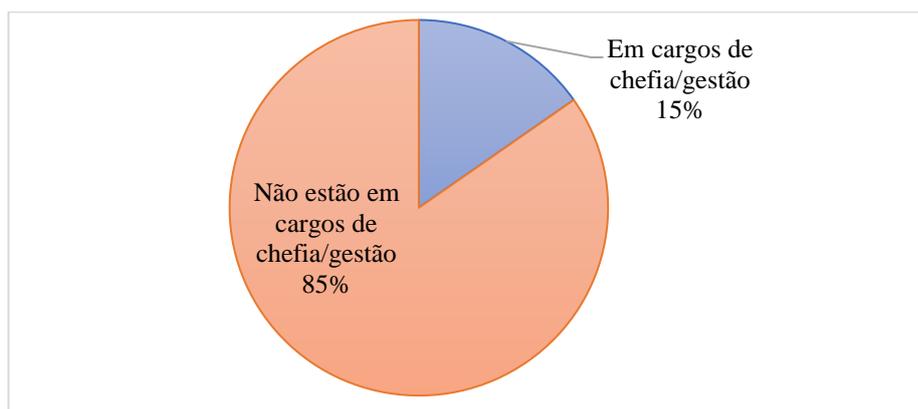
Claro, reconhecemos que as informações disponibilizadas na lista de chefias especificando cada tipo de função gratificada/chefia está mais atrelada com a organização financeira. No entanto como temos o caso de professores ligados à EBSEH/HUSM eles são listados na relação das chefias e não há a indicação de a qual tipo de FCG estão atrelados, logo nos levando a inferir que são chefias, mas que são cargos que não tem gratificação financeira. Mas o seu trabalho como gestores/chefia é reconhecido pela IES.

Destacamos essa divergência entre o panorama apresentado/reconhecido pela IES e o panorama real de professores envolvidos no trabalho de gestores/chefias, pois essa situação, de certo modo, torna esses professores como gestores invisíveis. E, principalmente, ao pensarmos na necessidade de a instituição oferecer algum tipo de suporte aos professores/gestores estes professores poderão não ser contemplados, sendo que podem de uma hora para outra ter que assumir a titularidade de um cargo de gestão/chefia, isso no caso dos substitutos. E já no caso

dos coordenadores de cursos EaD eles já atuam como uma especificidade bem diferente dos cursos presenciais e também não tem um suporte formativo da IES para tal.

Nesse contexto, em 2021 identificamos que em janeiro um total de 1.987 docentes, destes 358 atuam como gestores na instituição, formando o seguinte panorama:

Gráfico 9 - Panorama dos docentes da UFSM que estão em cargos de chefia/gestão



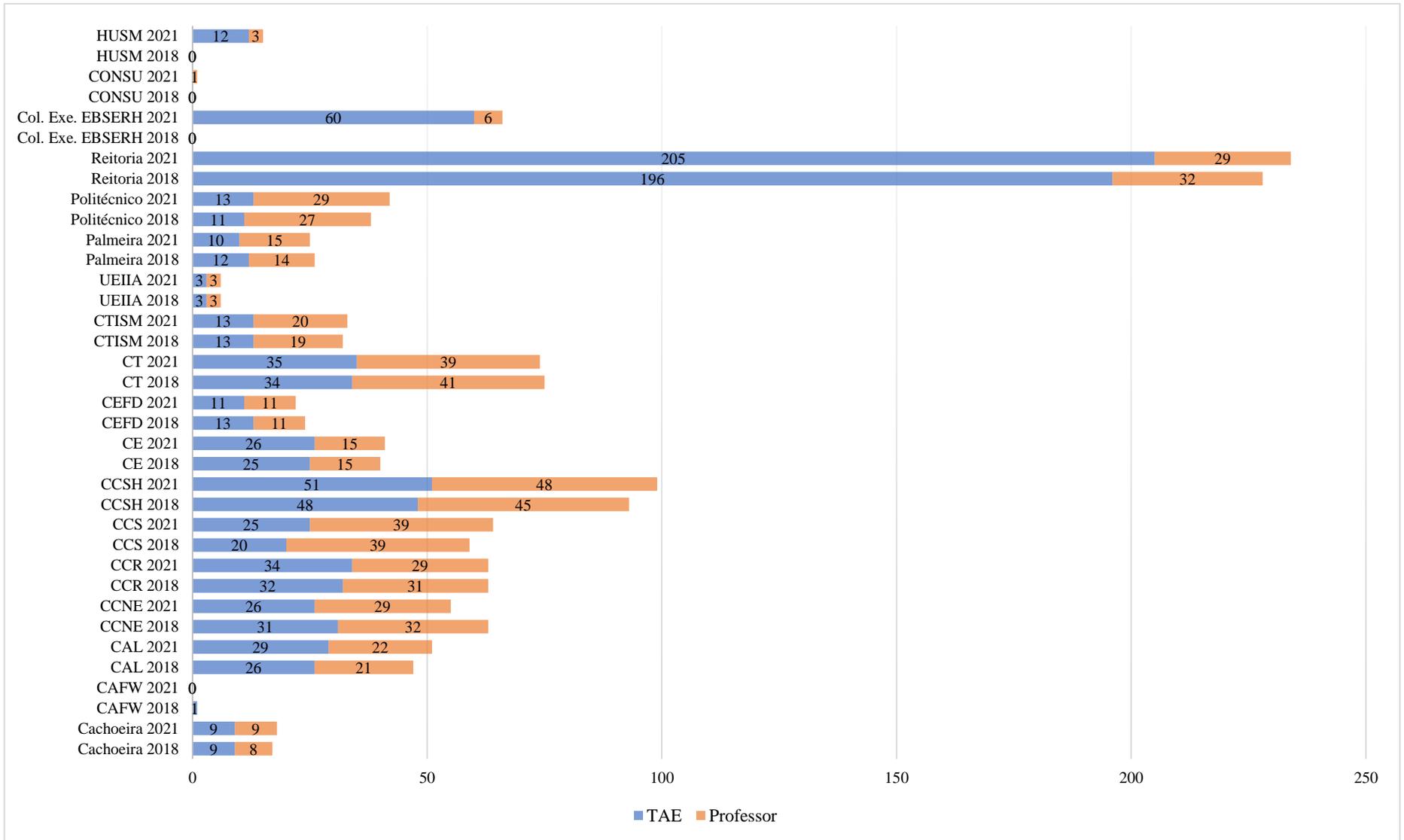
Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas no Portal UFSM em Números.

Assim, 15% dos professores da UFSM estão em cargos de chefia/gestão.

Agora, se incluirmos nesse panorama chefias/gestores substitutos e de cursos EaD o panorama é de 661 professores atuando como gestores na IES, assim, o percentual real de docentes envolvidos na atuação de gestor universitário é de 25%.

Nessa direção, no Gráfico 10 que segue apresentamos um detalhamento, produzido a partir da triangulação de informações disponíveis no Portal da IES, do panorama de cargos de chefias por Unidade Universitária e quais são ocupados por TAE e quais por professor (destacando que nestes cargos não são contabilizados coordenadores de cursos substitutos e chefes de departamentos didáticos substitutos, assim seguindo a própria organização da instituição em que estes cargos não aparecem na relação de cargos de chefias):

Gráfico 10 - Panorama Chefias/Gestores UFSM por Unidade - ocupadas por TAE e Professor



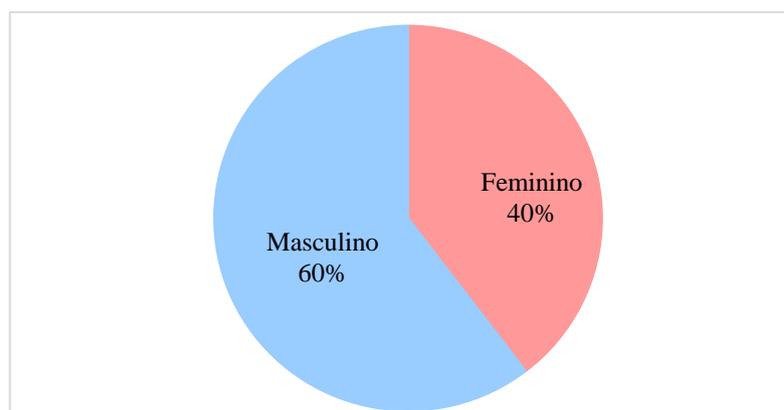
Fonte: Dewes (2019) e dados de 2021 compilados pela autora a partir de informações coletadas no Portal UFSM em Números.

No que condiz aos professores em cargos de chefia/gestão de 2018 para 2021 mantiveram o mesmo quantitativo CE, CEFD e UEIIA; diminuíram de quantitativo Cachoeira e Frederico (com um a menos em cada Unidade), CCR e CT (com dois a menos em cada), CCNE e Reitoria (com três a menos em cada); tiveram aumento no número de professores em cargo de chefia CAL, CTISM e Palmeira (com um a mais em cada), Politécnico (com dois a mais) e CCSH (com três a mais).

Olhando sob a perspectiva do gênero identificamos que a maior parte das chefias/gestores é ocupada por homens: das 930 chefias/gestores 506 são homens, correspondendo a 54%, e 424 são mulheres, representando 46%.

Olhando somente para os professores/gestores o percentual de predominância do gênero masculino é ainda maior, como vemos no Gráfico 11 que segue. Dos 361 cargos ocupados por professores/gestores, 224 são do gênero masculino, o que corresponde a 60%, e 147 são do gênero feminino, correspondendo a 40%.

Gráfico 11 – Professores/gestores por gênero



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas no Portal UFSM em Números.

Comparando com o panorama de 2018 identificamos um aumento do percentual de professores/gestores do gênero masculino, sendo naquele ano 58% masculino e 42% feminino (Dewes, 2019).

Olhando para a distribuição dos professores/gestores por Unidade Universitária, conforme vemos no Quadro 15 que segue e nos 2 Gráficos, 12 e 13, na sequência, visualizamos os diferentes percentuais de professores/gestores por gênero. Na maioria das Unidades predomina o gênero masculino nos cargos de chefia/gestão.

Pelo panorama geral de chefias/gestores da UFSM identificamos que só uma Unidade tem uma igualdade na quantidade de homens e mulheres: CCS dos 64 chefias/gestores a metade é homens e a outra metade mulheres.

Nessa direção, constatamos que as Unidades em que há maioria de homens em cargos de chefia/gestão são: Cachoeira, CAL, CCNE, CCR, CCSH, CONSU, CT, CTISM, Frederico, HUSM, Palmeira, Politécnico e Reitoria. Já as Unidades com mais mulheres são CE, CEFD, Colegiado Executivo EBSEH e UEIIA. Destacando-se que na UEIIA há somente mulheres e no CONSU somente homens.

Agora olhando somente para os professores/gestores, também por Unidade, constatamos que a Unidade que tem igualdade na quantidade é o Colegiado Executivo da EBSEH, com três homens e três mulheres em cargos de chefia/gestão. As Unidades com mais mulheres são CE, CEFD, CCS, HUSM, Politécnico e UEIIA (nesta somente há mulheres). E as com mais homens são: CONSU (somente homens), Reitoria, Palmeira, Frederico, CTISM, CT, CCSH, CCR, CCNE, CAL e Cachoeira.

Quadro 15 - Panorama Chefias/Gestores e Professores/gestores UFSM - Por Unidade Universitária

Janeiro 2021				
Chefias por Unidade			Chefias ocupadas por professores	
Cachoeira	17	12	08	07
		05		01
Frederico	22	14	15	09
		08		06
CAL	51	29	22	12
		22		10
CCNE	55	30	30	19
		25		10
CCR	63	36	29	20
		27		09
CCS	64	32	39	16
		32		23
CCSH	99	54	48	29
		45		19
CE	41	11	15	02
		30		13
CEFD	22	09	11	04
		13		07
CT	74	52	39	32
		22		07
CTISM	33	25	20	17
		08		03
UEIIA	06	-	03	-
		06		03
Palmeira	25	14	15	08
		11		07
Politécnico	42	22	29	14
		20		15
Reitoria	234	128	29	21
		106		08
Colegiado Executivo EBSERH	66	29	06	03
		37		03
CONSU	01	1	01	1
		-		-
HUSM	15	08	03	-
		07		03
<b>Total</b>	<b>930</b>		<b>361*</b>	

\*São 361 cargos de chefia ocupados por docentes, sendo que há três docentes que ocupam dois cargos (Colegiado Executivo EBSEH e HUSM), assim são 358 professores/gestores.

\* Indicado na cor azul estão os servidores do sexo masculino e em rosa as servidoras.

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas no Portal UFSM em Números.

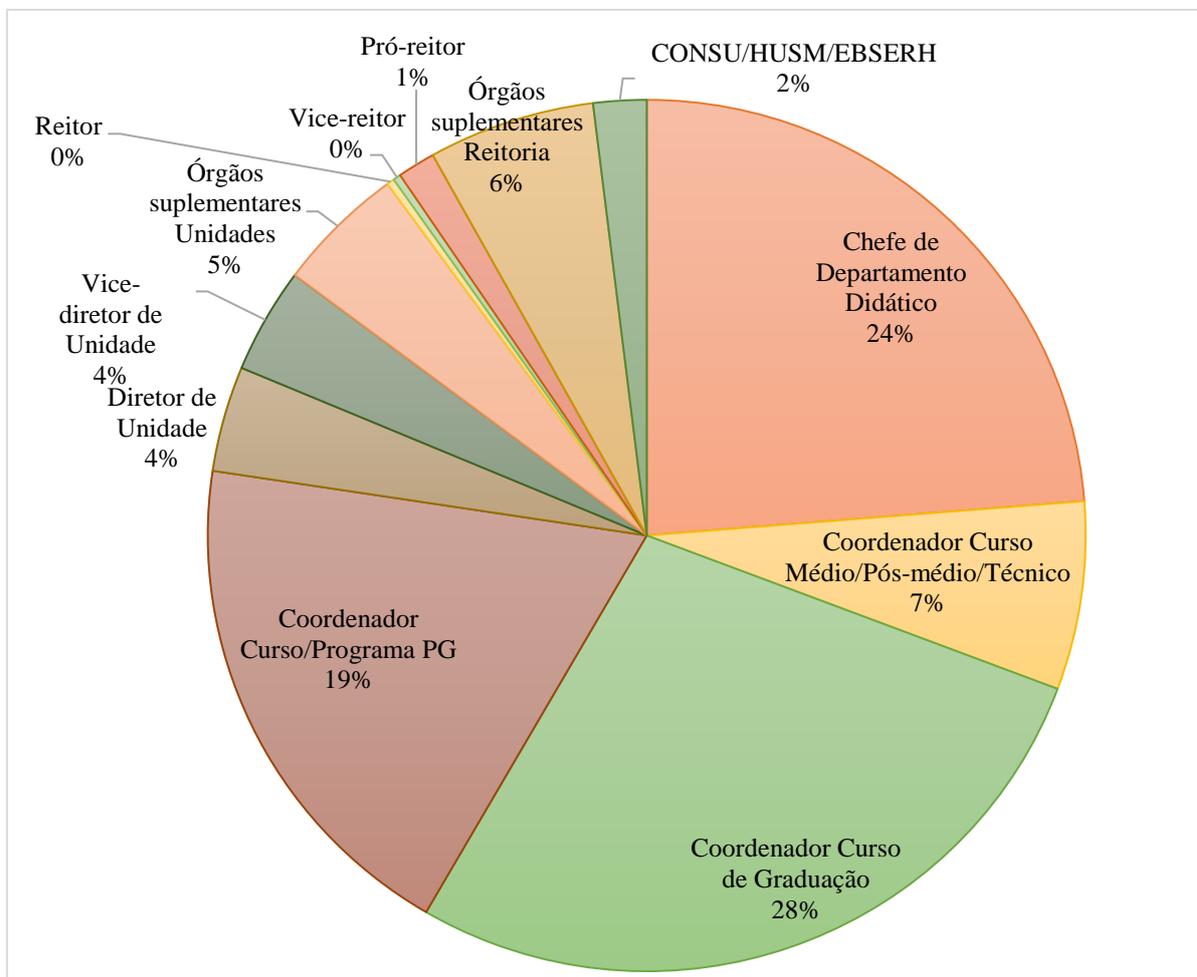
Gráfico 12 - Professores/gestores UFSM - gênero - por Unidade Universitária



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas no Portal UFSM em Números.

Em 2021 temos o seguinte panorama quanto aos tipos de cargos de gestão/chefia ocupados pelos professores:

Gráfico 13 - Panorama de professores em cargo de chefia - por cargo



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas no Portal UFSM em Números.

Do total de 358 professores em cargo de gestão/chefia a maior parte está no cargo de coordenador de curso de graduação, 99 professores correspondendo a 28%. A segunda maior concentração aparece no cargo de chefe de Departamento Didático com 85 professores, o que corresponde a 24% dos professores/gestores. A seguir aparece coordenador de curso/programa de PG com 68 docentes, abarcando 19%; coordenador de curso médio/pós/médio/técnico têm 25 professores/gestores representando 7%; órgãos suplementares da Reitoria tem 22 professores, correspondendo a 6%; com 17 docentes estão os órgãos suplementares dos Centros de Ensino representando 5%; com 14 docentes em cada e correspondendo a 4% cada, aparecem os cargos de diretor e vice-diretor de Centros de Ensino; alocados no CONSU/HUSM/EBSERH estão 7 docentes em cargos de gestão/chefia o que corresponde de 2%; com 5 docentes está o

cargo de Pró-reitor correspondendo a 1% do professores/gestores; e com 1 docente em cada cargo, representando menos de 1% estão o cargo de Reitor e Vice-reitor.

Ao tabularmos e triangularmos as informações coletadas em 2018 e em 2021 constatamos que dos 358 professores em cargos de chefia em 2021, estavam em 2018 também em cargos de chefia 168.

No Quadro 16 que segue apresentamos algumas informações sobre essa perspectiva:

Quadro 16 - Professores/gestores que seguem em cargo de chefia/gestão - por Unidade

Unidade	Chefias ocupadas por professores	Professores que seguem em cargo de chefia desde 2018			
		Total que segue	Segue no mesmo tipo de cargo	Trocou de tipo de cargo dentro da Unidade	Trocou de Unidade
Cachoeira	08	02	02	-	-
Frederico	15	03	01	02	-
CAL	22	04	02	02	-
CCNE	29	15	13	02	-
CCR	29	15	11	04	-
CCS	39	21	17	04	-
CCSH	48	18	14	05	-
CE	15	05	04	01	-
CEFD	11	04	02	02	-
CT	39	17	17	-	-
CTISM	20	13	12	01	-
UEIIA	03	02	01	01	-
Palmeira	15	03	01	02	-
Politécnico	29	22	21	-	01
Reitoria	29	24	18	06	04
Colegiado Executivo EBSEH	06	-	-	-	-
CONSU	01	-	-	-	-
HUSM	03	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>361*</b>	<b>168</b>	<b>136</b>	<b>32</b>	<b>05</b>

\*São 361 cargos de chefia ocupados por docentes, sendo que há três docentes que ocupam dois cargos (Colegiado Executivo EBSEH e HUSM), assim são 358 professores/gestores.

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas no Portal UFSM em Números.

Também identificamos que dos 168 que estavam em 2018 seguem no mesmo cargo 136. Dos 168 que estavam em 2018 trocaram de cargo de chefia 32. Dos 168 que estavam em 2018 e permanecem em cargo de chefia, 5 trocaram de Centro/Unidade Universitária.

A partir do mapeamento do perfil desses professores/gestores, evidenciamos que dos 168 que estavam em 2018, 42 eram iniciantes em cargos de chefia naquela ocasião. Destes 42 que eram iniciantes em 2018 e que seguem em cargos de chefia, 38 seguem não tendo nenhuma formação complementar relacionada à gestão. E, também, constatamos que dos 168 que

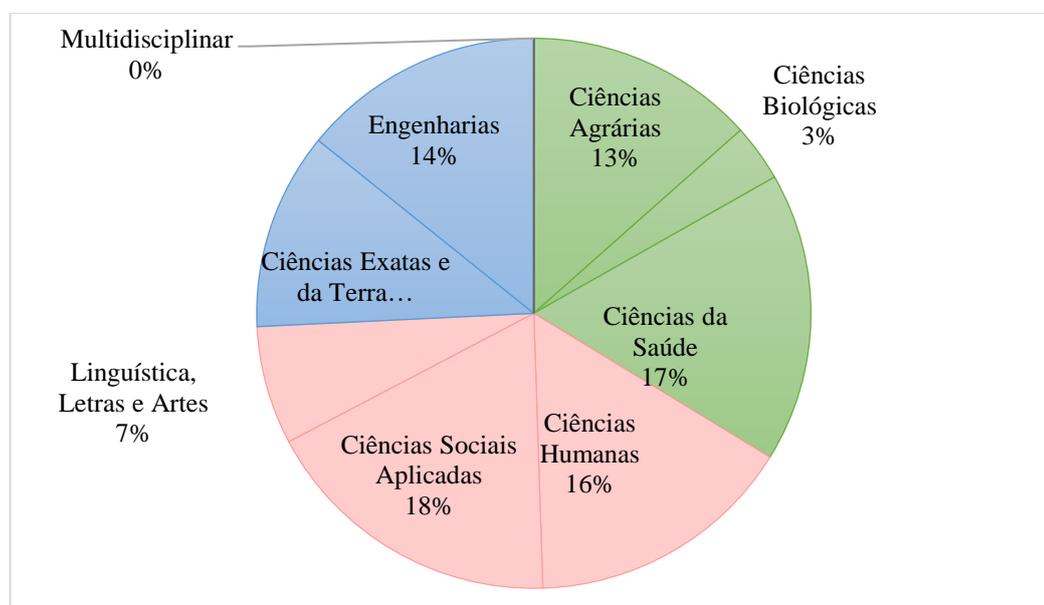
estavam em 2018 em cargos de chefia/gestão, 25 são bolsistas produtividade em 2021 e seguem atuando na dimensão da gestão como chefias/gestores.

Partindo do estudo exploratório construído em 2018-2019 (Dewes, 2019) retomamos os dados acerca de aspectos do perfil formativo dos professores/gestores da UFSM. Para a tabulação das informações coletadas organizamos os dados de acordo com a organização mais atual e em vigência das áreas da avaliação da CAPES<sup>41</sup>, assim temos como primeiro nível os Colégios, a seguir estão as grandes áreas, as áreas e em alguns casos as subáreas.

Assim, identificamos que a maior concentração, quanto ao Colégio de formação inicial dos professores/gestores da UFSM, é no Colégio de Humanidades com 157 formações iniciais neste Colégio, representando 40%; a seguir aparece o Colégio Ciências da Vida com 131 professores com formação inicial neste Colégio, o que corresponde a 34% e o Colégio Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar tem 100 docentes, correspondendo 26% das formações iniciais.

Ainda no âmbito das formações iniciais dos professores/gestores da UFSM detalhamos o mapeamento identificando os quantitativos pelas grandes áreas de cada Colégio e no Gráfico 14 a seguir apresentamos este panorama.

Gráfico 14 - Formação inicial dos professores/gestores - por Colégios e grandes áreas



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores.

<sup>41</sup> Informações disponíveis no website da CAPES em setembro de 2021 (disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em: 05 out. 2021).

Comparando com o perfil de formações inicial dos professores/gestores de 2018 identificamos que há praticamente um mesmo perfil quanto suas formações iniciais, tanto que há grandes áreas que aparecem com o mesmo percentual nos 2 recortes temporais: Ciências Biológicas (3% em ambos os anos), Ciências Sociais Aplicadas (18% nos 2 anos), Linguística, Letras e Artes (7% em cada), Ciências Exatas e da Terra (12%) e Engenharias (14% nos 2 anos), como podemos ver no Quadro 17 em que apresentamos este panorama:

Quadro 17 - Professores/gestores: formação inicial panorama por grandes áreas - 2018 e 2021

	2018	2021
Ciências Agrárias	16%	13%
Ciências Biológicas	3%	3%
Ciências da Saúde	16%	17%
Ciências Humanas	10%	16%
Ciências Sociais Aplicadas	18%	18%
Linguística, Letras e Artes	7%	7%
Ciências Exatas e da Terra	12%	12%
Engenharias	14%	14%
Multidisciplinar/Outros	4%	-

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores e de Dewes (2019).

Identificamos que em Ciências Agrárias houve uma diminuição de percentagem, sendo 16% em 2018 e 13% em 2021. Em Ciências Saúde de 16% em 2018 passou para 17% em 2021. Em Ciências Humanas de 10% passou para 16%. Em 2018 apareciam 4% classificados como Outros, em 2021 pela classificação utilizada esta terminologia não existe mais e há agora a Multidisciplinar, sendo que não há nenhuma formação inicial neste grupo em 2021.

Ainda sobre a formação inicial, considerando nosso estudo, salientamos que há 27 professores/gestores com formação inicial em Administração. Comparando com o grupo de 2018 naquele ano havia 24 professores com formação inicial em Administração (Dewes, 2019).

Destacamos, ainda, dentro do grupo de docentes que tem mais de uma graduação, a identificação de 8 professores que tem como segunda formação inicial graduação no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores(as) para a Educação Profissional (PEG) da UFSM, representando 2% dos professores/gestores da UFSM. Constatamos que os professores/gestores com formação no PEG estão 3 atuando como chefes em órgãos suplementares, 2 como coordenadores de cursos de graduação, e com 1 em cada aparecem diretor de unidade, vice-diretor e chefes de departamento didático. Comparando com o grupo de 2018 naquele ano forma identificados 7 professores com formação no PEG.

Nessa conjuntura, também identificamos agora em 2021 outros 9 docentes com segunda formação inicial voltada à docência, aparecendo formações relativas à formação pedagógica, disciplinas especializadas de ensino de II Grau (que seria o atual Ensino Médio – etapa da Educação Básica), esquema II e ensino profissionalizante.

Para além dos nomes dessas graduações o que queremos enfatizar é a busca de professores com uma formação inicial em determinada área e que buscaram qualificar sua formação por meio de um curso em nível de graduação com enfoque na docência e no ensino. Vários estudos, como o de Scremin (2014), vêm apresentando problematizações acerca da formação do professor universitário que, muitas vezes, é limitada aos conhecimentos específicos de uma área/subárea do conhecimento e, estando a desempenhar o papel de professor formador na educação superior implica ou pelo menos deveria abarcar a dimensão do ensino, da docência.

Nesse sentido, Santos e Miranda (2018) destacam que:

Qual a formação suficiente e necessária para atuar como professor de ensino superior? Como obter essa formação ou capacitação inicialmente? Como manter-se atualizando em sua prática pedagógica? Esse são dilemas constantemente enfrentados por professores do ensino superior, em diversas áreas do conhecimento, em diferentes tipos de instituições de ensino superior e, podemos dizer, em todo o mundo. Em geral, a preparação para atuação no ensino superior acontece na prática, por meio dos Estágio Docência, no Brasil, ou pelo *Graduate Teaching Assistantship*, no exterior. Essas são atividades vinculadas aos programas de Pós-graduação. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases das Educação Nacional (LDB) indica que, para atuar como professor nos cursos de graduação do ensino superior, a formação deve ser realizada prioritariamente nos cursos de Pós-graduação *strico sensu*, ou seja, nos programas de mestrado e doutorado. (p. 121).

Nessa direção, podemos inferir que a busca por formações como o PEG e outras relacionadas ao ensino, à docência, são, na maioria das vezes, buscas autoformativas do professor.

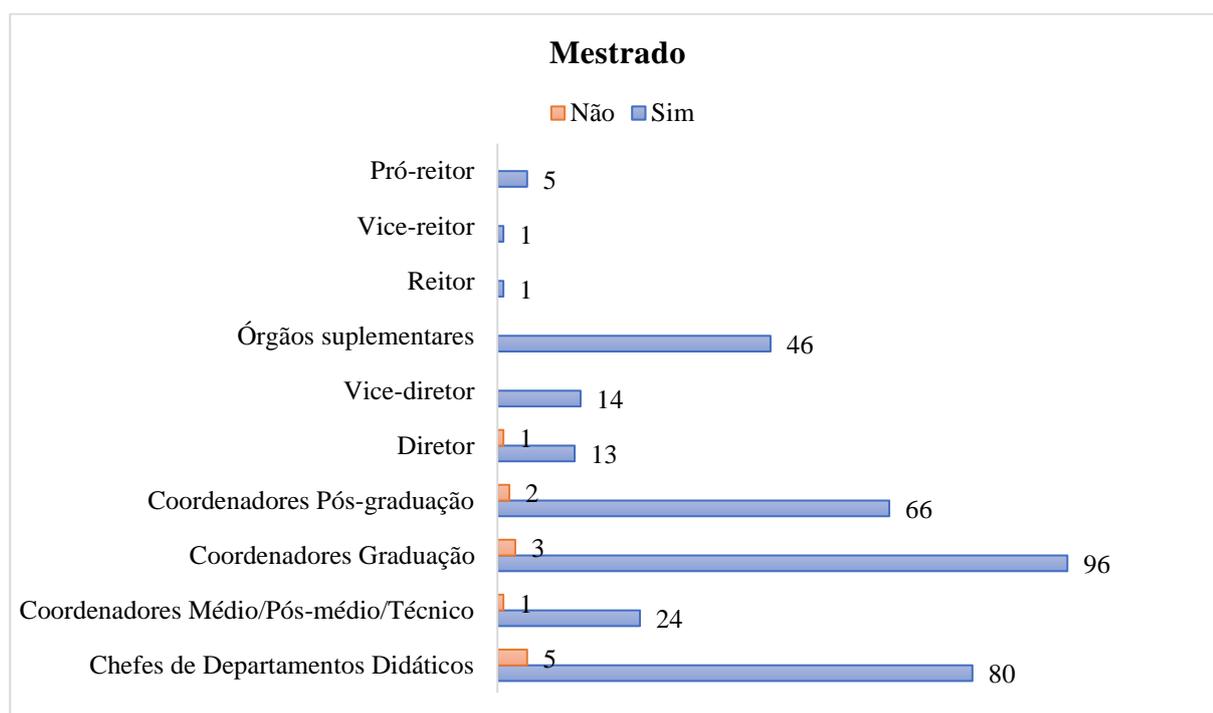
No que tange à formação em nível de especialização identificamos que 120 docentes têm formação em nível de especialização, correspondendo a 34%. Constatamos que a maior concentração de formações é no Colégio de Humanidades com um total de 64 representando 45%, seguido pelo Colégio Ciências da Vida com 53 correspondendo a 37% e no Colégio Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar aparecem 26 formações o que representa 18%.

Comparando com o grupo de 2018 há uma proximidade no panorama, naquele ano 64% não tinham formação em nível de especialização.

Quanto a formação em nível de mestrado verificamos que a maioria dos professores/gestores tem formação neste nível correspondendo a 97%. Comparando com 2018 naquele grupo havia 95% dos professores/gestores com formação em nível de mestrado.

Considerando a perspectiva pelos cargos de chefia temos o panorama apresentado no Gráfico 15 a seguir:

Gráfico 15 - Formação em nível de Mestrado - panorama dos professores/gestores por cargos de chefia



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores.

Por meio dessa triangulação das informações coletadas identificamos que a maior concentração de professores/gestores sem formação em nível de mestrado é na chefia de departamentos didáticos em que 6% não possuem esta formação. Quanto aos coordenadores de cursos de graduação 3% não possuem mestrado, mesmo percentual dos coordenadores de cursos/programas de pós-graduação. E nos cargos de diretor e de coordenadores de cursos médio/pós-médio/técnico há em cada um docente sem mestrado.

Nessa direção, ao detalharmos o mapeamento constatamos que no que condiz às áreas dessas formações a maioria aparece no Colégio de Humanidades, no entanto há uma proximidade entre as percentagens de formações entre os 3 colégios: no Colégio Humanidades encontramos 121 formações, representando 35%; no Colégio Ciências da Vida há 116 formações, correspondendo a 33%; e no Colégio Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar identificamos 112 formações, o que corresponde a 32%.

Esmiuçando esse panorama, identificamos a maior parte dos Mestrados nas grandes áreas de Engenharias, Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências da Saúde e Ciências Exatas e da Terra.

Comparando com o grupo de 2018 algumas grandes áreas seguem com o mesmo percentual: Ciências Biológicas (5%), Ciências Humanas (14%) e Engenharias (20%). Diminuíram Ciências Agrárias, de 18% para 16%, Linguística, Letras e Artes de 8% para 6%, Outros/Multidisciplinar de 2% para 1%. E aumentaram de percentual Ciências da Saúde de 11% para 13%, Ciências Sociais Aplicadas de 12% para 14%, Ciências Exatas e da Terra de 10% para 11%.

No Quadro 18 que segue apresentamos este panorama:

Quadro 18 - Professores/gestores: formação em nível de Mestrado panorama por Grandes Áreas - 2018 e 2021

	2018	2021
Ciências Agrárias	18%	16%
Ciências Biológicas	5%	5%
Ciências da Saúde	11%	13%
Ciências Humanas	14%	14%
Ciências Sociais Aplicadas	12%	14%
Linguística, Letras e Artes	8%	6%
Ciências Exatas e da Terra	10%	11%
Engenharias	20%	20%
Multidisciplinar/Outros	2%	1%

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores e de Dewes (2019).

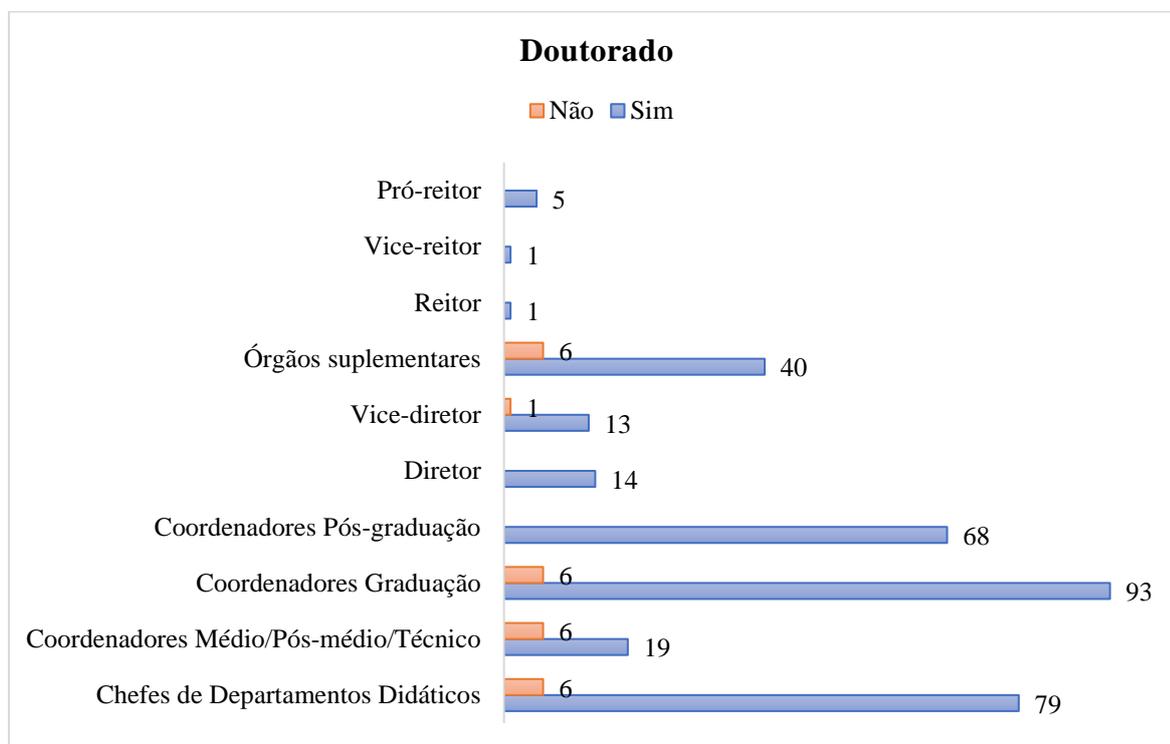
Cabe salientarmos, considerando nosso objeto de estudo, que aparecem 18 formações em nível de mestrado na área da Administração.

Sobre a formação em nível de Doutorado a maioria dos professores/gestores a possuem, correspondendo a 94%. Identificamos que 23 professores/gestores não possuem doutorado, correspondendo a 6% e constatamos que destes 2 não possuem mestrado também. Também verificamos que 4 professores/gestores estão com suas formações em nível de doutorado em andamento.

Comparando com o grupo de 2018 houve um aumento no percentual de professores/gestores doutores, havendo naquele ano 90% deles com formação em nível de doutorado.

Olhando para cargos de chefia constatamos em quais há professores/gestores sem a formação concluída no nível de doutorado, como apresentamos no Gráfico 16 a seguir:

Gráfico 16 - Formação em nível de Doutorado - panorama dos professores/gestores por cargos de chefia



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores.

Identificamos professores/gestores sem doutorado no grupo dos coordenadores de cursos médio/pós-médio/técnico (24%), órgãos suplementares (13%), chefes de departamentos didáticos (7%), vice-diretor (7%) e coordenadores de cursos de graduação (6%). Nos demais cargos todos os professores/gestores possuem formação em nível de doutorado.

Já no que condiz aos colégios a maioria aparece no Colégio Humanidades com 123 doutoramentos correspondendo a 37%. No Colégio Ciências da Vida há 114 formações, representando 34%. E no Colégio Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar identificamos 98 formações abarcando 29%.

No panorama de 2018 e 2021 identificamos que o percentual é bem próximo em várias Grandes Áreas, conforme visualizamos no Quadro 19 a seguir:

Quadro 19 - Professores/gestores: formação em nível de Doutorado panorama por Grandes Áreas - 2018 e 2021

	2018	2021
Ciências Agrárias	18%	17%
Ciências Biológicas	6%	5%
Ciências da Saúde	10%	11%
Ciências Humanas	14%	15%
Ciências Sociais Aplicadas	13%	16%
Linguística, Letras e Artes	7%	7%
Ciências Exatas e da Terra	11%	10%
Engenharias	18%	17%
Multidisciplinar/Outros	3%	2%

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores e de Dewes (2019).

Acerca do perfil formativo dos professores/gestores também mapeamos formações do tipo de pós-doutorado, assim constatamos que somente 87 docentes têm formação deste tipo, representando 24%, logo 271 docentes, 76% não possuem esse tipo de formação. Comparando com o grupo de 2018 constatamos que o percentual é muito próximo, sendo que naquele ano eram 23% que possuíam formação do tipo de Pós-graduação.

No que tange a carreira docente dos professores/gestores no levantamento produzido buscamos identificar alguns aspectos dela.

Nessa direção, apresentamos um panorama acerca do tempo de atuação na docência na UFSM dos professores/gestores, como visualizamos no Quadro 20 que segue, comparando o grupo de 2018 e de 2021:

Quadro 20 - Professores/gestores: tempo de atuação na UFSM - panorama 2018 e 2021

	2018	2021
- 5 anos na UFSM	15%	11%
+ 5 anos na UFSM	39%	28%
+ 10 anos na UFSM	13%	27%
+ 15 anos na UFSM	4%	11%
+ 20 anos na UFSM	14%	6%
+ 25 anos na UFSM	9%	9%
+ 30 anos na UFSM	3%	6%
+ 35 anos na UFSM	2%	1%
+ 40 anos na UFSM	1%	1%

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores e de Dewes (2019).

Desse modo, identificamos que aparecem com o mesmo percentual o grupo de docentes com + de 25 anos de UFSM (9% em ambos os anos) e os com + de 40 anos (1% em ambos). O que se manteve mais próximo foi dos com + de 35 anos, 2% e agora com 1%.

Neste contexto, diminuiu o percentual de professores iniciantes na UFSM, sendo os com menos de 5 anos 15% em 2018 e em 2021 diminuíram para 11% e os com + de 5 anos eram 39% em 2018 e em 2021 são 28%. Já os com + de 10 anos aumentaram de 13% para 27% e os com + de 15 anos de 4% em 2021 representam 11%. Os com + de 20 anos de 14% diminuíram para 6%. Aqueles com + de 30 anos de 3% subiram para 6%. Assim, de 2018 para 2021 verificamos que há um percentual maior de professores/gestores com uma carreira mais consolidada na UFSM.

Olhando para os chefes de departamentos didáticos identificamos que de 2018 para 2021 seguem a tendência do grupo geral de professores/gestores: aqueles com menos de 5 anos de UFSM eram 12 e passaram para 9, aqueles com + de 5 anos de UFSM eram 26 e passaram para 22, com – de 10 anos eram 15 e passaram para 33, com + de 15 anos eram 3 e passaram para 11, com + de 20 anos eram 16 e passaram para 5, com + de 25 anos eram 6 e passaram para 7, com + de 30 anos era 1 e passou para 4, com + de 35 anos eram 3 e passaram para 1, com + de 40 anos eram 2 e mantiveram a mesma quantidade. Assim, quanto ao tempo de atuação na UFSM a maior concentração no grupo de chefes de departamentos didáticos é de professores com + de 5 anos até 20 anos nesta IES como docentes.

Quanto aos coordenadores de cursos médio/pós-médio/técnico o perfil em 2021 é de docentes com mais tempo de docência na UFSM: em 2018 era 1 docente com menos de 5 anos e em 2021 aumentou para 3 com este tempo; eram 13 docentes com + de 5 anos e diminuiu para 4; eram 3 com + de 10 anos e aumentou para 11; eram 3 com mais de 15 anos e diminuí para 2; eram 1 com + de 20 anos e aumentou para 3; não havia em 2018 e em 2021 aparece 1 docente com + de 30 anos e 1 com + de 10 anos na UFSM.

O grupo dos coordenadores de cursos de graduação mantém uma similaridade no perfil deste aspecto: em 2018 eram 25 docentes com – de 5 anos na UFSM e em 2021 diminuiu para 21; eram 44 com + de 5 anos e em 2021 diminuiu para 39; eram 10 com + de 10 anos e aumentou para 18; eram 2 com + de 15 anos e aumentou para 8; eram 11 com + de 20 anos e diminuiu para 5; eram 5 com + de 25 anos e aumentou para 6; e não havia em 2018, mas em 2021 aparece 2 docentes com + de 30 anos na UFSM.

Quanto aos coordenadores de cursos/programas de pós-graduação em 2018 eram 3 com menos de 5 anos na UFSM e em 2021 aumentou para 5; eram 28 aqueles com + de 5 anos e diminuiu para 17; eram 12 os com + de 10 anos e aumentaram para 19; eram 4 os com + de 15 anos e aumentaram para 12; eram 9 os com + de 20 anos e diminuíram para 6; mantiveram o mesmo quantitativo, 6, nos 2 recortes temporais aqueles com + de 25 anos; com + de 30 anos era 1 e aumentou para 3.

Acerca dos diretores de Unidades em 2018 havia 1 docente com menos de 5 anos; aqueles com + de 5 anos em 2018 eram 3 e em 2021 diminuíram para 1; com + de 10 anos eram 2 e aumentaram para 4; com + de 15 anos não havia em 2018 e em 2021 são 2; com + de 20 anos eram 4 e diminuíram para 1; com + de 25 anos era 1 e aumentou para 3; com + de 30 anos mantiveram o mesmo quantitativo, 2, em ambos os anos, assim como aqueles com + de 35 anos.

Sobre os vice-diretores identificamos que em 2018 eram 2 com menos de 5 anos e em 2021 nenhum; com + 5 de anos eram 5 e aumentou para 6; com + de 10 anos era 1 e aumentou para 4; com + de 15 anos nenhum nos 2 anos; com + de 20 anos havia somente em 2018 3 docentes; eram 3 com + de 25 anos e diminuíram para 2; e em 2018 não havia nenhum com + de 30 anos e em 2021 há 2.

Sobre o reitor e o vice-reitor como são os mesmos nos dois recortes temporais, a variação no tempo de atuação é o decorrente da própria temporalidade.

Já quanto aos pró-reitores em 2018 havia 1 com + de 5 anos de UFSM; em 2021 são 2 com + de 10 anos e 1 com + de 20 anos na IES; em 2018 havia 2 com + de 25 anos; em 2021 há 1 com + de 30 anos; e com 1 em cada aparece aqueles com + de 40 anos na UFSM.

Ainda acerca deste aspecto mapeado, quanto aos docentes em cargos de chefia/gestão nos órgãos suplementares identificamos em que em 2018 eram 8 com – de 5 anos e em 2021 diminuíram para 2; eram 15 com + de 5 anos e diminuíram para 11; eram 3 com + de 10 anos e aumentaram para 13; era 1 com + de 15 anos e aumentou para 3; eram 6 com + de 20 anos e diminuiu para 1; mantiveram o mesmo quantitativo aqueles com + de 25 anos, 9 em cada, com + de 30 anos, 5 em cada, e com + de 35 anos com 2 em cada.

No Quadro 21 a seguir apresentamos este panorama:

Quadro 21 - Professores/gestores: tempo de atuação na UFSM - panorama 2018 e 2021

	Chefes Dep. Did.		Coord. Médio/ Pós-Médio/ Técnico		Coord. Graduação		Coord. PG		Diretor		Vice-diretor		Reitor		Vice-reitor		Pró-reitor		Órgãos Suplem.		Total	
	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021
<b>Total</b>	86 <sup>42</sup>	85	21	25	99 <sup>43</sup>	99	63	68	14	14	14	14	1	1	1	1	5 <sup>44</sup>	5	49	46	<b>353</b>	<b>358</b>
- 5 anos na UFSM	12	9	1	3	25	21	3	5	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	8	2	<b>52</b>	<b>40</b>
+ 5 anos na UFSM	26	22	13	4	44	39	28	17	3	1	5	6	-	-	1	-	1	-	15	11	<b>136</b>	<b>100</b>
+ 10 anos na UFSM	15	33	3	11	10	18	12	19	2	4	1	4	-	-	-	1	-	2	3	13	<b>46</b>	<b>95</b>
+ 15 anos na UFSM	3	11	3	2	2	8	4	12	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	<b>13</b>	<b>38</b>
+ 20 anos na UFSM	16	5	1	3	11	5	9	6	4	1	3	-	-	-	-	-	-	1	6	1	<b>50</b>	<b>22</b>
+ 25 anos na UFSM	6	7	-	-	5	6	6	6	1	3	3	2	1	-	-	-	2	-	9	9	<b>33</b>	<b>33</b>
+ 30 anos na UFSM	1	4	-	1	-	2	1	3	2	2	-	2	-	1	-	-	-	1	5	5	<b>9</b>	<b>21</b>
+ 35 anos na UFSM	3	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	<b>6</b>	<b>4</b>
+ 40 anos na UFSM	2	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	<b>3</b>	<b>4</b>

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores e de Dewes (2019).

<sup>42</sup> Sendo que destes um currículo não foi encontrado na Plataforma do Lattes e um não informou o ano de ingresso na instituição como docente.

<sup>43</sup> Sendo que destes um currículo não foi encontrado na Plataforma do Lattes e um não informou o ano de ingresso na instituição como docente.

<sup>44</sup> Sendo que um Pró-reitor não informou no Lattes o ano de ingresso como docente na instituição.

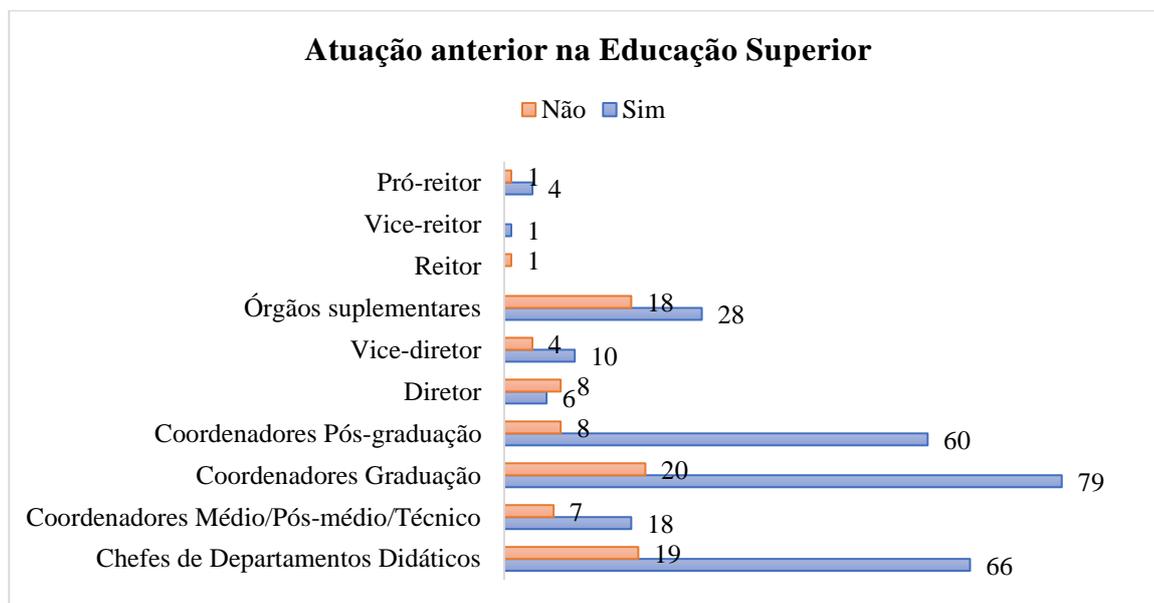
Seguindo na perspectiva de mapear aspectos da carreira docente dos professores/gestores averiguamos sobre suas experiências profissionais anteriores, especificamente na área educacional, ao ingresso na UFSM como docentes efetivos. Assim constatamos que a maioria dos professores/gestores não possuem experiência como professor na Educação Básica, corresponde a 86% aqueles professores/gestores que não atuaram como docentes na educação básica, contabilizando 307 professores/gestores. E 51 docentes, representando 14% atuaram como professores na educação básica. Em 2018 eram 17% dos professores/gestores que haviam atuado anteriormente na Educação Básica, assim identificamos uma diminuição no percentual de professores/gestores com essa experiência profissional.

Agora analisando a experiência anterior na docência no ensino superior constatamos que a maioria dos professores/gestores já atuaram anteriormente ao ingresso na UFSM como docentes. Verificamos que 76%, constituídos por 272 docentes, tem experiência anterior como docente no Ensino Superior e 24%, formado por 86 professores não atuou anteriormente neste nível de ensino.

Em 2018 eram 30% dos professores/gestores que não haviam atuado anteriormente na educação superior, assim identificamos um aumento no percentual de professores/gestores com essa experiência profissional, sendo 70% em 2018 e em 2021 são 76%.

Já pela perspectiva dos cargos identificamos que somente o professor no cargo de reitor não tem experiência anterior como docente, tendo construído toda sua trajetória profissional como docente na UFSM. No Gráfico 17 a seguir detalhamos o panorama pelos cargos e evidenciamos que somente no cargo de Diretor que a maioria não tem experiência anterior na educação superior, nos demais cargos suas maiorias atuaram anteriormente na docência no ensino superior:

Gráfico 17 - Professores/gestores: atuação anterior na Educação Superior



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores.

Dos pró-reitores 4 têm experiência anterior na educação superior; o vice-reitor tem experiência anterior; dos docentes em cargos de chefia em órgãos suplementares 28 têm experiência anterior; dos vice-diretores 10 têm experiência anterior; dos coordenadores de pós-graduação 60 têm experiência anterior; nos coordenadores de graduação são 79; nos coordenadores médio/pós-médio/técnico são 18; e nas chefias de departamentos didáticos são 66 docentes com experiência anterior como docente no ensino superior.

A partir da triangulação das informações coletadas e que foram informadas nos currículos dos professores/gestores conseguimos identificar o tempo total de atuação como docentes até o ano de 2021, abarcando atuações na educação básica e na educação superior. Este aspecto que mapeamos é um dos mais interessantes para conhecermos o perfil dos professores que atuam como gestores na educação superior, especialmente, por ter isso a atuação na gestão uma das narrativas mais recorrentes entre os professores iniciantes na pesquisa em que trabalhamos (Bolzan, 2015) e que nos instigou a olhar para atuação dos professores universitários como gestores (como já contamos no Capítulo 1 deste trabalho).

Cabe ainda destacarmos uma recente tendência em se olhar para professores principiantes no Ensino Superior, seja por meio de produção de pesquisas em nível de Pós-graduação, como o trabalho de Wiebusch (2016), e mesmo pela publicação de textos acadêmicos abordando esse tema, como Wiebusch e Bolzan (2018), Wiebusch e Vitória (2018). Olhar para o ciclo de vida profissional dos professores vem sendo feito há algum tempo entre

os estudiosos do campo, mas ainda é um tema relativamente recente e, especialmente, enfocando o âmbito da educação superior são poucos estudos ainda.

Nesse sentido, Bazani e Miranda (2018, p. 103) salientam que esses estudos foram impulsionados por aqueles sobre o ciclo de vida humana:

Estudos sobre o ciclo de vida humana são relativamente recentes na academia. Na década de 1950, eles tinham caráter normativa, na busca de um padrão geral de vida. Já na década de 1960, os estudos buscavam, na história oral, uma interpretação de dados biográficos. A partir de então, os pesquisadores passaram a estudar os determinantes da carreira profissional como foco na formação inicial e nos seus primeiros anos de carreira. Nesse contexto, na década de 1970, emergiram estudos que buscavam compreender os aspectos da carreira docente, especialmente, nos Estados Unidos da América, na Inglaterra, nos Países Baixos, na França e no Canadá. Com o amadurecimento dessas pesquisas, os estudos tornaram-se mais amplos e passaram a abarcar não apenas os anos iniciais da docência, mas também, as variáveis que determinavam o destino de toda a carreira profissional, considerando que o desenvolvimento do “eu profissional docente” é um processo longo e sistemático, no qual se integram diferentes fatores.

Assim como toda a produção de conhecimento e a própria evolução das ciências, o ciclo de vida profissional foi abarcado na esteira de pesquisas que passaram a olhar para o ciclo de vida dos sujeitos, reconhecendo sua dimensão social, cultural e histórica.

Os autores destacam ainda que:

Dentre os estudos expoentes, destaca-se o de Huberman, que investigou eventos comuns nas diversas fases de vida do professor, que ficou conhecido por “Ciclo de Vida Docente”. Tal ciclo relaciona-se com uma série de acontecimentos que envolvem aspectos pessoais como: trajetória, experiências, objetivos, vocação, personalidade, entre outros, além de aspectos acadêmicos e profissionais, como o desenvolvimento de conhecimento científico, de saberes e de competências didático-pedagógicas. (p. 103).

Nessa conjuntura, diferentes autores vêm estudando o ciclo de vida humana, inclusive, com proposição de teoria de desenvolvimento humano (Isaia, 2000), estudos estes que, mesmo que não tenha como enfoque inicial o professor universitário, inspiram a olhar para estes profissionais, principalmente, quando buscamos compreender sua constituição docente. Nessa direção, Isaia (2000) salienta a necessidade de ao se olhar para o professor universitário “[...] entender que as transformações pelas quais passa ao longo da carreira docente estão ligadas a alterações vivenciais mais amplas, envolvendo a dimensão pessoal e profissional”, logo “o professor e a pessoa do professor não podem estar dissociados sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter” (p. 32).

A autora apresenta uma detalhada retomada histórica e conceitual de estudos que se aproximam e contribuem na construção de uma compreensão do ser professor universitário e

destaca que, “contudo, é importante salientar a inexistência de estudos sistemáticos, no Brasil, sobre o ciclo de vida de professores universitários, o que demonstra uma lacuna de pesquisa nesta área” (Isaia, 2000, p. 29). Nessa direção, a autora faz apontamentos acerca dos desenhos apresentados pelos estudiosos frisando especificidades da realidade brasileira que divergem das dos países de origem desses estudos. Assim, reconhece a importância das proposições já existentes e enfatiza a necessidade de haver pesquisas que abarquem a realidade brasileira.

Sobre isso, cabe trazer o destaque da autora acerca do modelo de Huberman:

Cabe destacar que o modelo de Huberman ultrapassa os anos da trajetória profissional dos professores universitários brasileiros que, pela legislação anterior, podiam aposentar-se após 25 anos de carreira (sexo feminino) e 30 anos (sexo masculino) o que, na legislação atual foi estendido respectivamente para 30 e 35 anos. Contudo no contexto universitário, os professores com maior titulação e engajados em Programas de Pós-graduação, mesmo após a aposentadoria, continuam atuando em sua própria instituição ou em novos contextos institucionais, mantendo atividades de ensino, orientação e pesquisa, prolongando, assim, sua permanência no espaço acadêmico e aproximando-se dos anos de carreira apresentados por Huberman. (Isaia, 2000, p. 28-29).

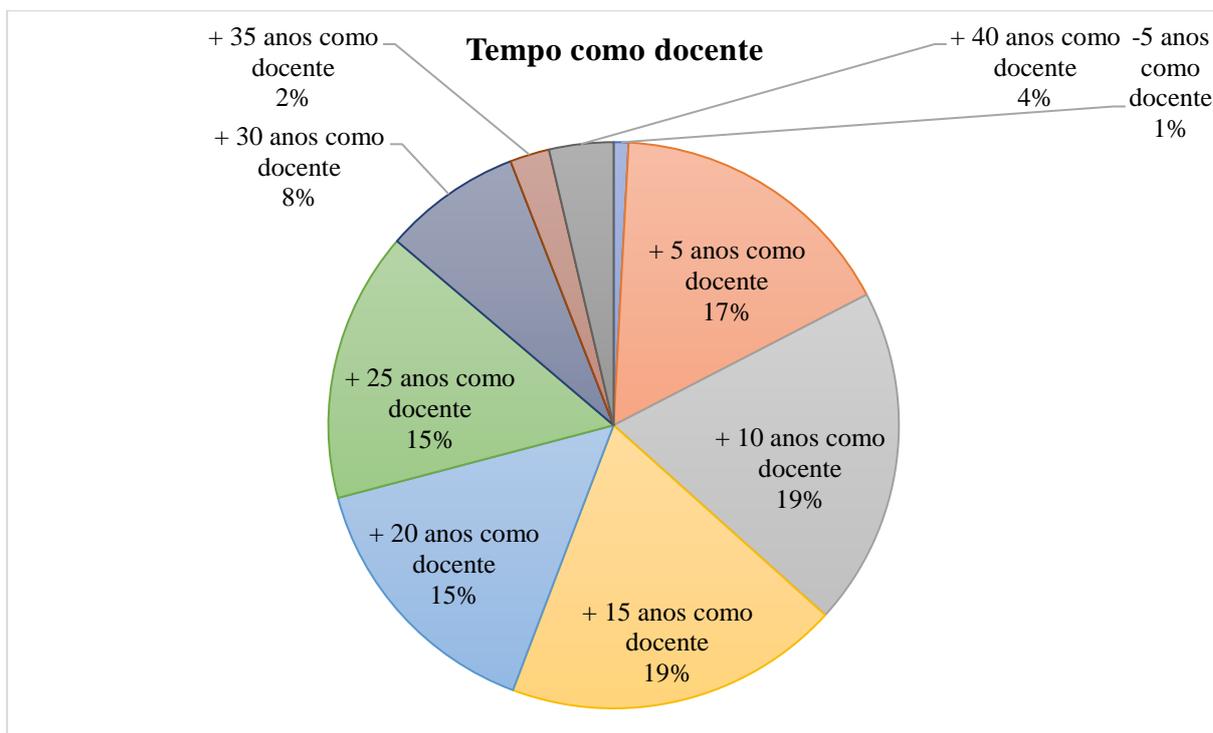
Nessa perspectiva, reconhecemos que os modelos já elaborados inspiram a produção de novos estudos adequados à realidade de cada etapa de ensino, bem como abarcando as particularidades socioculturais.

Ainda, destacamos outro apontamento feito por Isaia (2000, p. 30) sobre um modelo que enfatiza a carreira acadêmica em que no último nível é apresentado como aquele em que o docente se dedica mais aos encargos administrativos, inclusive, mais do que os de pesquisa e ensino. A autora indica que em seus estudos essa tendência não se confirma, destacando que “[...], sendo que os cargos de chefia podiam ser ocupados desde os primeiros níveis da carreira”.

O que é pontuado pela autora corroboramos com nossos estudos (Bolzan, 2015; Dewes, 2019) e com os dados de 2021 acerca dos professores/gestores da UFSM em que um percentual expressivo de docentes em início de carreira na UFSM já estão em cargos de chefia/gestão.

No Gráfico 18 que segue apresentamos o panorama sobre o tempo total como docente dos professores/gestores da UFSM:

Gráfico 18 - Professores/gestores: tempo de atuação como docente



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores.

Os docentes com menos de 5 anos como docentes representam 1% dos professores/gestores da UFSM, totalizando 3 professores; os com mais de 5 anos correspondem a 17%, formados por 59 docentes; com mais de 10 anos estão 19%, contabilizando 69 professores. Assim são 37% dos professores/gestores que estão ainda no processo de consolidação da carreira docente.

Aqueles com mais de 15 anos como docente são 19%, sendo 68 professores; com mais de 20 anos são 15%, constituídos por 54 docentes; os com mais de 25 anos são 15%, sendo 55 professores; com mais de 30 anos são 8%, correspondendo a 28 docentes; com mais de 35 anos são 2%, sendo 8 docentes; e com mais de 40 anos são 4%, composto por 13 professores.

Comparando com o grupo de 2018 temos o panorama apresentado no quadro a seguir; neste paralelo identificamos quanto aos chefes de departamentos didáticos que em 2018 havia 1 docente com menos de 5 anos de atuação como professor e em 2021 não há nenhum; com + de 5 anos havia 15 e diminuíram para 9; com + de 10 anos havia 12 e aumentaram para 17; com + de 15 anos eram 14 e aumentaram para 18; com + de 20 anos eram 19 e diminuíram para 12; com + de 25 anos eram 14 e aumentaram para 15; com + de 30 anos eram 2 e aumentaram para 9; com + de 35 anos eram 5 e diminuíram para 2 e com + de 40 anos eram 3 e diminuíram para 2.

Acerca dos coordenadores de cursos médio/pós-médio/técnico constatamos que em 2018 havia 1 docente com menos de 5 anos de UFSM e em 2021 aumentou para 2; com + de 5 anos eram 3 e diminuíram para 1; com + de 10 anos eram 9 e diminuíram para 6; com + de 15 anos eram 4 e aumentaram para 6; com + de 20 anos eram 2 e aumentaram para 5; com + de 25 anos havia 1 e aumentou para 2; com + de 30 anos não havia nenhum em 2018 e em 2021 há 1; com + de 35 anos havia 1 e em 2021 não há nenhum; e com + de 40 anos não havia nenhum em 2018 e em 2021 há 2.

No grupo dos coordenadores de cursos de graduação havia 7 com menos de 5 anos em 2018 e em 2021 não há nenhum; com + de 5 anos eram 27 e aumentaram para 35; com + de 10 anos eram 20 e diminuiu para 19; com + de 15 anos eram 11 e aumentou para 21; com + de 20 anos eram 20 e diminuiu para 9; com + de 25 anos eram 10 e aumentou para 11; com + de 30 anos havia 1 e aumentou para 3; com + de 35 anos não há nenhum nos 2 recortes temporais; e com + de 40 anos há 1 em cada ano.

Quanto aos coordenadores de cursos/programas de Pós-graduação há em cada ano 1 docente com menos de 5 anos na UFSM; com + de 5 anos havia 7 e diminuiu para 6; com + de 10 anos eram 8 e aumentou para 9; com + de 15 anos há 16 em cada ano; com + de 20 anos havia 16 e diminuiu para 14; com + de 25 anos eram 7 e aumentou para 14; com + de 30 anos havia 1 e aumentou para 3; com + de 35 anos manteve-se 1 docente em cada ano; e com + de 40 anos eram 5 e diminuiu para 4.

No que tange aos diretores em 2018 havia 1 docente com menos de 5 anos de UFSM e em 2021 não há nenhum; com + de 5 anos manteve-se 1 em cada ano; com + de 10 anos havia 3 e diminuiu para 1; com + de 15 anos não há nenhum em ambos os anos; com + de 20 anos havia 2 e aumentou para 3; com + de 25 anos havia 1 e aumentou para 4; com + de 30 anos havia 4 e diminuiu para 3; com + de 35 anos eram 2 e diminuiu para 1; e com + de 40 anos não havia nenhum em 2018 e há 1 em 2021.

Dos vice-diretores em 2018 havia 1 com menos de 5 anos e em 2021 não há nenhum; com + de 5 anos, com + de 10 anos e com + de 15 anos mantiveram-se as quantidades em cada ano sendo respectivamente 3, 2 e 1; já com + de 20 anos eram 2 e aumentou para 4; com + de 25 anos eram 4 e diminuiu para 2; com + de 30 anos era 1 e aumentou para 2; com + de 35 anos e + de 40 anos não há nenhum em ambos os anos.

Já o reitor e o vice-reitor, assim como no tempo de atuação na UFSM, aumentaram seus tempos conforme a temporalidade de trabalho na UFSM, tendo o primeiro em 2018 + de 25 anos e em 2021 + de 30 anos como docente; e o segundo em 2018 tinha + de 10 anos e em 2021 tem + de 15 anos como docente.

Quanto aos pró-reitores em 2018 havia 1 com + de 20 anos e em 2021 aumentou para 2 com este tempo; com + de 25 anos aparece 1 docente em cada ano, assim como em + de 35 anos e em + de 40 anos como docente.

E acerca das chefias/gestores de órgãos suplementares em 2018 havia 2 com menos de 5 anos e em 2021 não há nenhum; com + de 5 anos havia 13 e diminuiu para 4; com + de 10 anos eram 4 e aumentou para 15; com + de 15 anos eram 6 e diminuiu para 5; com + de 20 anos aparecem 5 em cada ano; com + de 25 anos havia 7 e diminuiu para 5; com + de 30 anos eram 7 e diminuiu para 6; com + de 35 anos eram 4 e diminuiu para 3; e com + de 40 anos há 2 em cada ano.

Quadro 22 - Professores/gestores: tempo de atuação como docente - panorama 2018 e 2021

	Chefes Dep. Did.		Coord. Médio/ Pós-médio/ Técnico		Coord. Graduação		Coord. PG		Diretor		Vice-diretor		Reitor		Vice-reitor		Pró-reitor		Órgãos suplem.		Total	
	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021
<b>Total</b>	86 <sup>45</sup>	85	21	25	99 <sup>46</sup>	99	63	68	14	14	14	14	1	1	1	1	5 <sup>47</sup>	5	49	46	353	358
<b>- 5 anos como docente</b>	1	-	1	2	7	-	1	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	14	<b>3</b>
<b>+ 5 anos como docente</b>	15	9	3	1	27	35	7	6	1	1	3	3	-	-	-	-	-	-	13	4	69	<b>59</b>
<b>+ 10 anos como docente</b>	12	17	9	6	20	19	8	9	3	1	2	2	-	-	1	-	-	-	4	15	60	<b>69</b>
<b>+ 15 anos como docente</b>	14	18	4	6	11	21	16	16	-	-	1	1	-	-	-	1	-	-	6	5	52	<b>68</b>
<b>+ 20 anos como docente</b>	19	12	2	5	20	9	16	14	2	3	2	4	-	-	-	-	1	2	5	5	67	<b>54</b>
<b>+ 25 anos como docente</b>	14	15	1	2	10	11	7	14	1	4	4	2	1	-	-	-	1	1	7	5	46	<b>55</b>
<b>+ 30 anos como docente</b>	2	9	-	1	1	3	1	3	4	3	1	2	-	1	-	-	-	-	7	6	16	<b>28</b>
<b>+ 35 anos como docente</b>	5	2	1	-	-	-	1	1	2	1	-	-	-	-	-	-	1	1	4	3	14	<b>8</b>
<b>+ 40 anos como docente</b>	3	2	-	2	1	1	5	4	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1	2	2	12	<b>13</b>

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores e de Dewes (2019).

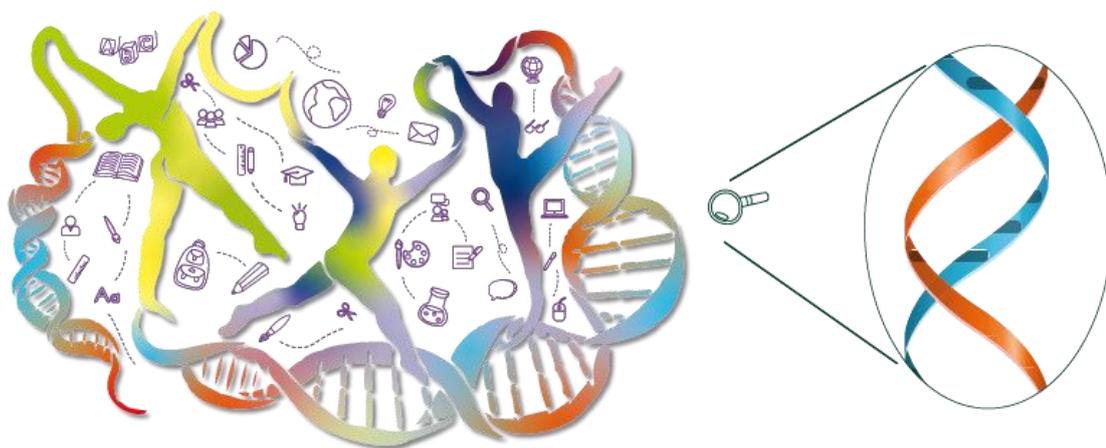
<sup>45</sup> Sendo que destes um currículo não foi encontrado na Plataforma do Lattes e um não informou o ano de ingresso na instituição como docente.

<sup>46</sup> Sendo que destes um currículo não foi encontrado na Plataforma do Lattes e um não informou o ano de ingresso na instituição como docente.

<sup>47</sup> Sendo que um Pró-reitor não informou no Lattes o ano de ingresso como docente na instituição.

Nessa conjuntura, acerca das especificidades da docência universitária analisamos as dimensões de atuação do professor universitário. No estudo de 2019 apresentamos o DNA da docência universitária em que delineamos quatro dimensões de atuação do professor universitário reconhecendo a dinamicidade complexa do ser e tornar-se professor universitário. A Figura 3 a seguir foi elaborada com o intuito de apresentar a dinamicidade com que os professores se deparam na conjuntura da educação superior, especialmente, no ser professor universitário em uma universidade pública:

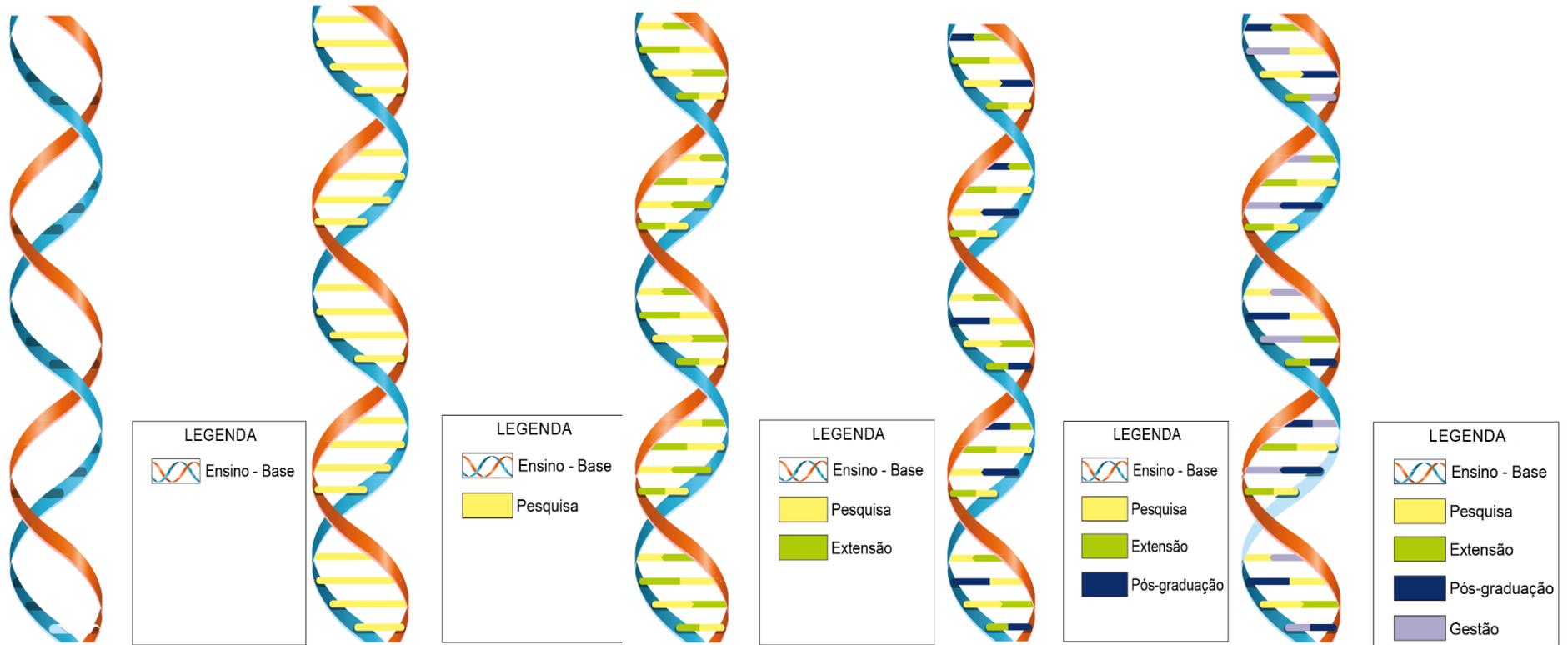
Figura 3 - Síntese dimensões da docência universitária



Fonte: Dewes (2019).

A imagem produzida é inspirada nas dimensões que constituem o campo de trabalho do professor universitário. A universidade tem como seu tripé de atuação o ensino, a pesquisa e a extensão, que são os também dimensões de atuação do professor universitário. No entanto, o que evidenciamos em nosso estudo evidenciamos no âmbito do trabalho docente além do ensino, da pesquisa e da extensão, a gestão se consolida como uma das dimensões de atuação do professor universitário. Na Figura 4 a seguir explicitamos nosso entendimento sobre como essas dimensões constituem o DNA da docência universitária, principalmente, por meio do levantamento sobre os encargos docentes a constatação de que há diferentes tempos/enfoques em cada dimensão por cada docente. Logo, há docentes com mais atuação, por vezes, quase exclusiva, na pesquisa, ou na gestão, ou no ensino. Por isso, a escolha por diferentes cores nos sujeitos/professores representados na anterior Figura 4 acerca da síntese da docência universitária.

Figura 4 - DNA Docência Universitária



Fonte: Dewes (2019).

Nessa direção, vejamos como estão os panoramas de atuação dos professores/gestores da UFSM em 2021. Iniciando apresentamos a seguir a atuação na pós-graduação: a maioria dos professores/gestores atua na pós-graduação correspondendo a 59%, totalizados por 212 docentes; sendo 41%, formados por 146 docentes que não atuam na pós-graduação.

Comparando com o grupo de 2018 identificamos a diminuição de um por cento dos professores/gestores atuantes na PG, sendo naquele grupo 60% atuavam na PG (Dewes, 2019).

Acerca da atuação na pesquisa constatamos que a maioria atua representando 94%, totalizados por 337 docentes que atuam, são 21 professores/gestores que não atuam na pesquisa, o que corresponde a 6%.

Comparado ao grupo de 2018 identificamos um aumento no percentual de professores/gestores atuantes na pesquisa, sendo naquele 92% que atuavam na pesquisa (Dewes, 2019).

Quanto a atuação na extensão identificamos que 75%, constituídos por 268 docentes, atuam na extensão, logo 25% não atuam, contabilizando 90 professores. Comparando com o grupo de 2018 identificamos um aumento no percentual de professores/gestores atuantes nesta dimensão, sendo que em 2018 eram 67% que atuavam na extensão (Dewes, 2019).

Seguindo no levantamento acerca da atuação nas dimensões da docência universitária aprofundamos nosso estudo no âmbito na gestão universitária e discutimos também sobre os encargos didáticos dos docentes destacando a constatação, que já indicamos na pesquisa de 2019 (Dewes, 2019), de que até agosto de 2022 a atuação na gestão não era contabilizada nos encargos do professor universitário na UFSM.

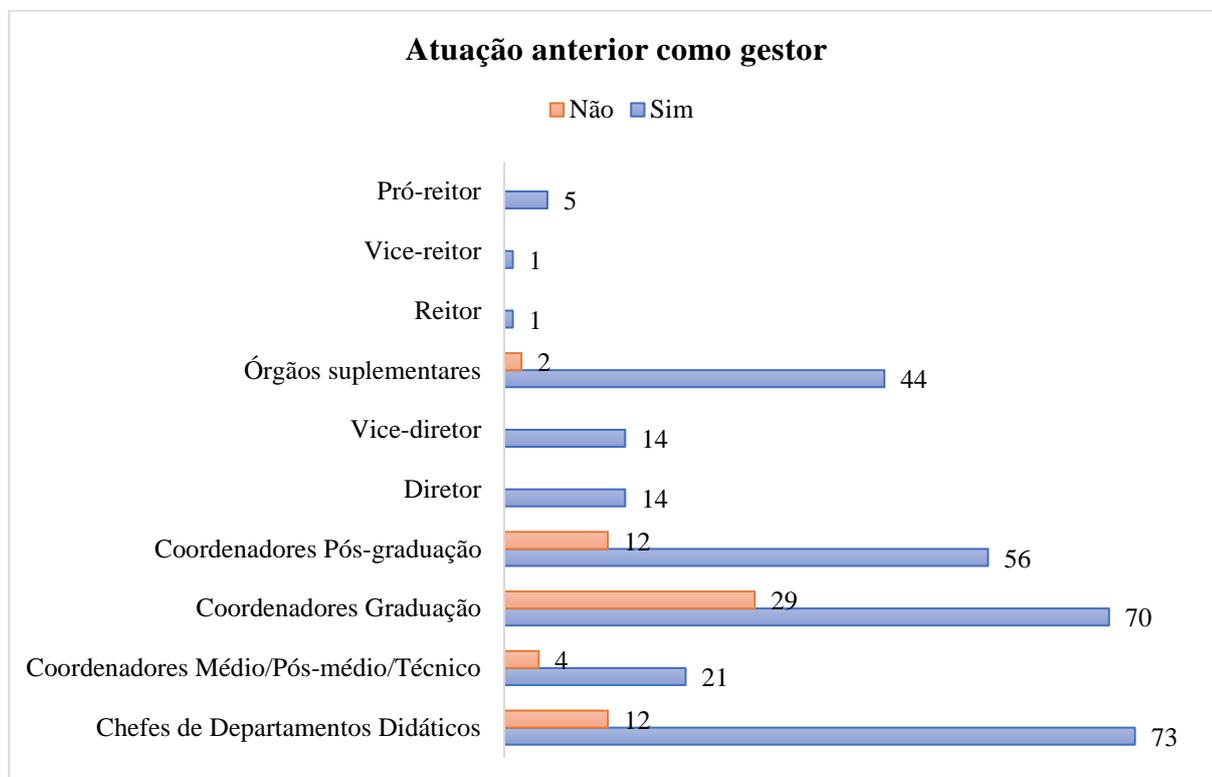
Nessa perspectiva, em 2021 quanto a atuação anterior como gestor constatamos que 84%, formados por 299 docentes, já atuaram anteriormente como gestores, assim, identificamos que 16%, totalizando 59 professores, estão atuando/ocupando cargos de chefia/gestão pela primeira vez.

Em paralelo com o grupo de 2018 verificamos um aumento no percentual de docentes com experiência anterior como gestor, sendo naquele ano 74%, formados por 262 professores, os que tinham atuado anteriormente como gestores na UFSM (Dewes, 2019).

Nessa direção, olhando para os cargos verificamos que nos cargos de pró-reitor, vice-reitor, reitor, vice-diretor e diretor todos já tem experiências anteriores como chefia/gestores. Quanto aos professores principiantes em cargos de chefia/gestão há 2 nos órgãos suplementares, 12 dentre os coordenadores de pós-graduação, 29 entre os coordenadores de graduação, 4 entre os coordenadores de médio/pós-médio/técnico e 12 dentre os chefes de departamentos didáticos.

No Gráfico 19 a seguir visualizamos este panorama:

Gráfico 19 - Professores/gestores: atuação anterior como gestor - por cargos

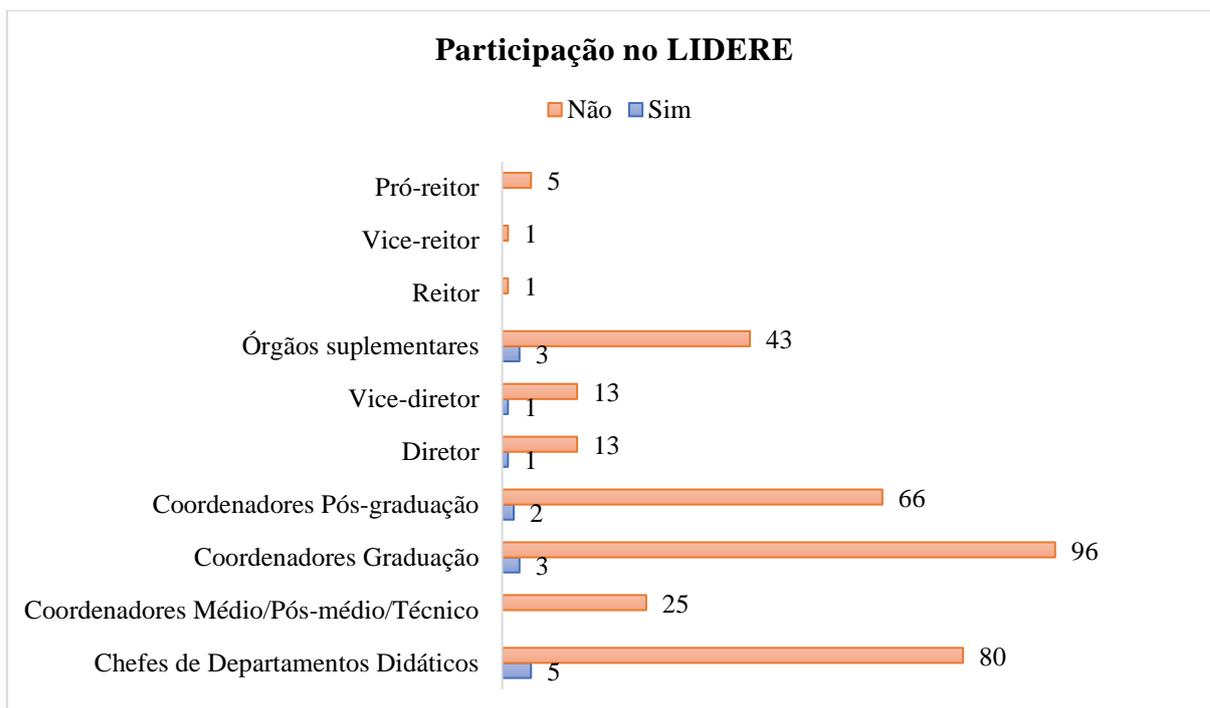


Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores.

Quanto à formação dos professores/gestores identificamos que somente 4%, correspondendo a 15 docentes, participaram do LIDERE. Desse modo, 96%, totalizados por 343 docentes, não participaram do LIDERE.

No Gráfico 20 a seguir temos o panorama da participação por cargos:

Gráfico 20 - Professores/gestores: participação no LIDERE - por cargos



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores.

Diante disso, constatamos que dentre os órgãos suplementares 3 docentes participaram do LIDERE; dentre os vice-diretor e diretor 1 de cada já participou; dos coordenadores de pós-graduação 2 participaram; dos coordenadores de graduação 3 participaram e dos chefes de departamentos 5 participaram. Logo, dos cargos de pró-reitor, vice-reitor, reitor e coordenadores médio/pós-médio/técnico nenhum participou do LIDERE.

Comparando com o grupo de 2018 naquele ano eram 5%, constituídos por 19 professores, que já haviam participado de alguma edição do LIDERE (Dewes, 2019).

Apresentamos no próximo Quadro 23 um panorama dos dois recortes temporais por cargos acerca das participações no LIDERE: identificamos que no grupo dos chefes de departamentos didáticos nos 2 momentos há participantes do LIDERE, sendo 7 em 2018 e em 2021 são 5 participantes; dos coordenadores de cursos médio/pós-médio/técnico não houve nenhum participante em nenhum dos anos analisados; dos coordenadores de graduação em 2018 havia 6 e em 2021 havia 3; dos coordenadores de PG aparecem 2 participantes em cada um dos anos; dos diretores em 2018 eram 3 os que haviam participado e em 2021 há 1; dos vice-diretores em 2018 não havia nenhum e em 2021 há 1; dos cargos de reitor, vice-reitor e pró-reitor não há participantes em nenhum dos anos; e dos professores em cargos de chefia/gestão em órgãos suplementares em 2018 havia 1 e em 2021 há 3:

Quadro 23 - Professores/gestores: participação no LIDERE - panorama 2018 e 2021

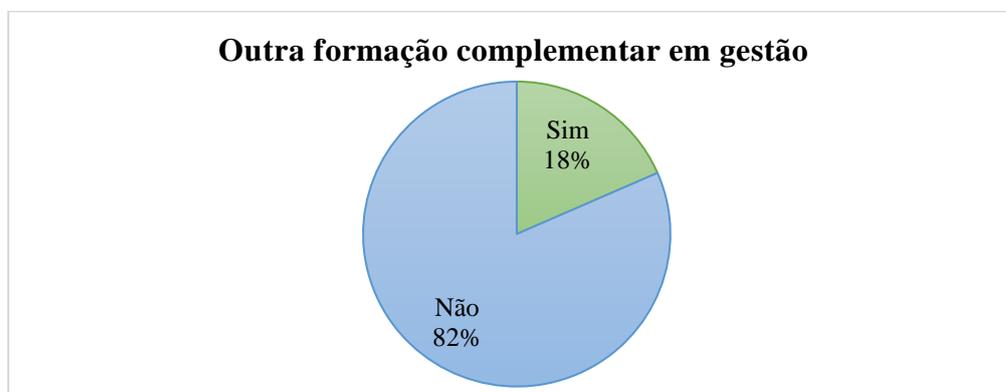
Participação no LIDERE	2018		2021	
	Sim	Não	Sim	Não
Chefes Dep. Did.	7	79	5	80
Coord. Médio/Pós-médio/Técnico	-	21	-	25
Coord. Graduação	6	93	3	96
Coord. PG	2	61	2	64
Diretor	3	11	1	13
Vice-diretor	-	14	1	13
Reitor	-	1	-	1
Vice-reitor	-	1	-	1
Pró-reitor	-	5	-	5
Órgãos Suplementares	1	48	3	43
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>334</b>	<b>15</b>	<b>343</b>

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores e de Dewes (2019).

Nessa perspectiva, analisamos outras formações complementares em gestão e identificamos que 18%, totalizados por 66 docentes, tem algum tipo de formação deste tipo, assim 82%, formados por 292 docentes, não tem formação complementar em gestão.

No Gráfico 21 a seguir temos este panorama:

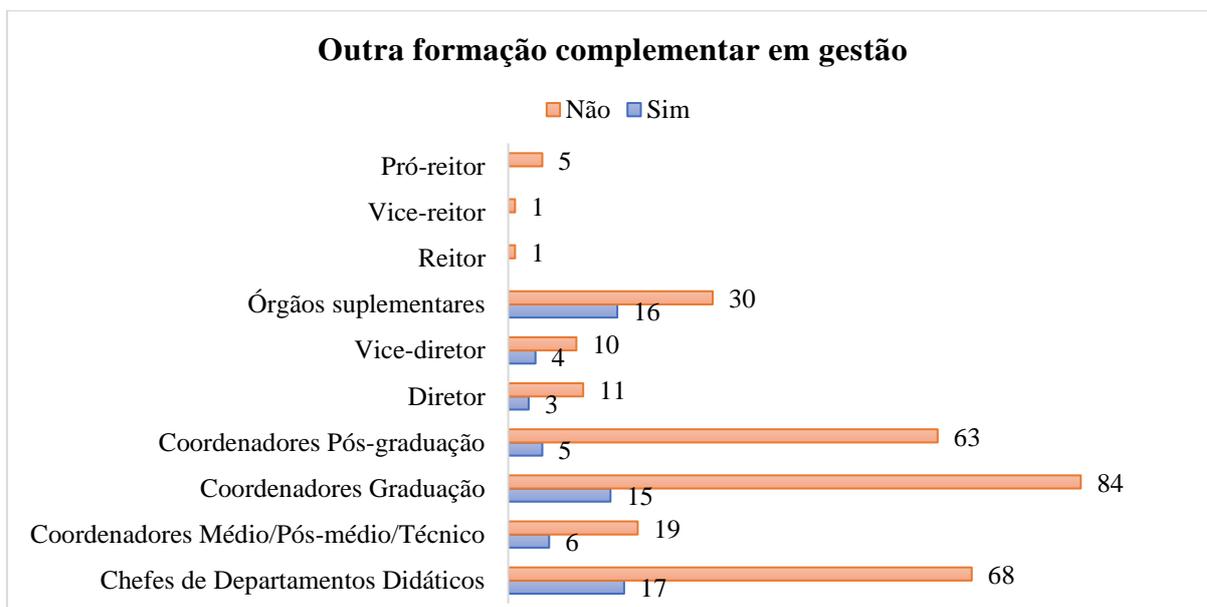
Gráfico 21 - Professores/gestores: outra formação complementar em gestão



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores.

Olhando para os cargos identificamos que os docentes ocupantes dos cargos de pró-reitor, vice-reitor e reitor nenhum possui alguma formação complementar em gestão e nos demais cargos a maioria também não possui, como visualizamos no Gráfico 22 a seguir:

Gráfico 22 - Professores/gestores: outra formação complementar em gestão - por cargos



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores.

No grupo dos órgãos suplementares 16 professores têm formação complementar no âmbito da gestão, dos vice-diretores 4 possuem, dos diretores 3 têm, dos coordenadores de pós-graduação 5 têm, dos coordenadores de graduação 15 possuem, dos coordenadores médio/pós-médio/técnico 6 têm e dos chefes de departamentos didáticos 17 possuem formação complementar relacionada com a gestão.

Traçando um paralelo com o grupo de 2018 apresentamos no Quadro 24 que segue o panorama de outras formações complementares em gestão que não fosse o LIDERE:

Quadro 24 - Professores/gestores: outra formação complementar em gestão - 2018 e 2021

Outra formação	2018		2021	
	Sim	Não	Sim	Não
Chefes Dep. Did.	4	82	17	98
Coord. Médio/Pós-médio/Técnico	3	18	6	19
Coord. Graduação	8	91	15	84
Coord. PG	4	59	5	63
Diretor	2	12	3	11
Vice-diretor	2	12	4	10
Reitor	-	1	-	1
Vice-reitor	-	1	-	1
Pró-reitor	-	5	-	5
Órgãos Suplementares	5	44	16	30
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>325</b>	<b>66</b>	<b>292</b>

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos currículos Lattes dos professores/gestores e de Dewes (2019).

Em 2018 havia 8% dos professores/gestores que tinha alguma formação complementar em gestão, totalizados por 28 docentes. Já em 2021 este panorama aumentou e são 18%, formados por 66, dos professores/gestores que possuem alguma formação complementar relacionada à gestão. O destaque neste panorama é que os cargos mais altos da hierarquia universitária não possuem qualquer formação complementar em gestão, bem como não participaram de nenhuma das edições do LIDERE como já vimos anteriormente.

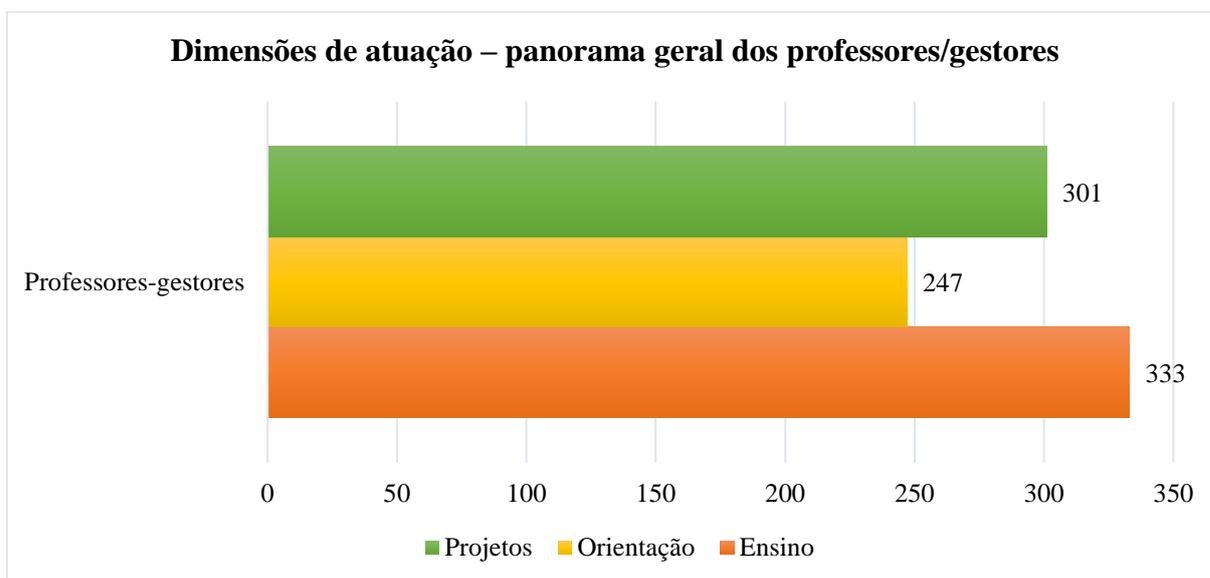
Nessa direção, acerca dos demais cargos identificamos que quanto aos chefes de departamentos didáticos em 2018 eram 4 que possuíam alguma formação complementar em gestão e em 2021 são 17; dos coordenadores de cursos médio/pós-médio/técnico eram 3 e aumentaram para 6; dos coordenadores de graduação eram 8 e aumentaram para 15; dos coordenadores de cursos/programas de PG eram 4 e aumentaram para 5; dentre os diretores 2 tinham e em 2021 são 3; dos vice-diretores eram 2 e aumentaram para 4; e dos órgãos suplementares eram 5 e aumentaram para 16.

Ainda nesta conjuntura analisamos as informações disponibilizadas no site oficial da IES acerca dos encargos dos professores universitários que são computados e informados pela própria instituição. No estudo exploratório de 2018 fizemos este levantamento com acerca dos docentes que na época ocupavam cargos de chefia/gestão e em 2021 ao fazermos um novo levantamento identificamos que o portal dos encargos segue praticamente o mesmo, com as mesmas abas e o mesmo tipo de informação, sendo atualizado semestralmente, logo os dados que apresentamos na sequência são referentes ao primeiro semestre letivo de 2021.

De modo geral, o que vemos em todos os cargos de chefia/gestão e como também constatamos em 2018 (Dewes, 2019), há diversos perfis de docentes: há aqueles que atuam mais em uma dimensão da docência universitária, geralmente, destacando-se uma atuação maioria na pesquisa (o que se reflete, principalmente, nos encargos de orientação de Mestrado e Doutorado, mais até do que nos encargos de projetos de pesquisa). Há também aqueles docentes que atuam somente no ensino, assim como há aqueles que não tem encargos tanto no ensino, nas orientações e nos projetos. Acerca destes podemos inferir que se dedicam apenas às atividades da chefia/gestão. E mesmo o panorama geral da carga horária total é bem diversificado.

Neste contexto, no Gráfico 23 a seguir apresentamos o panorama geral acerca das dimensões de atuação, conforme cargas horárias apresentadas no portal de encargos da instituição. Assim, identificamos que a maioria dos professores que atuavam como chefias/gestores em janeiro de 2021 atuam no ensino (333), sendo a dimensão com maior predominância de atuação; na sequência aparece projetos (301) e orientação (247):

Gráfico 23 - Panorama dimensões de atuação dos professores/gestores



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas e disponíveis em UFSM Encargos (Disponível em: <https://www.ufsm.br/encargos>. Acesso em: 20 de out. 2021 a 01 de nov. 2021.).

Nessa direção, olhamos para os encargos pelos cargos, assim, no Quadro 25 a seguir apresentamos alguns exemplos do panorama dos encargos diretores e vice-diretores de unidades universitárias, reitor, vice-reitor e pró-reitores. Nestes cargos identificamos que dos 14 diretores 4 não têm encargos no ensino, 5 não têm encargos em orientações e todos têm encargos em projetos; dos 14 vice-diretores 2 não têm encargos em ensino, 6 não têm encargos em orientações e 2 não têm encargos em projetos; o reitor não tem encargos em nenhuma das dimensões analisadas e o vice-reitor não tem encargo de ensino, mas tem de orientações e projetos; e dos 5 pró-reitores 3 não têm encargos em ensino, 2 não têm em orientações e 1 não tem em projetos.

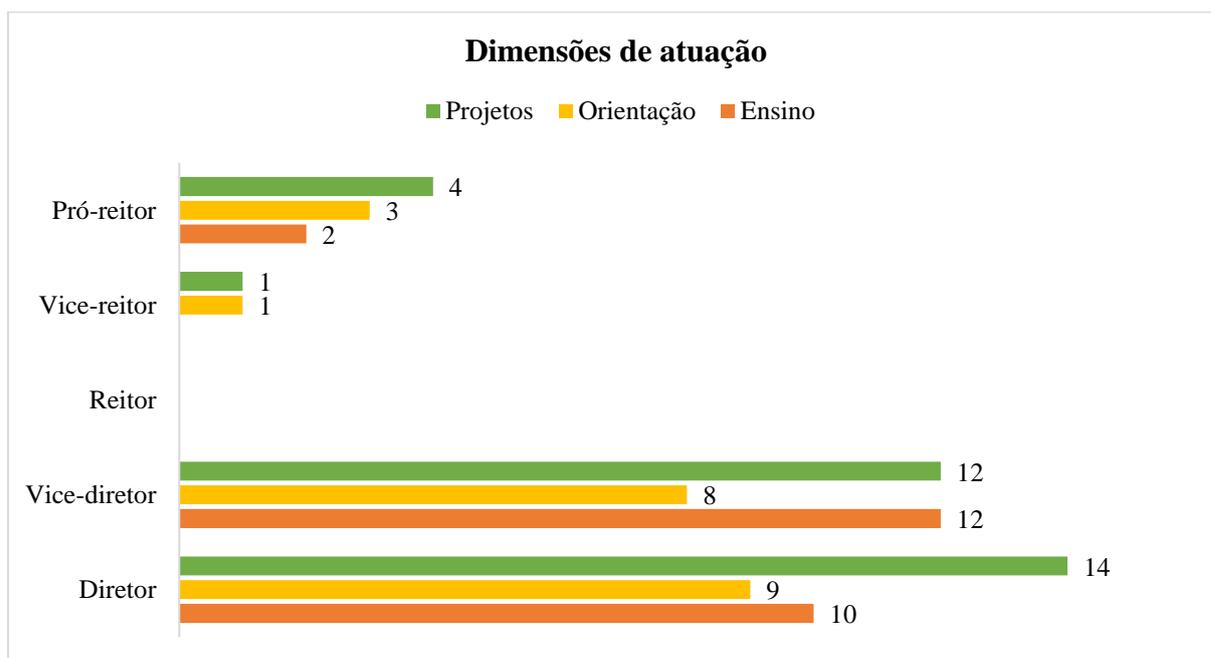
Quadro 25 - Panorama detalhado dos encargos - por cargos

Encargos – diretores e vice-diretores de unidades universitárias – reitor, vice-reitor e pró-reitores																				
2021 - As cargas horárias consideradas são semanais - são listados, mas não contabilizados Encargos de ocorrências funcionais																				
Prof.	Encargo de ensino							Encargo de Orientações - Modalidade						Encargo de Projetos						Total
	Médio	Pós-médio	Espec.	Graduação	PG	Residência Médica	Total	Espec.	Conclusão de Curso	Mestrado	Doutorado	Estágio	Total	Extensão	Pesquisa	Ensino	Desenv. Instit.	Prestação Serviço	Total	
Unidade Universitária [suprimido] – diretor e vice-diretor																				
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10.00h	-	10h	3h	4h	2h	1h	-	10.00h	20h
	-	-	-	10.00h	-	-	10h	-	-	-	-	-	-	1h	2h	1h	-	-	4.00h	14h
Unidade Universitária [suprimido] – diretor e vice-diretor																				
	-	-	-	2.80h	1h	-	3.80h	-	-	1h	2h	-	3h	1h	1h	-	-	-	2h	8.8h
	-	-	-	14.09h	-	-	14.09h	-	-	-	-	-	-	18h	-	-	-	-	18h	32.09h
Unidade Universitária [suprimido] – diretor e vice-diretor																				
	-	-	-	5h	4h	-	9h	-	-	2h	14h	-	16h	8h	4h	1h	1h	-	14h	39h
	-	-	-	9h	-	-	9h	-	-	-	-	-	-	10h	1h	4h	1h	-	16h	25h
Unidade Universitária [suprimido] – diretor e vice-diretor																				
	-	-	-	-	-	-	-	-	0.5h	3h	-	-	3.50h	2h	1h	-	1h	-	4h	7.5h
	-	-	-	9h	3.07h	-	12.07h	0.5h	0.5h	2h	-	-	4h	3h	-	4h	1h	-	8h	24.07h
Unidade Universitária [suprimido] – diretor e vice-diretor																				
	-	-	-	-	2h	-	2h	-	-	7h	16h	-	23h	5h	17h	2h	-	-	24h	49h
	-	-	-	2h	-	-	2h	-	-	2h	-	-	2h	2h	5h	1h	-	-	8h	12h
Unidade Universitária [suprimido] – diretor e vice-diretor																				
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1h	-	-	-	1h	1h
	-	-	-	8h	4h	-	12h	-	-	-	-	1h	1h	5h	-	-	-	-	5h	18h
Unidade Universitária [suprimido] – diretor e vice-diretor																				
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6h	3h	-	3h	-	12h	12h
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8h	2h	2h	-	14h	14h
Unidade Universitária [suprimido] – diretor e vice-diretor																				
	-	-	-	-	3h	-	3h	-	-	-	-	-	2h	-	11h	-	-	-	11h	16h
	-	-	-	15h	-	-	15h	-	-	-	-	-	-	6h	4h	6h	-	-	16h	31h
Unidade Universitária [suprimido] – reitor e vice-reitor																				
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	0.5h	2h	6h	-	8.50h	-	1h	-	-	-	1h	9.5h
Reitoria – [suprimido]																				
	-	-	-	-	-	-	4h	1.5h	-	2h	-	-	3.50h	-	-	-	-	-	-	7.5h
	-	-	-	-	-	-	-	-	0.5h	9h	8h	-	17.50h	7h	6h	-	1h	-	14h	31.5h
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1h	-	-	1h	-	2h	2h

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas e disponíveis em UFSM Encargos (disponível em: <https://www.ufsm.br/encargos>. Acesso em: 20 out. 2021 a 01 nov. 2021.).

Quanto as dimensões de atuação identificamos que na maioria dos cargos predomina a dimensão dos projetos (31 docentes), logo o envolvimento com pesquisa, extensão, projetos de ensino e de desenvolvimento institucional, seguido de ensino (24 docentes) e orientação (21 docentes), como vemos no panorama apresentado no Gráfico 24 a seguir:

Gráfico 24 - Encargos docentes: dimensões de atuação - por cargos I



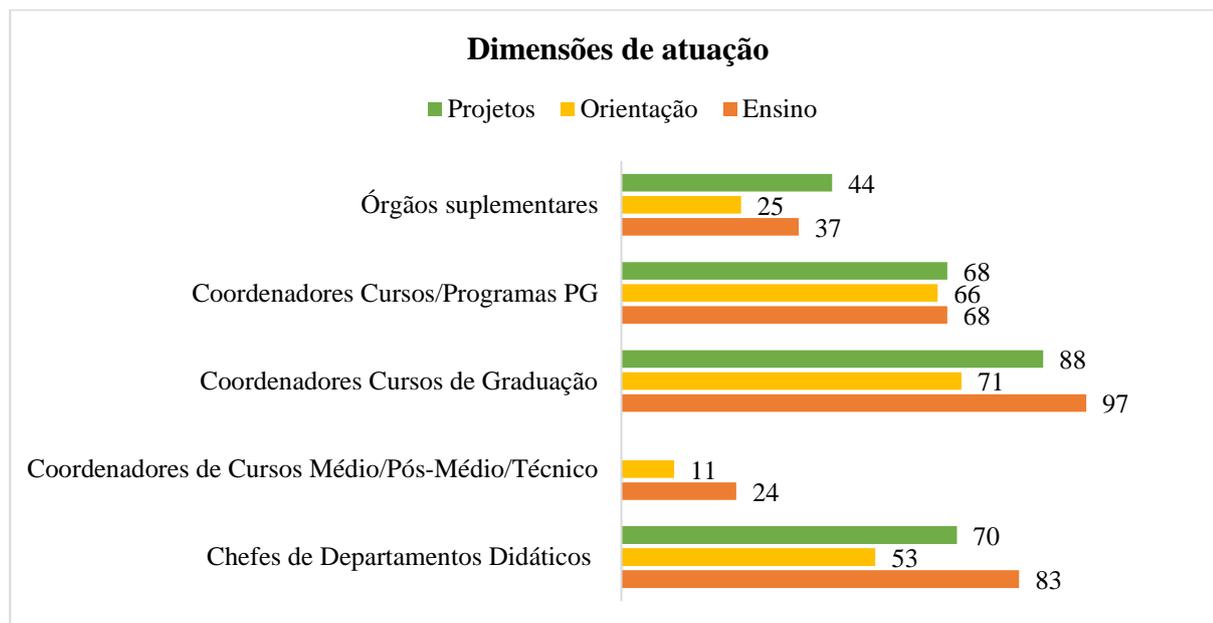
Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas e disponíveis em UFSM Encargos (disponível em: <https://www.ufsm.br/encargos>. Acesso em: 20 out. 2021 a 01 nov. 2021.).

Dos pró-reitores a quase totalidade tem encargos em projetos, em segundo lugar aparece a atuação em orientações, seguida da atuação no ensino. O vice-reitor atua em projetos e em orientações. O reitor não tem encargos nas dimensões analisadas. Nos vice-diretores aparece com igual quantidade projetos e ensino, seguidos de orientações. E nos diretores somente um não atua em projetos, aparecendo a seguir ensino e orientações. Evidenciamos assim, que diversos perfis dos docentes quanto às dimensões em que atuam, especialmente, quando analisamos o detalhamento das cargas horárias em cada dimensão, lembrando que os encargos administrativos não são contabilizados pela instituição.

Quanto às cargas horárias constatamos uma diversidade grande tendo desde 1 hora total de encargos até quarenta e nove horas (49h), que é de um docente no cargo de diretor. Seguindo pela hierarquia dos cargos o reitor não tem carga horária de encargos e o vice-reitor tem nove horas e cinquenta minutos (9.50h) de encargos, sendo oito horas e cinquenta minutos (8.50h) em orientações e uma hora (1h) em projetos.

Seguindo no nosso mapeamento apresentamos o panorama acerca da atuação nas dimensões dos demais cargos de chefia/gestão e pelo qual identificamos que na maioria dos cargos predomina a dimensão do ensino (309 docentes) seguido dos projetos (270 docentes) e de orientações (226 docentes) como vemos no panorama apresentado no Gráfico 25 a seguir:

Gráfico 25 - Encargos docentes: dimensões de atuação - por cargos II



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas e disponíveis em UFSM Encargos (disponível em: <https://www.ufsm.br/encargos>. Acesso em: 20 out. 2021 a 01 nov. 2021.).

No Quadro 26 que segue apresentamos alguns exemplos do detalhamento dos encargos dos chefes de departamentos didáticos, destacando que pelo próprio contingente de docentes neste cargo a diversidade é ainda maior, tanto quanto a carga horária em cada dimensão como a própria carga horária total; lembramos também que a instituição indica até 20h semanais para este cargo (UFSM, 2018):

Quadro 26 - Panorama detalhado dos encargos - por cargos - chefes de departamentos didáticos

Chefes de departamentos didáticos																				
Profº.	2021 -- As cargas horárias consideradas são semanais - são listados, mas não contabilizados Encargos de ocorrências funcionais																			
	Encargo de Ensino							Encargo de Orientações - Modalidade						Encargo de Projetos						Total
	Médio	Pós-médio	Espec.	Graduação	PG	Residência Médica	Total	Espec.	Conclusão de Curso	Mestrado	Doutorado	Estágio	Total	Extensão	Pesquisa	Ensi no	Desenv. Instit.	Prestação Serviço	Total	
	[nome unidade suprimido] - chefe de departamento didático																			
	-	-	-	7.50h	-	-	<b>7.50h</b>	-	-	-	-	-	-	1h	-	-	-	-	1h	<b>8.50h</b>
	-	-	-	8h	0h*	-	<b>8.00h</b>	-	-	3.00h	-	-	<b>3.00h</b>	-	7.00h	-	-	-	7.00h	<b>18h</b>
	-	-	2h	8h	-	-	<b>10.00h</b>	-	-	-	-	-	-	-	50.00h	-	-	-	50.00h	<b>60h</b>
	[nome unidade suprimido] - chefe de departamento didático																			
	-	-	-	4h	1h	-	<b>5.00h</b>	-	-	1h	4h	-	<b>5.00h</b>	4h	4h	2h	-	-	10.00h	<b>20h</b>
	-	-	-	3.00h	-	-	<b>3.00h</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>3.00h</b>
	-	-	-	8h	4h	-	<b>12.00h</b>	-	1.50h	3h	12h	-	<b>16.50h</b>	5h	1h	-	1h	-	7.00h	<b>35.5h</b>
	[nome unidade suprimido] - chefe de departamento didático																			
	-	-	-	12.50h	-	-	<b>12.50h</b>	-	-	-	-	1h	<b>1h</b>	3h	4h	1h	-	-	8h	<b>21.5h</b>
	-	-	9.37h	1.57h	2.33h	-	<b>13.27h</b>	0.5h	-	2h	8h	0.5h	<b>11h</b>	4h	23h	1h	-	-	28h	<b>52.27h</b>
	-	-	-	4h	-	-	<b>4h</b>	-	-	-	-	-	-	3h	-	-	-	-	3h	<b>7h</b>
	[nome unidade suprimido] - chefe de departamento didático																			
	-	-	-	20.9h	-	57.6h	<b>78.05h</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	1h	-	-	1h	<b>79.05h</b>
	-	-	-	0.94h	-	-	<b>0.94h</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	6h	-	-	6h	<b>6.94h</b>
	-	-	-	2.3h	-	9.99h	<b>12.29h</b>	-	-	10h	-	-	<b>10h</b>	-	22h	2h	-	-	24h	<b>46.29h</b>
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	8.33h	-	-	<b>8.33h</b>	-	-	-	-	-	-	-	5h	-	-	-	5h	<b>13.33h</b>
	-	-	-	23.56h	-	-	<b>23.56h</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>23.56h</b>
	[nome unidade suprimido] - chefe de departamento didático																			
	-	-	-	8h	-	-	<b>8h</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>8h</b>
	-	-	-	4h	2.13h	-	<b>6.13h</b>	-	23.5h	6h	-	-	<b>29.50h</b>	6h	7h	2h	-	-	15h	<b>50.63h</b>
	[nome unidade suprimido] - chefe de departamento didático																			
	-	-	-	4h	9.07h	-	<b>13.07h</b>	-	-	4h	10h	-	<b>14h</b>	3h	11h	2h	-	-	16h	<b>43h</b>
	-	-	-	7h	-	-	<b>7h</b>	-	-	-	7h	-	<b>7h</b>	6h	-	4h	-	-	10h	<b>24h</b>
	[nome unidade suprimido] - chefe de departamento didático																			
	-	-	-	7h	-	-	<b>7h</b>	-	-	-	-	7h	<b>7h</b>	1h	1h	-	1h	-	3h	<b>17h</b>
	-	-	-	8.33h	4h	-	<b>12.33h</b>	-	-	6h	-	-	<b>6h</b>	-	20h	2h	-	-	22h	<b>40.33h</b>
	[nome unidade suprimido] - chefe de departamento didático																			
	-	-	-	4h	6h	-	<b>10h</b>	-	1.5h	7h	14h	2h	<b>24.50h</b>	4h	14h	1h	-	-	19h	<b>53.5h</b>
	-	-	-	8h	-	-	<b>8h</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>8h</b>
	[nome unidade suprimido] - chefe de departamento didático																			
	-	-	-	18.84h	-	-	<b>18.84h</b>	-	-	-	-	-	<b>3h</b>	8h	10h	-	-	-	18h	<b>39.84h</b>
	-	-	-	3.76h	-	-	<b>3.76h</b>	-	1.50h	-	-	-	<b>1.50h</b>	3h	9h	-	-	-	12h	<b>17.26h</b>

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas e disponíveis em UFSM Encargos (disponível em: <https://www.ufsm.br/encargos>. Acesso em: 20 out. 2021 a 01 nov. 2021.).

Nesse panorama, identificamos sobre as cargas horárias totais dos chefes de departamentos didáticos que a maioria deles ultrapassa o que é indicado nas diretrizes da IES: somente 34 docentes tem até 20h, os demais têm mais de 21h chegando até docente que aparece com 79h semanais.

Observando as cargas horárias por unidade identificamos que dentro de uma mesma unidade a carga horária é diversificada, tendo docentes com menos carga horária e docentes que ultrapassam o que seria o indicado considerando o cargo que está ocupando.

Ainda, acerca das dimensões de atuação, como vimos anteriormente, a predominância é no ensino, com 83 docentes, logo somente 2 chefes de departamento não tem encargo de ensino; a seguir aparece projetos, com 70 docentes, logo são 15 chefes que não atuam em projetos; e em orientações aparecem 53 professores, assim são 32 que não tinham encargos de orientação no semestre analisado.

Quanto aos coordenadores de cursos de graduação apresentamos alguns exemplos do panorama detalhado no Quadro 27 a seguir:

Quadro 27 - Panorama detalhado dos encargos - por cargos - coordenadores cursos de graduação

Coordenadores graduação																				
Prof.	2021 -- As cargas horárias consideradas são semanais - são listados, mas não contabilizados Encargos de ocorrências funcionais																			
	Encargo de Ensino							Encargo de Orientações - Modalidade						Encargo de Projetos						Total
	Médio	Pós-médio	Espec.	Graduação	PG	Residência Médica	Total	Espec.	Conclusão de Curso	Mestrado	Doutorado	Estágio	Total	Extensão	Pesquisa	Ensino	Desenv. Instit.	Prestação Serviço	Total	
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso de graduação																			
	-	-	-	8.00h	-	-	8.00h	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10.00h	18h
	-	-	-	28.00h	-	-	28.00h	-	-	-	-	-	-	2h	10.00h	-	-	-	10.00h	38h
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso de graduação																			
	-	-	-	3.67h	-	-	3.67h	-	-	-	2h	-	2h	2h	5h	-	-	-	7.00h	12.67h
	-	-	-	8h	2h	-	10.00h	0.5h	2h	6h	-	1.5h	10.00h	-	12h	2h	-	-	14.00h	34h
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso de graduação																			
	-	-	-	7h	-	-	7h	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7h
	-	-	-	13.1h	6h	-	19.10h	-	-	3h	6h	-	9h	4h	17h	-	-	-	21h	49.1
	-	-	-	5h	2h	-	7h	-	-	1h	2h	-	3h	4h	12h	3h	-	-	19h	29h
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso de graduação																			
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2h	-	-	2h	2h
	-	-	-	29.80h	-	-	29.80h	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29.80h
	-	-	7.48h	12.93h	4h	-	24.41h	2.5h	-	2h	-	-	4.50h	4h	8h	4h	-	-	16h	44.91h
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso de graduação																			
	-	-	-	10h	-	-	10h	-	1h	-	-	-	1h	-	-	-	-	-	-	11h
	-	-	6.48h	4h	9h	-	19.48h	-	1.5h	6h	4h	-	11.50h	-	12h	-	-	-	12h	42.98h
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso de graduação																			
	-	-	-	17h	-	-	17h	-	0.5h	-	-	-	0.5h	-	-	-	-	-	-	17.5h
	-	-	-	30h	-	-	30h	-	0.5h	-	-	18h	18.50h	20h	-	2h	-	-	22h	70.5h
	-	-	-	7h	7.5h	-	14.50h	-	-	5h	-	-	5h	-	4h	2h	1h	-	7h	26.5h
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso de graduação																			
	-	-	-	8h	-	-	14h	-	-	3h	-	0.5h	3.50h	4h	14h	-	-	-	18h	35.5h
	-	-	-	8h	-	-	8h	-	-	-	-	-	-	1h	8h	2h	-	-	11h	19h
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso de graduação																			
	-	-	-	10h	3h	-	13h	-	0.5h	4h	-	-	4.50h	6h	6h	1h	2h	-	15h	32.5h
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso de graduação																			
	-	-	-	7.67h	-	-	7.67h	-	-	-	-	-	0.5h	-	-	-	-	-	-	8.14h
	-	-	-	24.29h	-	-	24.29h	-	-	-	-	-	-	4h	4h	-	-	-	8h	32.29h
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso de graduação																			
	-	2h	-	8h	-	-	10h	-	-	-	-	-	-	8h	-	5h	-	-	13h	23h
	-	-	-	6h	-	-	6h	-	0.5h	-	-	-	0.5h	1h	4h	-	-	-	5h	11.5h

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas e disponíveis em UFSM Encargos (disponível em: <https://www.ufsm.br/encargos>. Acesso em: 20 out. 2021 a 01 nov. 2021.).

Acerca deste panorama constatamos que dos 99 professores em cargo de coordenador de curso de graduação, somente 2 não têm encargos de ensino no semestre analisado; projetos aparece com a segunda maior predominância tendo 88 coordenadores com encargos, logo 11 docentes não atuavam em projetos no período; e em orientação aparecem 53 professores com encargos, assim são 46 que não tem orientações.

Quanto às cargas horárias há também uma diversificação sendo 42 professores com até 20h e os demais, 57, têm mais de 21h chegando até 70h semanais de encargos de atividades – lembrando que neste computo não é contabilizado pela IES a carga horária do cargo de gestão ocupado.

Já no que tange aos encargos dos docentes que estavam atuando como coordenadores de cursos/programas de pós-graduação temos alguns exemplos do panorama a seguir:

Quadro 28 - Panorama detalhado dos encargos - por cargos - coordenadores cursos/programas de pós-graduação

Coordenadores Cursos/Programas de PG																				
2021 -- As cargas horárias consideradas são semanais - são listados, mas não contabilizados Encargos de ocorrências funcionais																				
Prof.	Encargo de Ensino							Encargo de Orientações - Modalidade						Encargo de Projetos						Total
	Médio	Pós-médio	Espec.	Graduação	PG	Residência Médica	Total	Espec.	Conclusão de Curso	Mestrado	Doutorado	Estágio	Total	Extensão	Pesquisa	Ensino	Desenv. Instit.	Prestação Serviço	Total	
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso/programa PG																			
	-	-	-	4h	6h	-	<b>10.00h</b>	-	2.50h	3h	10h	-	<b>15.50h</b>	5h	18h	-	-	-	<b>23.00h</b>	<b>48.5h</b>
	-	-	-	13.00h	-	-	<b>13.00h</b>	-	-	-	-	-	-	2h	10h	-	1h	-	<b>13.00h</b>	<b>26h</b>
	-	-	2h	10h	-	-	<b>12.00h</b>	-	0.50h	-	-	-	<b>0.50h</b>	1h	1h	-	-	-	<b>2.00h</b>	<b>14.5h</b>
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso/programa PG																			
	-	-	-	7h	4h	-	<b>11.00h</b>	3h	0.5h	6h	-	-	<b>9.50h</b>	-	17h	-	-	-	<b>17.00h</b>	<b>37.5</b>
	-	-	-	4h	3h	-	<b>7.00h</b>	-	-	4h	6h	-	<b>10.00h</b>	3h	8h	-	2h	-	<b>13.00h</b>	<b>30h</b>
	-	-	-	7.67h	-	-	<b>7.67h</b>	-	-	7h	20h	-	<b>27.00h</b>	9h	-	-	-	-	<b>9.00h</b>	<b>43.67h</b>
	-	-	-	8h	4h	-	<b>12.00h</b>	-	-	1h	-	-	<b>1h</b>	-	-	-	-	-	-	<b>13h</b>
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso/programa PG																			
	-	-	-	6h	4h	-	<b>10h</b>	-	0.5h	4h	8h	0.5h	<b>13h</b>	8h	16h	-	-	-	<b>24h</b>	<b>47h</b>
	-	-	1.88h	5h	-	-	<b>6.88h</b>	2.50h	-	-	-	-	<b>2.50h</b>	-	-	-	2h	-	<b>2h</b>	<b>11.38h</b>
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso/programa PG																			
	-	-	-	19.99h	6h	-	<b>25.99h</b>	-	0.5h	4h	14h	-	<b>18.50h</b>	-	27h	-	-	-	<b>27h</b>	<b>71.49h</b>
	-	-	-	4h	-	-	<b>4h</b>	-	-	1h	-	-	<b>1h</b>	3h	8h	-	-	-	<b>11h</b>	<b>16h</b>
	-	-	-	16.11h	-	67.2h	<b>83.31h</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	2h	-	-	<b>2h</b>	<b>85.31h</b>
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso/programa PG																			
	-	-	-	1.73h	4h	-	<b>5.73h</b>	-	1h	7h	-	21.5h	<b>29.50h</b>	3h	7h	-	-	-	<b>10h</b>	<b>45.23h</b>
	-	-	-	4h	4h	-	<b>8h</b>	-	2h	3h	-	-	<b>5h</b>	-	5h	-	-	-	<b>5h</b>	<b>18h</b>
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso/programa PG																			
	-	-	-	3h	8.07h	-	<b>11.07h</b>	0.5h	-	6h	10h	-	<b>16.50h</b>	-	12h	2h	-	-	<b>14h</b>	<b>41.57h</b>
	-	-	1h	4h	16h	-	<b>21h</b>	3h	0.5h	5h	12h	-	<b>20.50h</b>	1h	9h	1h	-	-	<b>11h</b>	<b>52.5h</b>
	-	-	-	15h	-	-	<b>15h</b>	-	4h	5h	-	-	<b>9h</b>	-	3h	-	-	-	<b>3h</b>	<b>27h</b>
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso/programa PG																			
	-	-	-	10h	4h	-	<b>14h</b>	-	-	7h	-	-	<b>7h</b>	3h	21h	-	-	-	<b>24h</b>	<b>45h</b>
	-	-	2.4h	10h	-	-	<b>12.40h</b>	4h	3h	-	-	5h	<b>12h</b>	9h	3h	2h	4h	-	<b>18h</b>	<b>42.4h</b>
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso/programa PG																			
	-	-	-	4h	6h	-	<b>10h</b>	-	3h	11h	20h	0.5h	<b>34.50h</b>	4h	18h	-	-	-	<b>22h</b>	<b>66.5h</b>
	-	-	-	2.33h	5.14h	-	<b>7.47h</b>	-	-	3h	28h	-	<b>31h</b>	5h	12h	3h	-	-	<b>20h</b>	<b>58.47h</b>
	-	-	-	5h	3h	-	<b>8h</b>	-	0.5h	2h	-	1h	<b>3.50h</b>	-	4h	-	-	-	<b>4h</b>	<b>15.5h</b>
	[nome unidade suprimido] - coordenador curso/programa PG																			
	-	-	-	6.09h	-	-	<b>7.09h</b>	-	-	9h	12h	0.5h	<b>21.50h</b>	3h	28h	-	2h	-	<b>33h</b>	<b>61.59h</b>
	-	1.33h	2h	10h	-	-	<b>13.33h</b>	-	-	4h	-	-	<b>4h</b>	2h	12h	-	-	-	<b>14h</b>	<b>31.33h</b>

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas e disponíveis em UFSM Encargos (disponível em: <https://www.ufsm.br/encargos>. Acesso em: 20 out. 2021 a 01 nov. 2021.).

Sobre a carga horária total dos coordenadores de cursos/programas de pós-graduação identificamos que é o grupo com mais uniformidade nas dimensões em que atuam. Dos 68 coordenadores todos tem encargos em ensino e em projetos e somente 2 não tem encargos em orientação.

Sobre suas cargas horárias constatamos que 17 têm até 20h, logo a maioria, formada por 51 professores, têm mais de 21h chegando até 85h semanais.

Já acerca dos professores em cargos de coordenadores de cursos médio/pós-médio/técnico temos o panorama apresentado no Quadro 29 a seguir:

Quadro 29 - Panorama detalhado dos encargos - por cargos - coordenadores cursos médio/pós-médio/técnico

Coordenadores médio, pós-médio																				
2021 -- As cargas horárias consideradas são semanais - são listados, mas não contabilizados Encargos de ocorrências funcionais																				
Prof.	Encargo de ensino							Encargo de Orientações - Modalidade						Encargo de Projetos						Total
	Médio	Pós-médio	Espec.	Graduação	PG	Residência Médica	Total	Espec.	Conclusão de Curso	Mestrado	Doutorado	Estágio	Total	Extensão	Pesquisa	Ensino	Desenvolv. Instit.	Prestação Serviço	Total	
[nome unidade suprimido] – coordenador curso médio/técnico																				
	-	4.87h	-	-	-	-	12.87h	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2h	-	2h	14.87h
	-	4.87h	-	-	-	-	8.87h	-	-	-	-	-	-	2h	13h	4h	-	-	19h	27.87h
	2.70h	-	-	-	-	-	12.70h	-	-	-	-	-	-	5h	1h	4h	-	-	10h	22.70h
	0.03h	9.6h	-	-	-	-	-	0.5h	-	-	-	-	0.5h	3h	12h	-	-	-	15h	15.5h
	12.85h	-	-	-	-	-	12.85h	-	-	-	-	-	-	1h	1h	-	3h	-	5h	17.85h
	4h	9.67h	-	-	-	-	13.67h	-	-	-	-	-	-	3h	2h	2h	-	-	7h	20.67h
	4h	7.27h	-	-	4h	-	15.27h	-	-	5h	8h	-	13h	-	15h	-	-	-	15h	43.27h
	-	4.87h	-	-	2h	-	10.87h	-	1h	3h	6h	-	10h	1h	26h	-	-	-	27h	47.87h
	-	7.27h	-	-	-	-	12.27h	-	-	-	-	-	-	-	1h	-	2h	-	3h	15.27h
	1.33h	12.14h	-	-	-	-	13.47h	-	-	-	-	-	-	3h	-	-	-	-	3h	16.47h
	0.07h	2.4h	-	-	9.35h	-	11.82h	-	-	6h	-	-	6h	2h	10h	2h	1h	-	15h	32.82h
[nome unidade suprimido] – coordenador curso médio/técnico																				
	-	10h	-	4h	-	-	14h	-	-	-	-	-	-	2h	1h	-	-	-	3h	17h
	-	7h	-	4h	-	-	11h	-	-	-	-	-	-	4h	3h	8h	-	-	15h	26h
	-	12h	-	-	-	-	12h	-	-	-	-	-	-	1h	-	-	-	-	1h	13h
	-	6h	-	2h	-	-	8h	-	-	-	-	-	-	1h	-	-	-	-	1h	9h
	-	18h	-	-	-	-	18h	-	-	-	-	-	-	-	-	3h	-	-	3h	21h
	-	11h	-	-	-	-	11h	-	-	-	-	1.50h	1.50h	6h	4h	7h	-	-	17h	29.5h
	-	2h	-	-	-	-	2h	-	-	-	-	1h	1h	1h	2h	6h	1h	-	10h	13h
	-	6h	-	-	-	-	6h	-	-	-	-	1.50h	1.50h	1h	3h	1h	-	-	5h	12.5h
	-	6h	-	10h	-	-	16h	-	-	-	-	-	-	8h	1h	4h	-	-	13h	29h
	-	18h	-	-	-	-	18h	-	-	-	-	-	-	-	-	3h	-	-	3h	21h
	-	4.5h	-	-	-	-	12.90h	0.5h	-	-	-	-	0.5h	2h	3h	4h	-	-	9h	22.4h
	-	7h	-	-	-	-	7h	-	-	-	-	1.50h	1.50h	5h	2h	4h	1h	-	12h	20.5h
	-	12.40h	-	-	-	-	12.40h	-	-	-	-	1h	1h	-	-	4h	-	-	4h	17.4h
	-	14.08h	-	-	-	-	14.08h	-	-	-	-	1.50h	1.50h	6h	6h	11h	-	-	23h	38.58h

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas e disponíveis em UFSM Encargos (disponível em: <https://www.ufsm.br/encargos>. Acesso em: 20 out. 2021 a 01 nov. 2021.).

Sobre a carga horária total dos coordenadores de cursos médio/pós-médio/técnico identificamos que 13 deles têm até 20h semanais e os outros 12 têm mais de 21h, chegando até 47h. Quanto às dimensões de atuação, dos 25 coordenadores, somente 1 não tem encargo de ensino; de orientação 11 têm encargos e em projetos nenhum deles têm encargos no semestre analisado.

Já acerca dos professores em cargos de chefia/gestão em órgãos suplementares temos o panorama apresentado no Quadro 30 a seguir:

Quadro 30 - Panorama detalhado dos encargos - por cargos - chefias/gestores órgãos suplementares

Órgãos suplementares																				
2021 -- As cargas horárias consideradas são semanais - são listados, mas não contabilizados Encargos de ocorrências funcionais																				
Prof.	Encargo de Ensino						Encargo de Orientações - Modalidade						Encargo de Projetos						Total	
	Médio	Pós-médio	Espec.	Graduação	PG	Residência Médica	Total	Espec.	Conclusão de Curso	Mestrado	Doutorado	Estágio	Total	Extensão	Pesquisa	Ensino	Desenvol. Instit.	Prestação Serviço		Total
	[nome unidade suprimido] – Gestor órgãos suplementares																			
	-	-	-	-	0.33h	-	<b>0.33h</b>	-	-	1h	2h	-	<b>3.00h</b>	1h	16h	-	-	-	<b>27.00h</b>	<b>30.33h</b>
	[nome unidade suprimido] – Gestor órgãos suplementares																			
	-	-	-	-	2h	-	<b>2h</b>	-	-	4h	6h	-	<b>10h</b>	4h	5h	-	-	-	<b>9h</b>	<b>21h</b>
	-	-	-	-	-	-	-	-	0.5h	1h	-	4h	<b>5.50h</b>	6h	1h	-	-	-	<b>7.00h</b>	<b>12.5h</b>
	[nome unidade suprimido] – Gestor órgãos suplementares																			
	-	-	-	4h	6.10h	-	<b>10.10h</b>	-	-	10h	-	-	<b>21h</b>	3h	10h	-	-	-	<b>13h</b>	<b>44.1h</b>
	-	-	-	8h	-	-	<b>8h</b>	-	-	1h	-	-	<b>1h</b>	1h	12h	-	-	-	<b>13h</b>	<b>22h</b>
	[nome unidade suprimido] – Gestor órgãos suplementares																			
	-	-	-	9.13h	-	-	<b>9.13h</b>	-	1h	-	-	0.5h	<b>1.50h</b>	-	2h	-	-	-	<b>2h</b>	<b>12.63h</b>
	[nome unidade suprimido] – Gestor órgãos suplementares																			
	4.53h	7.2h	-	-	-	-	<b>11.73h</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	3h	6h	-	<b>9h</b>	<b>20.73h</b>
	[nome unidade suprimido] – Gestor órgãos suplementares																			
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2h	-	5h	-	-	<b>7h</b>	<b>7h</b>
	[nome unidade suprimido] – Gestor órgãos suplementares																			
	-	10.5h	-	-	-	-	<b>18.50h</b>	-	-	-	-	1h	<b>1.50h</b>	2h	2h	3h	1h	-	<b>8h</b>	<b>28h</b>
	-	14.66h	-	-	-	-	<b>14.66h</b>	-	-	5h	-	5h	<b>10h</b>	6h	6h	5h	-	-	<b>22h</b>	<b>46.66h</b>
	[nome unidade suprimido] – Gestor órgãos suplementares																			
	-	-	-	8h	8.22h	-	<b>16.22h</b>	-	-	7h	14h	-	<b>23h</b>	4h	9h	4h	1h	-	<b>18h</b>	<b>57.22h</b>
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9h	-	5h	-	<b>14h</b>	<b>14h</b>
	-	-	-	17.92h	5.55h	-	<b>23.47h</b>	-	-	-	-	-	<b>12h</b>	2h	29h	-	-	-	<b>31h</b>	<b>66.47h</b>
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2h	-	-	-	-	<b>2h</b>	<b>2h</b>
	[nome unidade suprimido]																			
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2h	-	-	-	-	<b>2h</b>	<b>2h</b>
	-	-	-	0.5h	7.07h	-	<b>7.57h</b>	-	-	4h	12h	-	<b>16h</b>	1h	5h	3h	-	-	<b>9h</b>	<b>32.57h</b>
	-	-	-	14.11h	-	19.2h	<b>33.31h</b>	-	-	-	-	-	-	1h	7h	3h	-	-	<b>11h</b>	<b>44.31h</b>
	[nome unidade suprimido]																			
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	[nome unidade suprimido]																			
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21h	-	-	-	<b>21h</b>	<b>21h</b>
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2h	14h	1h	1h	-	<b>18h</b>	<b>18h</b>
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2h	-	-	-	-	<b>2h</b>	<b>2h</b>
	-	-	-	0.5h	7.07h	-	<b>7.57h</b>	-	-	4h	12h	-	<b>16h</b>	1h	5h	3h	-	-	<b>9h</b>	<b>32.57h</b>
	-	-	-	11.58h	-	-	<b>11.58h</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>11.58h</b>
	-	-	-	14.11h	-	19.2h	<b>33.31h</b>	-	-	-	-	-	-	1h	7h	3h	-	-	<b>11h</b>	<b>44.31h</b>

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas e disponíveis em UFSM Encargos (disponível em: <https://www.ufsm.br/encargos>. Acesso em: 20 out. 2021 a 01 nov. 2021.).

Sobre as dimensões de atuação das chefias/gestores órgãos suplementares verificamos que dos 46 professores/gestores que ocupam este tipo de cargo a predominância de encargos é em projetos, com 44 docentes; a seguir aparece ensino com 37 docentes e orientação conta com 25 professores. Acerca da carga horária total 19 deles têm até 20h e a maioria, 27 docentes, têm mais de 21h chegando até 66h semanais.

Cabe destacarmos ainda que, no panorama geral, identificamos novamente alguns aspectos que foram apontados no estudo exploratório de 2018 (Dewes, 2019) e que nos levam a afirmar novamente que as informações apresentadas não condizem com a real carga horária dos professores: identificamos novamente disciplinas elencadas na aba dos encargos de ensino e que a carga horária zerada; e reiteramos nossa análise de 2019: “[...] isso, no mínimo, levanta o questionamento do porquê haver disciplinas em que o docente atua e isso não é computado em sua carga horária de trabalho” (Dewes, 2019, p. 166-165).

Também, salientamos que este levantamento dos encargos foi feito conforme as informações que são apresentadas no site oficial da instituição. No entanto, identificamos que o quantitativo de horas apresentado não está de acordo com a realidade, pois identificamos várias divergências. Em um dos casos identificamos que ao invés das 5h73min apresentadas, na realidade o docente teve 6h13min de carga horária no ensino; também constatamos em outros casos que mesmo quando o encargo é da totalidade de minutos que compõe 1h e é apresentado em minutos e não se converte para horas a carga horária total; outro exemplo é evidenciado considerando que 1h tem 60 minutos, logo 2 registros com 0.5h representado o tempo de 1 aula, ou seja, 50 minutos; somando 2 aulas são 1h20min e não 1h como apresentado no site.

Assim, podemos inferir que a carga horária total dos encargos de ensino e de orientações, naqueles casos em que há esses encargos detalhados com horas quebradas não condiz com a real carga horária/encargos dos professores. Destacamos que em todos os encargos pesquisados dos professores/gestores, naqueles em que há carga horária quebrada identificamos esta situação de divergência no computo da carga horária total. Isso não foi identificado nos encargos de projetos, pois nestes em todos que havia alguma carga horária elas são apresentadas/contadas em horas cheias, logo sem minutos<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Adendo: em agosto de 2022 identificamos que o portal de Encargos passou a apresentar a informação de carga horária de gestão no conjunto dos encargos.

### 3.2 REFLEXÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DE ARQUITETÔNICAS DOCENTES

Olhar e refletir sobre a arquitetura institucional nos leva a pensar em palavras<sup>49</sup> do cotidiano da arquitetura como arte da construção; para além dos elementos essenciais para se construir algo há os processos necessários para que o projeto arquitetônico saia do papel. Croquis, *layouts*, zoneamentos, guias, cada setor, cada elemento do organograma institucional, é resultado da sustentação de uma arquitetura, entre colunas, pilares, sapatas, tapumes, vigas, terraplanagem, tirantes, treliças, cura, galvanização, geminadas, alinhamento, aresta, barrado, balaústres, dilatação, entre um andaime e outro, movendo e moldando-se; entre o aprumar, o chapiscar, o chumbar, nivelar, muro de contenção, entablamento, entre passadiços, panos de vidros, patamares, parapeitos, pérgulas, pilotis, entre um e outro portal, pórtico, duto, basculante, corte, cortina, claraboia, cúpula, estaca, friso, frontão, marquise, mezanino, aberturas, o prumo vai sendo dado.

A arquitetura está dada. Arquitetos e pedreiros, destes e de tempos passados, com as matérias-primas e suas ferramentas, de tijolo em tijolo, de martelada em martelada, de prumo em prumo, a construção da universidade aconteceu. Agora, como os sujeitos, que coabitam este lugar irão experimentá-lo, como farão a manutenção da construção para mantê-la de pé e em funcionamento, será resultante dos significados que irão sendo produzidos e apreendidos e dos sentidos que cada sujeito implicado na sua singularidade irá produzir, ou não.

Entre políticas públicas, legislações, estatutos, diretrizes, regulamentos, normativas, projetos político-pedagógicos, currículos, disciplinas, cargas horárias, centros de ensino, departamentos, cursos, cada laboratório, em cada sala de aula, cada espaço-tempo da universidade é experienciado pelos sujeitos que ali passam, muitas vezes, mais horas do que em suas casas e com suas famílias. Entre uma aula e outra, entre uma reunião e outra, sob terraplanagens, sapatas, alicerces e pilares chumbados e nivelados, a universidade vai ganhando vida também entre as dilatações que vão acontecendo, nos frisos que vão surgindo. Ainda, a arquitetura solidificada é fundamental para que movimentações possam acontecer e novos modos de viver nesse lugar possam ser esboçados.

Há a arquitetura oficial, aquela dos papéis, mas, também, tem a arquitetura do cotidiano, daquela das exigências e desafios que vão surgindo, assim como de novas possibilidades que vão sendo descobertas e, também, criadas. Isto, por exemplo, no estudo da arquitetura da UFSM

---

<sup>49</sup> Para conhecer alguns destes termos técnicos de arquitetura ver: <https://www.vivadecora.com.br/pro/termos-da-arquitetura/>. E ver: <https://papodearquitecto.com.br/dicionario-termos-relacionados-construcao-arquitetura/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

fica evidente quando olhamos as cargas horárias e os encargos dos docentes; há a arquitetura oficial sobre o trabalho docente, mas o que precisamos reconhecer é que a arquitetura do cotidiano real do trabalho docente não é fidedigna ao que é apresentado nos croquis institucionais.

Nessa perspectiva, olhar para a arquitetura institucional e reconhecer os elementos que a constituem, na sequência identificar como esses elementos se articulam visando a manutenção da instituição. Logo, principalmente, dos processos internos e, também, dos externos, reconhecendo os significados e sentidos que vão sendo produzidos nesta dinamicidade. Atrelando-se a isso a cultura que vai sendo produzida, ou seja, a cultura universitária. Avançando buscamos identificar relações dialógicas que emergem dessa conjuntura, abarcando o reconhecimento das dimensões social e cultura que historicamente vão sendo produzidas e que influenciam uma instituição proposta e desenvolvida dentro do contexto sociocultural, num determinado tempo e espaço; bem como na relação dialógica também vai concomitantemente repercutindo no contexto em que está inserida, torna-se parte dele. Assim, da arquitetura vamos para a arquetônica. Ou melhor, para as arquetônicas.

Reconhecemos que na síntese do estudo apresentado neste capítulo elaboramos um esboço da arquitetura institucional da UFSM, enfocando em alguns dos elementos que a compõem e que nos auxiliam a reconhecer a arquetônica, ou as arquetônicas, do ser/estar professor/gestor universitário em uma universidade pública federal. Nessa direção, conhecer a arquitetura que possibilita e que permeia este ser/estar gestor universitário é necessário para que se identifique quais elementos impulsionam a constituição da(s) arquetônicas(s) do professor/gestor universitário. Logo, conhecer quais saberes e fazeres possibilitam a atuação como gestor universitário, conseqüentemente, a repercussão e influência no desenvolvimento profissional docente dos professores que atuam na dimensão da gestão.

Nesse sentido, retomar o estudo exploratório de 2018 (Dewes, 2019) nos permite retomar algumas das inferências e dos achados produzidos naquela ocasião e reafirmá-los com maior consistência. Afinal há um intervalo de praticamente três anos nos dois recortes temporais feitos. Assim elencamos alguns apontamentos acerca da arquitetura institucional que entendemos como relevantes e que nos instigam a pensar e buscar compreender a produção da(s) arquetônicas(s) do ser/estar professor/gestor universitário:

➤ Iniciamos pelo reconhecimento das dimensões que formam o DNA da docência universitária, especialmente, constatando os diferentes perfis quanto às dimensões em que

atuam os professores universitários; o panorama detalhado dos encargos explicita esses diferentes perfis.

➤ O reconhecimento da gestão como uma das dimensões que constituem a docência universitária.

➤ O necessário reconhecimento efetivo da atuação como gestor na carga horária de atividade dos professores/gestores, que compõem o trabalho docente.

➤ Considerando as premissas de qualificação, potencialização e, inclusive, de profissionalização da gestão universitária, dos gestores universitários, reconhecer a implicação em formação adequada a este campo de tanta amplitude e complexidade. Cada cargo, em cada diferente instância da hierarquia institucional tem suas especificidades, suas demandas, que repercutem na gestão da instituição, por vezes, com menor intensidade e/ou magnitude, mas há uma relação que se quer dialógica entre cada setor, Unidade Universitária, instância institucional.

➤ Promoção do engajamento dos professores/gestores nas propostas formativas ofertadas pela instituição.

➤ O reconhecimento de que a atuação nas diferentes dimensões da docência universitária promove o desenvolvimento profissional docente, especialmente, quando há articulações entre as vivências desses diversos lugares do ser e estar docente universitário.

➤ Reconhecer que a atuação como gestor está implicada na manutenção de uma arquitetura que ultrapassa a do cargo que está ocupando e que a qualificação da gestão da instituição é impulsionada também pela atuação de cada professor em cargo de gestão/chefia, afinal a dinâmica institucional, que fomenta e mantém a arquitetura institucional, é promovida pelos sujeitos/atores deste cenário.

Pensar sobre a arquitetura institucional é olhar para uma organização que necessita de sua estrutura firme, consistente, que aguente as intempéries que lhe perpassam, as trocas de estações, cada inverno, cada verão, cada outono e cada primavera, os dias de vento norte e os dias de calmaria. E, também, reconhecer a maleabilidade que necessita para acompanhar a dinamicidade do contexto sociocultural, das relações internas e externas à instituição que de algum modo também a impulsionam a (re)agir. Logo, é olhar para contextos e sujeitos: aqueles que andam entre seus corredores, que espiam pelas basculantes, debruçam-se sob o peitoril, olham o universo pela claraboia; promovem a manutenção da instituição em suas salas e mesas, que buscam inspiração para a solução de problemas, para a criação de inovações; caminhando entre seus prédios, entre seus passadiços, fazendo algum experimento em um dos tantos

laboratórios, desviando de algum ciclista na pista multiuso; admirando a vida que pulsa pelo campus todo repleto de sujeitos que trazem consigo suas bagagens, suas histórias, seus sonhos que envolvem a instituição<sup>50</sup>.

Na arquitetura olhamos, de certo modo, para a dimensão mais rígida e na arquitetônica nos permitimos olhar para os sonhos, anseios, trajetórias e histórias dos sujeitos que vivem e convivem nesta arquitetura. Olhar para uma arquitetônica não é feito com lentes buscando o certo ou o errado, é buscar reconhecer como ela se constitui, quais os sentidos que os sujeitos que ali experimentam e vivenciam este tempo-espço conseguiram produzir sobre a sua própria existência e vivência neste lugar.

Nesse sentido, olhar para a docência universitária é reconhecer os muitos desafios que a permeiam e constituem; como campo de estudo, ainda está em processo de conhecer e reconhecer estes desafios para então se planejar ações que levem à potencialização da atuação/do trabalho dos professores universitários. Não é fazer denúncias por fazê-las; é lançar luz sobre dimensões, aspectos, elementos constituidores da docência no ensino superior. Logo, entender a sua conjuntura, o contexto (reconhecendo que cada instituição tem o seu, mesmo dentro de uma mesma rede mantenedora), para que a partir da realidade pensar e propor ações viáveis e potentes para potencializar o que os professores já fazem bem, potencializar o que já é bem-feito. Pensando no grupo de sujeitos escolhidos para esta pesquisa, qualificar a atuação como gestor universitário. Afinal, os professores que até o momento já atuaram como gestores na universidade, mesmo que sem uma formação/preparação específica, fizeram um bom trabalho, afinal a instituição segue funcionando bem, tem a sua manutenção com êxito, inclusive, ampliando sua atuação, sua abrangência, ao longo dos tempos.

Cada dimensão da docência universitária tem seus desafios, alguns mais antigos que ainda perduram pelos anos, pelas gerações, outros mais recentes. Para exemplificar: na dimensão do ensino as questões que cada pouco voltam à pauta sobre teoria x prática, de uma das novidades as novas metodologias impulsionadas, principalmente, pelas TICs. E, a partir de 2020 com a pandemia todos foram levados a fazer o ensino remoto, o que certamente produz e ainda repercutirá estudos, discussões e práticas inovadores no campo educacional em todos os níveis, etapas e modalidades. Que também repercute na universidade tanto no ensino desenvolvido na instituição como pela própria formação de professores.

---

<sup>50</sup> Os termos emprestados da arquitetura neste parágrafo nos remete a analogia de uma construção, de uma arquitetura, de lugares, brechas que vão sendo encontradas numa arquitetura e que pela dinamicidade de quem ali vive vai colocando em movimento significados e sentidos.

Na dimensão da pesquisa temos as questões de financiamento, o que possibilita ou não um maior desenvolvimento de estudos, especialmente, em áreas e temas que não tenham um *status* maior. E, atrelado a isso, nos últimos anos, o produtivismo está em discussão, escrever por escrever, uma simples ação, ou uma atividade? Qual o sentido, para além de ranqueamentos, da avalanche de textos acadêmicos que vem sendo publicados?

No âmbito da extensão o desafio do reconhecimento e da valorização desta dimensão, bem como o recente desafio imposto por políticas públicas da sua curricularização - Resolução Nº 7 (BRASIL, 2018). E no âmbito da gestão lançamos luz para que seja reconhecida como uma das dimensões de atuação do professor universitário e atrelado a tal que se discuta acerca de profissionalizar esta atividade, principalmente, considerando as atuais tendências de busca pela eficiência da gestão universitária, como vemos no contexto da UFSM pelo Projeto de Modernização Administrativa da Reitoria da UFSM iniciado em 2017 e que busca fomentar a excelência na gestão da instituição<sup>51</sup>.

Nessa conjuntura reconhecemos que o olhar do professor é essencial em uma instituição de ensino. Quando se olha para a gestão ter uma base mínima sobre processos de gestão/administração é fundamental para qualificar o trabalho do gestor.

O que nossos estudos (Bolzan, 2016; Dewes, 2017; Dewes, 2019) vem nos fornecendo são subsídios para inferir que os professores se tornam gestores pela empiria, aprender - fazendo, isto é, sendo gestores no exercício da atividade docente.

Como apresentamos em Dewes (2019), a produção dos saberes docentes da gestão acontece a partir do acionamento do arcabouço de saberes que o docente traz consigo ao assumir um cargo de chefia – os saberes da ação pedagógica, saberes experienciais, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica (Gauthier *et. al.*, 2013). A partir disso esboçamos como hipótese de que a arquitetura do professor/gestor universitário é construída a partir dos saberes docentes que são acionados e se articulam com os elementos da arquitetura institucional. Nesse processo vai sendo produzida uma relação dialógica, por meio da empiria, da atuação na gestão, levando à produção dos saberes docentes da gestão.

Neste ponto de nossa reflexão identificamos um tensionamento: e no caso dos bacharéis? Aqueles professores universitários que têm formação inicial e mesmo em suas pós-

---

<sup>51</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/2019/06/24/processo-de-modernizacao-administrativa-busca-a-excelencia-na-gestao-da-ufsm/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

graduações não se aproximam do campo da educação, quais são os saberes que possuem para serem acionados ao assumirem cargos de chefia/gestão?

Presume-se que sejam os saberes específicos de suas áreas e subáreas de formação e de provável atuação como docentes.

Este é um dos tensionamentos que nos instigam a entender a(s) arquitetura(s) do ser/estar professor/gestor universitário. Logo, que não podemos pensar uma arquitetura uniforme, universal, mas em arquitetônicas, singulares a cada sujeito.

Como um dos caminhos que já podemos esboçar é pensar a formação pedagógica aos bacharéis. Para o grupo geral dos docentes universitários é necessário pensar em formação no âmbito mais da gestão com ênfase na relação teoria e prática, afinal, se retomarmos uma das tensões presentes nos discursos educacionais – teoria x prática -, se olharmos para os professores/gestores, o que constatamos é um discurso ainda muito pautado numa prática que não está alicerçada numa teoria.

embora produzam teoria ao construir saberes docentes da gestão isso acontece de forma ainda incipiente, ou seja, a compreensão de que estejam construindo saberes sobre a gestão não é evidente, mostrando que a gestão está pautada no fazer cotidiano.

Logo, a(s) arquitetura(s) do professor/gestor se organiza pelo que eles conseguem produzir. Nesta direção, qualificar esses saberes produzidos pode ser potencializado e qualificado no cotidiano da gestão se for incorporado/incluído conhecimento técnico que fundamentam as ações do gestor público.

Ainda dentro do campo educacional podemos pegar outra situação real que nos instiga a pensar sobre isso: quantos professores com anos de sala de aula, trabalhando nas escolas, com formação/habilitação para lecionar de nível médio/técnico; o que os leva a fazer uma graduação ou uma pós-graduação após 10, 20 anos de docência na educação básica? Qualificar e potencializar o seu trabalho. A experiência, a prática eles já têm, o que buscam é fundamentar a sua prática.

Acerca disso Lima *et. al.* (2018), trazem para a discussão que o fato de ter feito/escrito uma tese, um artigo, um capítulo de livro autorizam/forma a ser um orientador? Um avaliador? Um parecerista de periódico? Não é apenas o ser/estar gestor que os professores universitários fazem/desempenham sem uma formação prévia/específica. Os mesmos autores salientam que:

Dentre os objetivos da Pós-graduação no Brasil está a formação de professores e pesquisadores de excelência, para que estes possam contribuir com a melhora dos cursos de graduação. Entretanto, diversos estudos, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, retratam preocupações a respeito da formação dos professores que

atuam no ensino superior. Principalmente aqueles formados em cursos de bacharelado, pois as atividades ligadas à pesquisa têm recebido mais ênfase do que as atividades ligadas ao ensino. Além da (falta de) formação para o exercício da prática docente, questiona-se o campo de atuação dos professores do ensino superior, uma vez que a cada dia os docentes são cobrados a cumprirem novas atividades, desempenhando diversos papéis [sic] e atividades ao longo de sua carreira docente, como: pesquisador extensionista, chefe de departamento, coordenador de curso, revisor de periódico científico, e outras tantas. Ou seja, dividem-se entre as atividades de ensino, de pesquisa, de serviços à comunidade e tarefas administrativas internas, sem que tenham tido, necessariamente, preparo e formação para tal. Dentre as atividades exercidas por esses docentes, encontra-se a orientação de estudantes de graduação, para pesquisa e elaboração de trabalhos de conclusão de curso, e de Pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, para a pesquisa e o desenvolvimento de monografias, dissertações e teses. Apesar de a atividade de orientação ser vista como um dos mais relevantes papéis que o docente desempenha – principalmente na Pós-graduação *stricto sensu* -, a literatura aponta que é uma atividade negligenciada. Outro aspecto da atividade da orientação acadêmica é o fato de que, muitas vezes, a preparação ou formação para essa atividade acaba não sendo abrangida, em nenhum momento, na formação docente durante a Pós-graduação. (Lima, Vendramin, Farias e Casa Nova, 2018, p. 137).

Ainda neste contexto, o próprio surgimento do campo da pedagogia universitária vem com esse intuito de tensionar, instigar, olhar, reconhecer, olhar para o professor universitário, reconhecer as atividades que o professor realiza, as funções que desempenha, e propor profissionalizar, qualificar, fornecer reflexão, discussão e formação mínima para essas atividades. A reflexão, a avaliação, a autoavaliação fazem parte do processo formativo contínuo.

Também, as palavras de Bakhtin nos chegam e nos inspiram a produzir novos sentidos, novos diálogos com o que já conhecemos, apreendemos sobre o fenômeno que investigamos:

Talvez a inspiração que vem dos cronotopos com que Bakhtin analisou a literatura possa revitalizar o passado com que lidamos – os conhecimentos e saberes já produzidos – revigorado pela aposta no futuro em que estes mesmos conhecimentos e saberes, suplantados pelo novo, permanecerão como monumentos necessários no caminho de construção do Ser-evento em que somos e produzimos: um mundo sem guerra não pode esquecer os horrores da guerra; um mundo sem desigualdades não pode esquecer as injustiças que as produziram; um mundo sem exclusões e fronteiras não pode esquecer os limites impostos ao crescimento de cada um e de todos; um mundo culturalmente múltiplo não pode esquecer os esforços das hegemonias em impor um pensamento único, uma experiência nazista recuperada pelos defensores do neoliberalismo como caminho único para a humanidade. (Gerald, 2013, p. 24).

Reiterando, reconhecemos o trabalho que os professores fazem na gestão ao assumirem cargos de gestão sem formação/preparação prévia ou mesmo durante o período em que estão nestes cargos. O que queremos por meio desse estudo é salientar o que é feito, trazer para a pauta e instigar a se buscar promover a qualificação e a potencialização da atuação dos professores que atuam como gestores. Apresentar tensões para esboçar perspectivas e

possibilidades, instigar o desenvolvimento, a adoção de mecanismos, espaços e oportunidades de formação. O LIDERE, como exemplo concreto da UFSM, é/foi uma ótima proposta. Porém, como constatamos pelo levantamento produzido, tanto em 2018 como em 2021, que não chegou/atingiu um número expressivo de professores/gestores, infelizmente. Já deixamos aqui a indicação de se acompanhar como será a adesão à nova proposta formativa da instituição<sup>52</sup>. E junto a isso, vislumbramos produzir subsídios para a UFSM, especialmente, considerando o projeto em andamento de modernização e de busca pela excelência na gestão, o que implica em olhar para os sujeitos que atuam na manutenção e no funcionamento de cada parte dessa arquitetura institucional, especialmente, os professores/gestores.

---

<sup>52</sup> Em busca realizada no site da IES constatamos que a última notícia publicada em relação ao LIDERE é de 2019 quando parece ter sido ofertada a última turma sendo a turma ofertada entre junho e julho daquele ano (Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/progep/2019/05/29/progep-abre-inscricoes-para-o-lidere-programa-de-desenvolvimento-de-gestores-da-ufsm/>>. Acesso em: 10 de nov. de 2021). Também em busca pelo site da PROGEP identificamos que atualmente são propostas dentro das capacitações aos servidores *Trilhas de Aprendizagem* sendo divididas em: *Trilha de Iniciação ao Serviço Público*, *Trilha de Desenvolvimento de Gestores* e *Trilha de Gestão de Cursos de Pós-graduação*. O que nos chama atenção são as duas trilhas que são direcionadas aos gestores: a *Trilha de Desenvolvimento de Gestores* “Tem como objetivo desenvolver nos servidores da instituição as competências gerenciais desejadas para atuais e futuros gestores da UFSM” e a *Trilha de Gestão de Cursos de Pós-graduação* que “Tem como objetivo fornecer uma formação básica para atuação nas funções de Coordenador e de Secretário de Curso de Pós-graduação na UFSM”. Acerca da *Trilha de Desenvolvimento de Gestores* há um informativo que elenca as competências gerenciais, apresenta e explica acerca do objetivo da trilha, elenca cursos internos sugeridos trazendo cronograma destes para o ano de 2021, a carga horária e indicando que todos são ofertados na modalidade EaD, bem como um programa de cada curso; são elencados também cursos externos sugeridos sendo 6 cursos relativos à gestão e as competências gerenciais e apresentando também o programa de cada um. Já no arquivo da *Trilha de Gestão de Cursos de Pós-graduação* é apresentado o objetivo desta, são indicados três cursos que são voltados às especificidades da Pós-graduação (Curso de Procedimentos e Rotinas Administrativas de cursos de Pós-graduação; Curso sobre a Plataforma Sucupira; Curso de Planejamento Estratégico e Avaliação de Cursos de Pós-graduação). (Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/progep/trilhas-de-aprendizagem>>; <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/341/2021/07/Trilha-Gestores-VF.pdf>>; <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/341/2021/10/Trilha-PG.pdf>>. Acesso em: 10 de nov. de 2021). Pelas informações que temos inferimos que sendo uma nova proposta formativa da instituição para seus gestores e futuros gestores considerando o momento em que foi feita a coleta das informações nos currículos dos professores/gestores ainda não havia como terem participado destas formações. Deixamos registrado que para o relatório final desta pesquisa que estamos propomos iremos fazer um novo mapeamento para identificar se está havendo uma adesão maior dos professores/gestores do que a que a instituição conseguiu com o LIDERE. Pela análise dos programas dos cursos propostos/oferecidos identificamos que são cursos que tem um enfoque no âmbito administrativo, da gestão de uma IES pública, logo abordando conhecimentos e conteúdos que temos identificamos em nossos estudos como necessários e que viram a qualificar e potencializar a produção dos saberes da gestão, logo à atuação dos professores/gestores. Segue, no entanto o desafio que efetivar a participação dos docentes nesta trilha de aprendizagem.

#### **4. NARRATIVAS DE PROFESSORES/GESTORES: RECONHECENDO SABERES E FAZERS IMPLICADOS NAS E NA CONSTITUIÇÃO DAS ARQUITETÔNICAS DOCENTES**

Trago comigo tantas palavras alheias: as daqueles que foram meus professores, dos autores que me orientam, das diversas gerações de alunos (crianças, adolescentes, jovens, adultos) que por mim passaram, dos colegas com os quais partilhei o ofício, dos autores das leis que normatizaram sobre a educação neste país, que ditaram as diferentes reformas educacionais pelas quais passei. Enfim é deste lugar e deste momento que vou falar sobre as implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. (Freitas, 2013, p. 96).

Os saberes e fazeres docentes específicos da docência universitária vêm sendo reconhecidos nas últimas décadas impulsionado pelo movimento de reconhecimento e consolidação da pedagogia universitária. Ao lançar luz sob os saberes e fazeres próprios ao contexto universitário evidencia-se as especificidades do trabalho docente do professor universitário. Nossos estudos (Bolzan, 2016, 2018, 2022; Dewes, 2017 e 2019) têm nos levado a reconhecer ensino, pesquisa, extensão e gestão como as quatro dimensões que constituem a docência universitária. Junto a isso, reconhecemos que cada dimensão tem seus desdobramentos, bem como há interlocuções entre essas dimensões. Seus desdobramentos e interlocuções são múltiplos, caracterizando a amplitude e a complexidade de ser e, especialmente, de tornar-se professor universitário.

Atrelado a isso, a arquitetura institucional contém as possibilidades de atuação para esse docente; logo, para entender o processo de tornar-se professor universitário é preciso reconhecer essa arquitetura e entendê-la. Pois, é essa conjuntura, pelas suas limitações e possibilidades, que possibilita ao docente mover-se e escolher, ou não, em quais dimensões e/ou atividades irá se envolver, dedicar-se mais ou menos. Assim, também, repercute no desenvolvimento profissional docente.

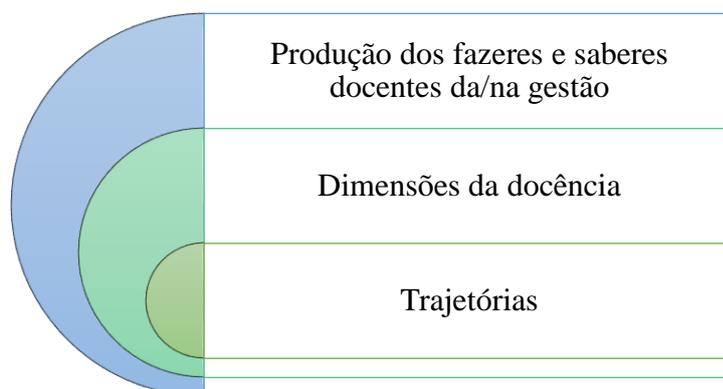
Nesse sentido, nossos estudos e o arcabouço de subsídios teóricos têm nos possibilitado reconhecer e compreender que nessa conjuntura há a produção de diferentes arquitetônicas docentes; isso é, especialmente, caracterizado quando evidenciamos que há diversos perfis de atuação docentes. Há aqueles que se envolvem somente com o ensino, há os que se dedicam praticamente somente à pesquisa; há os que se envolvem quase que completamente com atividades de gestão, há aqueles que atuam em todas as dimensões, distribuindo sua carga horária entre elas, bem como outras configurações (como acabamos de ver no estudo descritivo apresentado no Capítulo 3 por meio da apresentação detalhada destes diferentes perfis identificados na IES investigada).

Desse modo, reconhecendo a amplitude e a complexidade da docência universitária, enfocamos na atuação de professores universitários como chefias/gestores em uma universidade pública. Assim, buscamos reconhecer elementos que nos subsidiam na compreensão da constituição das arquitetônicas docentes de professores/gestores, reconhecendo arquiteturas e arquitetônicas da(s) docência(s) universitária.

Nessa direção, para reconhecermos os fazeres e os saberes implicados na constituição das arquitetônicas docentes e compreendermos a constituição da(s) docência(s) universitária em consonância com os pressupostos teóricos/metodológicos/epistemológicos de uma pesquisa narrativa sociocultural, dialogamos com narrativas de professores/gestores. Assim, por meio do processo interpretativo-explicativo consolidou-se como categoria *Arquitetônicas do professor/gestor universitário* e como elementos categoriais *trajetórias, dimensões da docência e produção dos fazeres e saberes docentes da/na gestão*.

Na figura a seguir, apresentamos uma sistematização ilustrativa do quadro analítico:

Figura 5 - Apresentação dos elementos categoriais



Fonte: elaborado pela autora.

Trajetorias consolida-se como elemento categorial sendo nela que evidenciamos as *vivências formativas*, principalmente, no âmbito de formação inicial, destacando-se a experiência como bolsista de Iniciação Científica (IC) e na formação continuada na pós-graduação. Salientando-se as novas perspectivas que a formação nesse nível suscita de modo que o pós-graduando reconheça a docência universitária como uma possibilidade de carreira. Assim, a *escolha pela docência* também se consolida como um destaque das trajetórias dos professores/gestores.

Em dimensões da docência evidenciamos a atuação no *ensino*, na *pesquisa* e na *extensão*. Constatando-se também quando o docente atua somente em uma, ou em duas, dessas dimensões.

Já em produção dos fazeres e saberes docentes da/na gestão salientamos a *chegada à gestão*, as *implicações* e os *desafios* da atuação como gestor, o acionamento dos saberes e fazeres docentes que se tornam o subsídio que o professor/gestor tem para conseguir agir e reagir diante das demandas que lhe chegam. Nesse processo, evidenciamos que os saberes da experiência são os que se destacam como a base ou subsídio básico a partir do qual o professor atua como gestor, enfocando inicialmente no fazer, ficando os saberes em segundo plano. Articulado a isso, *relações interpessoais* – contato e suporte com ex-gestores do cargo e dos TAEs – evidenciam-se como um dos suportes à atuação do professor como gestor. A partir dessa experiência de atuar como gestor, estar em um cargo de gestão/chefia, impulsiona o professor a reconhecer e construir *novas perspectivas a partir da atuação como gestor*, repercutindo, inclusive, nas demais dimensões da docência em que atua. Assim, acontece a apreensão de *significados* sociais, culturais e históricos sobre a atuação como gestor, sobre a própria universidade e seu funcionamento. E, a partir disso, a produção de *sentidos* na/da atuação como gestor universitário, bem como sobre o seu lugar como professor da educação superior.

Desse modo, por meio do reconhecimento desses elementos categoriais consolida-se como categoria arquitetônica do professor/gestor universitário, como sistematizamos na Figura 6 a seguir:

Figura 6 - Elementos categoriais e a grande categoria

## ARQUITETÔNICA DO PROFESSOR/GESTOR UNIVERSITÁRIO



Fonte: elaborado pela autora.

A arquitetura em que o professor/gestor universitário exerce sua atividade docente se estabelece a partir de normativas e diretrizes que organizam a carreira do magistério superior, neste caso, com as especificidades de uma IES pública federal. Já para a constituição da sua arquitetura, como vimos no primeiro capítulo, há a necessidade de sentidos e significados, pessoais – sociais – culturais – históricos, em dialogia com o sujeito e com o contexto em que vive e convive. Assim, a arquitetura são os modos de operar sobre e a partir de uma arquitetura que está instituída/estabelecida.

### 4.1 TRAJETÓRIAS<sup>53</sup>

Cada sujeito na sua jornada de ser, estar e fazer, ao longo da sua vida, vai trilhando a construção de sua trajetória pessoal e profissional, de modo que elas em um processo dialógico constituem a unicidade do sujeito culminando na trajetória formativa. Logo, a constituição dialógica do sujeito social, cultural e histórico.

De acordo com Cunha, Bolzan e Isaia, trajetórias:

<sup>53</sup> O detalhamento dessa dimensão foi abordada na qualificação da tese e foi retirada neste relatório final, visando preservar o anonimato dos participantes.

[...] compreendem porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Abarcam um intrincado processo vivencial que engloba as trajetórias pessoal e profissional, compreendendo não só o percurso individual de um só docente ou grupo, mas uma rede composta por diferentes gerações que se entrelaçam em uma mesma geração histórica, que compartilha valores, normas, ideias e modos de atuação próprios de sua geração (Ortega e Gasset, 1970; Isaia, 2003). A trajetória integra percurso pessoal e profissional que, compreendendo a carreira docente, envolvendo um ou mais professores, constituindo-se, muitas vezes, em grupos de diversas gerações (Isaia, 2006). (2021, p. 322-323).

Permeadas por significados e sentidos de cada período temporal e situacional, cada trajetória traz a marca dos tempos e lugares, das experiências e das vivências, das relações e das interações, que dialogicamente vão constituindo o seu ser, estar e fazer no mundo.

Nessa direção, as autoras indicam que:

Tal concepção, aplicada ao mundo dos professores, se traduz no que se entende por geração pedagógica, compreendida como um amplo e complexo conjunto de vivências decorrentes dessas trajetórias, envolvendo, também, todas as atividades destinadas ao aperfeiçoamento contínuo da docência ao longo da carreira. As trajetórias demarcam os percursos construídos na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que o professor se reconhece como alguém que se forma e se (trans)forma, a partir da sua interação com grupos, em especial, aqueles com os quais estabelecem relações significativas, sejam estes constituídos por outros docentes, estudantes ou demais integrantes da comunidade educativa (Isaia, 2006b). (Cunha, Bolzan e Isaia, 2021, p. 323).

Os processos formativos escolarizados organizam a arquitetura formativa na qual o sujeito vai ter a sua experiência de escolarização. Já os sentidos que ele vai produzindo a partir dos significados que vai apreendendo nas suas experiências e vivências formativas vai mobilizando-o a constituir a sua arquitetônica formativa. A vida escolar básica segue as mesmas diretrizes para todos; já quando o sujeito acessa ao ensino superior exige-se um protagonismo por sua parte, iniciando pela necessidade de escolher uma área, um curso, para fazer a sua formação inicial.

Nesse momento, essa escolha, muitas vezes, é feita a partir das experiências e vivências que o indivíduo já teve, principalmente, relativas ao ambiente familiar e da escola básica. Nas narrativas dos professores/gestores evidenciamos esse aspecto:

Então eu tive muita sorte, porque a minha tia [...] morava ao lado da casa da minha mãe. Então eu saía da minha casa e eu ia ter aula de piano ao lado. Minha mãe falava: “*aonde você vai?*”, “*eu vou na casa da tia [nome suprimido/n. s.]!*”, ela já sabia, eu ficava lá horas. [...] Então de manhã, às vezes, eu demorava um pouco para acordar, “[*n. s.*], *acorda!*”, eu nunca vou me esquecer disso, ela do quintal dela, ela me chamava nas minhas janelas: “*acorda, vai estudar piano!*”. Então eu tive muita sorte, com oito anos eu comecei, com dez eu já estava fazendo meu primeiro concurso de piano na cidade [...], eu tinha dez aninhos, imagina!? E aí eu tirei o primeiro lugar, era, porque eu

estudava muito, a minha tia do lado ali, eu ficava, desde criança eu ficava 5, 6 horas com ela, o dia todo praticamente. Porque minha mãe era professora de escola mesmo. E ela ia dar aula, e então eu, para não ficar sozinha, eu ia para casa da minha tia. E ficava lá, o meu mundo, desde criança sempre foi ligado ao piano, à música. Que nesse caminho foi natural, não foi uma coisa que foi impositiva, “*ah, você vai fazer música!*”, não! Com doze eu já estava no segundo concurso de piano, primeiro lugar também, com quinze anos o outro, com dezoito. Então eu fiz quatro, assim, foi. Aí entrei na faculdade, sabe, assim, foi tudo, parece que [foi natural] [...], se eu te falasse assim, parece que alguém pegou na minha mão e foi me puxando, assim, por uma esteira. Tão engraçado isso. P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 Colégio Humanidades (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

A minha mãe, a minha avó, eram todas professoras, então acho que teve uma influência muito grande delas. Talvez o ensino básico, não... eu sempre dei aula de alguma coisa; eu era professor de capoeira, então desde pequeno, assim com a minha mãe, a influência de ser professor; e aí eu já dava aula já desde os meus 17 anos eu dava aula de capoeira, então, eu foi meio que natural assim. (P/G Coord. PG 10 Colégio Ciências da Vida (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.)).

Aí nem sei o quanto isso veio da minha mãe, porque eu ia na sala de aula com ela quando eu era pequena ainda, ela não tinha com quem deixar e a escola era grudada na casa da minha vó, então eu vivia muito na escola. Faltava alguém para dançar na festa junina, eu enfiava numa roupa, se era homem eu vestia roupa de homem e ia. Minha mãe sempre me envolveu muito nessas coisas. Acho que tem um pouco de sangue, a minha mãe é uma pessoa ultra orgulhosa do que eu me tornei, então acho que tem um pouco de sangue. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 Colégio Humanidades (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.)).

Ensino superior sim, eu tenho umas quantas pessoas da família que trabalham com docência, ensino básico e ensino médio, outras áreas. Eu fui o primeiro a fazer mestrado, o primeiro da área de [n. s.] e o primeiro a fazer o doutorado. (P/G Coord. Graduação 09 Graduação Colégio Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.)).

Por meio das narrativas evidenciamos diferentes gerações pedagógicas, desde o docente que teve a oportunidade de usufruir da universidade ainda durante a formação básica, como daquele em que o ingresso no ensino superior é uma possibilidade que surge mais adiante em sua trajetória:

Escolha pela [n. s.], acho que foi mais uma questão de vocação mesmo desde pequeno, fiz desde o técnico em [n. s.] aqui na universidade mesmo, então já trabalho com isso desde os 14 anos. (P/G Coord. PG 13 Colégio Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.)).

Bom, eu acabei entrando na [n. s.] em função de um professor que eu tive no ensino médio, no terceiro ano do ensino médio, que foi meu professor, depois lá na [IES/n. s.] também. [...], me chamava muita atenção para a forma integrada que ele via o mundo, que ele articulava várias ideias, essas discussões sobre o mundo. E a aula de [n. s.] para mim passou a ser bem desinteressante; porque era aquela aula assim de abre o capítulo, leiam da página tal a página tal e façam as questões. Então eu perdi totalmente aquele interesse na [n. s.] e passei a gostar de [n. s.]. Quando eu fiz a seleção, eu fiz aqui, eu cheguei fazer aqui para a [n. s.] e fiz na [n. s.] para [n. s.]. Aqui eu acabei eu fiquei de primeiro suplente, mas é aquela coisa que estava vindo no interior, eu não cuidei chamada oral, eles acabaram me chamando e eu não vi, então acabei não vindo. E aí comecei a [n. s.] lá e me chamava muita atenção a forma como era trabalhada, como tudo era visto integrado, como já no primeiro semestre a gente estava indo para a escola. E aí eu acabei me apaixonando mais ainda pela [n. s.] e decidindo que eu iria finalizar a [n. s.] lá. Desde o primeiro semestre então lá eu sempre fui convidada pelos professores e já por ter sido aluna do professor na escola, para participar de projeto de pesquisa, projeto de extensão e eu acabei me envolvendo em muitos projetos durante a graduação toda. Entre eles, o PIBID que ia para a escola e pensava o ensino de [n. s.]. Aí, a partir disso, eu decidi que eu queria fazer mestrado, também muito por incentivo dos meus próprios professores para continuar estudando. Aí, para fazer a seleção aqui eu não conhecia nenhum professor, aí eu acabei escolhendo e tendo orientação dos meus professores de lá, escolhendo alguém que orientava

na área de ensino. Então eu não conhecia o meu professor que eu vim fazer a seleção até a data da seleção. [...]. Eu escolhi porque ele orientava a [n. s.] e ele era o único que orientava [n. s.] aqui. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 Colégio Humanidades (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.)).

[...] a entrada na [n. s.] tem muito a ver com o local onde eu morava, porque eu morava no interior [...] e, então, ainda que eu já tivesse interesse pelo, e estudante de escola pública isso também é importante, então naquela época e no interior a perspectiva de estudar em uma universidade federal era para um grupo muito elitizado muito específico assim. Eu acho que é algo que no interior hoje mudou um pouco, mas nem tanto assim, mas naquela época era uma coisa muito impensável assim e aí quando eu terminei o ensino médio eu fui olhar o que que tinha de cursos próximo da minha cidade [...]. Aí eu peguei ali os cursos e eu gostava muito naquela época de [n. s.]. E eu pensei bom, eu fui bem olhando assim vendo o que que é que tem que eu acharia que eu ia gostar por disciplina, nem por profissão muito, porque assim o próprio estímulo a ir para o ensino superior era quase zero. E enquanto isso eu já atuava em um grupo de [n. s.] lá em [n. s.]. Então eu tinha esse interesse já pelas [n. s.], mas era muito improvável para eu ir para capital para cursar [n. s.]. Então, eu comecei a [n. s.], mas eu logo vi que não tinha nada a ver assim, eu até gostava muito de algumas disciplinas, mas não, fui vendo, quando a gente começa a pensar o que que seria aquela profissão, aí eu larguei no primeiro ano ainda a [n. s.]. E eu demorei eu acho que mais uns três anos para daí efetivar a ideia de fazer o vestibular para [IES pública/n. s.] para [n. s.] especificamente. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 Colégio Humanidades (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.)).

E para alguém que não tinha tanto facilidade de acesso ao ensino superior público, a permanência torna-se um desafio, como evidenciamos na narrativa a seguir:

E nesse tempo, eu fui meio que indo atrás. As informações também eram difíceis, não era nada... parece que não é tanto tempo atrás, mas igual, em relação ao que a gente tem hoje que a gente pega o celular e tem todas as informações era muito complexo. Eu lembro que um amigo meu me falou que tinha ouvido falar que tinha Casa do Estudante, porque eu também não tinha suporte financeiro da minha família para poder ir para uma capital, eu já trabalhava nessa época lá também. Então, tinha essa preocupação, aí quando ele me falou disso e começou a me falar um pouco do que hoje a gente identifica hoje como essas políticas públicas de ingresso, que eu não sabia, eu desconhecia completamente. Aí eu começo a ficar um pouco mais palpável para mim assim e foi assim, levou esse tempo de amadurecimento e daí que eu fui para lá, para cursar [n. s.]. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

A efetivação de poder escolher e cursar algo que seja realmente o desejo pode representar a necessidade de transpor alguns obstáculos, dentre os quais como conseguir manter-se em uma cidade distante e sem um suporte familiar. Nessa história, como a professora/gestora nos conta, são ações de promoção da permanência do estudante na universidade que foram decisivos para que conseguisse concretizar o sonho de fazer o curso desejado:

[...], no início eu não consegui a casa já no primeiro semestre e eu tinha, como eu trabalhava com carteira assinada em [n. s.], eu tinha o seguro-desemprego, eu fiz uma organização lá com o meu chefe da época. E aí eu tive o seguro-desemprego, uns meses, no início, que me ajudou e já comecei a ser bolsista, sempre fui bolsista em toda a graduação também, então biblioteca, várias coisas. E no segundo semestre que eu consegui vaga na Casa do Estudante, que daí foi ótimo, porque eu já não tinha mais o seguro-desemprego e eu continuei sendo bolsista, fui assim migrando de bolsa de biblioteca, fui para monitoria; daí bem mais para o fim do curso que eu tive bolsa de pesquisa que aí era quando eu já me entendia como alguém que queria fazer pesquisa que queria assim continuar nesse meio universitário. Eu acho que eu tive um pequeno choque inicial como todo mundo que sai do interior e vai para uma capital, mas como era muito uma vida muito pulsante daquilo que eu mais gostava que era esse campo das [n. s.], eu me sentia muito contemplada assim. Tinha as dificuldades

com certeza, as financeiras também ainda que com esse suporte da bolsa e da Casa do Estudante te oferecia as condições, não digo que as melhores, mas as mínimas para te conseguir e daí eu conseguia fazer um monte de disciplina, ia fazer disciplina em outros cursos, tudo isso, porque eu não tinha que me preocupar em trabalhar a não ser ali no período das bolsas mesmo. Então, em nenhum momento para mim foi algo de: “nossa, mas o que que eu estou fazendo aqui, eu vou desistir ou, isso aqui não é o que eu estava esperando”. Era muito mais do que eu esperava! (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Do desejo ainda incipiente que surgiu anos antes, a realização do sonho de fazer uma faculdade e cursar algo que realmente lhe motivava, e, também, conseguir aproveitar as oportunidades de qualificação e potencialização da formação inicial no âmbito da universidade foram possíveis em razão da iniciativa pessoal. No entanto, só foram possíveis de serem concretizadas por meio da existência de políticas e programas públicos que proveram essa realização.

Ações de provimento da permanência estudantil também foram definidoras na trajetória de outro professor/gestor que nesse período vivia em outra região do país, como evidenciamos em sua narrativa:

E quando eu entrei na universidade tinha um programa chamado Programa Especial de Treinamento - PET e como a minha família é muito pobre e o meu pai quebrou, eu resolvi me inscrever nesse PET no primeiro semestre do curso para ter uma bolsa para me ajudar a me sustentar. Só que aí o que acontece, o PET desenvolve uma pessoa para trabalhar em pesquisa desde o momento que tu entras, então isso fez com que eu mudasse totalmente a lógica na minha vida, porque eu não vim para universidade pensando em seguir carreira acadêmica, só que no primeiro semestre eu entrei no programa especial de treinamento. [...]. Então eu fiquei muito focada em pesquisa. E ainda na universidade onde eu estudava tinha um outro programa que funcionava assim: se você fizesse cinco disciplinas e tirasse 9 em mais que 4, você tinha todas as alimentações no RU de graça, então se você fizesse 6, você tinha que conseguir mais que 9 em 5, tu só podia ficar com uma disciplina com uma nota menor que 9 e como eu tinha muito problema financeiro, porque a minha mãe, era a época, professora do ensino primário, os meus pais se separaram e a minha mãe morava numa cidade, eu morava em [...] e o meu irmão estudava na [...], então era o salário de uma professora do ensino básico para sustentar três pessoas em três lugares diferentes, então tu imagina o que era a situação. Então eu entrei na bolsa para eu ter a renda da bolsa e eu resolvi, quando eu descobri esse programa, que eu ia estudar que nem uma louca por causa que tu ganhavas nove em um semestre, tu comias o outro semestre inteiro na universidade de café da manhã, almoço e janta de graça. [...]. Então eu não gastava para comer e o dinheiro da bolsa dava para eu pagar para morar, porque na época eu não conseguia lugar para morar, porque meu pai tinha empresa quando eu passei no vestibular. Aí isso resolvia minha vida financeira, então eu passei a ir para a universidade às 7h da manhã, porque o café abria às 7h e o meu curso era noturno e eu ficava na universidade e era 45 minutos a pé da minha casa para a universidade. Então eu ia às 7h da manhã e eu só voltava às 22h30min da noite, porque senão eu perdia muito tempo caminhando. Então com isso eu vivi plenamente a universidade. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

As dificuldades enfrentadas pelos dois professores os mobilizaram a aproveitar ao máximo as possibilidades formativas e de experiências que encontravam na universidade, como destacam em suas narrativas:

Então, no meio no meio do curso, foi bem decisivo o meio do curso para mim, porque aí eu comecei a me interessar por uma perspectiva de acessibilidade no teatro. Eu fui fazer a cadeira de libras, porque eu era assim, eu via disciplinas, fechava com os meus horários, eu ia me metendo mesmo

que não fosse do meu currículo. [...]. Aproveitava! E nessa de libras eu ficava encantada, porque essa professora era surda e ela tinha uma expressividade corporal que eu me lembro até hoje o impacto, porque eu pensei: “*gente, a gente fica horas lá na sala de teatro tentando chegar nisso aqui e ela tem isso no corpo dela!*”. E aquilo para mim foi algo que eu disse: “*quero saber como que é!*?”. E, ao mesmo tempo, a gente estava com uma disciplina de metodologia que tinha que aprender a fazer projeto, tinha que fazer um projeto fictício. Daí eu pensei: “*nossa, vou juntar as duas coisas, porque agora eu vi aqui, eu quero saber como que é o teatro para pessoa surdas, com pessoas surdas, essa especificidade, para onde isso leva*”. E aí, ao mesmo tempo que eu fui entrando nesse meio da pesquisa, eu também comecei a pensar como seria dar aulas de teatro para essas pessoas então? Porque eu encontrava pouco material; não tinha muita facilidade de encontrar grupos de teatro formados por essas pessoas. Daí eu pensei: “*bah, de repente, para eu saber como é vou ter que propor uma prática com essas pessoas*”. E foi assim, foi bem por aí que começou essa ideia de dar aula, tanto é que o primeiro grupo para quem eu dei aula foi para um grupo de crianças surdas, então foi por aí que eu fui começando. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Desde aquela época que as coisas eram muito mais difíceis, tu não tinhas periódico CAPES, tu tinhas o COMUTE, tu pedias um artigo ele levava meses para chegar, era outra vida, era muito pior assim. Hoje eu digo, os alunos têm tudo e não querem fazer nada. Então eu me envolvi demais, quando chegou mais ou menos na metade do curso, eu já dava aula particular de finanças, porque sempre é uma cadeira na administração que geralmente as pessoas vem da área mais sociais e aplicadas e não da área matemática, então é uma cadeira que as pessoas têm muita dificuldade, então eu dava aula para os meus colegas sábado e domingo. A casa onde eu morava não tinha nem televisão, eu tinha uma cômoda, uma cama e mais nada, então eu estudava o tempo todo. Eu entrei no curso como a última classificada do vestibular, porque eu estudei em escola do município, mas passei ainda na primeira chamada e saí da universidade como a melhor aluna dos formandos, aqueles prêmios que distribuí de melhores alunos e tal, então tu imaginas o avanço. Quando eu estava no meio do curso mais ou menos eu já decidi que eu queria fazer mestrado e o pior é que eu gostava da área de finanças e não tinha muita alternativa, então acabou que eu tive que passar por essa aventura para vir para a [n. s.]. Então, eu só escolhi Santa Maria, porque aqui tinha um concurso na área de [n. s.], se fosse um concurso em [n. s.] eu nem teria olhado o cartaz. [...]. Na época eu não tinha muito essa consciência da diferença entre trabalhar numa pública e numa privada. Eu decidi porque foi a oportunidade que apareceu. [...], não necessariamente de uma escola pública, mas hoje eu vejo que isso faz toda a diferença, mas na época eu não tinha essa consciência. Quando eu decidi vir para Santa Maria não decidi porque era uma escola pública, eu decidi porque era da área que eu queria. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Sobre as marcas na formação, Cavalheiro pontua que:

As trajetórias estão contidas no Tempo que as pontuam e seqüenciam [sic] para anunciar as mudanças, à abertura que às torna possíveis, dedicando-se a realizar o que num primeiro momento parecia ser impossível. O tempo deixa que percorramos as pontes entre o ser e o querer que o outro também seja no mesmo que tempo que também nos transformamos em outros melhores. A influência que causa o sonho, sonhado pela família, projeta um dos ângulos pelo quais vemos, pensamos a vida e escolhemos caminhos de futuro. Estas escolhas, de tão arraigadas no cotidiano de nossas vidas desde a infância, muitas vezes causam até mesmo a impressão de que são escolhas naturais “desde sempre” presentes. (p. 178-179).

Nessa direção, pausas no cotidiano, como no diálogo de uma entrevista, pode desencadear um momento de autorreflexão sobre vivências que teceram sua trajetória docente, como nos narra um dos professores/gestores:

Não sei, acho que não, acho que... sabe que eu nunca tinha pensado nisso? É uma pergunta que eu nunca me fiz. Porque sempre foi relacionado muito com a minha tia, mas eu nunca relacionei a minha docência com a minha mãe. Engraçado você estar perguntando isso. Até gostei. [...]. Eu nunca

tinha pensado, porque eu tinha a minha mãe e a segunda mãe, as duas professoras. Então sempre foi tudo muito ligado com a escola, eu gostava muito de ir para a escola, de estar na escola. Mas é bem interessante essa pergunta. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

A tessitura da docência constituída pelas trajetórias pessoal, profissional e formativas é impregnada pelas experiências e vivências em todas as dimensões da vida do indivíduo.

[...] me lembro que vinha para a universidade na escolinha de futebol, vinha de bicicleta de tarde, então a minha vida foi no bairro, escola, universidade, casa e amigos. E eu acho que todos os exemplos, de certa forma, vão formando nosso caráter e a nossa forma de agir, então na minha época de colégio, tive excepcionais professores que eram empenhados. Eu não sei como está a situação da educação básica hoje, estou um pouco afastado disso, porque precisamos nos afastar ao superior que é a minha profissão. Mas eu tive professores que realmente se empenhavam, as aulas eram muito boas, sempre teve professores que a gente considerou bons e ruins, mas não quer dizer que o professor que a gente considerava ruim, era um mal profissional, muitas vezes, ele era vinculado a uma disciplina difícil, matemática, física, química é difícil de dar aula, ainda mais numa idade que os alunos não querem ter aula, porque a responsabilidade do Estado é total, se tu vai para o ensino superior a responsabilidade não é mais do Estado, o aluno vem para cá porque ele quer ter a sua formação numa profissão. Lá o aluno já está obrigado e, muitas vezes, tem que ver uma coisa que não quer, aí pronto, todo mundo estressa. Mas eu sempre tive ótimos professores, as turmas que eu participei sempre foram turmas de pessoas muito amigas, muito ativas, conversavam bastante, mas sempre respondiam o chamado do professor, talvez não no primeiro, no segundo, mas no terceiro respondiam e a gente conseguia ter esse retorno. Tanto que eu tenho colegas que são profissionais nas mais diversas áreas e alguns que tenho contato são muito bem-sucedidos, então não foi uma questão de um estudo fraco a meu ver. Não é o que a gente escuta falar hoje, [...], mas quando se compara pública e privada na educação básica, ela inverte o reconhecimento ou o status com relação ao ensino superior. Mas eu tive ótimos exemplos de profissionais e as minhas experiências pessoais também tanto como aluno de [n. s.], na época de quartel a gente consegue idealizar, digamos assim, pelo menos para minha formação foi o que mais contribuiu e é isso que eu tento levar para os alunos. (P/G Coord. PG 12 Colégio Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Segundo Cunha, Bolzan e Isaia, trajetória pessoal:

[...] compreende o transfundo a partir do qual a vida dos professores adquire consistência e significado existencial. Essa concepção tem como cerne a ideia de desenvolvimento para toda a vida, em que a idade adulta é vista como um dos momentos desse desenrolar (RIEGEL, 1979; ERIKSON, 1981, 1998; ISAIA, 2003, 2006). “Esse percurso pessoal tem como marco significativo a adultez. E essa, por sua vez, se caracteriza pela possibilidade de mudanças e (trans)formações, envolvendo novas aquisições e reorganizações” (ISAIA, 2006, p. 367). Possui um caráter subjetivo do professor, implicando no modo como ele relembra as marcas da vida e da profissão. A ideia de que a idade adulta se estende até aos 75 anos e permite ao professor um maior tempo de atividade docente, viabilizando a colaboração e difusão de conhecimentos, a partir da sua trajetória, envolvendo a formação de novas gerações profissionais. (2021, p. 323).

Nessa direção, também é recorrente nas trajetórias dos professores/gestores a presença de pessoas próximas e que de algum modo acompanhavam o processo formativo apresentar e sugerir a possibilidade de ingresso na docência universitária:

E ele falou para mim um dia, ele falou assim: “olha, eu vi que eles estão divulgando que vai ter concurso para professor lá em [cidade/n. s.], na [estado/n. s.], e eu acho que você devia fazer”. Mas eu tinha um professor que era muito rígido e ele falava assim: “olha, eu acho que você não está

*preparada, porque eu tive um outro aluno que foi prestar em [estado/n. s.], ele não passou, quem sabe você espera". Eu falei: "não professor, eu quero, eu quero fazer". Aí eu procurei um professor particular lá no [cidade/ n; s.], que era muito famoso, por ser muito didata, sabe? Aí eu fui procurar o [professor/n. s.], eu falei: "não professor, eu quero continuar com o senhor, mas eu também não quero deixar de fazer esse concurso". E não é que eu passei no tal do concurso! Ele ficou, até quando eu passei, ele ficou espantado. Porque ele me achava, não é que, não é abaixo, mas ele achava aquele aluno dele tão, tão capacitado, não sei. Enfim, aí eu falei: "não, professor, acho que eu dei sorte, não sei o que aconteceu". Enfim, fui para lá, fiquei dois anos, mas ali eu já queria mesmo ficar. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).*

A escolha pela docência universitária nem sempre está pautada no desejo de dar aula, lecionar. Como vemos na narrativa a seguir é durante a jornada como professor universitário que o docente começa a produzir sentidos sobre o seu papel como formador, pois o ingresso no magistério superior tivera como objetivo poder fazer pesquisa:

*Ah, eu sempre quis estudar, 'né'!? Dar aula é uma parte da carreira. Hoje eu gosto muito de dar aula, o contato com os alunos. Não que eu seja um cara que tem uma dedicação extrema para preparação de aula, normal, 'né'!?, mas a sala de aula, o contato com os alunos, a possibilidade de encaminhar ou dar uma visão legal da ciência, da ciência mesmo, não tem esse lado de encaminhar para a vida, essas coisas, as pessoas têm os pais. Então, eu acho que mais dentro do campo de trabalho conseguir mostrar a graça, o valor, aquilo que atrai, atrair o aluno, pois isso que me chama atenção que eu gostaria de fazer, assim, a aula interessante. Mas eu sempre pensei em fazer pesquisa. Então para mim foi natural. (P/G Chefe de Depto 04 Colégio Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.)).*

A docência universitária, principalmente, em instituições federais é a maior possibilidade que o doutor recém-formado tem para seguir pesquisando, afinal no país não temos a carreira de pesquisador.

Acaba que por meio das experiências e vivências que o estudante vai tentar desde a sua formação inicial em um curso de graduação, principalmente, se tiver a oportunidade de se envolver com atividades extracurriculares de pesquisa e extensão, é que a docência universitária emerge como uma possibilidade de carreira profissional.

Assim, é recorrente nas trajetórias dos professores/gestores o relato de experiências como bolsista IC, envolvimento com grupos de pesquisa, como promotores do reconhecimento da docência universitária como um caminho a ser seguido, como identificamos nas narrativas que seguem:

*Surgiu do momento que entrei na universidade e comecei a trabalhar no laboratório de [nome subárea/n. s.], ainda na graduação. Tive toda a iniciação científica com os professores orientadores, e depois surgiu a possibilidade do mestrado e já fui encaminhando para essa área da ciência. A partir de aulas, de palestras que eram ministradas, fui pegando gosto por essa área. (P/G Chefe de Depto 01 Colégio Ciências da Vida (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.)).*

*O que me chamou a atenção, que me atraiu mais, foi durante a minha graduação mesmo eu atuei em grupos de pesquisa. [como bolsista de IC]. [...], e daí eu acabei gostando desse ambiente de pesquisa, da formação desses alunos que passam pela iniciação científica. Eu acho que foi a primeira coisa que me chamou, o fato de poder fazer pesquisa e a docência acabou vindo naturalmente que era um*

pré-requisito para atuar em pesquisa, mas no final é uma coisa que eu gosto bastante da parte da docência. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Como eu fazia [n. s.] noturno, a parte de pesquisa não aparecia tanto, claro, os professores falavam enfim, mas tu tens que ter horário diurno. Eu sei que aqui na [n. s.] a coisa apareceu, fluiu mais. Eu comecei a trabalhar no gabinete de leitura como monitor, aí já apareceu iniciação científica, já virei e aí foi indo, já eu descobri a área da pesquisa. E desde ali, a questão de ser professor era uma possibilidade, entrar na docência enfim, mas a minha ideia, que foi por isso que entrei na administração, era trabalhar em uma grande organização nacional. (P/G Coord. Graduação 07 Colégio Humanidades (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.)).

Ainda no âmbito da formação inicial, pode ocorrer de a IES não proporcionar uma inserção no âmbito da pesquisa. No entanto, a possibilidade de inserção no campo profissional é um potencializador da formação inicial, mesmo que não seja com enfoque na pesquisa, como alguns dos professores/gestores nos relatam:

[...] eu fiz a minha graduação no interior. Muita coisa mudou nessas últimas décadas, principalmente, nas cidades pequenas; então, na minha época, eu tive desde o começo eu trabalhei, começando pelo estágio; então entrei na faculdade, primeiro mês já fui selecionado para estagiar nos laboratórios; então fiquei um tempo, depois fui para uma empresa comecei a trabalhar como *freelancer*, então ia atrás de pessoas e vendia, e aí eu tive uma experiência negativa na indústria. Eu trabalhei um bom tempo numa empresa e tive algumas experiências negativas. [...]. [a IES em que estudava] tinha um perfil diferente, os professores, a maioria tinha mestrado, então a gente não tinha pesquisa, era algo mais pragmático. Então eu acabei não me envolvendo com pesquisa até uma certa área; até ali, o terceiro ano eu estava quase consciente que eu ia para o mercado de trabalho, era essa minha..., eu já estava ali, eu já estava inserido. Só que a gente tinha as dificuldades nas cidades pequenas, [...]. E a visão era diferente, assim, a visão ela mudou muito nos últimos anos. Mas, enfim, essa não foi uma experiência ruim, foi uma experiência interessante. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Meio que naturalmente eu fui optando por essa área da [n. s.]. Retornei, fiz a graduação, saí, voltei para essa mesma empresa fazer estágio da graduação de [n. s.]. Fiquei três anos no total e resolvi retornar para fazer mestrado, mais como uma experiência, naquela coisa, como era natural daqui tinha oportunidade de sobreviver com uma bolsa morando em casa, meus pais já estavam sozinhos na época, então como uma forma de estar mais perto deles. Foi uma escolha um tanto pessoal e nem tanto profissional. Profissional até sim também, porque eu estava numa, digamos assim, entrando numa estabilidade da empresa, no qual, no meu cargo eu estava estabilizando, então eu teria que pensar ou em crescer dentro da empresa ou ir para outra empresa. E ir para outra empresa significaria provavelmente ir mais longe de casa. Então a opção que eu adotei foi me qualificar primeiramente. (P/G Chefe de Depto 05 Colégio Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.)).

Por meio da narrativa evidenciamos que mesmo não tendo um enfoque no âmbito da pesquisa durante a formação inicial a inserção em estágios em laboratórios e no campo profissional possibilita ao estudante apreender significados acerca da área escolhida, bem como a produzir sentidos relativos à sua atuação profissional no futuro próximo.

Já no caso da formação em nível de pós-graduação, os professores/gestores destacam vivências formativas como consolidadoras da possibilidade de seguir numa carreira no magistério superior:

E quando eu fiquei fazendo especialização, o que que aconteceu? Eu fazia especialização, eu trabalhava numa clínica por um período de 2 dias e os outros 2 dias da semana, ficava 2 dias na clínica, 2 dia inteiro - manhã, tarde, noite - depois eram 2 dias na especialização e eu acabava ficando um dia da semana, um dia e meio da semana, fazendo estágio na [IES/n. s.] e o estágio era muito focado com os alunos de mestrado e doutorado. E aí, acabou que terminei a especialização e me perguntaram: “*por que não faz o mestrado?*”, acabei fazendo mestrado, mais no sentido de aperfeiçoar a profissão mesmo. E quando eu entrei no doutorado eu acabei sendo, estava com um professor que como se fosse um tutor meu, e eu acabei sendo contratado numa universidade privada lá do interior de [n. s.]. Foi assim que começou a escolha pela docência... Foi meio que por acaso, assim eu acabei fazendo mestrado e aí tu acabas te envolvendo com pesquisa, etc. Aí fiquei um tempo nessa instituição. E abriu vaga em Santa Maria acabei fazendo o concurso e voltando. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Mais para o final do curso [de graduação] então eu tive algumas experiências ruins que me fizeram pensar: “*Opa! Não sei se eu quero ficar na indústria não... não sei se eu quero é...*”. E aí, como espelho, eu tive alguns professores, assim, eu gostava deles como profissionais, me via daquela maneira e como pessoas também. Então eu vou considerar ir para a academia, apesar de eu não ter tanta vocação, eu achava que não tinha vocação para a academia, acabei me inscrevendo no mestrado e acabei sendo chamado na seleção. Então a seleção, na verdade, que eu ia entrar para o mestrado ela era para trabalhar parte do tempo na empresa, [...] então eles tinham dois parques lá: pesquisa e desenvolvimento e puramente o desenvolvimento. Então, ganhei a bolsa, fui lá, ficava parte do tempo na indústria e parte do tempo no mestrado. Para mim era o melhor dos mundos, assim. E aí minha ideia mesmo entrando mestrado era acabar o mestrado e voltar para o interior dar aula. Aos poucos, as coisas foram mudando. Eu fui gostando mais da academia, me envolvi em outros projetos, as coisas foram me dirigindo, assim, né?! Comecei a me sentir melhor lá, comecei a crescer mais na academia e as coisas acabaram indo assim... (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Há casos em que a escolha pela docência acabou acontecendo em decorrência das situações que foram surgindo e das oportunidades, mesmo sem que tenha havido uma busca por uma vaga para atuar como professor, como nos narra um dos professores/gestores acerca das suas trajetórias e a chegada à docência universitária:

Gostava muito de [n. s.] e [n. s.] só tinha licenciatura; então nunca tive aquele grande desejo de ser um docente, nunca foi isso que motivou as minhas escolhas, era a profissão que eu conseguia fazer enquanto trabalhava. Terminei a graduação, ainda estava lá como oficial temporário finalizando a graduação, comecei o mestrado aqui, então fiquei a metade do primeiro ano de mestrado, eu fiquei como aluno ouvinte, não tinha matrícula, mas consegui fazer algumas disciplinas. Depois passei na prova, aí fiquei matriculado sem bolsa, porque estava trabalhando lá, depois pedi para sair e vim para cá. Daí comecei a carreira acadêmica com dedicação exclusiva, fiz o mestrado e o doutorado. Durante o doutorado eu estava num sanduíche no [n. s.] e fiquei sabendo dessa aprovação no concurso para [n. s.] e voltei. Então não foi assim... se tivesse surgido a oportunidade de ir para uma empresa, uma indústria, eu talvez tivesse ido e talvez eu tivesse satisfeito com isso. Então não foi uma coisa que eu sempre almejei ser docente, foi a oportunidade que surgiu e eu vi que era uma oportunidade muito boa e eu aproveitei, mas não é aquela coisa planejei desde pequenininho. Eu não tinha algo tão consolidado na minha cabeça, circunstâncias foram me levando a isso eu cheguei aqui. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Também, outro professor/gestor relata os desafios que enfrentou tanto na formação inicial e como na pós-graduação:

Eu tive muitos problemas [...], mulher na área de [n. s.] há 25 anos atrás era uma coisa bem difícil, então se contar o que acontecia na universidade hoje vão dizer que tudo isso era processo de assédio, era processo de discriminação. Para tu teres uma ideia no meu mestrado, na primeira semana um professor disse para mim que não sabia o que que mulher estava fazendo ali; na segunda semana de aula o outro me disse que não responde a pergunta idiota, sendo que as minhas perguntas não eram

piores com os meus colegas, porque eu estudava que nem uma louca e eles não. [...]. E depois quando fiz meu doutorado, eu engravidei no meio e o professor me largou porque eu estava grávida, então não foi fácil para mim e até hoje ainda a área ela é dominada por homens. Graças a Deus, aumentou muito a quantidade de mulheres envolvidas, mas não era fácil nesse contexto, não foi fácil para eu entrar na UFSM. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

A docente expressa vivências em que o preconceito de gênero fica evidente, tanto quanto ao seu ingresso em uma área determinada, assim como ao fato de ter engravidado durante o doutorado. E essas situações também aconteceram durante o seu processo de ingresso no magistério superior, como nos relata:

Na verdade, eu posso te dizer que eles tiveram que me engolir por causa que os demais do concurso só tinham graduação e na época a tabela contava duas coisas que eu tinha, contava o fato de já ter as disciplinas de mestrado concluídas, e os outros não tinham, e contava artigos publicados, e na época eu já tinha muita coisa porque eu fazia desde a graduação e os alunos de graduação não faziam nada. Então, eles me engoliram aqui por dois motivos: primeiro por causa que o meu currículo era muito distante dos demais, então eles teriam que praticamente zerar as minhas outras provas para que eu não passasse. E como eu era de [n. s.] e eu gostava de [n. s.] a minha prova teórica foi muito boa, porque eu estudei para o concurso, eu preparei todos os pontos, eu decorei o texto de todos os pontos, tanto que eu saí da prova rápido por causa que eles sorteavam o ponto, eu já sabia o que tinha que escrever, a minha prova foi a maior e eu saí mais cedo que todo mundo! Eles não me queriam, isso ficou claro para mim porque a época não tinha internet para divulgar resultado do concurso, então eu tive que telefonar para cá para saber o resultado, eles me disseram o resultado assim: *'você foi a primeira colocada, mas se você não vier, fulana que é a segunda assume'*, foi assim que eles me contaram o resultado do concurso. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

E a resistência em aceitar como nova integrante do grupo docente uma mulher vinda de outro estado do país também foi percebida pela professora, como ela nos narra:

E aí quando eu entrei no começo, eu acho que eu também era discriminada, ninguém queria dar aula sexta de noite, então eles colocavam tudo que era sexta de noite para mim e tudo que é a segunda de manhã para mim, eu ficava na seguinte situação: meu marido ainda fazia mestrado em [n. s.], [...], eu não consegui ir para [n. s.], porque o ônibus saía daqui sexta às 8h da noite e eu não conseguia estar aqui, eu ficaria menos de 12 horas em [n. s.] para eu ir e voltar para vê-lo. Foi uma época bem complicada, eu levei muito tempo para vencer pela minha competência. Eu não tinha sobrenome. Venho de uma família que não tem minha árvore genealógica e tudo isso fazia a diferença. Por exemplo, eu era a única professora que fazia chamada pelo nome do aluno, naquela época eles faziam todas as chamadas pelo sobrenome do aluno. De, vamos dizer, tamanha era a tradição em sala de aula, os alunos eram chamados na chamada pelo sobrenome e eu chamava lá João, Artur, Maria, e os alunos falavam, eles levavam um tempo para responder a chamada. [...]. Muito diferente, aqui tem muito essa coisa de ascendência e descendência, lá a gente nem liga para isso. É raro tu entrares na casa de uma família que a pessoa tenha dupla nacionalidade, que ela tem árvore genealógica; todo mundo conta a história do avô, mas ninguém sabe de onde ele veio ou sabe mais ou menos, mas em que navio, em que época, isso ninguém sabe. É uma coisa assim, sobrenome não importa. E aqui eu ainda acho que isso importa muito, tem muitas coisas tradicionalistas que fazem a diferença. Então eu não tinha sobrenome, eu não tinha dinheiro e eu não era gaúcha e eu era mulher na área de [n. s.], então acho que eu enfrentei várias coisas para fazer aquilo que eu queria, teria sido mais fácil se eu tivesse escolhido outra área (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

As diferenças culturais vivências pela professora naquela época, podemos inferir, que foram um teste à determinação de consolidar a sua carreira como professora de uma universidade federal no interior do estado do RS.

Ainda no âmbito da formação em nível de pós-graduação, com diferentes denominações, há a proposta formativa de experienciar a docência universitária por meio do estágio de docência.

Segundo Cunha, Bolzan e Isaia (2021, p. 293):

No caso da Educação Superior, a legislação é vaga e menciona apenas que a preparação para a docência é realizada nos Cursos de Pós-graduação. Entretanto, a formação inicial do docente deste nível de ensino envolve a graduação no campo específico de sua profissão, que direciona a área de atuação no magistério superior. A pós-graduação *stricto sensu* é cada vez mais um requisito para esta função, envolvendo os níveis de mestrado e doutorado. Com vistas a formação para a docência, a Capes instituiu a figura do Estágio de Docência (Portaria nº 120/2006), obrigatória para os estudantes que possuem Bolsa e recomendada para os demais. No artigo 19, está expresso que o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, a qualificação do ensino de graduação e será obrigatório a todos os bolsistas do Prosup.

Sobre a experiência em uma disciplina desta tipo, um professor/gestor narra sobre como ela se tornou uma vivência formativa:

Nós tínhamos uma disciplina obrigatória que era, ah essa foi interessante também! Essa foi, pesou um pouco! Que era a disciplina de metodologia de ensino ou ensino superior, não me lembro, o nome era alguma coisa assim, era uma disciplina com uma turma grande, então tinha gente de vários cursos, se agregavam lá, então, a gente fazia uma volta grande assim; e essa foi uma disciplina que eu acabei indo muito bem, assim, eu sabia algumas perguntas lá de saída, assim, eu acabei indo bem na disciplina, né?! Fui, acho que numa turma de 50 e poucos, 60, eu acho que eu fui um dos únicos que tirou 10 nas... e eu: “*Opa!*”, aí começou a me dar um estalo, assim. Tivemos também a..., me fugiu o nome também, mas é quando o professor coloca o aluno de pós-graduação a dar aula, e eu estive nesse papel também. Aí eu fui tomando gosto, pouco a pouco eu fui tomando gosto. No doutorado, bom, no doutorado a gente já tem essa vivência já de fato faz a pesquisa e coisa assim; tem as oportunidades de dar aula. E aí no doutorado eu já tive um pouco dessas experiências também, então foi aí meu caminho, foi sempre nesse linear. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Por meio dessa narrativa evidenciamos a perspectiva apresentada pelas autores Cunha, Bolzan e Isaia (2021, p. 293) que salientam que: “[...] quando o estágio incorpora a finalidade para a qual foi criado, torna-se um dispositivo de construção não apenas da docência, mas da própria profissão”. Mesmo trilhando a sua trajetória formativa em uma área de engenharias, logo sem vínculos explícitos com o campo educacional, ao ser mobilizado a pensar sobre a metodologia de ensino superior e, especialmente, experimentar a docência universitária a possibilidade de uma outra carreira pode despertar o interesse do pós-graduando. Não obstante, essa experiência pode fazê-lo reconhecer que essa não é uma carreira do seu interesse.

Há também situações em que mesmo de modo informal uma vivência mobilize o estudante a produzir novos sentidos e vislumbrar novas possibilidades, como nos conta dos docentes sobre uma vivência formativa durante a sua formação inicial:

Naquela época, eu não sei se eu pensava tão especificamente na docência, no sentido de metodologias e tal, ainda que fosse uma investigação de metodologia para mim, isso não era tão presente, estava mais nesse lugar de investigar e propor práticas, eu nunca me imaginei sendo professora de escola, isso nunca foi uma perspectiva. Ainda que depois também, num projeto de extensão que era numa escola de surdos lá de [n. s.], eu ia na escola dar as aulas, mas assim nessa ideia de extensão, fora do currículo. E era muito pela pesquisa que eu pensava em ensino superior, de continuar, de ser docente em ensino superior, mas muito pelo viés da pesquisa, mais do que da docência. Isso era ainda na graduação. E aí nessa mesma época eu fui fazer uma disciplina que era sobre metodologias de ensino de [n. s.], que era da licenciatura, eu nem podia fazer, até hoje nem consta no meu currículo, porque ninguém me liberou, mas a professora disse: “*vem e faz*”. Eu fui e fiz. Que aí quando eu comecei a pensar metodologias e tal, mais específicas de ensino de [n. s.] e aí no mestrado a minha investigação era uma prática de conduzir um grupo de atores e de atrizes com uma prática específica lá da dança. Então, querendo ou não eu estava investigando metodologia também, ainda que fosse bem para parte de criação e não de ensino de [n. s.]. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Nesse sentido, vivências formativas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem no ensino superior, seja específico de uma área do conhecimento ou mais ampla na perspectiva da docência universitária, as autoras também apontam que:

O estágio exige mais do que o domínio do conteúdo de ensino; pressupõe ética, rigor, amorosidade e compreensão das complexas relações feitas e desfeitas na relação professor e aluno. Envolve, também, a criação de alternativas para o enfrentamento de desafios que surgem na aula, no qual há uma [re]significação da didática, vista como referência e não como prescrição. Portanto, se constitui em um dispositivo de formação potente, concebido como uma prática social entre o pensar, o sentir e o fazer, os quais não estão dissociados. (Cunha, Bolzan e Isaia, 2021, p. 293-294).

Assim, as oportunidades profissionais que o docente tem antes de ingressar no magistério superior vão se constituindo em vivências formativas e que lhe ensinam na construção da sua docência:

É tive essa experiência no [IF/n. s.] e lá era um outro modo de operação, era muito mais parecido com um colégio mesmo, uma escola, sem tentar depreciar a palavra. São questões de gestão diferente. Lá tinha uma sala com todos os professores, então o ambiente era diferente. Lá não tinha pesquisa, a pesquisa era incipiente estava muito no início [...]. Como professor de [n. s.] dava aula para o curso de [n. s.] licenciatura superior e dava aula para dois técnicos, [...]. E eu gostava muito de dar aula, sempre gostei muito de dar aula, desde a época do exército quando como oficial temporário tinha que dar instruções, tinha que ensinar o recruta que está ingressando no serviço militar obrigatório, tu davas instruções, de certa forma é dar aula também, sempre gostei. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Nessa perspectiva, ainda nesse contexto, a oportunidade de atuar como professor substituto torna-se um reforço para a escolha por seguir na docência, como alguns dos professores/gestores expressam:

[...], iniciei como professor substituto daqui da universidade e depois em [...] entrei como professor do [IES/n. s.], [...], fiquei quase três anos lá. [...], fiz o concurso para a UFSM e em [ano suprimido] assumi em Palmeira das Missões. Em [ano suprimido], consegui a remoção aqui para Santa Maria. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Foi uma experiência e uma coisa leva a outra, durante o mestrado já comecei a dar aula como professor substituto no PEG, em seguida ingressei no doutorado. Nesse período que comecei como professor substituto fiquei dois anos, depois fiquei um semestre só sem lecionar e já comecei a lecionar em Frederico Westphalen como contrato, horista, e depois gradualmente fui assumindo mais horas até o final do meu doutorado. Defendi e quando eu defendi já tinha passado no concurso em Cachoeira, permaneci mais um semestre lá e depois fui para Cachoeira já concursado, no campus novo da universidade, e depois vim para cá. Então a escolha foi meio que assim, não tem digamos assim, nada filosófico de que eu gostava da tecnologia e tudo mais e tal. Eu sempre estive nessa área, nesse meio tecnológico, foi meio que uma formação continuada e fui me envolvendo basicamente foi isso. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

E aí no meio do ano apareceu para ser substituto aqui, aí apareceu o processo para ser substituto. Eu digo: “*ah, vou fazer também*”, porque é uma área que também tem possibilidades. Eu fiquei em segundo e a menina que passou em primeiro, ela já tinha mestrado e ela tinha feito um concurso na [IES/n. s.] e foi chamada. E aí: “*oh [n. s.], tu vais querer?*”, eu: “*sim, vamos lá!*”. E eu deixei um pouco a ideia de grande empresa um pouquinho de lado, “*vamos ver como é que as coisas vão e depois eu volto*”. Primeiro entrei como substituto, fiquei ali acho que meio ano, um pouquinho menos, porque eu peguei andando, se não me engano. No final do ano, eu passei no mestrado aqui. Aí eu digo: “*tá, então, estou de substituto e vou fazer um mestrado*”. E depois, eu digo: “*tá, e agora? Acabei o mestrado, acabou o meu contrato de dois anos*”. E eu digo: “*volto para a [empresa/n. s.]? Para tentar essas grandes empresas? Ou, vou emendar o doutorado?*”. E, eu digo: “*não, é melhor emendar o doutorado*”. Porque eu achei, como eu estava estudando, já estava nisso, eu digo: “*bah, acho que essa é a hora!*”. E eu tentei só na [IES/n. s.], aqui não tinha doutorado na época, mas mesmo assim acho que eu tentaria fora, não fazer todo o processo aqui. O mestrado até eu fiz, por eu estar como substituto já facilitava. Tá, passei lá. E fiquei os quatro anos, no último ano do doutorado, apareceu o processo seletivo, que eles faziam também o processo na [IES/n. s.]. Eu falei: “*oh, vou fazer, porque se eu quiser concurso depois, eu vou ter uma... a docência, conta os pontos, enfim, projetos...*”. [...] E quando eu estava há um ano lá, acabando o doutorado, veio para professor efetivo aqui. Eu digo: “*vamos fazer! Vou voltar para Santa Maria? Tá, vamos ver! É uma possibilidade*”. E fiz, e também passei em segundo. E aí depois acabaram chamando, porque fizeram um outro processo e não cumpriu vaga enfim, e me chamaram. Foi bem quando eu peguei o diploma de doutorado, larguei a [IES/n. s.] e vim para cá e estou aqui desde então. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Desse modo, a trajetória profissional que começa a ser construída no âmbito do magistério vai se intensificando e tendo uma temporalidade definida para a experiência como professor substituto a busca por uma vaga efetiva vai impulsionando o futuro professor e finalizar as etapas formativas da pós-graduação.

De acordo com Cunha, Bolzan e Isaia, trajetória profissional:

[...] é o percurso complexo no qual os professores se engajam em uma ou em várias instituições de ensino nas quais atuam como docentes. Essa trajetória, embora sequencial, não se apresenta de forma linear e carrega as particularidades de cada docente e de como ele interpreta os acontecimentos vividos; daí a concepção de movimentos da docência superior, envolvendo momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novas fases ou percursos que podem ser trilhados pelos docentes (ISAIA, 2012). A trajetória profissional é influenciada pelas dimensões pessoais e institucionais, já que a cultura institucional impacta na constituição desta. Embora as trajetórias se interpenetrem, as vivências, experiências e significados extraídos dessas são únicos para cada sujeito, uma vez que os modos de compreensão desse processo é subjetivado pela própria vivência formativa. Tal ideia carrega, também, o conceito de geração pedagógica, pois nessa construção particular de cada docente há um evidente contraste geracional, ora dentro de uma mesma geração, ora entre diferentes gerações. (2021, p. 323-324).

Nessa perspectiva, um dos docentes relata que a partir da experiência como professor substituto reconheceu como relevante fazer o Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG):

Eu acho que estava finalizando o mestrado. E foi por uma questão... Como eu estava sendo substituto do Colégio Técnico, tinha uma possibilidade de ir para carreira EBBT também e teria demanda desse curso. Então foi uma questão meio que para currículo mesmo. Acho superimportante, eu acho que deveria ter, principalmente, também na graduação uma formação. Mas foi muito mais pela exigência, que diziam que teria que ter do que propriamente um anseio meu. Foi em uma época bem conturbada de muitas atividades, substituto, mestrado e o PEG ao mesmo tempo. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Trajetórias formativas e profissionais vão se entrelaçando impulsionando o desenvolvimento profissional docente. Principalmente, ao considerarmos áreas/cursos em que não há uma abordagem acerca de processos educativos, quando o sujeito escolhe seguir pelo caminho da docência participar de propostas formativas, como a do PEG, é um diferencial na constituição de ser professor.

Sobre movimentos e propostas formativas nessa perspectiva, Cunha destaca que:

As iniciativas, de diferentes naturezas, atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão de professor. Entretanto, são movimentos dispersos e absolutamente não institucionalizados. Não há o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos, uma vez que não há legislação nessa direção. A própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino. [...]. Se as iniciativas individuais são louváveis e necessárias, não é possível responsabilizar apenas essa dimensão da formação. É preciso que o poder público e as Instituições de Educação Superior assumam a sua parte e reconheçam a complexidade da docência, sendo referentes para uma necessária ruptura cultural e cidadã. (2010, p. 33-34).

Iniciativas individuais caracterizando um processo autoformativo que pode ou não se efetivar a depender das possibilidades a que o sujeito tem acesso. Assim, podemos evidenciar indícios de que, atualmente, a constituição da docência universitária que seja subsidiada pelos saberes pedagógicos específicos da docência na educação superior é resultado muito mais de iniciativas individuais do que de uma cultura e organização institucional de formação para a docência universitária.

Dentre as experiências e vivências pregressas ao ingresso no magistério superior, há também os casos de docente que inicialmente atuava na universidade em outro cargo e que por iniciativa individual seguiu construindo sua trajetória formativa, como o professor/gestor chefe de departamento 02 nos conta:

Na minha trajetória na universidade eu passei por todos os níveis. Eu entrei como porteiro do Hospital Universitário em 1982... eu nunca parei de estudar. [...]. Aconteceu assim, eu já tinha feito uns três concursos para professor e todos bateram na trave. Teve um que eu fiz para substituto e não fui aprovado, eu não iria assumir porque na época nós não poderíamos assumir, eu era Técnico Administrativo, mas eu fiz para me testar, para me desafiar. [...]. Depois fiz um outro concurso para efetivo e fiquei em terceiro lugar; não fui chamado... Depois, eu já estava no mestrado, e fui fazer concurso em [n. s.]. Também fui aprovado. Só que eu fui só para me testar também, não iria assumir porque eu jamais trocaria um serviço Federal por um Estadual. [...]. As oportunidades foram aparecendo dentro da universidade depois disso. E eu sempre fui procurando abraçar essas oportunidades. Eu nunca parei de estudar. E toda a minha carreira construí trabalhando e estudando. A única vez que eu tirei licença foi para o doutorado, mas só nos 2 últimos anos, porque já não aguentava mais, eu estava cansado, e com o peso da idade, às vezes, bate também, a gente sente. (P/G Chefe de Depto 02 Colégio Humanidades (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.)).

Sua trajetória profissional lhe possibilitou construir um conhecimento ímpar sobre a instituição antes ao seu ingresso como docente. No entanto, expressa reconhecer as especificidades que há entre cada área/setor de uma instituição com a UFSM:

Eu vou te dizer uma coisa, eu vivi, eu sempre digo para todo mundo, eu vivia na bolha, o HUSM é uma bolha. Hoje está bem diferente da minha época, mas a gente vivia dentro de uma bolha. A gente não entendia muito o mundo aqui fora da universidade. A gente estava dentro do HUSM, apesar de estar dentro da universidade, mas isso aquilo ali a gente tem um outro mundo; que muitas vezes a gente não consegue enxergar o mundo aqui fora. Então, eu fui entender mais a universidade depois que eu saí de lá. Entendeu?! É outra realidade... a gente tem outra realidade aqui fora! Lá a gente baixava a cabeça e todo mundo: “*vamos trabalhar, vamos trabalhar!*”. Aqui a gente vê, às vezes, que as pessoas não veem bem assim. É bem diferente... A gente tem muita responsabilidade, como professor, nós somos muito cobrados. A gente está sempre correndo, está sempre correndo. O professor é cobrado demais. Mas lá também nós éramos muito cobrados, muito cobrados mesmo, porque nós trabalhávamos muito com a questão de vidas, da saúde... É outro mundo; é outro mundo. Eu fui entender a universidade mesmo depois que eu saí de lá [HUSM]. Hoje eu entendo mais a universidade mais do que eu entendia no passado. Entendeu?! Porque eu vivi, a gente vivia naquele mundo lá dentro. A gente via a política, que tem a política lá dentro. Tem tudo lá dentro, dentro da bolha! Eu vivia na bolha e não enxergava muito aqui fora! (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Uma trajetória profissional já consolidada possibilitou que a escolha por investir na formação continuada em uma nova carreira e com a transição de carreira consolidada possibilita ao professor/gestor compreensões mais holísticas sobre a complexidade e as distintas especificidades que compõe uma universidade.

Esses diferentes movimentos que o sujeito vai fazendo ao longo das trajetórias pessoal, formativa e profissional o conduzem à produção da sua docência.

Dependendo da área de estudo, principalmente, quando a formação inicial é do tipo licenciatura, o estudante/futuro professor pode se envolver com questões do campo educacional e que acabam mobilizando-o a pesquisar nessa área. Nessa perspectiva, a professora/gestora coordenadora de graduação 06 narra sobre os seus processos formativos na pós-graduação:

Durante a tese, então, eu trabalhei como docente no município; não tinha bolsa, a gente tem que pagar as contas no final do mês, aquelas coisas todas. Os boletos estão chegando e temos uma tese para escrever, mas porém... Aí eu fui aprovada no concurso do município, eu assumi entre 20 e 30 horas, dependendo do período do doutorado. E fiz todo o doutorado trabalhando. Aí durante o doutorado, eu aplicava as atividades do doutorado bem focado naquela temática mais ali de

metodologia de ensino, mas eu me sentia muito inquietada em relação a questões de formação docente que eu observava dentro dos espaços de atuação em que eu estava. Então, para mim, às vezes, a questão da formação docente, ela era meio que alheia ao que efetivamente nós precisávamos para a sala de aula. Então, as palestras parecem que eram mais focadas naquilo que os palestrantes trabalhavam do que efetivamente o que a gente precisava em sala de aula. E aí isso começou a me inquietar muito e eu uma das coisas que eu fazia era escrever sobre esse processo e sobre essas demandas que eu que eu observava. Eu comecei a escrever sobre formação docente também nesse período. E isso também me deixava bastante inquietada. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Evidenciamos em sua narrativa, que as experiências profissionais que estava tendo a mobilizavam a refletir sobre o campo educacional e impregnada no processo de doutoramento utiliza-se dessas experiências para torná-las vivências formativas, pois apreendia os significados sociais, culturais e históricos do que experienciava e produzia novos sentidos sobre isso. Nesse movimento heteroformativo, interformativo e autoformativo<sup>54</sup>, a possibilidade de ingresso no magistério superior foi sendo consolidada:

Claro que tem toda a questão de que “*ah, você quer se inserir numa universidade e também para ter melhor condições de trabalho, ter um salário melhor*”, mas ao mesmo tempo eu queria trabalhar com formação de professores, para que eu conseguisse, de certa forma, fazer com que esses professores tivessem toda aquela motivação que eu sentia que eu tinha para a sala de aula, mas que ao mesmo tempo que esses professores que eles fossem questionadores, não aceitassem qualquer coisa para a sala de aula deles. Então isso vinha me trazia muito esse foco de buscar trabalhar integrado ensino, geografia e metodologia, entender esse espaço que eu estava trabalhando, [como] o professor, aí [como] realidade ali, de dificuldades que a gente tem da docência e entender esse processo de formação inicial, mas, principalmente, continuado, por causa das questões que eu me deparava [como] inquietações próprias do trabalho como docente. Então, era esse intercâmbio entre o que eu estava vendo aqui na universidade, o que eu estava vendo na escola e como que eu ia me posicionar em tudo isso, que acabou vindo a constituir o processo da minha pesquisa. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Evidenciamos em sua narrativa, que durante a sua formação na pós-graduação foi construindo uma articulação entre suas escolhas de estudo/pesquisa na área da formação de professores/docência e a escolha pela docência universitária na UFSM. Atrelado a esses aspectos constatamos que a docente foi construindo sentidos acerca da sua possível atuação como professora formadora. Logo, ali já iniciava a constituição da sua arquitetônica docente.

Também, por meio das narrativas evidenciamos que os professores/gestores vivenciaram os quatro movimentos apresentados por Cunha, Bolzan e Isaia:

A trajetória profissional ainda pode ser entendida pela dinâmica dos movimentos da docência, que se expressam temporalmente ao longo da carreira docente. Os diversos tempos pessoais/profissionais/institucionais classificam-se em quatro movimentos: a *preparação à carreira docente*, que corresponde a diversidades de experiências e

<sup>54</sup> Processos que estão relacionados e são impulsionados de modo mais intenso pela relação com o contexto em que a trajetória de formação é buscada pelo sujeito e os meios que esse contexto propicia a formação do sujeito, estabelecendo-se um processo heteroformativo. Já o processo interformativo acontece por meio da relação do sujeito com outros sujeitos, logo a interformação é produzida por meio das atividades e relações interpessoais. E a autoformação é impulsionada pela ação proativa do sujeito em busca da sua própria aprendizagem de forma mais autônoma protagonizando a sua atuação. (Marcelo Garcia (1999), Isaia (2006f, 2006g, 2006h)).

vivências anteriores à entrada no magistério superior; a *entrada efetiva no magistério*, que para muitos é circunstancial e para um pequeno grupo é escolha pessoal, indicando um forte componente afetivo na opção profissional; as *marcas da pós-graduação*, que podem advir da formação acadêmica em cursos stricto sensu (mestrado e doutorado) como posteriores, quando o docente já atua como professor superior e desenvolve atividades nesse campo formativo e, por fim, a *autonomia docente*, que compreende a maturidade pessoal e profissional do professor, além da consciência de que a docência é um processo em construção ao longo da carreira e que seu papel se caracteriza por uma atividade gerativa. (ISAIA e BOLZAN, 2007, 2012; ISAIA e SCREMIN, 2012). (2021, p. 324).

Nas narrativas que seguem os professores/gestores expressam aspectos e elementos que os levaram a efetivar a entrada no magistério superior:

Então, é porque na verdade ser professora de universidade eu não pensava, não. Mas como eu já era professora, eu já me sentia professora desde a faculdade, desde os 15 anos, na verdade. Quando eu cheguei na faculdade, eu só me confrontei com as várias facetas de ser professor. Porque aí tinha vários alunos, eu tinha 20 alunos na época, quando eu vim para cá. Não lá na Paraíba, na Paraíba eu tinha menos. Então eu fui me, não é confrontando, me defrontando na verdade, me defrontando com várias situações que eu tive que me adaptar. Ah, eram cadernos, relatórios, tocar com os professores, participar de bancas e tudo mais. Mas foi tudo tranquilo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

Isso eu sempre tinha, assim, desde a graduação, quando eu comecei a graduação e tive a iniciação científica, que eu descobri mais a pesquisa. [...] Então, entrar na iniciação científica, depois comecei a fazer artigos em congresso e eu: “*não, é uma possibilidade*”. Eu vi que ali, era isso que contava, enfim. Só que, talvez, a chave virou quando deu a oportunidade de ser substituto. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Eu nunca fiz nada eu acho na minha vida antes de entrar como docente aqui, que pensasse ensino de [n. s.] propriamente, essa ideia de pedagogia do [n. s.]. Então, até hoje é o campo que eu menos, não dou aula sobre isso, não é onde eu me sinto mais confortável assim. Mas foi esse percurso que foi me trazendo; e eu ser professora de um curso de licenciatura foi meio acaso, porque eu estava no doutorado sem bolsa que era aquele período ali, eu entrei no doutorado em 2015 meu primeiro ano de doutorado, e já estava começando um certo desmonte da educação. Já não tinha bolsas e eu pensei: “*bom, eu tenho que começar a dar aula*”. E a minha ideia era começar sendo professora substituta como todo mundo que eu via, mas aí aconteceu de abrir esse concurso aqui, que ele tinha aberto uma vaga para doutorado e ninguém se inscreveu então abriu-se aquela possibilidade de concurso para mestrado apenas. E eu ia fazendo, ia aparecendo os concursos e eu ia fazendo. E daí vim e fiz, tanto é que eu estava ali no início do doutorado, eu ainda tinha disciplinas lá para fazer e como era num curso de licenciatura, mas eu olhei lá falei: “*ah, aqui eu acho que eu consigo com esses pontos, eu vou vendo onde que dá*”. E foi assim que eu entrei no curso de licenciatura em [n. s.]. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Eu assumi ainda fazia mestrado, faltava defender a dissertação, porque naquela época os mestrados eram de três anos e eu prestei o concurso, só exigia graduação, então eu estava com a dissertação pronta, mas ainda não tinha defendido. [...] eu não tenho nenhum vínculo em Santa Maria, nada familiar, não sabia que Santa Maria existia. A minha vida foi uma loucura por causa que aos 18 anos mais ou menos eu já decidi que eu queria ser professora na área de [n. s.] e naquela época só tinha mestrado com linha de pesquisa em [n. s.] no Rio, em São Paulo e na UFRGS. Então eu achava que a bolsa não era suficiente para viver em Rio e em São Paulo, minha família não tem condições financeiras nenhuma, aí eu resolvi vir para Porto Alegre. Na época também, não tinha estrada dupla, eu levei 4 dias para chegar em Porto Alegre de ônibus, sabe quanto tu desces na rodoviária e não sabe nem para que lado tem que ir, foi assim.[...]. Eu já tinha feito graduação em [n. s.] em [n. s.]. Aí eu vim para a UFRGS para fazer mestrado. Daí eu estava dando aula no curso de [n. s.], docência orientada, só que o professor me entregou a disciplina ‘*aqui está a chamada, no final do semestre tu me dá as notas*’. Aí eu vi um cartaz: ‘concurso para [...] na Universidade Federal de Santa Maria’. Aí eu morava num pensionato da irmãs e tinha um mapa bem na entrada do pensionato, daí eu olhei no mapa assim ‘*ai... é meio longe...*’ e do lado do pensionato que eu morava [...] tinha um posto da

rodoviária, daí eu fui lá e perguntei quantas horas leva, aí a mulher: ‘*Ah umas quatro, cinco horas*’, por causa que não existia a inscrição no concurso online tinha que vir pessoalmente entregar tudo e tal. Daí eu vim e me inscrevi no concurso, depois eu vim fazer as provas, fui a primeira colocada e me mudei para cá. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

A escolha pela docência universitária para um dos professores/gestores representou o início de uma nova trajetória profissional, logo implicando em novos desafios profissionais e formativos, bem como a produção de novos sentidos:

Foram muitos desafios, muitos desafios. Inclusive, quando eu assumi como professor, algumas pessoas me criticaram. Diziam assim: “*cara, tu tá com a vida ganha, tu já podias ir embora, não é?*”, eu dizia: “*mas olha, a gente tem que sempre pegar novos desafios*”. Outra pessoa me disse que eu poderia já aposentar naquela época - quando eu vim para cá eu já podia ter me aposentado. Aí eu disse: “*vou fazer o quê? Criar galinha? Vou ficar criando galinha?*”. Quem anda para trás é caranguejo! A gente procura sempre evoluir... Além disso, é outra realidade, a vida do TAE é uma – apesar da gente, nós, hoje eu vejo, como docente dependemos dos TAES, nós precisamos muito deles, porque muitas coisas que nós não sabemos fazer, eles sabem, a nossa função é outra em relação à função deles – e como professor, a gente tem muitos desafios! A gente é muito cobrado. [...]. Nós temos: produção, produção, produção! São dois anos, [...]. É produção, produção, produção! Estamos sempre sendo cobrados. Agora a gente tem aquela questão das 8 horas em sala de aula. Se não tiver 8 horas não é promovido. E assim a gente vai indo: tu tens que ter capítulos, tem que ter livros... sabe?! É muita cobrança em relação à produção. E aí a gente se envolve num monte de questão, além de se envolver com orientação de alunos de graduação, de se envolver com orientação de alunos de pós-graduação. Além das 8h dentro da sala de aula. Então, muitas vezes, nós levamos o trabalho para casa. Nesse final de semana mesmo, domingo, eu fiquei organizando provas para essa semana, que é uma semana de provas. Final de semana eu fiquei lendo trabalhos de alunos em casa. Hoje eu estou trabalhando com três disciplinas na graduação, e tinha que organizar as provas para eles, tive que trabalhar em casa. É diferente... Enquanto TAE, chegava sexta-feira, pegava o casaco, fechava a porta e embora, segunda-feira eu volto, não tinha essa questão. Hoje o trabalho é muito maior do que a gente tinha anteriormente. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Evidenciados na narrativa do professor/gestor que por meio da transição de carreira, de técnico para docente, suas perspectivas e entendimentos sobre os papéis e funções de cada servidor de uma universidade foram amplificados. A complexidade da docência e seus desafios são elencados como destaques e caracterizadores da demanda de trabalho superior, assim como da complexidade das dimensões de atuação do professor universitário.

Também, a escolha pela docência no ensino superior também pode ser pautada em razão das condições de remuneração dos diferentes níveis de atuação docente, como o P/G Coord. PG 02 expressa em sua fala:

Eu acho assim, eu trabalharia mais com a educação básica se isso fosse mais valorizado, porque no tripé ensino, pesquisa e extensão, extensão tem pouco valor e eu tenho que em alguns momentos fazer uma opção, por exemplo, como eu te digo, meu grande sonho na vida é ser um A, só que extensão não conta para ser um A. Eu trabalharia mais hoje com a educação básica se a extensão dentro do tripé tivesse mais coisas. Me realiza, é uma coisa que me realiza, mas é uma coisa que não tem muito impacto no meu Lattes, então eu tenho que fazer escolhas. Nesse momento da minha carreira eu faria mais se valesse mais no Lattes. Infelizmente entende, gosto muito, tu vais lá e conversa, as crianças te perguntam, adoro essa parte, mas se eu ficar fazendo muito isso eu não vou conseguir ir para o meu objetivo principal. Então eu faço menos. É uma coisa triste como ser humano. Tu tens que jogar o jogo que o sistema lhe permite. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Alguns dos professores/gestores indicam que a possibilidade de ingressarem na UFSM como docente aconteceu por meio das vagas ofertadas vinculadas ao programa de expansão das IES federais que acontecia naquele período:

O concurso que eu fiz é REUNI. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

É difícil te dizer por que o Reuni aconteceu antes de eu entrar como professor, na verdade, eu entrei na universidade devido à expansão do Reuni, que foi justamente nas vagas que abriram pelo Reuni, então para mim foi positivo, mas eu não sei te comparar com o que era antes, porque antes eu estava, inclusive, fazendo doutorado fora [...]. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Primeiro a escassez dos concursos públicos e segundo a atratividade de um local com uma qualidade de vida boa. Foi isso que me atraiu para cá. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Por meio das narrativas dos professores/gestores constatamos que a escolha pela efetivação do ingresso no magistério superior é implicada pela oferta de vagas para docentes. Um dos professores/gestores destaca que a escolha pela UFSM se deu em razão da característica de localização, lembrando ser ela a primeira universidade a ser criada fora de uma capital.

Nesse sentido, reconhecer as arquitetônicas da docência universitária implica em reconhecer o processo histórico, social e culturalmente produzido e constituído desse lugar chamado de universidade no Brasil. Logo, reconhecer como e quais as especificidades do processo de criação e consolidação da universidade brasileira, o que origina a universidade, principalmente, a pública, que temos atualmente no país. Assim, é preciso compreender como a docência universitária vem sendo produzida atrelada à produção da educação superior pública.

Foram os trabalhos e artigos analisados na construção do estudo de escopo que nos instigaram a reconhecer e entender esse processo de constituição do lugar chamado de universidade pública no Brasil. Principalmente, reconhecer como a dimensão política e epistemológica, com diferentes perspectivas, em disputa até os dias atuais repercutem no cotidiano das IES públicas (Ésther, 2015 e 2016).

Nessa direção, retomamos as palavras de Freitas (2013) reconhecendo as palavras alheias que vem conosco em nossas reflexões e nos processos de compreensão que produzimos. De modo especial, “[...] dos autores das leis que normatizaram sobre a educação neste país, que ditaram as diferentes reformas educacionais [...]” (p. 96). Logo, compreender a arquitetura da universidade brasileira na terceira década do século XXI implica em reconhecer a sua trajetória.

Sobre isso, Ésther (2015) apresenta uma retrospectiva da trajetória da universidade pública brasileira refletindo acerca da sua identidade e de suas perspectivas enquanto instituição pública<sup>55</sup>.

Desde o período em que se passa a debater sobre a necessidade de uma universidade, durante a primeira república (1889 – 1930), a disputa discursava sobre a sua importância, seu papel, sua função social vem transcorrendo até os dias atuais e com tendência a se manter, pois não há um consenso social sobre a sua relevância. Vide discursos recorrentes no cenário nacional, principalmente, na segunda metade da segunda década e início da terceira década do século XXI. De modo especial, a cada nova troca de governantes com diferentes concepções e discursos sobre a universidade, atrelados às suas vertentes ideológicas e políticas, as universidades vão se mantendo em meio aos tensionamentos.

Nessa conjuntura, a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1993 – 2002) que a universidade viveu sua primeira transformação mais intensa, principalmente, com uma orientação neoliberal passando-se a considerar a universidade como agente de desenvolvimento econômico. E a partir dos governos Lula (2003 – 2010) uma guinada exponencial transforma o cenário da educação superior, com programas e políticas de expansão e democratização de acesso, atrelados a uma injeção de recursos até então inédita. Essa tendência se manteve, com menos intensidade, durante os governos Dilma Rousseff.

Já nos governos Temer e Bolsonaro (2016 – 2023) as IFES passaram além de uma diminuição abrupta de recursos públicos a sofrerem com a disseminação do discurso de desvalorização da sua importância para a sociedade/país.

A partir de 2023, com novo governo Lula tem se visto a implementação de ações e estratégias além de, tentando recuperar a valorização da universidade no discurso dominante do governo, literalmente pagas as contas das universidades e aos poucos ir retomando uma tendência de manutenção do desenvolvimento e potencialização dos tempos-espacos universitários.

Nessa direção, reconhecemos que a trajetória da universidade brasileira converge com a trajetória da universidade em âmbito global, afinal muitas das tensões e influências têm abrangência global e cada país/instituição reage a essa dimensão externa que repercute nas dinâmicas internas de cada país e suas instituições.

Acerca disso, Ésther destaca que:

---

<sup>55</sup> No Apêndice B apresentamos um panorama pelo autor e acrescentamos algumas informações que consideramos pertinentes e, especialmente, avançamos na linha histórica até os dias atuais.

A universidade é uma das instituições mais duradouras da história, embora ela venha se transformando ao longo dos séculos, desde sua criação original na Europa, nos idos do século XI. Apesar de sua longevidade, nem sempre sua existência foi inquestionável, pois, em diversos momentos, as sociedades, os governos e os Estados colocaram em xeque a necessidade de sua permanência e de sua forma organizativa. Ainda assim, ela sobreviveu. Por outro lado, a universidade da forma como conhecemos é relativamente recente, pois ela se institucionaliza apenas no século XVI. Desde então, tal como em sua fase medieval, ela não ficou imune a críticas e crises. [...]. No caso brasileiro, em particular, a trajetória da universidade pode ser caracterizada por uma “eterna crise” (TORGAL, ÉSTHER, 2014), mesmo na fase anterior à sua criação oficial no século XX. Nesta trajetória, a relação da universidade com a sociedade, com o Estado e com os governos tem sido marcada por tensões e contradições, envolvendo posições e concepções conflitantes, especialmente em relação a seu papel, finalidades e identidade. Tal situação implica um forte jogo político, que tende a culminar em políticas e práticas institucionalizadas, mesmo que não consensuais. (Ésther, 2016, p. 352).

Dessa forma, de acordo com o autor, as políticas educacionais e, decorrente delas, o conjunto de regulações e iniciativas institucionais/governamentais expressam a articulação entre essas esferas, pois as perspectivas que estabelecem estão subsidiadas nas suas concepções sobre a universidade e sua finalidade social e econômica. Assim como a eficácia e a eficiência da administração pública, a educação se é vista como fator ou elemento de desenvolvimento econômico e social, isso é evidenciado por meio do tipo de ações empreendidas pelos governos.

Os sentidos e os significados que vão sendo (re)construídos ao longo da história humana são resultados do processo dialético das transformações que a sociedade vai vivendo como um todo, dentre os quais as distintas características e configurações da universidade ao longo de sua existência (Ésther, 2016).

Nesse sentido, diante das então recentes novas perspectivas executadas pelo governo, em 2013 pesquisadores da RIES apresentam o conceito de Contextos emergentes da educação superior. Nas mais de três décadas de pesquisas sobre a educação superior, os pesquisadores reconhecem o surgimento dos “[...] contextos emergentes da Educação Superior, entendidos como construções observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (RIES/PRONEX, 2013, p. 02).

Como já mencionamos no panorama da trajetória da universidade no Brasil, a tensão e disputa entre as distintas concepções de universidade repercute no cotidiano das IES. Assim, as ações implementadas pelo governo a partir dos governos Lula implicaram em mudanças significativas na arquitetura das IFES, conseqüentemente, repercutindo na cultura universitária, na arquitetônica da universidade brasileira. De acordo com os pesquisadores da RIES:

Paulatinamente foram ampliadas as ofertas de matrículas, modificando históricos consensos ligados à função da universidade, que passava de uma perspectiva de atendimento da elite intelectual (certamente, também social) para a defesa da educação de massa, identificadas com os anseios de democratização do país e que pudesse responder às expectativas de uma classe social emergente. Esse percurso implicou em diferentes tensões, exigindo mudanças nas representações de docência e da discência na universidade o que extrapolou as perspectivas naturalizadas de que a docência universitária se qualifica pela pós-graduação *strictu-sensu* e se alicerça na concepção de universidade voltada para a produção de conhecimento através da pesquisa, o que sinaliza contextos emergentes. (RIES/PRONEX, 2013, p. 04).

Tanto a arquitetura das IES como as suas arquitetônicas -ou seja, o modo como a comunidade acadêmica age e reage diante das novas exigências, dos novos desafios e também das possibilidades que se estabelecem e das que tornam-se possíveis de serem criadas – são retirados de suas zonas de conforto e mobilizados a se (re)significarem, tanto diante de demandas de âmbito global, como das nacionais (principalmente, oriundas do governo), como das locais (com as particularidades de cada região/IES em um país continental). É nessa conjuntura, a partir dos estudos da RIES (2013), vários pesquisadores têm se dedicado a olhar para essa nova configuração da universidade brasileira, como Morosini (2014) e Bolzan (2017).

Nessa perspectiva, de acordo com Bolzan:

Contextos emergentes caracterizam-se pelos espaços escolares e/ou acadêmicos, nos quais a expansão do ensino superior, a inclusão na educação básica e superior, as cotas, as ações afirmativas e as inovações tecnológicas estão presentes. Nesses contextos, as diversidades culturais são marcadores de inovação, caracterizando os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente. Portanto, o cenário que se configura na contemporaneidade põe em movimento (trans)formações que exigem novos modos de ser e de estar no mundo, em atualizações contínuas e velozes (KENSKI, 2013; MOROSINI, 2014). Agregada a esta perspectiva, o movimento de expansão da educação brasileira em contextos emergentes, por meio da inclusão da diversidade de sujeitos/pessoas/indivíduos, lança-nos novas exigências, o que se reflete em todos os níveis dos sistemas de ensino. Os sujeitos que participam desses contextos experimentam novos espaços/tempos socioculturais, marcados pelas novas profissões e demandas em contextos globalizados. É frente a estes novos desafios que atualizações e reconfigurações se fazem necessárias para que a universidade e a escola básica sejam capazes de desenvolver processos formativos compatíveis com os novos sujeitos, em novos contextos, na contemporaneidade. (Bolzan, 2017, p. 13).

Assim, entendemos que os contextos emergentes da educação superior emergem a partir de novos elementos que foram integrados ao cotidiano da universidade, repercutindo no seu tripé de atuação – ensino, pesquisa, extensão- bem como na arquitetura de cada instituição.

Como elemento caracterizado como uma dimensão transversal, permeando todos os tempos-espacos da educação superior oriundo do contexto externo à instituição, temos a cibercultura. A partir da criação do computador pessoal novas maneiras de trabalhar, estudar,

relacionar-se foram paulatinamente sendo criadas e com a disseminação do seu uso uma nova cultura foi sendo produzida e segue até os dias atuais em contínua (trans)formação. O reconhecimento da produção da cibercultura, conceito apresentado por Lévy (1993, 1999), nos ajuda a entender como termos, como, por exemplo, hipertexto, ciberespaço, digital, virtual -a virtualização da vida e do viver-, redes digitais, foram se achegando de mansinho no nosso dia a dia, muitas vezes, nos fascinando com suas promessas e possibilidades quase ilimitadas de novos modos de ser e estar, culminando, no que Bauman (2001, 2009) aponta como um estado de liquidez.

De acordo com Lévy:

O ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura [sic] material de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com a crescimento do ciberespaço. (1999, p. 17).

Nessa conjuntura da cibercultura, no campo educacional surgem novos termos no cotidiano dos processos educacionais, principalmente, as TICs impulsionando a constituição da cibercultura de modo geral, principalmente, com a democratização do acesso à conexão com a internet; como elementos mais específicos como os AVEAs (Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem) e as tecnologias assistivas. É essa dimensão transversal que recentemente com a pandemia do Covid-19 tornou possível que fosse criado o ensino remoto<sup>56</sup>, isto desde a educação infantil. Os prós e contras de algo criado de um dia para o outro em um estado de emergência mundial não é nosso enfoque aqui, porém precisamos destacar que se não tivéssemos já um mínimo dessa rede estabelecida provavelmente não teríamos conseguido reagir tão rápido em uma situação tão inesperada e totalmente nova a todos nós. Desse modo, entendemos a cibercultura como uma dimensão transversal que não depende de diretrizes, normativas, leis, para integrar-se ao cotidiano educacional.

Já como elementos caracterizadores dos contextos emergentes reconhecemos aqueles que decorrem de políticas e programas, públicos e governamentais. É principalmente sobre esses

---

<sup>56</sup> No contexto da IES pesquisa durante o período de suspensão das atividades presenciais, a partir de 16 de março de 2020, foi adotado o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) que teve duração em torno de 18 meses, sendo gradualmente retomadas as atividades presenciais até a sua totalidade em início de 2022 (de acordo com informações da Resolução N. 024, de 11 de agosto de 2020, da instituição que regula o regime (disponível em: <https://portal.ufsm.br/documentos/download.html?action=arquivoIndexado&download=false&id=265269>. Acesso em: 14 mar. 2024)).

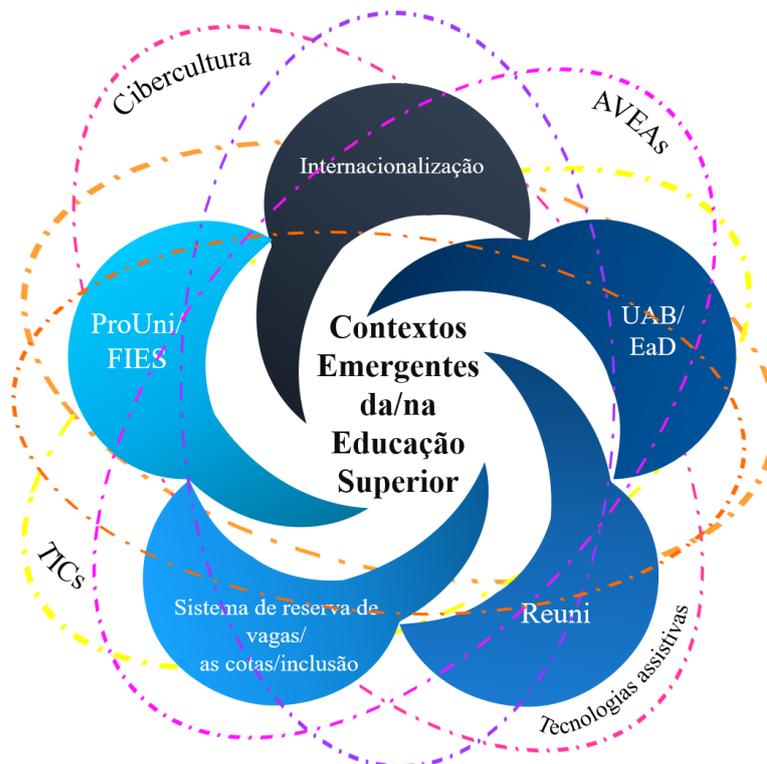
elementos que os pesquisadores da RIES têm investigado, assim como pesquisadores do país todo; logo os elementos que a partir das três últimas décadas emergem no cotidiano universitário por meio de marcos regulatórios (Morosini, 2014; Bolzan, 2016; Dewes, 2017, 2019).

Acerca do conceito de contextos emergentes, Wisch e Dewes destacam que:

Cabe salientar que vêm sendo desenvolvidas na última década diversas investigações abordando especificamente algum dos elementos caracterizadores dos contextos emergentes, ou seja, enfocando somente em, como, por exemplo, a inclusão, sistema de cotas, as TICs, a cultura digital, cibercultura, programas de expansão (Reuni, ProUni, criação da UaB - Universidade Aberta do Brasil - democratizando e interiorizando a educação superior por meio da oferta de cursos na modalidade à distância), novas instituições que foram criadas (IFFs e novas IES), e outros. O que se busca ao emprendermos estudos utilizando esse termo mais amplo é tentar olhar para o panorama que está se estabelecendo, entender o contexto que está sendo produzido. Pois, os elementos que caracterizam e vão compondo esse cenário acabam se perpassando resultando em uma complexificação das configurações dos tempos e espaços educativos desta década e lançando indicadores de questões que virão à pauta nos próximos anos, isto considerando-se a maneira como as instituições educativas têm lidado atualmente com as exigências e os desafios que emergem desse contexto. O debate que se estabelece está associado às configurações da sociedade atual e o conflito entre concepções pré-existentes e novas tendências históricas. Se de um lado são evidenciadas demandas externas de produção de conhecimento, no caso do ensino superior, por outro, as diferentes especificidades que permeiam os contextos do ensino têm desafiado a prática docente. (Wisch e Dewes, 2018 p. 03-04).

Na perspectiva de elucidar esses novos contextos sistematizamos a Figura 7 a seguir:

Figura 7 - Elementos constituidores dos contextos emergentes da/na educação superior



Fonte: Dewes (2018) com adaptações.

A culminância na constituição de cada um desses elementos é resultado da trajetória da universidade brasileira, logo, atrelado às distintas concepções de identidade e finalidade, como vimos há pouco. A dimensão transversal da cibercultura emerge do avanço mundial da área da informática/tecnológica, especialmente, das concepções daqueles que acreditavam e atuaram tornando o computador pessoal e internet disseminados globalmente. A UAB está diretamente ligada a cibercultura e as TICs que a tornaram possível chegar à dimensão que tem atualmente. Os programas REUNI, ProUni, FIES, as cotas são oriundas de concepções pautadas na perspectiva de um entendimento de universidade desiletrizada e interiorizada.

Um dos professores/gestores narra suas percepções das vivências desse período:

O primeiro momento que me chega em informações assim de REUNI, dessa perspectiva de expansão nos investimentos, foi quando eu entrei no mestrado; eu lembro que era uma coisa que se comentava muito: “*ah, tem bolsa para todo mundo*”. Na hora que eu entrei no mestrado tinha bolsa sobrando e eu lembro que as pessoas comentavam: “*ai, não era assim*”. E aí quando eu peguei a transição para o doutorado, que daí já não tinha também, o curso de doutorado lá era novo, eu fui da primeira turma de doutorado da [n. s.] da [n. s.]. Então tinha isso, de ter pouca bolsa e já tinha esse cenário que estava começando a fazer essa virada assim, daí foi que eu recebi algumas informações e percebia, mas, principalmente, por conta desse suporte de bolsa, por exemplo, se a gente pensar em termos de suporte estudantil. E em termos de investimento nos cursos eu acabei não identificando, porque antes eu era estudante, ali na graduação, o curso lá é dentro do centro de [n. s.] também, mas é em um prédio separado lá na [n. s.], um prédio que é só do [n. s.], um prédio antigo, então a gente interagia

pouco também com os outros cursos das [n. s.] para entender, sempre era dificuldade conseguir material, uma boa limpeza do prédio. Tudo sempre era difícil. Então, nunca foi um contexto de tudo muito fácil muito, fácil acesso, o que se pede vem. Mas, não tinha tanta bolsa de pesquisa, porque eu acho que nem todos os professores mantinham uma produção, mais quem estava vinculada a pós, então, quem estava mais aí também era uma bolsa para cada um, tinha bastante estudante, porque lá tinha menos divisão também, entre licenciatura e bacharelado; meio que todo mundo competia pelas mesmas bolsas. Então, acho que eu não percebi tanto assim, o que me chega mais das informações que vinham de como era e enfim, quando eu entrei já estava nessas de cada vez menos. Daí, já era esse cenário de que a gente vem observando até hoje, veio, eu diria, e que agora a gente achou que ia dar uma melhorada, mas não sabemos mais também - a gente comprou um presente desembrulhou e está vindo outra coisa, mas aí não sei te dizer muito te comparativos. Mas eu sei que o curso aqui também, que um curso aberto por conta do Reuni também, dos investimentos de Reuni. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Evidenciamos por meio dessa narrativa que esse movimento intensificado dos contextos emergentes vem oscilando e decorre das transições de diferentes perspectivas dos atores sociais. Isso, pois, nesse contexto, essas políticas e programas colocam em tensionamento significados e sentidos sociais, culturais e histórias sobre o estar na universidade, como outro professor/gestor expressa em sua narrativa:

Até tem uma visão, de uma professora que escreveu sobre a história da universidade, que diz que quando criaram os Colégios Técnicos, eles pensavam assim: “*A universidade é para os nossos. E os Colégios Técnicos são para os filhos deles*”, entendeu? Para servir a nós! E a gente tem que acabar com essa questão! Entendeu? Então eu vejo a universidade hoje como a melhor forma de ascensão dentro da sociedade. O pessoal tem as Forças Armadas, existe isso também, as Forças Armadas são uma forma de ascensão de muitas pessoas. Mas a universidade é uma forma de ascensão também, que te deixas com a mente mais aberta, que tu consegues enxergar as várias realidades! Tu não tens uma realidade só, aqui! Tu tens várias realidades, e aí tu consegues sair no mundo lá fora, e tu consegues ter o teu espaço no mundo lá fora, através do muitas coisas que tu viste aqui dentro, mas tu tens que te esforçar também, tens que fazer a tua parte! Aí entra aquela história: te ajuda que eu te ajudarei! É a Universidade muito importante na sociedade! (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

O reconhecimento do papel da universidade é impulsionado pela quebra do paradigma de que é um lugar que alguns poucos podem acessar. E a partir da criação de dispositivos legais que impulsionando esse movimento, os sujeitos também são instados a agirem para que possam ingressar e permanecer nos bancos universitários.

Nesse sentido, segundo Dewes:

Assim, identificamos os programas e as políticas que fomentando a expansão do ensino superior - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Programa Universidade Para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) – impulsionando a criação de novas instituições de ensino, novos cursos, assim como o aumento das vagas ofertadas em cursos já existentes, criando bolsas de financiamento de estudos em IES privadas. E articulando-se à cibercultura, a criação do da Universidade Aberta do Brasil (UAB), configurando como um sistema integrado por IES públicas ofertando cursos na modalidade EaD, de modo a fomentar a democratização e a interiorização do ensino superior público. Nessa mesma direção tivemos a criação do sistema de reserva de vagas para ingresso em cursos de graduação, tendo como critérios alunos oriundos de escola pública; o critério racial: pardos, pretos e indígenas; e pessoa com

deficiência; a renda familiar; e mais recentemente a oferta de vagas específicas para refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade. (2019, p. 197-198).

Esses elementos também vão se (re)formulando atualizando-se diante dos novos contextos que acompanham a dinamicidade da vida humana em sociedade, como no caso das pessoas em situação de imigrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade. Logo, esses novos contextos emergentes na/da educação superior não ficam restritos aos muros da universidade, afinal repercutem na sociedade como um todo.

E nessa conjuntura, o reconhecimento do papel da universidade também vai acontecendo, como um dos professores/gestores nos narra:

As pessoas não enxergam isso? A universidade tem que estar lá do lado, trabalhando para eles? Não! A Universidades está formando pessoas para ajudar a comunidade, entendeu? E essas pessoas que vem de uma classe mais baixa, se conseguem a ascensão, é através do que? Da educação! A gente vê muito isso! Muito, muito mesmo. Então, apesar de termos sido atacados, durante 4 anos, e não tínhamos como nos defender, eu acho que ainda nós somos uma grande forma de ascensão da sociedade! É a formação que a gente dá aqui dentro! (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Nessa direção, Wisch e Dewes (2018, p. 05) indicam que:

[...] abordar os contextos emergentes implica reconhecer as mudanças que o processo educativo tem sofrido nas últimas décadas. Nessa direção, é possível reconhecer fatores externos que interferem nas ações educativas e também os reflexos cotidianos que reconfiguram o espaço da universidade. Com base neste entendimento, os contextos emergentes contemplam um conjunto de características que demandam dos professores e gestores novos olhares e ações. Não basta, apenas, reconhecer o tripé do ensino superior: “ensino, pesquisa e extensão”, mas também, compreender que estes contextos implicam ter como princípio o desenvolvimento humano e social, fazendo a interlocução entre a necessidade de legitimação destes novos contextos e os processos de inclusão/exclusão social que permanecem. Nesse sentido, entender a trajetória de cada um dos elementos/aspectos que emergem e constituem a conjuntura contemporânea da educação é fundamental para reconhecer que novas configurações são essas que estão sendo produzidas e como refletem nos processos de formação.

Como exemplo podemos considerar o elemento das cotas que é impulsionado por um movimento global de educação inclusiva, uma perspectiva que entende e defende que a educação deve ser para todos, principalmente, o tempo-espaço da escola regular. Assim, é uma concepção e uma perspectiva que é criticada e contestada por atores sociais diversos, com os grupos favoráveis, os contrários, e os que buscam estabelecer um meio termo. Uma discussão que perpassa todo o campo educacional, desde a educação infantil, a educação básica, a educação superior, em todos os níveis e modalidades existentes, inclusive, na sociedade em geral. De uma trajetória em que pessoas com deficiência eram escondidas literalmente da visão da sociedade, na atualidade convivemos com essa nova perspectiva de inclusão.

É nessa conjuntura, que se destacam as distintas concepções dos diferentes atores sociais. Assim, retomando a trajetória da universidade no Brasil, Ésther (2015) também elenca a concepção de universidade dos diferentes atores sociais diretamente vinculados à universidade brasileira, conforme visualizamos no Quadro 31 que segue:

Quadro 31 - Atores sociais e suas narrativas conceituais sobre a universidade brasileira

Atores sociais	Concepção de universidade
MEC/SESu (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior)	Universidade como agente de desenvolvimento econômico e competitiva internacional. Constitui a concepção oficial governamental. Universidade como formadora de quadros profissionais para o mercado de trabalho.
ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior)	Universidade empreendedora para o desenvolvimento econômico e competitividade internacional. Compatível com a concepção oficial.
UNE (União Nacional dos Estudantes)	Universidade para o desenvolvimento econômico e competitividade internacional. Compatível com a concepção oficial.
PROIFES (Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior)	Universidade pública, gratuita, laica, desinteressada e autônoma.
ANDES – SN (Sindicato Nacional dos Docentes das instituições de Ensino Superior)	
FASUBRA (Federação dos Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras)	
ANEL (Assembleia Nacional de Estudantes – Livre)	Universidade pública, autônoma, laica, gratuita, de qualidade que produza conhecimento a serviço dos trabalhadores.

Fonte: Ésther (2015).

Diante disso, salientamos as distintas concepções e narrativas sobre a universidade brasileira, principalmente, daqueles atores sociais diretamente ligados à sua criação e manutenção.

De acordo, com Ésther:

[...], se observamos a interpretação dos diversos atores sociais, logo percebemos que não há um significado inequívoco nem convergente. Ao contrário, seus princípios ainda são um terreno contestado, tanto na teoria quando na prática. Portanto, como se pode perceber, o próprio conceito de <<universidade>> não significa a mesma coisa para todos, [...]. De fato, não se pode admitir uma identidade institucional da universidade a partir de uma perspectiva essencialista. Sua identidade é resultado de um processo permanente e nunca concluído, em que atores sociais e institucionais formulam e defendem narrativas a partir de um conjunto de pressupostos, valores e cursos de ação. Assim, em grande medida, o debate e as tensões entre as concepções de universidade - que levam à construção de sua identidade institucional - orbitam em torno do significado de um dos seus princípios fundamentais, a autonomia. Em outras palavras, há uma disputa em torno do quanto a universidade pode ou não decidir sobre seu próprio rumo, o quanto ela pode se definir por si mesma e o quanto ela deve atender a demandas e determinações externas, o que, em última instância, remete a um jogo de relações de poder que envolve diversos atores sociais relevantes, embora

detentores de recursos e posições variáveis, quanto a política de identidade do ensino superior em geral e da universidade pública em particular. (Ésther, 2015, p. 215-216. Grifos do autor).

Essa tensão que permeia a cotidiano da universidade brasileira foi escancarada a partir de 2016, quando a perspectiva/concepção neoliberal apoiada na direita e extrema-direita dos governos vigentes executa além de uma política governamental de cortes e contingenciamento orçamentário, implicando na manutenção de cada IES, um discurso nacional desqualificando a universidade pública, principalmente, as federais. As narrativas conceituais de cada governo, bem como suas ações, tanto as projetadas como as executadas, evidenciam as distintas concepções epistemológicas que seguem em disputa, como Ésther (2015) salienta.

Nessa direção, o mesmo autor aponta que:

A criação da universidade se deu nesta configuração geral, o que implica, em alguma medida, que tal configuração se reproduz dentro da própria universidade, a despeito de seu papel e potencial contestatório, mesmo tendo autonomia como um dos seus pilares e princípios existenciais. Os sucessivos governos federais têm sido capazes de vencer o jogo político, apoiado em discursos, ideologias e narrativas competentes, que, em última instância têm sido capazes de desqualificar as críticas e de ideais conflitantes. Evidentemente, o sucesso governamental no jogo político, no que tange a educação (e, em especial, a superior) não ocorre em termos absolutos nem de forma linear e precisa. No entanto, é, em grande medida, por conta dos mecanismos e dispositivos formais e legais que o processo de discussão e de enfrentamento é diluído, mantendo a balança de poder, por assim de dizer, desequilibrada. (Ésther, 2015, p. 216).

Desde os primeiros movimentos para criação da universidade no Brasil (como podemos ver com mais detalhes em vários estudos que esmiuçam essa trajetória, como Ésther (2015)), a sua implementação, ampliação, consolidação, e ampliação atingindo o território nacional –de dimensões continentais- esse jogo político é presente e repercute no cotidiano de cada instituição.

De modo especial, os últimos anos foram palco de situações promovidas pelo governo federal que tensionaram ainda mais esse cotidiano. Vínhamos em uma onda de otimismo, de ampliação de horizontes, de reconhecimento e, principalmente, de inserção/integração no cenário internacional do meio científico, lutando para superar os desafios e as exigências dos novos tempos, globalizados, com os contextos emergentes se consolidando e recebemos um “balde de água fria”. Agora nos encontramos tendo na luta por resgatar o reconhecimento das IFES além de buscar condições de sobrevivência básica do dia-dia, fazendo contas para manter o básico em dia.

Nessa conjuntura, Ésther (2015, p. 216-217) indica possibilidades, pois:

Ao que tudo indica, se o país for capaz de aperfeiçoar seu sistema democrático, constituindo-se como um modo geral de existência, e decidindo-se sobre qual modelo de modelo de sociedade se quer, talvez seja possível a construção de uma identidade institucional compartilhada sobre qual universidade se quer e se precisa.

As eleições presidenciais do segundo semestre do ano de 2022 dão indícios de qual concepção/perspectiva epistemológica temos pairando sob a universidade brasileira nos próximos anos. Claro que alguns indícios já temos e acreditamos seguirão presentes em qualquer governo que seja o vigente, como bem Ésther (2015, p. 207) aponta:

Embora criticada durante muito tempo por parte da intelectualidade, a universidade brasileira parece ter se rendido aos pressupostos da teoria do capital humano, especialmente aquele que afirma que o crescimento econômico é viabilizado pela formação de recursos humanos no sistema educacional. Tal perspectiva vem sendo reforçada pela própria ANDIFES, quando defende, por exemplo, que a universidade deve se adequar às <<demandas advindas da sociedade do conhecimento>>, a formação estratégica de <<mão de obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e com padrões apropriados de sustentabilidade para este novo ciclo de crescimento e desenvolvimento>>, a produção de <<ciência, tecnologia e inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento>>.

Quase impossível crer que se rompa, se consiga desligar, desta perspectiva global, afinal os discursos hegemônicos dos países que atuam como “inspiradores hegemônicos” da cultura e das diretrizes mundiais, ou pelo menos assim agem e se fazem, assim, ser reconhecidos e ouvidos, tem grande peso de influência em países emergentes/subdesenvolvidos. Claro que essa influência depende muito de cada governo, de como entende e reconhece a própria soberania nacional, bem como o quando ouve e aceita a ingerência de outras nações em questões domésticas.

Ainda nessa conjuntura, especialmente, sobre os termos da moda, cabe salientar que:

Associado às ideias de <<inovação>> e <<desenvolvimento>>, no contexto brasileiro, o termo da vez parece ser <<empreendedorismo>>, espécie de palavra mágica de múltiplas abordagens e significados, mas que, na universidade, vem assumindo contornos relativos à busca de recursos financeiros para a realização de projetos com a consequente geração de *produtos* e *serviços* que atendam às <<demandas do mercado>> ou da <<sociedade do conhecimento>>. Novamente, a própria ANDIFES reforça o fetiche em torno da palavra e de seu significado institucional, ao criar, em 2010, a <<Comissão de Empreendedorismo>>, cujo objetivo é <<difundir a cultura do empreendedorismo no âmbito das IFES e definir e implantar políticas, programas e ações institucionais que visem aplicar os seus princípios nos programas de formação, geração e aplicação de conhecimento e responsabilidade social das universidades adensando a sua atuação como agente de desenvolvimento social, cultural e econômico>> (ANDIFES, 2014). [...], embora este seja o direcionamento dominante, não constitui uma unanimidade entre os diversos atores sociais. No entanto, diante do exposto, convém elucidar o persistente conflito

político-ideológico quanto às concepções de universidade no país, desde sua criação, geralmente chamado de <<crise>> da universidade. (ÉSTHER, 2015, p. 208. Grifos do autor.).

É nesse contexto, podemos dizer, que até o momento e sem indicativos de que seja em breve superada, de eterna “crise da universidade”, é que a gestão universitária vai sendo produzida. Suprindo as exigências de cada tempo (muitas vezes, como vimos no breve panorama da sua trajetória, tendo que rapidamente se alinhar a diferentes perspectivas/concepções), lidando e buscando superar os desafios que emergem e identificando/encontrando/criando possibilidades de qualificação e potencialização dos tempos e espaços institucionais de formação humana e desenvolvimento da ciência e do conhecimento.

Atrelado a esses movimentos as trajetórias dos professores/gestores, especialmente, suas vivências formativas, até a escolha e a possibilidade de concorrer a uma vaga como docente efetivo em uma universidade pública são produtos dessa história.

Nessa direção, reconhecer a arquitetura e a arquitetônica da universidade, de modo especial, identificando o viés provisório de vulnerabilidade da ingerência do governo federal, é fundamental para compreender como a docência universitária se constitui, suas arquitetônicas, e, principalmente, considerando nosso enfoque de pesquisa, a produção das arquitetônicas de professores-gestores universitários.

## 4.2 DIMENSÕES DA DOCÊNCIA

Comprendemos dimensões da docência como o elemento categorial em que são evidenciados aspectos que constituem as diferentes atividades que o professor universitário desenvolve em sua profissão. Inicialmente destacam-se ensino, pesquisa e extensão, o que acontece em decorrência da própria premissa de cada um deles é um elemento constituidor do tripé universitário.

Desse modo, emergem nas narrativas dos docentes os saberes e os fazeres que acionam ao se inserirem em cada uma das dimensões, bem como as interlocuções entre elas, ou seja o ser, estar e fazer a docência em uma universidade pública. É ao se analisar esse contexto no qual a atividade do docente da educação superior acontece que temos evidenciado em nossos estudos que a gestão se constitui em mais uma dimensão da docência universitária.

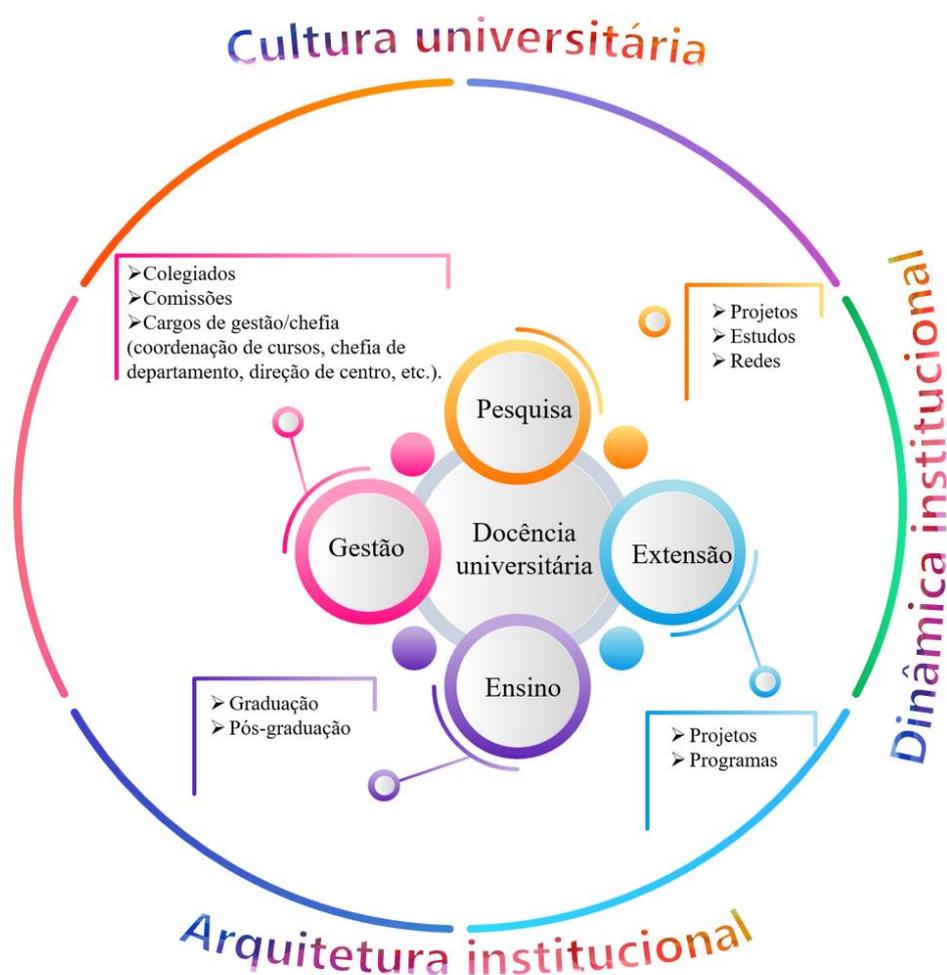
Diante disso, definimos dimensões da docência a partir da caracterização dos elementos passíveis de atuação do professor universitário – ensino, pesquisa, extensão e gestão –, as suas especificidades, convergências e divergências, proximidades e distanciamentos, propulsoras e

inibidoras da atividade docente no cotidiano da universidade. Atrelado a isso, consideramos o papel da arquitetura institucional e o “peso” da cultura acadêmica no processo de constituição do ser professor.

Quanto à arquitetura institucional tem-se inerente a ela a organização a vida funcional do docente, a distribuição de suas atribuições e aos modos com que as atividades docentes vão sendo dinamizadas, implicando nas escolhas que ele pode ou não fazer em cada situação. Assim, a dinâmica institucional é o elemento transversal do ser, do estar e do fazer docência no ensino superior.

Na Figura 8 a seguir, representamos esse panorama:

Figura 8 - Dimensões da docência universitária



Fonte: elaborada pela autora a partir do processo descritivo-interpretativo desenvolvido para este estudo.

É a partir da arquitetura institucional que o docente vai construindo a sua arquitetônica, isso ao escolher, por diferentes razões no que atuar ou não atuar, a que vai se dedicar mais ou menos. Pode acontecer dessa escolha ser pautada pelas possibilidades que o docente tem, por exemplo: consegue ingressar como orientador na PG? Há condições institucionais para realizar extensão? Qual é a cultura da área/subárea sobre ações de extensão? Há condições de infraestrutura para desenvolver uma pesquisa na sua área/subárea? Dentro da sua carga horária de ensino consegue organizar tempo para desenvolver ações de extensão? Consegue vencer uma eleição/consulta de interesse para um cargo de chefia no seu departamento/para a coordenação de um curso/para um cargo na administração central?

Como veremos nas narrativas nesse subcapítulo, os docentes manifestam o quanto se dedicam a cada dimensão. Essa dedicação ocorre em decorrência de movimentos coletivos, do grupo de docentes do seu departamento, do grupo de professores de um curso, de um convite de outro docente/gestor para assumir um cargo de chefia/gestão. Também explicitamos, as diferentes razões que levam um docente a atuar ou não em um programa/curso de pós-graduação, a criar o seu grupo de pesquisa, desenvolver um projeto de pesquisa e/ou extensão que necessite de um aporte financeiro. Iniciativas individuais, aspectos do perfil, preferências pessoais e formativas fazem parte dessa conjuntura, mas nem sempre são os únicos motivos considerados/avaliados/ponderados.

Nesse sentido, reconhecemos que cada professor vai construindo a sua arquitetônica e conforme o tempo passada, vai modificando suas prioridades, elegendo a dimensão para a qual se dedicará mais ou menos, como podemos evidenciar nas narrativas que seguem:

Pesquisa como orientação, não estou em nenhum programa de pós, não por não querer, mas por não poder. Porque nosso programa está com exigências bem altas de pontuação. [...]. Recentemente passou a ser sete. Mas desde quando eu entrei em [unidade descentralizada UFSM/n. s.] eles atualizaram as regras de entrada justamente buscando melhorar o nível do programa. Muitos professores, inclusive, que estavam no programa saíram, foram descredenciados para melhorarem as médias e tudo mais. Então é até uma briga que a gente tem interna aqui, que já tentamos criar programas novos APCN, novas propostas de cursos de mestrado, só que é uma política da CAPES, na mesma área que nosso caso seria engenharias, não ter mais de um programa na mesma instituição. Esbarrou nisso, teria que abrir em outras áreas. Hoje como estou na [curso/n. s.], tem o programa da engenharia mecânica, que é recente também, mas está crescendo bastante, eu até teria a oportunidade de entrar. Mas daí em virtude da gestão, assumi a chefia, tenho também atividades externas, daí vai ficando pesado. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

[...] aqui eu vivi épocas bem distintas. Quando eu cheguei eu estava bem produtivo, publiquei bastante, ajudei bastante o curso de mestrado a crescer, criar o doutoramento, provavelmente eu tenha sido, eu e o meu colega, os que mais produziam. [...]. Aí voltei, bom, tive os meus colegas que tinham se formado comigo todos já eram pesquisadores CNPq e como nessa época tive uma baixa na produção e isso pesou para mim, eu fiquei em vários anos sem conseguir a bolsa. Bom, depois consegui, que na verdade a bolsa é mais uma questão de reconhecimento, porque financeiramente é menor do que uma bolsa que um professor que trabalha em EaD, não recompensa financeiramente, mas é um reconhecimento pelo esforço. Aí depois eu retorno, eu assumi esses cargos: fui vice

coordenador, fui coordenador da pós-graduação. Foi uma época que a gente quase foi para cinco, a gente estava muito bem, mas veio o REUNI e no REUNI, boa parte dos nossos professores mais experientes acabaram sendo atraídos para outras instituições, meio que o “Canto da Sereia” oferecendo coisas. Então, o nosso grupo meio que se esvaziou das lideranças e aí, nós passamos por um momento, a produção, a pós-graduação estava crescendo bastante e aí teve uma queda natural por causa do REUNI. E aí depois foi se levantando e, nessa última vez a gente deveria ter ido para cinco, mas o relatório foi malfeito, bom, não vem ao caso. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

As arquitetônicas são dinâmicas e fluem conforme a vida vai acontecendo. Acompanhando as reconfigurações da arquitetura institucional, dos grupos com quem mais interage, a geratividade de novos integrantes/colegas que chegam, a dinâmica institucional que vai sendo (re)modelada, a cultura acadêmica que vai produzindo novos significados. Atrelado a esses elementos dos contextos micro, institucionais, há, ainda, as repercussões do contexto macro, externo/social, como a ocorrência de programas como o Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI).

Nessa conjuntura, a atuação e o quanto um docente consegue atuar em cada dimensão varia também de acordo com outras demandas que lhe chegam, assim como depende de características do tipo de propostas que desenvolve e que podem ser implicadas de fatores externos, como, por exemplo, a ocorrência de uma pandemia. Sobre essas especificidades um dos professores/gestores nos narra:

Nos três; na verdade, assim, eu atuei em extensão durante muitos anos, desde o início; atuo na pesquisa, atuo no ensino e ainda atuo na extensão. Só que o que acontece, o meu projeto de extensão ele prevê um tratamento para as pessoas e durante a pandemia, a gente teve que dar uma parada ali porquê... e agora eu acabei voltando com algumas ações educativas, mas eu vou ter que parar porque a minha situação está um pouco complicada, tem que terminar o titular, então eu tive que dar uma focada ali e parar com o projeto de extensão. Mas sempre atuei com os três. Ainda estou no projeto, mas eu vou acabar esse para começar um outro projeto que é com população vulnerável, então; atuo nos quatro, na verdade, que atuei. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Assim, evidenciamos que a arquitetura institucional caracteriza-se pelas demandas que a organização e infraestrutura ensejam, colocando em movimento seu funcionamento a partir das regulações necessárias para o atendimento das políticas públicas, envolve a cultura acadêmica e profissional, exigindo uma dimensão de cooperação. Assim, a arquitetura institucional é coletiva, geral ao âmbito institucional. Já a arquitetura docente é pessoal e vai mudando ao longo da carreira como professor – os sentidos vão mudando, as perspectivas, influências externas que podem implicar na produção de novos sentidos, novas prioridades, novas oportunidades.

E desde o início da carreira docente, o professor iniciante/principiante tem nas primeiras experiências institucionais que descobrir e entender qual é a dinâmica que se estabelece para que a arquitetura institucional se movimente tanto no que diz respeito as ações micro e macro.

Exige atenção para se pensar como agir e se mover entre as diferentes demandas que vão chegando. Sobre isso os professores/gestores no contam que:

O início foi bem tenso, porque a gente entra e a gente cobre os buracos todos, 'né'?! Não tem muito isso de poder organizar por aquilo que tu conheces mais ou menos. Então, no início eu dei aula de tudo, eu lembro que eu cheguei era bem caótico, porque eu dava estágio, uma disciplina teórica que nem tinha o ponto disso no concurso, mas tinha que dar aula teórica, fui lá dar aula teórica. E uma outra disciplina, que aí sim era mais próxima do meu campo, que era de criação, uma que a gente chama aqui de direção. Então, era um pouco de tudo e daí eu fui entendendo que um pouco o ensino superior, às vezes, é isso também, vai dando um pouco de tudo. Mas aí eu fui atrás de aprender, do estágio o que eu não sabia ia perguntando, eu tive mais dificuldade de entender instituição e as dinâmicas dessas de organização e de interação, de onde que eu encontro as informações; era mais difícil para mim encontrar as informações do que lá na [IES pública/n. s.] que eu achava mais fácil, conhecia mais o sistema. Aqui eu tinha mais dificuldade de entender as dinâmicas mesmo, essas que que hoje eu vejo que passa um pouco pela gestão também, isso está mais explícito. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Quando eu vim para cá encontro um modo de operação muito diferente, uma gestão diferente e a proximidade entre os docentes se dá em alguns momentos, porque cada um tem o seu gabinete, que é dividido com dois ou três, em alguns casos ou até mesmo sozinho. Então, não temos aquele grupo de professores e isso a meu ver, eu vou ter cuidado com as palavras, porque não quero ser preconceituoso, dá um certo profissionalismo ao que fazemos, porque quando tu evitas o contato exagerado com as pessoas, tu consegues fazer o teu serviço bem-feito. Essa é a minha percepção, não quero dizer que se aplica a todos. Para a minha experiência foi ótimo, porque consegui focar no que eu precisava. A gente chega e recebe disciplinas que nem sempre são exatamente na área do concurso que tinha feito. E aqui no ensino superior temos o incentivo de atuar, agora são os quatro pilares, mas na época eram três pilares: ensino, pesquisa e extensão. A extensão praticamente nunca me dediquei, mas a pesquisa sempre participei de grupo de pesquisa e o quanto antes eu consegui, ingressei no programa de pós-graduação em química. Demoramos para conseguir alunos, porque orientador novo não é muito procurado e aí depois que se consegue uns alunos a gente consegue conduzir as atividades de pesquisa de uma forma relativamente tranquila. Então, na parte docente, os desafios basicamente foram essa mudança de rotina no início, mas que a meu ver ela foi positiva, porque eu tinha pessoas que converso, então dividimos sala perto de outros professores, não é que fiquemos alienado ao mundo, não, a gente conversa, mas não é aquela salona grande com 20 docentes conversando. É um grupo um pouco mais restrito e isso te permite aproveitar um pouco mais o tempo para atividades. Acho que o desafio seria esse na parte docente. [...]. Aqui no programa pós-graduação em química entrei com a máquina andando e hoje faço parte da engrenagem e tento manter a máquina funcionando. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Cada instituição tem suas especificidades organizacionais, dinâmicas próprias, logo o ingresso como docente, como evidenciamos nas narrativas dos professores/gestores implica em reconhecer essa arquitetura institucional, assim como a cultura institucional, especialmente, as microculturas de cada área e centro. Ao assumir um cargo de gestão isso fica mais evidente diante da expectativa do grupo de colegas, como, por exemplo, em se manter o conceito 7 de um curso de Pós-graduação.

Cunha, Bolzan e Isaia definem que “[...] o professor da Educação Superior caracteriza-se como um dos sujeitos dos processos formativos, engajando-se na formação para o mundo do trabalho, espaço no qual exercita concepções, valores e crenças, demarcando a postura pessoal, profissional e institucional” (2021, p. 273). E quando no início de sua carreira chega a uma instituição como a UFSM com sua história consolidada, arquitetura institucional, culturas e

dinâmicas, por vezes, bem arreigadas, o professor tem o desafio de se integrar e conquistar o seu lugar, principalmente, junto ao grupo de docentes com quem irá conviver com mais proximidade e frequência.

Nessa perspectiva, Quadros (2010) pontua que:

Em relação ao aumento de consciência sobre o próprio campo em que atua, consideramos que este também depende de ações institucionais. Já argumentamos anteriormente que o professor, ao ingressar na universidade, não tem suas funções claramente expostas e acaba por definir o seu trabalho a partir das relações que constrói neste ambiente. A pressão que sofre por produção/productividade e os grupos de pesquisa influenciam diretamente sobre a atividade de cada um. O tripé das universidades, alicerçado pelo ensino, pesquisa e extensão é, de certa forma, utópico se considerarmos cada um dos professores. (p. 241).

Nessa direção, um dos professores/gestores reflete sobre as dimensões da docência universitária e como essa articulação repercute na qualificação dos saberes e fazeres docentes:

[...] eu não consigo diferenciar qual é a melhor função da universidade; acho que a universidade, ela tem essas três pontas aqui de graduação, pesquisa, extensão que elas têm que andar juntas. A graduação ela precisa ter um processo de formação excelente e esse processo de formação excelente na graduação só se dá se eu tiver, ele melhora, se eu tiver uma pós-graduação forte. Isso aconteceu em todas as áreas. Se você pegar as áreas que têm pós-graduação, eu melhoro o ensino da graduação de alguma forma. Por quê? Porque eu estou criando um professor que é mais crítico, eu estou criando alunos de doutorado que são mais críticos, eu tenho uma interação entre graduação e alunos de doutorado, então a maneira de resolver um determinado problema naquela área ela acaba sendo diferente, porque tu supostamente na pós-graduação tu pensas, tu aprendes a criticar uma literatura que tu lês, então eu acho que a universidade acaba sendo um tripé, eu vejo isso. Tanto a extensão que é importante, quanto a graduação, quanto a pós-graduação elas têm que, na minha opinião, aí é opinião minha, eu acho que elas têm o mesmo valor, eu acho que assim não dá para diferenciar uma coisa da outra. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

O professor/gestor ainda analisa sobre como um aspecto da cultura acadêmica influencia na dedicação dos professores ao se envolverem na pós-graduação:

O que eu acho é que acaba acontecendo é que tem muito isso, eu vi muitos cursos, principalmente, quando a gente inicia a pós-graduação, um certo, isso acontecia muito, agora não mais, é uma certa diminuição do quanto é importante eu ter pós-graduação numa universidade; tu já deves ter ouvido aquela coisa: “*não, só um pouquinho, se tu quiseres fazer pós-graduação é uma coisa a mais como professor*”, e não pode ser isso, não pode ser isso. Universidade ela é diversa, eu tenho professores que vão trabalhar com pós-graduação, que vão trabalhar com graduação como trabalhar com extensão, eu vou ter professores que vão focar mais na extensão, eu vou ter professores que talvez não queiram trabalhar na pós-graduação e que vão focar mais na graduação e vai ter professores que: “*olha eu vou trabalhar na graduação*”, graduação todo mundo vai ter que trabalhar, não tem jeito, é o foco; mas entender que assim, olha, não dá para ser um professor super, não é, que esse é um grande erro que acontece na universidade, isso é o que eu vejo de erro, respondendo à tua pergunta, as pessoas acabam falando assim: “*tu queres ir para a pós-graduação? Mas tu não vais deixar nenhum dia de fazer a graduação!*”. É impossível, é impossível. “*Ah, tu queres fazer extensão? Tudo bem, mas que o teu projeto extensão não pode atrapalhar teus dias de graduação*”. Isso é impossível! (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Essa cultura repercute nas demais dimensões e, de certo, modo parece ser subsidiada na ausência de conhecimento sobre as especificidades que pode haver dependendo do tipo de proposta que é implementada, como, por exemplo, uma ação extensionista em um lugar externo à instituição, como o professor também explica em sua narrativa:

Se eu for fazer um projeto lá na aldeia indígena eu tenho que falar com o cacique e o cacique me dá o prazo, que é quarta de manhã e quarta de manhã eu tenho graduação, então eu vou ter que sair da graduação e está tudo bem. Porque outra pessoa que supostamente está trabalhando basicamente na graduação, deveria cobrir. E eu acho que é esse é o grande problema, eu acho da universidade ela entender que olha eu tenho que talvez focar um pouco mais em coisas que eu sou melhor e com isso todo mundo ganha. O que acaba acontecendo? Acaba um discurso de quem está só na graduação de dizer: “*não, esse professor ele só fica na pós*”, não de maneira nenhuma, não tem nenhum professor, pode ver todos os professores que estão na pós eles estão na graduação, “*ah, mas eles estão com menos tempo...*”, sim estão com menos tempo porque eles estão com outra atividade. Não dá para tu quererem, esse é um erro da universidade eu acho de algumas coisas, é tu quererem que todo mundo faça tudo ao mesmo tempo. Isso não, não dá. Não dá. Então eu vejo que assim mudou bastante. Eu acho que, basicamente, isso vem de que? Como é que a gente resolve isso? É gestão. Então, se um chefe de departamento comprar essa ideia de que não dá para diminuir horas de graduação porque eu estou na pós, vai ser assim; se o chefe de departamento disser que eu posso ter essa, é como se fosse um jogo de futebol, tu tens pessoas que vão atacar, tem outros que vão defender, outros que vão para lateral, tem outros que vão ficar fazendo tudo, então, tem que entender isso, os encargos têm que ser que ser considerados. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

As atividades decorrentes do envolvimento com cada dimensão são distintas, desde o processo de orientação de estudantes de pós-graduação, o tempo frente a uma turma de alunos da graduação, o desenvolvimento de ações extensionistas, o trabalho com grupo de pesquisa analisando dados de uma pesquisa, assim como atividades externas, como, por exemplo, demandas de avaliação que chegam do CNPq aos docentes bolsistas de produtividade, as avaliações de periódicos em que o professor atue como avaliador/parecerista... os tipos de ações e atividades exigem uma organização docente que nem sempre é completada pela categorização oficial dos encargos didáticos (como já problematizamos no capítulo anterior ao analisar as informações oficiais da instituição sobre os encargos).

Nessa conjuntura, por meio das narrativas do professor/gestor também evidenciamos elementos da relação existente entre as diferentes dimensões da docência universitária, os significados e sentidos sobre o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão e o próprio papel/função da universidade.

Acerca disso, Bolívar e Ruano (2014, p. 390) analisam a relação entre pesquisa e ensino:

*[...] en el marco universitario, es una relación problemática, dependiendo de contextos de trabajo y de opciones de valor, acentuada en el contexto neoliberal y globalizador de la sociedad del conocimiento. Podemos entender que la docencia de un profesor individual deba estar basada en las actividades de investigación realizadas o, más bien, que en su docencia se vean reflejadas o tengan cabida las*

*investigaciones realizadas por otros, en cualquier lugar. En cualquier caso, hay espacios para que esta relación sea productiva, con una potenciación mutua.*<sup>57</sup>.

O entendimento da relação dialética entre ensino e pesquisa é disseminada no campo educacional como propulsora de uma aprendizagem permanente, do sujeito que questiona e permite-se estar disponível à indagação sobre a vida e as coisas da vida e do viver.

Já em ambientes institucionalizados, com uma universidade, os sentidos, muitas vezes, acabam sendo outros para a ação de pesquisar e de ensinar. E neste contexto, de acordo com Bolívar e Ruano (2014), ao fazerem uma revisão dos estudos sobre a relação entre docência e pesquisa no ensino superior evidenciaram que não há pesquisas empíricas sobre essa relação e que existem alguns mitos sobre essa relação. Em 1992 pesquisadores australianos já indicavam essa problemática ao afirmarem que: “[...] há poucas crenças no mundo acadêmico que suscitem defesas tão apaixonadas como a opinião de que a docência e a pesquisa são atividades complementares e mutuamente benéficas” (Ramsden e Moses, 1992 apud Sommer *et al.*, 2012, p. 56). E em 2008, Scott pontua que: “[...] a relação entre docência e pesquisa é um dos pontos mais complicados, complexos e polêmicos intelectual, administrativa e politicamente nos sistemas de educação superior (Scott, 2008 apud Sommer *et al.*, 2012, p. 56).

Os aspectos e elementos pontuados pelos autores são evidenciados na narrativa do professor/gestor, especialmente, ao contatarmos que há um peso cultural sobre como o envolvimento docente na pesquisa, no ensino na pós-graduação e nas diversas outras atividades são encaradas pelos colegas. Assim, vão sendo espalhados sentidos que acabam se disseminando e que ganham até um peso valorativo e aí surgem os mitos:

*Un conjunto de creencias o “mitos” han llevado a mantener una relación superficial o equivocada de las relaciones entre docencia e investigación que, como presuposiciones colectivas, impiden una reflexión crítica. Hughes (2008) identifica cinco mitos: beneficio mutuo entre la investigación y la docencia, el mito de una relación generalizable y estatica, el mito de separar el saber de la docencia y la investigación, el mito de la superioridad del profesor-investigador, el mito del estudio desinteresado de la relación entre investigación y docencia. Sorprende, al respecto, la escasez de trabajos empíricos en que sostener cada uno de los mitos, siendo las creencias más fuertes que las pruebas reales de los mismos. Por ejemplo, no está probado – más bien lo contrario – que haya una correlación importante entre*

---

<sup>57</sup> Tradução livre: “[...] no quadro universitário, trata-se de uma relação problemática, dependente dos contextos de trabalho e das opções de valores, acentuada no contexto neoliberal e globalizante da sociedade do conhecimento. Podemos compreender que o ensino de um professor individual deve basear-se nas atividades de investigação realizadas ou, melhor, que no seu ensino se reflète ou tem lugar a investigação realizada por outros, em qualquer lugar. De qualquer forma, existem espaços para que essa relação seja produtiva, com empoderamento mútuo.”.

*productividad de la investigación y eficacia de la docencia (BARNETT, 2008)<sup>58</sup>. (Bolívar e Ruano, 2014, p. 390).*

Os mesmo autores ainda ressaltam que:

*De hecho, no debiera generalizarse acerca de las relaciones entre docencia e investigación. Ni las relaciones son estables, ni iguales en todas las disciplinas y departamentos. Las relaciones son heterogéneas en diferentes ámbitos disciplinares como en distintas instituciones. Tampoco el saber existe como una entidad previa y separada de la docencia y la investigación. Por otro lado, pareciera que es un docente de superior categoría aquel que basa su docencia en su propia investigación. Pero ni los buenos investigadores son, a menudo, buenos docentes, ni éstos últimos necesariamente tengan que ser buenos investigadores. Además, depende de las disciplinas y niveles de enseñanza universitaria para que esta relación sea productiva. Por lo demás, no es algo desinteresado: si los profesores-investigadores son superiores, los incentivos económicos y promoción en la carrera deben dirigirse a la investigación.<sup>59</sup> (Bolívar e Ruano, 2014, p. 390).*

As próprias organizações e dinâmicas institucionais acabam promovendo o surgimento desse cenário, pois há as demandas colocadas, que é premissa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, não há estratégias e mecanismos institucionais que possibilitem uma atuação transdisciplinar do docente. O professor universitário é multitarefas; às vezes, algumas atividades se interrelacionam, mas raramente se chega a uma transdisciplinaridade e, quando se chega, é decorrente de iniciativas individuais.

Nessa direção, Sommer *et al.* (2012) discutem esses mitos que estão envoltos nessa relação do tripé universitário pontuando, que no âmbito das universidades, identificam um vácuo de discussões que abordem as práticas e a compreensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Diante disso, salientam que:

---

<sup>58</sup> Tradução nossa: “Um conjunto de crenças ou “mitos” tem levado à manutenção de uma relação superficial ou equivocada entre ensino e pesquisa que, como pressupostos coletivos, impedem a reflexão crítica. Hughes (2008) identifica cinco mitos: o benefício mútuo entre pesquisa e ensino, o mito de uma relação generalizável e estática, o mito da separação do conhecimento do ensino e da pesquisa, o mito da superioridade do professor-pesquisador., o mito do estudo desinteressado da relação entre pesquisa e ensino. A este respeito, a falta de trabalho empírico para apoiar cada um dos mitos é surpreendente, sendo as crenças mais fortes do que a evidência real dos mesmos. Por exemplo, não está comprovado – muito pelo contrário – que exista uma correlação importante entre a produtividade da pesquisa e a eficácia do ensino (BARNETT, 2008).”

<sup>59</sup> Tradução nossa: “Na verdade, não se deve generalizar sobre as relações entre ensino e pesquisa. Nem os relacionamentos são estáveis nem iguais em todas as disciplinas e departamentos. As relações são heterogêneas em diferentes áreas disciplinares, bem como em diferentes instituições. Nem o conhecimento existe como entidade anterior separada do ensino e da pesquisa. Por outro lado, parece que professor superior é aquele que baseia seu ensino em suas próprias pesquisas. Mas os bons investigadores nem sempre são bons professores, nem estes últimos têm necessariamente de ser bons investigadores. Além disso, depende das disciplinas e dos níveis de ensino universitário para que essa relação seja produtiva. De resto, não se trata de algo desinteressado: se os professores-pesquisadores são superiores, os incentivos financeiros e a progressão na carreira devem ser direcionados para a pesquisa.”

[...] o discurso da indissociabilidade é universalmente aceito, mas muito pouco pesquisado, com baixos investimentos sobre a sua concretização. A manifestação do discurso de valorização da trilogia que identifica a qualidade acadêmica acompanhou todos os depoimentos dos nossos interlocutores. Mas foram muito tênues as possibilidades de exemplos concretos nessa direção. Essa condição é preocupante, especialmente em tempos de forte influência da visão mercadológica sobre os produtos da educação. Pode tornar a universidade mais submissa à lógica do mercado, num fenômeno ocasionado pelo vácuo de discussão e direção política dos processos de produção e socialização do conhecimento. Parece haver um vácuo entre “intenção e gesto”, e a manifestação de um olhar individualizado e pontual e não institucional e sistemático sobre o tema, como seria desejável. (p. 64).

Nessa perspectiva, atrelado às discussões que emergem a partir de reflexões acerca das dimensões da docência o papel de formador e da própria instituição como formadora de novos profissionais é colocado em pauta, como dos professores expressa em sua fala:

Os cursos são uma coisa que precisam mudar na universidade. [...]. Os profissionais que o mercado exige, nós estamos formando esses caras? Que tipo de profissional? Isso precisa mudar totalmente, essa é uma revolução que tem que ser feita uma reforma, sei lá, uma revolução, do jeito que você quer chamar. A maneira de formar o que? Isso até agora, eu olho o curso com mais interesse, porque é um local que ainda pode ser feita coisa interessante. [...]. A integração das disciplinas do curso a falta de, por exemplo, aqui na educação, não sei como é que é, mas os professores sentam e tentam colocar as disciplinas funcionando coordenadamente? O que que você aborda? Como é que você aborda? Como é que eu posso usar o que você está fazendo? Um aluno que está nesse estágio? Como é que as coisas se comunicam, a gente está repetindo conteúdo? [...]. Não existe! Isso precisa ser feito. E enriqueceria muito. O aluno sentiria, o aluno ia perceber isso e sairia muito melhor. Então, esse eu acho que é um ponto que a gente se preocupa muito “*ah o índio, não sei o que...*”, cara, ok?! Dá uma chance para todo mundo aí. Mas vamos olhar para aquilo que é o mais importante. [...]. Também na pós [...]. Na pós, porque você vai querer saber o que, porque eu mudei um pouco das minhas linhas de pesquisa até, porque no fundo você trabalha, principalmente, na área de [n. s.], em desenvolvimentos que não são os desenvolvimentos que a gente precisa aqui. Aquilo que é aplaudido, entendeu, mas, às vezes, um desenvolvimento que pode parecer menor, para o teu local, para a tua região, teu país, ele é mais importante. E não tem reconhecimento, tem muitas coisas que precisam mudar, não só na graduação, na pós, tem muito desafio pela frente, muito. Agora as pessoas não querem sair do conforto. O que é um erro; é aquela história do tem medo. Porque o medo lá de ter medo da vida, não precisa ter medo da vida você vai morrer. Então a zona de conforto, tirar a zona de conforto é que é complicado. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

A partir de suas experiências e vivências nas diferentes instâncias da IES, inclusive, na administração central, o docente consegue qualificar a sua compreensão sobre a universidade, seu papel formativo. Além de identificar elementos que poderiam ser potencializados, especialmente, no âmbito do ensino. Em sua fala indica a importância de valorizar pesquisas que abarquem demandas do contexto micro em que a instituição está localizada, assim como que se potencialize os processos de ensino e de aprendizagem que a própria instituição desenvolve. Afinal, podemos inferir que apenas fazer pesquisas e discursos sobre processos educativos inovadores, que os problemas de ensino e de aprendizagem mesmo dos estudantes universitários decorrem de uma educação básica deficitária não é alibi para que na universidade não se precise/possa modificar as práticas nas salas de aula da IES.

Nesse sentido, outro professor/gestor retoma suas vivências formativas e analisa como as propostas formativas da IES poderiam estar mais alinhadas com as demandas do mundo do trabalho, assim como com as expectativas e escolhas formativas dos estudantes:

[...] como eu tive a minha graduação, bom toda a minha formação foi particular, apesar de ser toda com bolsa, então fui bolsista 100% da graduação, bolsista 200%, digamos assim, no mestrado que era bolsa taxas, pagava particular ficava de graça, mais as outras bolsas. Então eu fui, é como se eu tivesse feito uma federal com bolsa. Mas eu notei a diferença assim até dentro da própria particular, a particular tem diferentes níveis, então, tem diferentes focos. Então, por exemplo, para nós na graduação ela era mais [voltada ao] mercado, quase nada de academia, e isso é ruim também porque abre espaço para poucos. Já, logicamente, no mestrado já tinha um impacto de pesquisa bem maior, aí no doutorado, bom, aí era o foco. Mas é visível ver essas diferenças. Assim, eu acho que uma formação de excelência para o mercado tentando refletir a realidade atual é fundamental. Eu acho que a regra da extensão me parece que ela foi imposta para unir a universidade com a sociedade. Então, antes de fazer essa união, eu acho que o curso ele tem que estar adequado à realidade do mundo hoje em dia, então a gente não pode só pensar no futuro sem estar com os pés no presente. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

A partir das experiências docentes, os professores/gestores refletem acerca da trajetória formativa dos estudantes, reconhecendo a instituição/curso/departamento como organizadores e promotores de experiências formativas aos estudantes, visando a potencialização da formação, na busca pela excelência na formação acadêmica.

Na narrativa a seguir o docente expressa seu reconhecimento sobre como a oferta de diferentes experiências formativas implica na qualificação das trajetórias formativas dos estudantes:

[...] Com certeza. A vivência que eles têm aqui, muitas vezes o aluno entra no primeiro semestre, passa todos, só graduação, dentro do laboratório. Então, ele tem uma vivência prática, as empresas que vem ali. Esse pessoal que tem essa vivência, sai direto para as empresas. Dificilmente, alguém que teve boa parte da sua formação dentro desses laboratórios, ele não entra no mercado de trabalho. Vão direto para a empresa. Eles estão inseridos. Isso é uma relação muito forte que tem, esse pessoal que passou por dentro dos laboratórios ou estão na parte da docência ou estão inseridos dentro das empresas. [...]. O aluno busca o professor, busca a área que tem interesse. Às vezes, gosta ou não gosta, ele sai e vai para outro laboratório. Nós estávamos fazendo um levantamento, em torno de 150 alunos bolsistas dentro do departamento, distribuídos nos 17 laboratórios. [...]. Alguns vinculados a bolsas, outros como voluntários de iniciação científica. Porque nem todos eles são bolsistas, até pelo grande número que nós temos. Mas aqueles que não são bolsistas acabam executando as mesmas atividades dos outros alunos, mas a diferença é que é um trabalho voluntário. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

A partir da narrativa do professor/gestor evidenciamos uma dinâmica institucional micro do departamento/curso/centro em que o estudante tem a autonomia de escolher em qual laboratório se inserir. Logo, a instituição proporciona os lugares e o estudante escolhe qual será o seu enfoque formativo. Não obstante, há de se considerar que a escolha pode ser pautada na possibilidade de o estudante conseguir uma bolsa de modo a subsidiar a sua permanência na universidade.

Nesse contexto, de acordo com as especificidades de cada área, a inserção dos estudantes desde a graduação em laboratórios implica na necessidade de haver uma infraestrutura para que o estudante possa ter diferentes experiências. Sobre isso, um dos professores/gestores expressa suas percepções:

Quando o aluno vai pegar um eletrodo e um seletivo para medir o PH, eu sei que para ele é difícil, então tenho que esmiuçar os detalhes, porque lá na educação física o disco é para ser jogado longe, se for feito com os cuidados necessários o que ele pode estragar é o campo que ele vai cair, aqui quando eu faço um experimento com aluno, o equipamento que ele está manipulando é quebrável, ele estraga e ele tem um custo, então eu sei que tenho que ter muito cuidado para explicar para que não quebre, porque se quebrar não é culpa do aluno, ele está aprendendo. E aí claro, os alunos começam com técnicas mais simples que envolvem vidraria barata e depois eles terminam cursos usando os equipamentos que eu falei para ti que são de 1 milhão de dólares, eles não são operadores, mas precisam saber como funciona, naquele momento eles vão usar e vão saber como interpretar os resultados, mas eles já tem uma doutrina de refinamento das percepções que vai permitir que saiam das instrumentações mais simples e vão até as mais complexas e saibam usar qualquer coisa. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Logo, observamos que a qualificação dos processos formativos na universidade decorre das possibilidades a que o estudante tem acesso, bem como as próprias oportunidades que são oferecidos no contexto universitário. E, aí, evidenciamos que a existência de lugares institucionais com equipamento adequado para as especificidades de cada área, como os laboratórios, qualifica e potencializa a pesquisa e o ensino, tanto da graduação como da pós-graduação.

Nessa direção, outro professor/gestor também reflete sobre as trajetórias e vivências formativas dos estudantes nos cursos de graduação:

Sinceramente, eu acho que isso é um problema, tá?! É um problema, porque a maioria dos alunos eles vão para o mercado. A universidade ela deveria ser um híbrido de excelência. Eu acho que, às vezes, ela pesa muito mais para a pesquisa do que para a prática. E isso é problema. Eu acho que ela deveria ter um híbrido e aí, no meio do caminho, os alunos vão vendo o que aqueles que se identificam mais, “*ah, então você vai lá focar sua carreira*”. Então eu vejo que casos em que o aluno está fazendo o TCC, ele tem 100% de certeza que ele vai para o mercado, muitos já estão no mercado, nossos alunos muitos quando vão fazer o TCC no último ano muitos já estão no mercado; e eles não querem saber de mestrado, eles não querem saber de academia. Eu acho que que acaba se tornando um peso desnecessário, assim tendo um rigor muito alto na parte científica, porque aquela pessoa não vai mais ocupar aquilo lá, ela sabe que não vai ocupar E, às vezes dando, fazendo um descaso com a parte prática. Eu acho que deveria ter um equilíbrio das coisas. A universidade deveria ser um híbrido de excelência e não focar somente em produção. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Outro dos professores/gestores coordenador de curso de graduação expressa sua preocupação com relação aos docentes do curso que acabam se dedicando mais à pesquisa do que ao ensino na graduação:

Eu acho que tem um impacto sim, né?! As coisas deveriam ser mais..., eu acho que o aluno fica mais perdido até ele começar a juntar os pontos, né?! Isso tem impacto, certamente tem. É, nunca parei para pensar muito sobre isso, para falar bem a verdade, minha preocupação é mais com o caso dos

professores que estão dando mais atenção à pesquisa e menos à sala de aula e deixando a sala de aula como um peso. Essa é minha preocupação maior. Mas realmente ter uma visão geral, ajudaria. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Pensar a formação promovida por um curso de graduação é também uma das demandas da docência universitária, afinal é o colegiado do curso que propõem e sistematiza as reformas curriculares, podendo ou não ser instigados por diretrizes nacionais, como, por exemplo, a carga horária de extensão que passa a ser uma exigência nos cursos de graduação.

Nesse sentido, Sommer *et al.* destacam que:

Reiteramos a compreensão de que não se pode atribuir ao gestor a inteira responsabilidade pela qualidade do ensino de graduação de sua respectiva instituição. No nosso entendimento, trata-se de tarefa colegiada que demanda para mais além da vontade política, o exercício permanente do pensamento sobre a universidade em sua inteireza que se traduz em ações concretas, consistentes e coerentes, passíveis de autoavaliação, também permanente e sistemática, além das avaliações externas pelos pares, pelo estado e pela sociedade. (2012, p. 64).

Nessa direção, outro coordenador de curso de graduação narra sobre uma especificidade de um curso que tem a habilitação em bacharelado e em licenciatura. O professor/gestor expressa em sua narrativa as interlocuções entre a atuação como gestor do curso e como professor/formador:

A gente atua bastante no de [curso/n. s.], que é o bacharelado. Que o departamento tem três, agora vai ter três cursos, mas vinha tendo dois que era a licenciatura em [curso/n. s.] e o bacharelado em [curso/n. s.]. Então a gente atua de modo geral, nos dois, alguns docentes dependendo a área sim. Teoria é o mesmo docente para os dois cursos, então tem esse jogo, mas de outros cursos não, fica mais restrito aqui no departamento. O início foi um pouco assim, aí levou um tempinho para eu conseguir também entender nesse modo de organização, como ir fazendo o meu caminho para aquela área que era a que eu mais tinha proximidade, que eu mais estudava, que eu mais pesquisava. Como eu já pesquisava sobre a acessibilidade, o doutorado foi todo sobre isso, em práticas cênicas, eu conseguia dialogar muito bem com a educação, porque tem toda uma perspectiva ali que é muito parecida e quando a gente fala, ensino de [curso/n. s.] tu ocasionalmente estás falando de processo de criação em [curso/n. s.] também. Uma aula de [curso/n. s.] pode ser entendida como um processo de criação. Então, de alguma maneira navegava bem porque tinha um pouco essa proximidade, ou pensar comunidade então, também, a sala de aula como uma certa comunidade de interesse. Eu consegui aí, mas hoje em dia eu já não dou mais aula de estágio, por exemplo, já faz tempo que eu não dou mais aula de estágio, de teoria também, a gente conseguiu, finalmente, organizar o departamento para o professor de teoria ficar com as de teoria. E aí consegui indo mais para aquelas onde eu enfim, onde eu dialogo melhor, que tenho mais proximidade. Mas o início foi... tanto é que eu nunca tinha pensado como era uma organização, pensando nessa perspectiva docente, nunca tinha pensado sobre isso a gente faz ali um mestrado e um doutorado, que ocasionalmente leva para o ensino superior, mas ninguém te fala sobre nada, pelo menos no meu curso assim disso, do que que é? De como discutir com os teus colegas e com as tuas colegas, de como promover espaços de diálogo mesmo, de conversa sobre estruturas curriculares. Nada disso, eu tinha a mínima noção, eu fui aprendendo na prática mesmo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

A gente teve a abertura de vagas com o REUNI, então a gente tem dois professores que vieram em função do REUNI relacionados à EaD. E aí a gente tem, de certa forma, dentro do nosso curso um número maior de professores em um eixo de trabalho do que em outro, mas isso, de certa forma, a gente vai trabalhando, daí a gente tem aqueles professores que trabalham em ambos os eixos, tipo

geografia física, geografia humana e geologia, que são os professores do departamento, e aí na minha percepção, fica defasado um pouco a questão de a gente não ter efetivamente uma vaga, por exemplo, de ensino. A gente não tem vaga de ensino. Agora eu sou uma professora de ensino que sempre pesquisei ensino, mas eu entrei numa vaga de [...], então não existe uma vaga de ensino. [...]. Não tem uma vaga destinada para entrada de um professor com formação em ensino. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

No processo de aprender a docência universitária, a depender da área/subárea, pode haver a demanda de compreender a atuação no ensino em cursos de bacharelado e de licenciatura, que podem acontecer paralelamente ou o docente ir encontrando o seu espaço e ver se consegue atuar naquele tema/campo que for mais alinhada às suas perspectivas formativas e de interesse pessoal e profissional.

Nessa direção, um dos professores/gestores expressa em sua narrativa como desde a sua formação inicial foi vivendo um processo de aculturação da área, destacando que hoje estar como bolsista de produtividade do CNPq é resultado da sua trajetória e da cultura do próprio curso/área:

Bolsista de produtividade na [área/n. s.], não vou falar pelos outros cursos, a gente é de certa forma, tu passas todo o mestrado e doutorado te preparando para ser um, mesmo que a pessoa não queira, porque desde o mestrado tu já tens que ter a tua produção, precisas da produção para defender e isso vai ter o volume científico necessário. [...]. Eu sempre escrevi os meus artigos, nunca escrevi em português, desde o primeiro artigo em inglês, “*Ah, mas o meu inglês é ruim*”, “*tá, mas escreve em inglês*”, a revista aceita em inglês, “*tu vais pagar para traduzir?*”, “*não, não vou*”, “*então escreve em inglês*”. E foi a melhor coisa que me aconteceu porque eu aprendi inglês na marra, querendo ou não aprendi inglês. Fui para o Canadá, fui para a Itália, fiquei um bom tempo fora falando inglês, precisava do inglês e praticamente não gastei dinheiro com cursinho, porque a gente precisa disso. E isso eu tenho transmitido para os meus alunos, é claro que a forma como eu falei aqui, ‘*te vira*’ não chega para os alunos, não chegou para mim, mas quando tu tem resultado, são muito bons, “*vamos publicar?*”, “*qual revista?*”, “*tal revista*”, “*tal revista é em inglês, tu precisas escrever em inglês*”, “*mas vai vir horrível*”, “*não tem problema eu vou te ajudar, eu vou ler, vou corrigir e vou te devolver*”. Então a gente até acaba sendo erroneamente um pouco de professor de inglês para eles, porque está no artigo, não tem muito o que fazer, tu lê, tu vê como que as pessoas escrevem, é um jogo de imitação e aí tu já tens um pouco de gramática e vai ajudando o aluno e o aluno vai aprendendo, isso é legal, ele vai aprendendo, tu vê eles estão falando inglês, não fluentemente, mas eles estão porque a gente traz bastante visitante de fora também. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

A constituição da docência universitária está alicerçada na formação inicial que o docente teve. E os saberes e fazeres que o acompanham desde então subsidiam a sua atuação como professor formador. Atrelado a isso a cultura da área/curso vai sendo mantida e vai repercutindo na formação das novas gerações, como evidenciamos na narrativa do professor/gestor que, também detalha um pouco mais esse contexto:

Então, a questão de bolsista do CNPq é algo natural na [área/n. s.] a menos que a pessoa não queira. Não quer dizer que todos vão ganhar bolsa, depende da produtividade e a produtividade é facilitada quando a gente faz parte de um grupo de pesquisa, porque no grupo de pesquisa tu tens uma atmosfera que contribui para que isso aconteça, porque no grupo não é só um docente, geralmente são mais docentes, tu tens uma estrutura que já existe, tu fazes parte da estrutura que trabalha para manter essa estrutura e como a estrutura já existe tu tens subsídios para produzir os resultados. Então

o que tu precisas é tempo de laboratório para produzir, com o próprio esforço resultado ou ter alunos sob orientação, iniciação científica ou de pós-graduação para que sob tua orientação eles possam produzir resultados e aí a produção vai existir. Então é assim que acontece. Isso somado a parte docente, a meu ver, é algo que também é natural, eu não desvinculo pesquisa de ensino, eu fiz concurso para professor não fiz concurso para pesquisador, então pesquisador é o que eu consigo fazer. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

O professor/gestor expressa em sua fala que reconhece que a pesquisa faz parte da docência universitária. No entanto, o seu enfoque como professor universitário é no ensino. Também em sua fala podemos inferir que a pesquisa é algo do seu interesse e o quanto consegue se envolver não implica em um menor empenho na organização do trabalho pedagógico no âmbito do ensino:

A gente sempre ganha disciplina nova, estou com uma disciplina nova esse semestre, então cada véspera de disciplina é um concurso novo, eu viro na madrugada fazendo aula. Nas disciplinas que eu já tenho a 4/5/10 anos dando aula eu repito a disciplina, não tem muito o que fazer é uma lista de exercícios, alguma coisa que tu tens que preparar para a prova, mas o conteúdo é o mesmo, então o teu esforço extraclasse diminui, sobra tempo para a pesquisa. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Segundo Quadros (2010, p. 35):

Podemos perceber que, desde a contratação, o professor de ensino superior não tem um vínculo direto com o curso e, muito provavelmente, desconhece o projeto político pedagógico que norteia o mesmo. O docente passa a atuar a partir do domínio científico no qual desenvolve suas pesquisas.

Logo, observamos a arquitetura institucional, por meio dos critérios seletivos para docentes, repercutindo na constituição da docência universitária. Atrelado a isso, nas narrativas dos coordenadores de curso de graduação evidenciamos também a dinâmica organizacional de um departamento para atender as demandas formativas de diferentes cursos, mesmo que dentro de áreas afins/correlatas, considerando as especificidades formativas dos professores do departamento, especificidades essas decorrentes dos critérios que foram elencados para o processo de seleção para ingresso na carreira docente.

Essa situação acaba fazendo com que o docente que orienta e supervisiona os estágios curriculares de um curso de licenciatura pode ser um docente que não tem formação/vinculação com o campo do ensino, bem como o coordenador do curso que também pode não ter uma formação pedagógica, principalmente quando se tem a mesma coordenação para o curso de licenciatura e de bacharelado. Sobre isso, o professor/gestor coordenador de um curso de graduação com habilitação em licenciatura e em bacharelado detalha em sua narrativa que:

[...], muitas vezes, em alguns momentos, era um professor que tinha carga horária sobrando; então assim a gente tem e aí a [curso/n. s.] como um todo no Brasil, ela tem ainda esse reflexo de ser um curso bacharelesco. Ela é uma licenciatura, mas ela foca na formação bacharelesca. E aí, agora a

[professor/n. s.] também trabalha bastante com ensino, mas a formação dela e a pesquisa dela é [temática/n. s.], mas ela gosta de ensino, então ela está se direcionando para ensino; a gente tem a professora [professor/n. s.], que trabalhava com ensino, mas ela não é formada nas temáticas do ensino, ela trabalha a formação dela original é [temática/n. s.]; a professora [professor/n. s.] trabalha algumas questões que o ensino, mas também ela é de urbana; então a gente tem assim [...], a gente tem professores trabalhando com ensino que não são formados efetivamente na prática, na pesquisa e no ensino, sabe, ou na pesquisa para o ensino. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Como já indicamos, essa situação decorre da arquitetura dos processos relativos ao ingresso na educação superior como professor. Sobre eles, Quadros (2010), ao pesquisar a formação e a docência de professores formadores em cursos de química licenciatura em uma universidade pública, destaca que:

[...] além da formação estes editais enfatizam a experiência em pesquisa e nas produções nacionais e internacionais referentes a estas pesquisas. Esta ênfase é percebida na valorização do currículo do candidato, quando a produção intelectual, na forma de artigos, recebe uma pontuação relativamente alta comparada à produção de material didático, por exemplo. Esta idéia [sic] está tão sedimentada que, num dos concursos acontecido no ano de 2010, no Departamento de Química, no qual esta pesquisa se desenvolveu, um dos candidatos ao cargo de professor apresentou um currículo com aproximadamente setenta artigos publicados. Este é um número significativo e mostra o imaginário já criado em relação à exigência para a conquista de vagas, já que este candidato estava em início de carreira (seis anos de experiência noutra universidade). Desconhecemos seleções que exijam um conhecimento mais aprofundado do curso no qual o candidato irá atuar ou do projeto político pedagógico que norteia este curso. A capacidade do candidato – futuro professor do Instituto/Departamento de Química – em construir modos de mediação que favoreçam a aprendizagem do estudante certamente é importante e poderia fazer parte dos requisitos necessários para assumir um cargo de docente no Ensino Superior. (p. 37).

A autora ainda indica que por o encargo de disciplinas relativas ao campo pedagógico estar vinculado à Faculdade de Educação acaba fazendo com os demais professores do departamento de química não se envolvam com a dimensão da formação docente, assim enfocam nos conhecimentos específicos da química. Diante disso, evidencia que “a formação de professores flutua dentro da universidade e precisa ser reposicionada” (Quadros, 2010, p. 241).

Nessa direção, olhando para o contexto da UFSM também evidenciamos esse distanciamento que há entre o campo do conhecimento específico e o campo didático/metodológico no processo de formação de novos professores.

De acordo com Scremin:

[...] compreendemos que a docência é um processo que se aprende e que essa aprendizagem não se dá em um único momento da vida dos sujeitos, mas sim ao longo dela. Sendo a formação inicial um processo que envolve qualidades referentes à especificidade e à multidimensionalidade da formação docente e que viabiliza a sustentação para toda a busca formativa dos professores. (2014, p. 237).

Assim, estamos numa espiral que precisa de uma ruptura de paradigma para que se possa alinhar a formação inicial de professores, inclusive a formação para a docência universitária, de modo a se conseguir proporcionar aos futuros professores, da educação básica e os da educação superior, subsídios alinhados às demandas formativas.

Acerca disso, Scremin em sua pesquisa analisou as propostas curriculares em vigência, há uma década, nos cursos de licenciatura da UFSM e pontua que:

Os estudos teóricos e os documentos oficiais nos mostraram que os currículos dos cursos ainda estão arraigados à uma cultura de formação fragmentada e centrada na área específica do conhecimento, não contemplando de modo favorável a formação pedagógica dos professores. Apesar de os perfis desejados para os egressos desses cursos estarem estruturados de modo a propor a formação de um profissional polivalente em competências diversas (de conhecimento específico da área, profissionais, éticas e pedagógicas), isso não é o que observamos nas organizações curriculares analisadas, nem nas ementas das disciplinas que evidenciam objetivos e conteúdos, especialmente, centrados nos conhecimentos específicos da área. O conceito de prática também aparece como incoerente em relação à proposta formativa docente presente nas DCNs, pois aparece na organização curricular como ambíguo e confuso, relegando essa aos estágios finais. Assim, a questão da relação teoria-prática é também observada como fragmentada nas narrativas docentes, pois se revela como uma necessidade, mas que os sujeitos deixam claro que ela nem sempre ocorre como deveria no curso. (2014, p. 237).

Nessa perspectiva, o coordenador de um curso de graduação com habilitação em bacharelado e licenciatura conta sobre a distribuição da carga horária dos estudantes das duas habilitações:

Agora mudou, mudou bastante. As disciplinas básicas elas são comuns, então, assim, as disciplinas de formação de núcleo integrado são comuns, que dá mais ou menos 40% do curso e aí depois a gente tem as especificidades de cada um. Com o último currículo de 2019, já havia sido pensado várias disciplinas para ensino e isso já vinha uma discussão que vinha bem forte dentro do departamento já, por causa do distanciamento entre o ensino superior e a escola, isso se percebia. E aí, quando a gente fez a adaptação curricular agora para inserir extensão e para adaptar a aquela normativa da BNCC da BNC formação, foi necessário criar uma disciplina prática de que era 55 horas e a gente criou uma de 60 horas para dar conta da demanda de tecnologia deles, então foi uma disciplina só que precisou ser acrescentada porque ele já estava bastante adequado à proposta original. Mas mesmo que a gente tenha esse pensamento de que precisa ter o ensino, a gente não tem professores formados no ensino. Isso para mim é uma contradição. Eu entrei sendo formada no ensino, numa vaga que não era para ensino, então foi uma, de certa forma, uma coincidência ou uma sorte, vou dizer assim, do departamento de ter um professor de ensino, porque a vaga não era para isso. A vaga era para planejamento para aquele planejamento mais rígido de cartografia, que de certa forma eu também trabalho, mas em função dessa demanda bem grande de ensino, eu estou mais deslocada para o ensino mesmo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

A análise dessa situação apresentada pela coordenação do curso evidencia a manutenção de uma situação já indica por Scremin em seu estudo há quase uma década:

[...] chegamos ao entendimento de que a formação de professores na Universidade Federal de Santa Maria ainda compreende uma lógica fragmentada, centrada na teorização dos conhecimentos específicos das áreas e desarticulada da prática docente. Sabemos que essas considerações não são inéditas, entretanto, preocupam por termos em conta a necessidade de formação de profissionais para uma educação do futuro que demanda de uma visão de mundo e de educação que seja complexa, sistêmica, articulada. Nossa pesquisa demonstrou, a partir da própria fala dos sujeitos que os estudantes estão desinteressados, pois clamam por desafios que esse tipo de formação não os tem propiciado. Desse modo, nosso trabalho propõe uma reflexão sobre a formação docente nas licenciaturas, trazendo dados concretos de que há necessidade urgente de transformações. (2014, p. 240).

Algumas mudanças vêm sendo feitas, como a própria coordenação do curso narra. Nessa direção, a mesma coordenação reflete sobre as implicações dessa arquitetura institucional formativa na formação dos estudantes/futuros professores:

Eu acho que sim, repercute porque, às vezes, a gente tem uma visão da escola muito idealizada, parece que os problemas que acontecem na escola não são culpa de uma infraestrutura, de uma vulnerabilidade social e sim culpa de um professor. E aí, às vezes, eu até brincava com eles, assim, *“meus professores são tão malformados”*, *“mas e quem é que formou eles?”*. Então assim.... A gente tem toda essa... a gente tem, de certa forma essa contradição, eu acho que tem um movimento e aí não é necessariamente por minha causa, um movimento anterior, de repensar isso, mas a vaga de ensino é uma briga para muitos anos, não vai ter uma vaga de ensino tão logo. Ainda mais depois que eu entrei! (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Evidenciamos que neste curso por haver um professor com alguma relação com o campo do ensino, formação docente, e que está suprindo a demanda de atuação nos estágios supervisionados, não se fez concurso em uma vaga específica para essa parte formativa do curso, uma vez que a demanda está sendo suprida, logo isto não é prioridade para o grupo. Scremin em seu estudo destaca que, mesmo havendo o reconhecimento da necessidade de mudanças, a efetivação de transformações esbarra na dinâmica institucional:

[...] enfatizamos a necessidade de reverter a configuração formativa dos professores, entretanto, sabemos das dificuldades para essa mudança. Pois a superação da dinâmica fragmentada e descontextualizada da formação é um obstáculo para os sujeitos que vivenciaram essa lógica em seu processo formativo ao longo da vida. Nessa direção, também consideramos a necessidade de superação de discursos, aparentemente atualizados e bem fundamentados, mas que acabam por não balizar, na prática, as políticas adotadas. Sobre esse aspecto, questionamos a possibilidade do desenvolvimento de um processo de formação voltado para a autonomia profissional e para o protagonismo docente. Para tanto, deixamos o ensejo para novos estudos que aprofundem a formação docente pautada em uma transdisciplinaridade. (2014, p. 240).

Ao desenvolver o seu estudo abarcando três dimensões importantes do processo formativa nas licenciaturas – teoria, documentos e discursos docentes – reconhece-as como possíveis de evidenciar “o modo como o processo formativo docente é compreendido em nossa realidade” e, a partir disso, constata que “o Tecido Complexo Formativo Docente caracteriza-

se, portanto, por incoerências entre o modo como deveria ser e como efetivamente se observa que acontece a formação” (Scremin, 2014, p. 239).

Os cursos de licenciatura, assim como os cursos de bacharelado como foi indicado há pouco por outros professores/gestores, já tem em seus discursos o reconhecimento da relevância de algumas mudanças. Essa situação fica mais evidente ao professor/gestor coordenador de curso de graduação quando há no seu curso as duas habilitações. Logo, ele precisa pensar sobre as demandas formativas para os perfis de egressos, ou seja, para o licenciado e para o bacharel com enfoques distintos embora em muitos casos possa ser complementares.

Sobre as licenciaturas, Scremin ainda indica que:

O nosso estudo evidenciou especificidades das áreas de conhecimentos envolvidas nos cursos de licenciatura da UFSM, tendo em vista o processo formativo dos futuros professores, pois analisamos cada área como parte e, essas em relação ao todo. A realização do nosso trabalho reforçou que é preciso que a formação de professores atue na religação dos saberes, pois somente a acumulação deles não torna os futuros profissionais capazes de se encontrarem na profissão e lançarem-se na aventura de busca do saber, indispensável na profissão docente. (2014, p. 239).

Arelado a isso, surge um questionamento necessário: e quanto aos bacharéis que ingressam na universidade para atuarem como professores?

Os professores/gestores contam um pouco sobre a sua constituição como docente uma vez que tiveram uma formação toda voltada ao campo específico:

[...] eu acho que foi realmente foi a formação como aluno. Eu acho que as boas práticas docentes que eu peguei eu acho que foi um híbrido das melhores coisas que eu consegui captar dos meus professores. Então, teve alguns marcantes assim na graduação e na pós-graduação, que acho que ficou marcado e eu tento naturalmente acho que eu peguei um pouco disso e eu levo isso um pouco para a sala de aula. Dizem que a gente é um camaleão social, né?! Para o aspecto de docência eu acho que eu sou um esse camaleão [...]. E, às vezes, tem que se policiar também para “*Opa, isso não deve ser feito*”. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Eu acho que o que eu mais trago são os ensinamentos que absorvi durante a graduação, algo após a graduação também, mas, principalmente, quanto à graduação que é a área que eu atuo bastante hoje... de tentar melhorar sempre... e é natural dentro de um curso que oferece dezenas de disciplinas tem aquelas que alguns professores são referências para ti, de como fazer nas aulas e outros são referência de como não fazer. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Acredito que sim, a gente sempre procura levar as melhores experiências e replicar, então é natural que situações que a gente passou foram positivas, que acabam nos marcando, que a gente tente multiplicar isso para o próximo que vem. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

O ingresso no ensino superior como docente implica na necessidade de aprender a ser professor, conforme Quadros salienta:

[...] ao entrarem nos PPG os estudantes vão, aos poucos, se aculturando naquele mundo profissional, assumindo o *habitus* que é inerente a este mundo. Ao assumirem

um cargo de professor, três fatores principais interferem no seu trabalho: a pouca aproximação com o curso de graduação no qual atuam na formação de estudantes; a necessidade de “sobrevivência” - desenvolvendo pesquisas e tendo produção intelectual compatível – na área de saber ao qual estão vinculados; e o pouco contato que tiveram com discussões envolvendo o ensino e a aprendizagem. Estes três fatores favorecem a que desenvolvam suas aulas baseados na “imitação” de professores que tiveram, com todos os riscos que implica tal escolha. (2010, p. 231).

As marcas das vivências formativas, logo os saberes da experiência são o subsídio acionado pelos docentes ao se depararem diante do desafio de ensinar.

Nesse sentido, o professor/gestor coordenador PG 03 fala sobre o papel de professor/formador e seus entendimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem:

Eu tenho plena consciência de que a minha didática não é a mais adequada quando consideramos aquela questão mais moderna da transmissão do conhecimento. Eu sei que não é, mas eu imagino quando um professor chega na sala de aula, que ele está motivado, empenhado e ele faz o máximo de si para que o aluno compreenda e tu consegue perceber no olho do aluno que está entendendo, “*o cara quer me ensinar, então eu vou prestar atenção!*”, tu tens a turma independentemente da metodologia que tu usas. Não preciso ficar passando vídeo a aula inteira, o conteúdo infelizmente é um conteúdo duro, é um livro digital ou papel que tem um conceito. Uma coisa que eu ouvi e talvez tenha sido uma das pessoas que mais me ajudou na vida, era um colega que estava terminando o doutorado quando eu estava começando no mestrado e eu fiquei para acompanhá-lo nas atividades de laboratório e eu perguntava muito para ele, até que um dia eu acho que ele cansou, e falou assim: “*Cara, tu aprendeu a ler e escrever na primeira série, neh?*”, “*Aprendi*”, “*Então tu é autodidata, lê e entende!*”, só que ele falou em um tom jocoso e eu entendi isso daquele jeito, só que eu nunca mais esqueci. Vão fazer agora quase 15 anos que eu escutei isso e tenho como regra número um da minha vida, eu aprendi a ler e escrever, eu sou autodidata, então não tem texto difícil o suficiente para eu não entender, pode ser que eu tenho que ler 10 vezes o mesmo texto, mas em um momento eu tenho que entender. Então, quando eu vou dar aula eu dou aula com esse espírito, o meu papel não é botar conhecimento na cabeça do aluno, é deixar o processo ensino-aprendizagem mais rápido. Resumindo as experiências é isso, eu tenho que acelerar o processo para que os alunos aprendam no tempo previsto no programa do curso, porque talvez demorasse muito mais, mas eles aprenderiam sozinhos eu tenho plena convicção disso. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa evidenciamos que no âmbito do ensino o docente reconhece e trabalha para que estabeleça uma relação com os estudantes, para além dos aspectos cognitivos, entende que ele como professor precisa estar motivado para que a aula aconteça e que o estudante consiga se envolver com o que é proposto. Também, expressa o seu entendimento de que o seu papel como formador é de organizar e conduzir os processos de ensino para que o estudante consiga construir as suas aprendizagens.

Nessa direção, outro professor/gestor também narra sobre a sua experiência no âmbito do ensino, destacando os desafios da sua inserção na área por ser mulher, conquistar o seu reconhecimento como profissional:

Atuo em tudo. Eu sou a única ID da minha área. A minha área é a mais difícil que tem no Brasil para ser pesquisador PQ, por causa que tem 12,5 % dos PPGs do Brasil são em administração. Como eu te disse, essa semana eu fiz 25 anos de UFSM, então assim eu sou uma pessoa realizada na minha profissão, eu quis ser professora, eu gosto de entrar numa sala de aula, eu fico triste que nem ontem eu fui na aula e tinha 7 alunos em sala de aula, eu queria ter mais gente, eu adoro ter uma sala cheia.

Mas assim, ensino, para mim, tem que se resolver o problema da qualidade, eu brigo em todas as reuniões de departamento que a qualidade está caindo e que eu vou rodar todo mundo nos estágio, porque os estágio virou passa todo mundo, antes a gente rodava. O fato de você rodar o indivíduo x diz para mais meia dúzia de indivíduo que ou ele melhora ou ele vai rodar também, é educativo. Então, a qualidade do ensino da graduação está piorando, com isso estou tendo alunos piores no mestrado e o esforço no mestrado teria que ser maior e o aluno não quer ter um esforço maior. Então está desencadeando uma pior em todos os níveis. Mas eu acho que a origem é a graduação, a gente tem que voltar a cobrar mais na graduação para melhorar a qualidade do ensino. Falando de pesquisa, eu trabalho como uma louca, todas as gurias aqui vão te dizer isso. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

A atuação nas diferentes dimensões amplia, qualifica e refina as percepções e concepções do professor universitário. Identificar uma demanda formativa latente, pensar e agir para que se consiga efetivar alguma mudança parte de iniciativas individuais, mas, como já abordamos, depende de o coletivo agir para que, quando necessário, algum aspecto da arquitetura institucional seja modificado.

Segundo Scremin (2014, p. 166):

É conhecido que, grande parte dos docentes que atuam nas licenciaturas valorizam a dimensão do conhecimento específico da área. Essa situação é reforçada pelo contexto de atuação dos docentes universitários, cada vez mais cobrados por produção científica na área de formação. O docente do ensino superior não se caracteriza unicamente pela sua ação em sala de aula, tendo em vista que esse nível da educação exige muitas outras atividades a serem desenvolvidas por esse profissional. Destacamos as atividades administrativas, pedagógicas no nível da graduação (aulas e orientação de trabalhos), assim como a pesquisa, a extensão e a exigência pela produtividade científica.

Ser bolsista produtividade, como expresso por P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H. é o resultado do seu esforço e empenho para conquistar o seu lugar dentro de uma área, de uma universidade pública como docente e como pesquisadora.

Assim, nessas primeiras páginas deste subcapítulo sobre as dimensões da docência evidenciamos por meio das narrativas de professores/gestores de diferentes áreas e com distintos perfis de atuação que ensino e pesquisa se sobressaem no campo do trabalho docente. A extensão nos próximos anos tenderá a aparecer mais em decorrência de uma política externa de curricularização de carga horária na graduação. No entanto, ainda não será fator definidor para que todos os docentes atuem na extensão. E mesmo de modo mais sutil a atuação na gestão está imbricada na atuação nas demais dimensões. O docente que passa a ter a perspectiva de estar em um cargo de gestão/chefia amplia e qualifica seus entendimentos sobre o seu lugar/papel de formador, da instituição, e dos micro e macro contextos que constituem a universidade, bem como dos processos formativos que são desenvolvimentos no âmbito da educação superior.

Nessa direção, nas próximas páginas dialogaremos com os professores/gestores enfocando alguns elementos mais específicos que compartilharam conosco sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a chegada à gestão e junto a isso o destaque de alguns dos elementos caracterizadores dos contextos emergentes que (re)configuram os tempos e espaços da atividade docente na universidade.

#### 4.2.1 Contextos emergentes: pandemia e pós-pandemia

Ao conversarmos com os professores/gestores sobre o conceito de contextos emergentes e dos elementos que temos identificado como seus caracterizadores, evidenciamos que o mais presente no período em que as entrevistas aconteceram é a pandemia e o pós-pandemia. Provavelmente, essa mais ênfase seja pelo fato de ser o acontecido mais recente, logo com as lembranças e percepções mais frescas nas memórias.

A expansão decorrente das políticas e programas públicos já não parece mais ser algo tão presente no cotidiano docente. Isso é evidenciado quando alguns dos professores/gestores dizem que não saberiam falar sobre, pois não estavam como docentes ainda naquele momento. Na narrativa de P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V. constatamos essa perspectiva:

Eu não estava como docente. [*E como aluno, como tu percebia? Tinha mais?*]. Teve. Naquele momento a gente teve aquela expansão da universidade. Dentro do departamento, isso é algo que eu vi, que eu acho que perdeu oportunidade, não aproveitaram o momento. A gente viu a expansão de vários outros departamentos, todo aquele, o REUNI, aqui não vi nada, de novas estruturas físicas, muito pouco. Acho que teve um laboratório que foi criado, pequeno, um laboratório de cargas, mas muito pouco. Eu acho que perderam a oportunidade daquele momento que tinha recurso. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Hoje estão como docente o professor/gestor consegue fazer algumas relações do que se recorda daquele período em que vivenciava o meio acadêmico como estudante. Atualmente estão em cargo de gestão também consegue analisar e entende que na sua área acabou-se perdendo a oportunidade de aproveitar a proposta do REUNI para investir na infraestrutura.

Já as repercussões mais eminentes da pandemia e do pós-pandemia foram as no âmbito do ensino, principalmente, de disciplinas com carga horária prática e pelo recorte temporal acaba sendo uma das memórias mais próximas dos docentes, pois é dos desdobramentos recentes no seu cotidiano. Os professores/gestores narram suas percepções acerca disso:

Tiveram disciplinas que ficaram represadas, a parte prática. Muitos professores tiveram que realizar ela com o retorno do presencial, porque a maioria das disciplinas do departamento envolvem parte prática. [...]. Agora regularizou, está tudo regularizado. Até tinha dado um prazo, chegou, acho que faz 1 mês e pouco. Mas foi uma dificuldade, muitos não tiveram parte prática e parte prática na

teoria, com vídeos e enfim. Alguns professores seguraram, mas essa parte da pandemia... (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Considerando as matrizes curriculares dos cursos há uma distribuição entre carga horária prática e teórica, seguindo, inclusive, as diretrizes para a formação em cada área. Assim, há departamentos e docentes que não tiveram a demanda de na volta à presencialidade precisarem organizarem ofertas especiais visando atender a carga horária prática. Acerca disso, um dos chefes de departamento nos conta que:

Da minha parte não, porque eu consegui a maior parte delas eu consegui trabalhar em simulação, não é a mesma coisa, não é obviamente. Tivemos o período que agora pode se dizer que está entrando numa normalidade. [...]. Não, o pessoal todo conseguiu, até porque a gente já teve o prazo para encerrar as disciplinas, já passou esse prazo. Mas eu não sei de represamento de alunos por causa disso. Talvez no primeiro semestre tinha. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

O desafio mais recente no âmbito da gestão foi de no pós-pandemia conseguir organizar horários e espaços para que a demanda represada fosse suprida.

Arelado a isso, um dos professores/gestores narra sobre as dificuldades institucionais desse período ímpar e as repercussões na organização do trabalho docente e das demandas dos departamentos:

A pandemia é uma anomalia. A pandemia foi uma anomalia. Inclusive, a questão das próprias 8 horas, dentro de sala de aula, foi complicada com a pandemia. Mas a universidade não está querendo reconhecer isso. Eu tive um problema até em relação a isso, porque assim nós não demos as aulas práticas, porque não tinha como dar aula prática. Estágios, por exemplo, que a gente leva os alunos para os estágios, não tinha como fazer estágio. [...]. Ficou tudo reprimido. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Além de toda a carga tensional da vivência da pandemia, por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos que o modo com a dinâmica institucional foi sendo efetivada nesse período, as diretrizes que foram implementadas, repercutiram na organização do trabalho docente e a na gestão das demandas de departamentos, principalmente, acerca das cargas horárias práticas de disciplinas.

Sobre essa conjuntura, Candido, Bittencourt e Assunção, ao analisarem o contexto pandêmico e as novas exigências que emergem, apontam que o trabalho dos professores foi intenso para que conseguissem atender as demandas e promover um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade:

No entanto, há que se ter em mente as problemáticas acerca de como se constitui esse trabalho remotamente realizado e o que representa o discurso do “novo normal” nesse contexto, tendo em vista que pode camuflar as tensões que subjazem o trabalho em educação. Alguns estudos despertam a atenção para a precarização do trabalho docente, que já era uma realidade e a pandemia apenas intensificou. Esse trabalho, por

si só, sempre esteve sobrecarregado por demandas burocráticas, além das que a prática docente exige, e, também pelas questões recorrentes em torno de cortes de salários, demissões e excessiva cobrança por mais eficiência das universidades, se agravou ainda mais com a Covid-19. No atual contexto pandêmico, aumentaram-se as exigências quanto aos aspectos pedagógicos, avaliativos, metodológicos e adequação às tecnologias da informação. Outra discussão relevante no atual cenário, se refere à saúde do profissional em educação. Como mencionado, há evidências do aumento dos transtornos mentais entre os docentes universitários frente a demanda cansativa e, em alguns casos, o seu não cumprimento. Na pandemia, a saúde mental dos professores tem sido colocada à prova, uma vez que, vivenciamos alta carga negativa de experiências e de emoções, dentre elas, frustrações, incertezas, ansiedade, depressão e esgotamento profissional, promovendo, por conseguinte, o sofrimento psíquico. (2022, p. 582).

O momento pandêmico impulsionou o afloramento de alguns tensionamentos que já vinham acontecendo e que nesse cenário acabaram ganhando novas dimensões. Os desafios da docência universitária não são recentes, como os mesmos autores destacam: “a atividade docente já é, por si só, uma atividade complexa antes mesmo da pandemia de Covid-19” (2022, p. 574).

A organização do trabalho pedagógico também sofreu implicações, como relata um dos professores/gestores:

E outra, o nosso trabalho, durante a pandemia foi dobrado! Tu tinhas que preparar as aulas! Vai fazer uma prova no Moodle, o tempo que tu levas fazendo, preparando uma prova dentro do Moodle! Entendeu? É complicado, porque no papel tu escreves, aqui, imprime, e toma: vai fazer o Moodle! Tem coisas que a gente fez nem sabia como fazia! Novas tecnologias, nós tivemos que nos adaptar a isso! Isso não está sendo reconhecido. Isso não foi reconhecido pela universidade. O trabalho era dobrado... a gente dava aula, os alunos aí eu sempre disse: “*isso foi ignorância da minha parte*”, por a gente teve uma explosão de computador assim assustadora, e aí: “*não, mas hoje em dia todo mundo sabe!*”, e não é essa a realidade! Infelizmente, não é isso! (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

O docente expressa em sua narrativa que a vivência da pandemia foi um momento em que algumas percepções que foram testadas, como, por exemplo, de que se vivia em uma realidade em que todos tinham acesso tecnológico e fluência tecnológica; o que acabou sendo desmistificado diante das dificuldades e mesmo da impossibilidade de conseguir acompanhar as atividades de modo remoto. Fazendo com que tanto no âmbito do ensino como da gestão tivessem que ser construídos novos entendimentos sobre as reais condições dos estudantes, assim como dos professores que tiveram que aprender a manusear as tecnologias. Por parte dos docentes, estes não tiveram escolha.

Candido, Bittencourt e Assunção (2022, p. 567):

Junto com as complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, a discussão sobre o contexto atual do trabalho docente envolve o tema das condições sociais e de saúde de toda a comunidade escolar. O debate envolve ainda, as questões relativas às condições de trabalho dos profissionais de educação no que se refere às adaptações necessárias para a oferta de ensino remoto. Vale destacar que historicamente o

trabalho docente já vem sendo reconfigurado, especificamente a partir da crise estrutural do capital vivenciada na década de 1970 e a consequente reestruturação no mundo do trabalho em geral. A pandemia iniciada em 2019 apenas acentuou as questões problemáticas envolvendo a precariedade e desvalorização da docência, jornada de trabalho excessiva, transtornos à saúde mental, dentre outras, demonstrando que as discussões em torno do trabalho docente não devem se esgotar. Os desafios decorrentes do novo contexto forçaram os docentes a se reinventarem.

A própria cibercultura que vinha de modo, podemos até dizer meio manso, chegando ao cotidiano das salas de aula, com o ensino remoto emergencial de um dia para o outro, literalmente, tornou os AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) nas novas salas de aula.

Nessa direção, Stancati (2022, p. 7-8) salienta que:

De ‘Prof’ à Digital Influencer, de computador ‘basicão’ só com Word para computador gamer com placa de vídeo com aceleração gráfica, WebCam full HD, microfone de lapela, Whiteboard, revestimento acústico no ambiente, fundo de vídeo, mestre das tabelas, formulários e iluminação do ambiente. As aulas precisam ser divertidas, chamativas, como um canal de entretenimento. O professor teve a necessidade de se reinventar no modo de ensinar. Os mais acelerados e inovadores acharam seu lugar. Não querem outra vida! É mais simples projetar vídeos, músicas enquanto a aula não se inicia, conteúdos, criar grupos de trabalho, organizar provas com correção automática utilizando a inteligência artificial. É tão mais simples! E os professores analógicos? Entraram em pânico! Alguns literalmente. Não sabiam como ligar os computadores, utilizar o programa de aula teletransmitida, enquadrar a câmera, agendar tarefas, criar provas no formato de formulários, quiçá que existia um quadro branco para escrever. Pediam que a prova fosse feita à mão e enviada por foto.

As polaridades sociais, econômicas e culturais foram colocadas em evidência. Elas já existiam, apenas tornaram-se muito mais evidentes assim como foram amplificadas. E todas as repercussões desse processo seguem reverberam na volta ao presencial.

A retomada da presencialidade em 2023 traz evidentes algumas dessas repercussões, como narram alguns dos professores/gestores:

Estamos conseguindo. Mas ainda têm coisa. Por exemplo, como não houve estágio, teve algumas demandas. E teve uma outra coisa, a evasão foi grande. Entendeu? Por isso que eu digo que o que a gente está começando em 2023 é novo. Esse semestre que é o semestre que a gente está voltando realmente ao normal, não foi quando voltaram às aulas do ano passado. O primeiro semestre foi uma anomalia porque a gente ainda estava um pouco online um pouco não. O segundo semestre tentou se começar, mas mesmo assim a gente tinha algumas coisas represadas. Agora é que as coisas estão entrando no normal. Nós tivemos muito abandono de curso. Tem alunos, por exemplo, que estão cursando agora aqui, que são os filhotes da pandemia. A pandemia complicou muito essas questões e, de repente, eles vão se formar, mas vão ter uma lacuna na vida deles, que foi justamente essa questão da pandemia... (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Nos primeiros anos ali teve disciplinas que não foram ofertadas, por exemplo, nas vivências pedagógicas, as disciplinas de planejamento e ordenamento territorial, num primeiro momento cartografia, geoprocessamento, essas mais práticas não foram, mas no segundo ano isso já foi regularizado, então já houve uma oferta dessas disciplinas. E aí no semestre passado, foi feito ofertas de turmas especiais, [...] organizaram junto com o departamento, então teve várias disciplinas que foram ofertadas para além das que seriam do semestre, para dar essa fluidez no curso e nesse

semestre a gente vai estar com uma oferta especial, [...], que também é ainda por causa da questão da pandemia que lá ela, não é que ela não foi ofertada, ela não teve a primeira turma não aconteceu e ela veio acontecer no semestre de suplementar, mas os alunos se matricularam nas re-ofertas dela, e aí foi representando pelo número de vagas e pelo número de vagas em função das salas terem sido reduzido; esse semestre o professor estava com quase 70 alunos para dar demanda e ela é uma disciplina que ela é feita por alunos de outros cursos, por exemplo, as relações internacionais; então, ele estava com muito aluno e a gente têm alunos que se formam no final do ano e falta os estágios e essa disciplina, por exemplo. Então ela vai ser ofertada agora, fora de semestre para poder atender essa demanda e acredito que o semestre que vem a gente consegue reorganizar. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

O não seguimento da sequência aconselhada para cursar as disciplinas de um curso, principalmente, quando acontece com um número expressivo de estudantes implica na dinâmica do departamento em oferta as disciplinas. Pois, como os professores/gestores expressam, estabelece-se tanto um desafio para o curso para conseguir atender, principalmente, aos alunos que estão quase se formando e necessitam da oferta de uma disciplina específica e quando acontece esse represamento implica ao departamento para que sejam ofertadas turmas o suficiente para suprir a demanda. Destacando-se que logo na retomada das atividades presenciais havia um limite menor da quantidade de pessoas por ambiente/sala, o que também se tornava mais um desafio.

Nessa conjuntura, outro aspecto que repercutia nessas organizações dos micro contextos, departamentos e cursos, era como essas decisões eram tomadas pelos gestores/chefias. Sobre isso, um dos coordenadores de graduação nos conta:

Semestre que vem, acho que já vai ser oferta normal e aí todas essas quebras de pré-requisito, todas essas questões que estão sendo feitas no colegiado. E aí eu, como eu era no colegiado antes eu acompanhei isso, né? Que eu não estava em cargo, mas eu estava no colegiado. Sempre a gente deixa bem claro: em função da pandemia, em função da não oferta; e aí é feito toda uma análise efetivamente, se é derivado disso, que os alunos estão solicitando essas quebras; quando é realmente derivado de uma não oferta que eles atrasaram o curso por causa disso, a gente valida as solicitações deles e aí, a princípio, esse semestre meio do semestre que vem a gente consegue regularizar totalmente o fluxo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Por meio da narrativa da professora/gestora também podemos evidenciar a relevância de que mesmo não estando em um cargo de gestão/chefia, o docente precisa saber o que está acontecendo no seu curso, como as demandas estão sendo conduzidas. Mesmo que não venha a assumir um cargo de gestão/chefia logo mais, todos os docentes fazem parte do curso e tem sua parcela de responsabilidade sob o bom andamento ou não da manutenção dele. Ainda, evidenciamos a instância do colegiado como o suporte às ações e decisões do gestor/chefia.

Desta conjuntura, também emerge: a experiência das aulas remotas impulsiona o reconhecimento do valor da aula presencial, como os professores/gestores expressam nos excertos narrativos que seguem:

As aulas continuaram, lógico que não, nem sempre a conexão está boa, [...]. Então, às vezes, você está dando aula, por exemplo, eu estava dando aula, às vezes, o pessoal que não tinha quase internet, então isso foi um trabalho meio difícil, foi muito difícil, na verdade. Mas, olha, hoje em dia eu tive alunos que na época da pandemia fizeram a aula só online e que depois pediram: “por favor, me dá!”, e eram de outros [cursos] [...], que nem precisava mais fazer piano e pediu para fazer aula presencial, de tanto que gostou, se não tivesse sido bom online, não teria dado esse fruto. Mas não são todos, não. São poucos. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

O que fica é o seguinte: a aula faz uma diferença incrível. [...]. Esse negócio de ensino a distância funciona para quem quer. O cara que vai se dedicar mesmo, “*não eu quero fazer a distância porque eu não tenho tempo, eu vou me dedicar*”. Agora fazer por fazer... O que aconteceu, colação danada! [...]. Então pegamos dois anos, com as pessoas que fizeram esses dois anos e que não tinham compromisso de estudo agora estão no terceiro ano, no quarto ano sabendo o que? Qual o desempenho deles na sala de aula? Então, a consequência está agora aí. “*Aí, o professor não explicou direito*”. Assim, lógico tem também, as pessoas que vieram desse histórico de passar com facilidade sem esforço, a lei do mínimo esforço, agora se reflete dentro da sala de aula. Agora para o aluno que se dedica... eu não sei, até um lado positivo para o aluno que se dedica, que estuda, porque ele cria uma independência, cria uma autonomia. Agora o contato com o professor, porque vai além do conteúdo, o contato do professor é uma experiência de vida, é um exemplo, a postura, as colocações que ele faz além, a disciplina ou como ele encara um determinado problema, nos comentários. Quer dizer, essa vivência, ela é fundamental! É fundamental a presença do professor. Então, essa é uma lição que tirou sabe, desmistificou assim, ‘ah’ não, tudo é ensino a distância. A presença do cara é fundamental. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Os docentes expressam em suas falas como percebem a relevância da interação presencial com o aluno, a construção da relação com os estudantes. Também, um dos docentes manifesta que houve alunos que o buscaram para ter presencialmente disciplinas que já haviam tido no remoto.

Guimarães, Ribeiro e Barros (2021):

Mas em tempos de pandemia de Covid-19, causada pelo Novo Coronavírus (vírus SARS-CoV-2), novos desafios se reúnem ao problema da evasão, devido às condições de ensino remoto impostas pelo distanciamento social necessário ao enfrentamento da pandemia. Esses desafios estão relacionados tanto ao processo de ensino-aprendizagem e à organização do processo pedagógico, quanto às questões de ordem socioeconômica dos estudantes, especialmente aqueles com dificuldades para acesso aos recursos tecnológicos, como internet, computadores e outros dispositivos. No que se refere à docência, os desafios podem ser verificados, principalmente, quanto à adoção de novas metodologias e ferramentas de ensino, sobre as quais muitos professores não detinham conhecimentos sobre as possibilidades de utilização. O trabalho remoto também demandou a reorganização do tempo e espaço de trabalho, além da adoção de equipamentos, tecnologias e outros elementos que têm impactado as condições de trabalho docente. Além disso, destaca-se um novo cenário quanto à relação entre estudantes e professores nesse novo contexto de ensino remoto, o que pode repercutir na [falta de] motivação e engajamento dos estudantes para persistirem em seus estudos. (p. 305).

As autoras também indicam que um dos fatores que influencia na permanência dos estudantes é a sua integração social e acadêmica.

Arelado a isso, há os casos em que não houve a evasão do curso, mas o estudante acabou não fazendo todas as disciplinas previstas para cada semestre, em decorrência de diferentes

razões. Logo houve uma ruptura no seguimento da sequência aconselhada como os professores/gestores nos narra sobre isso e as repercussões na gestão acadêmica:

E outra coisa, na pandemia nós tivemos um índice de abandono de curso muito alto. Tem turmas que entraram na pandemia e tem que seis ou sete alunos. Eram 30 e tem 6 ou 7 alunos. Então, na realidade, nós estamos voltando à normalidade agora, em 2023. É essa a nossa realidade: com a pandemia, o que veio até aqui foi isso, o pessoal foi se perdendo no meio do caminho. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Desde a pandemia, que agora estamos tentando, que agora de novo, fazer uma média. O que temos visto, é que tem vários alunos que estenderam o período. Até porque, a pandemia não contou os trancamentos, enfim. Mas ainda assim, até esses dias no colegiado pediram, porque deu uma grande discussão, as entradas na universidade; e [curso/n. s.], na primeira chamada ali do ENEM, do cadastro, ele, da [subárea/n. s.] foi o mais alto; então, a gente teve lá, acho que 56% e os outros cursos tiveram menos e a média da universidade foi 30 e poucos, 40%. E na outra chamada já completou 90 e poucos por cento a soma e sobrou só uma vaga. E essa vaga faltou, porque alguém acabou cancelando a matrícula, que ela tinha completado e aí foi para segunda e ali já completa. Então, ele é bem procurado. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Por meio das narrativas dos professores/gestores evidenciamos que há cursos em houve essa evasão de estudantes no decorrer da pandemia e nesse retorno à presencialidade. O ajustes dos dados mapeados nesse período, como um dos docentes pontua, implica que no período remoto houve uma flexibilização de prazos e critérios, como, por exemplo, a não contagem dos trancamentos realizados pelos alunos. Ainda, essa situação pode ser diferente em cursos que são mais procurados, como o P/G Coord. Graduação 07 - C. H. relata acerca do preenchimento de novas vagas oferecidas.

Nessa conjuntura, o período da pandemia, principalmente, quando inclusive as atividades administrativas eram em sua maioria em modo remoto repercutiu também na transição de professores no cargo de gestão/chefia. Sobre isso o professor/gestor nos conta que:

É, na pandemia a coordenadora acabou ficando mais dois anos, ela fez duas gestões, por estar em pandemia e ela e a universidade estava mudando muitos processos, então era tudo por WhatsApp, colocaram o PEN-SIE; então, eu digo: “*não, fica mais dois anos se tu puderes, que aí tu vais pegar, tu já estás no...*”, e ela: “*não, tranquilo*”. E eu estava no NDE e eu organizava bastante a discussão da mudança curricular, que nós estávamos prevendo enfim. Desde que a gente voltou, eu assumi, que foi no suplementar. E o suplementar, pelo nosso curso ter muita prática, a gente estava com cadeiras atrasadas. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Evidenciamos por meio da narrativa do docente que haver uma cultura de engajamento do futuro coordenador do curso anteriormente ao assumir o cargo já lhe possibilita ir se ambientando às demandas. Assim, podemos inferir que a existência de uma relação de parceria entre os docentes do curso é importante para que sejam otimizados os processos de gestão acadêmica e administrativa, bem como que sejam potencializados os processos já em andamento/desenvolvimento. Essa perspectiva corrobora o apontamento feito por Sommer *et al.* (2012) de que a qualidade do ensino não pode ser atribuída apenas ao gestor do curso; e

podemos incluir que a boa gestão do curso também não depende unicamente do coordenador, claro que o modo como os processos são conduzidos é relevante. Porém, não é o único fator a definir a qualidade da gestão do curso, assim como do próprio curso.

Nesse sentido, o P/G Coord. Graduação 07 - C. H. nos conta como foi quando ele, então, assumiu o cargo de coordenador:

Então, assim, esse último ano, eu entrei na coordenação, mas foi assim, era muita disciplina prática muita coisa e resolvendo as coisas da coordenação, porque cada vez, dentro da universidade, por exemplo: tá agora existe pré-requisitos; aí vai lá e faz os negócios de pré-requisito que estava lá três anos sem nada. Agora, o PSE vai exigir carga horária mínima e os alunos começam a pedir. Então, foi cada semana era... sabe, uma coisa. Aí esse projeto de extensão, que a gente está agora, a gente queria ter feito desde então. A gente começou na pandemia, só que no último ano ele, “*oh, deixa um pouquinho de lado*”, porque, com as disciplinas e a gente foi só tocando o mínimo que dava. E agora, que a gente está com a oferta regular de novo, aí sim, aí a gente está começando agora, a organizar de novo. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Durante a pandemia escolhas precisaram feitas e prioridades foram (re)definidas, como, por exemplo, que o principal, naquele momento, não eram os pré-requisitos, mas sim, a manutenção do vínculo do estudante com o seu curso. No âmbito da gestão, como o professor/gestor relata, alguns projetos não puderam mais ser prioridade, especialmente, diante da intensificação e variação de demandas decorrentes daquele período excepcional. A própria aprendizagem das rotinas de gestão com o retorno à presencialmente e com a retomada da vigência de critérios e diretrizes pré-pandemia, implica que o professor/gestor (re)aprenda os trâmites.

Também, no âmbito institucional alguns aspectos foram acelerados com a pandemia, como, por exemplo, a virtualização dos processos, e outros acabaram não sendo prioridade e vem sendo retomados no pós-pandemia. Sobre isso, um dos professores/gestores nos conta:

E outra coisa que eu vejo também, claro que a pandemia represou isso, mas muito mais reuniões; então, PROGRAD, PROGRAD agora tem várias, porque quer mudar o guia, quer fazer não sei o que, porque na pandemia ninguém discutiu isso, agora, começam as discussões. Aí, reuniões de colegiados, a gente está fazendo muito mais, porque vem algumas demandas que antes não apareciam. Têm as reuniões que a gente quer fazer do currículo, que no último ano com a quantidade de disciplina também, foi muito difícil. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Eu acho que tem uns desafios específicos desse período, sim de pandemia e pós pandemia, que é tanto das demandas represadas quanto de atender pessoas que vivenciaram isso. Então, entender que são estudantes que vivenciaram isso, então tem um outro acolhimento que é necessário e que a coordenação faz, porque acaba sendo esse lugar ali de buscar informação, de buscar auxílio, tanto a própria ideia de gerenciamento, muitas pessoas voltaram e não conseguem mais seguir a sequência aconselhada pela demanda de tempo ou porque tem que trabalhar ou porque simplesmente não consegue mais por conta de saúde mental. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Por meio das narrativas dos professores/gestores evidenciamos vários sentimentos docentes. De acordo com Isaia (2006d), ao definir esse conceito indica que sentimentos docentes:

[...] constituem-se em elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores, uma vez que representam vivências afetivas de caráter apreciativo, o que condiciona a atitude valorativa destes frente ao que é importante ao mundo pessoal e profissional. Envolve uma dinâmica entre as experiências, competências e expectativas próprias a cada docente em relação a valores, a expectativas e a normas elaboradas no contexto em que estão inseridos. (HELLER, 1982; ISAIA, 1996; ISAIA, 2003). Notas: a negação dos sentimentos e a valorização unilateral dos processos cognitivos e das estratégias de ação podem levar a uma prática docente alienada do mundo pessoal de professores e alunos, sendo responsável pela fragmentação e empobrecimento dos mesmos como pessoas e profissionais. Os processos formativos necessitam de sentimentos orientativos para sua consecução, levando professores e alunos a perceberem suas trajetórias de formação como significativas em termos de realização pessoal e profissional. (p. 373).

Nesse sentido, podemos inferir que diante desses desafios decorrentes do momento pandêmico o professor/gestor expressa um tipo de sentimento docente que denominaremos de solidão institucional, por não ter suporte da instituição para as demandas e os desafios que a atuação como gestor fazem emergir:

Então, de fazer esses planejamentos com estudante para que tudo isso, de novo é um paradoxo, porque sinto falta da instituição, me dar apoio nisso, ao mesmo tempo o apoio que ela me dá é com formação, que eu não tenho apoio de carga horária para fazer então, parece um labirinto que eu não sei muito para onde que eu vou. Aí se eu fosse pensar não esse cenário, um cenário ideal, antes de pandemia, as coisas mais ou menos aí acontecendo daquele modo que a gente já conhecia, eu sentiria que talvez, devesse ter passado por isso, uma certa formação antes. Para daí conhecer minimamente, eu acho que todo mundo deveria conhecer minimamente, na verdade hoje eu percebo que seria bom para o meu trabalho para fora da gestão, conhecer essa organização da universidade, quais os caminhos, que setor que é responsável pelo que. Porque, às vezes, a gente não sabe, sempre não sabe. Então, nesse cenário ideal uma certa preparação antes, acho que teria sido interessante. Ainda que quando eu entrei tinha a secretária [n. s.] que foi secretária aqui toda vida, desde o início do curso, ela sabia muito, ela me ajudava muito nesse início no sentido de: *“oh, nessa situação você vai por aqui, essa daqui dá tu vais por aqui, essa outra é por aqui, nesse período do ano a gente tem que fazer isso”*. Ela, no início, ela foi fundamental. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Isaia (2006e) havia já definido o conceito de solidão pedagógica, como sendo:

[...] sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Notas: os professores ingressam no Ensino Superior, passando a exercer a docência respaldados apenas em pendores naturais, saberes advindos do senso comum, da prática educativa e da experiência passada como alunos do Ensino Superior. (ISAIA, 1992, 2003a). Como docentes, assumem desde o início da carreira inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor. (p. 373).

Nessa direção, tendo como subsídio os preceitos cunhados pela autora, apresentamos o conceito de solidão institucional: sentimento desenvolvido pelos professores ao assumirem um cargo de gestão/chefia diante da ausência de amparo institucional frente aos desafios de desempenhar o papel de gestor universitário em determinado órgão/instância da universidade. Atrelado a isso, este sentimento é intensificado pela ausência de formação/preparação prévia para assumir um cargo de gestão/chefia na universidade. Embora existam ofertas de formação nos últimos anos, não há tempo dentro da carga de atividades para que o professor se dedique à sua própria formação para lidar com o contexto de gestão.

Desse modo, por meio da narrativa do P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H. que esse sentimento de solidão institucional é de certo modo suavizado quando há o amparo de um TAE, como foi o caso da secretária do curso há muito tempo. Isso lhe proporcionou conhecer e dominar as rotinas administrativas e acadêmicas do curso e, por sua iniciativa individual, tornou-se o amparo ao professor que assumia o cargo de coordenador.

Ainda sobre o período da pandemia e as repercussões, os professores/gestores contam sobre as implicações e relações da pesquisa e do ensino nesse período:

Eu tenho esse o do [n. s.]. Eu participo de um com uma professora lá da educação [...], que ela também trabalha com a [temática/n. s.], eu sou colaboradora de um projeto dela que ele está vinculado ao grupo de pesquisa dela. Pré-pandemia a gente conseguia fazer mais interações entre os grupos, depois com a pandemia, veio aquela coisa que ninguém sabe muito bem como ia fazer. E esses tempos que a gente voltou a conversar e dizer: “*ah, a gente tem que sentar-se para ver como que vai organizar agora*”; mas a gente ainda não conseguiu voltar a ter aquela interação que a gente tinha antes. E com os outros, tem esse o [n. s.], que é da professora da dança, é uma parceria agora inicial, a gente está começando com o projeto de extensão que envolve o meu grupo de pesquisa e o dela, porque ela trabalha [temática/n. s.] eu o [temática/n. s.], então a gente resolveu unir. Inclusive, por conta disso, que a gente percebeu essa demanda, ela também estava na gestão como substituta, a gente se encontrou aí um dia, num dos eventos e disse: “*aí, acho que vamos juntos que talvez facilite*”; mas são esses que eu colaboro. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

São coisas diferentes, uma coisa é a docência e outra é o laboratório de pesquisa. A docência, eu acho que cada um se adaptou da maneira que pôde, da melhor maneira. Eu consegui me adaptar bem, inclusive, em termos de docência em si, eu acho que me ajudou bastante porque eu acabei preparando bastante material, acabei produzindo um material didático que eu não tinha, que foi necessário e também acabei gravando todas as minhas aulas dessa época, e hoje eu consigo utilizar elas para complementar. Acabo, tipo assim, algum aluno que perde uma aula, a gente tem como fornecer um material para que ele fique sem ver aquele conteúdo. Então, nesses termos eu considero que foi, claro, a pandemia não foi positiva, mas eu consegui pelo menos tirar algo positivo do trabalho remoto da pandemia. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Diante da nova conjuntura os professores/gestores foram se (re)organizando para conseguir manter as atividades docentes da maneira que era possível. O desenvolvimento das atividades de cada dimensão da docência foram sendo (trans)formadas para a modalidade remota e no pós-pandemia vem sendo (trans)formadas novamente. Destacando-se que alguns dos processos, dinâmicas, produtos, do período remoto vem sendo trazidos para o pós-

pandemia, como, por exemplo, os materiais didáticos produzidos, como o P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M. nos narra.

Nesse sentido, Castro-Molina (2023, p. 01) enfatiza que:

Para a nossa geração, a pandemia do COVID-19 foi uma situação totalmente nova que exigiu nossa adaptação, gerando mudanças em muitos dos estímulos ambientais diários: mudanças nas rotinas, mudanças nas relações com a família e amigos e, claro, mudanças no ambiente de aprendizagem. Por outro lado, as nossas prioridades mudaram, e mudaram, onde as pessoas perderam o emprego, ou o viram em perigo, fazendo com que as suas necessidades básicas de segurança e estabilidade não sejam cobertas. Mas, sobretudo, as pessoas sentiam uma ameaça permanente, em que a situação de alerta era uma constante de incerteza quanto ao futuro, fazendo com que a convivência se tornasse um caminho complicado fruto de um confinamento que nos era difícil assumir e compreender. Esse sentimento acarretava um custo emocional significativo para os alunos, que se materializava em distúrbios do sono, distúrbios alimentares ou simplesmente em distúrbios comportamentais, situações que fomentavam o aparecimento de um considerável negativismo ativo perante as tarefas que tinham de enfrentar e perante o ganho de uma estranha dinâmica social. Tudo isso dificultou nossa situação de professores, tornando-nos ‘professores em tempo integral’ com um corpo discente que tinha medo, com um corpo discente que vivia na incerteza, com um corpo discente que precisava ser acompanhado.

Nessa direção, os professores/gestores também narram sobre repercussões no âmbito pessoal e que refletem no âmbito formativo e profissional:

Olha, eu não noto muita coisa assim, não. Está, digamos, muito próximo ao que era antes da pandemia. Talvez as pessoas estejam um pouco diferentes agora. É também não é minha área, ‘né’!? Mas sei de questões de problemas psicológicos, problemas de ansiedade, esse tipo de coisa que acaba interferindo na vida das pessoas e no aprendizado. Mas isso eu não tenho condições de avaliar porque está bem fora da minha área. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Tem, até assim, claro, em relação às cotas, de maneira em geral, pelo menos eu não tenho solicitações, alguma coisa assim. Solicitações que eu tenho visto é muito mais da CAED, de saúde mental, coisa assim, isso eu vejo que... claro eu não sabia antes, mas, às vezes, eu converso com a antiga coordenadora; e me parece que isso é algo que é uma, não uma preocupação, mas algo que tem que se começar a levar em conta, acho que até a própria CAED e a estrutura que eles montaram e ampliaram nos últimos anos é uma demanda que demonstra para a universidade. A gente teve poucos alunos com deficiência, de maneira em geral, mas tem ingressado. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Essa percepção dos professores/gestores podemos inferir que é real, inclusive, pelas ações instituições que vem sendo desenvolvidas desde a pandemia e seguem no pós-pandemia proporcionando, especialmente, aos estudantes espaços de escuta sensível, grupos de acompanhamento e, inclusive, com a oferta de atendimentos psicológicos junto à Subdivisão de Acessibilidade da instituição.

Nesse sentido, Silva *et al.* (2021, p. 09) destacam que:

A docência de modo geral, mesmo não sendo formada para trabalhar com saúde mental, na sua missão de educar e orientar para o sentido, acolherá jovens adultos que

precisam de referências de educadores desenvolvendo valores atitudinais e dispostos a lidar com o ser humano, com suas limitações físicas e psicológicas advindas do estresse pandêmico e voltados para lidar com o ser humano, sendo uma pessoa com suas limitações psicológicas.

Diante disso, evidenciamos que o período da pandemia foi um impulsionador de muitas mudanças tanto práticas, de ações, como de sentimentos e emoções, modos de viver e conviver com/em uma pandemia. Quando da suspensão das atividades presenciais todos tiveram de um dia para o outro aprender a lidar com as suas demandas de modo remoto.

Segundo Castro-Molina (2023, p. 02):

Mas, mesmo assim, a vida continuou, e aos poucos voltamos a recuperar uma ‘estranha normalidade’, voltamos a recuperar um dia a dia que não se parecia com aquele dia a dia que ficou em março de 2020, porque a partir daquele momento nos tornamos homens e mulheres completamente diferentes, com outros medos, com uma forma de agir diferente, com uma perspectiva diferente daquela que nos acompanhou em tempos passados. Toba Beta disse que “uma pessoa positiva flui com o inesperado”, e isso tem acontecido conosco, fluímos e conseguimos superar esse ‘obstáculo’ que queria vir borrar nosso mundo e que nos ajudou a desenhar um diferente.

E com a volta da presencialidade tivemos que nos readaptar, suprir as demandas que estavam represadas e dar continuidade aos projetos pessoais, formativos e profissionais da melhor maneira possível. E, agora conforme vamos nos distanciando um pouco da intensidade vivida na pandemia seguimos elaborando tudo o que vivemos, identificando estratégias a serem mantidas e o que pode ser melhorado.

Sobre essa vivência, Silva *et al.* (2021, p. 10) indica que:

[...] nesta época de despersonalização e de desumanização, o vazio existencial é consequência do sentimento de falta de sentido, se revelando na sensação de uma ilógica existência, apresentando sintomas de tédio, falta de esperança no presente e futuro de sua vida, em geral, levando ao desespero. Então, a busca de sentidos e de valores mobiliza o ser humano a ação no dia a dia para se distanciar do desespero. Antes da pandemia estávamos vivendo numa época em que o sentimento de vazio se alastrava como um vírus. Após esse período, certamente haverá um aumento nos sentimentos de ansiedade e angústia das pessoas. O fato certo é que todos retornarão às suas atividades, mas, sabendo que a forma como cada um lidou com o estresse da pandemia foi única, com suas motivações que levaram a desistir ou continuar com suas tarefas. Incerta será a forma como cada pessoa voltará a vivenciar o seu cotidiano.

As experiências e vivências na pandemia e no pós-pandemia, as significações e sentidos produzidos individualmente e coletivamente, compartilhados e mantidos em segredo e, até mesmo, aqueles que ainda nem tomados consciência de sua existência nos acompanharão pelo restante da nossa existência. Assim como, as repercussões nos processos de escolarização e de

formação ainda serão identificadas tantas outras com o avançar dos tempos. Algumas implicações mais evidentes já conseguimos identificar, analisar e até mesmo lidar com elas e quiçá superá-las, como evidenciamos nas narrativas dos professores/gestores ao abordar diferentes aspectos e elementos da docência universitária.

Nessa direção, dialoguemos com os professores/gestores acerca dos destaques que fazem sobre a dimensão do ensino nessa conjuntura.

#### 4.2.2 Ensino

Pensar a dimensão do ensino é pensar em processos de ensinar e de aprender. Quando o professor universitário ingressa na carreira docente ele assume a função de tornar-se formador de novos profissionais. O aluno vira professor. Os conhecimentos específicos de sua área/subárea de formação tornam-se parte fundamental do seu trabalho em sala de aula no ato de conduzir estudantes na construção de suas aprendizagens e se constituírem profissionais naquela área/subárea. Articulados a esses conhecimentos específicos estão os saberes e fazeres de uma aula.

Nesse sentido, Anastasiou (2012) discute os conceitos de ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem na educação superior. Sobre o termo ensinagem, de acordo com a autora:

[...] usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional como única forma de explicitar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinagem. (p. 20).

Essa perspectiva converge com o reconhecimento da necessidade de se atualizar os processos de ensino, alinhando-os com as demandas formativas da atualidade.

Nessa direção, evidenciamos que os processos de ensinagem, as estratégias de trabalho em sala de aula, empreendidos pelos professores universitários, são fortemente subsidiadas nas experiências pregressas:

As duas disciplinas que eu trabalho são divididas pela metade, metade teoria, metade prática. Então, acho que é esse o ensinamento que eu trago lá da graduação mesmo, que eu tento repassar para os alunos, na verdade... ou, buscar uma forma de... se eu não gostava de algum procedimento

executado numa determinada disciplina, eu acho que isso não devo replicar agora..., mas trazer aqueles ensinamentos que realmente marcaram, daqueles professores que ficavam marcando a tua carreira, a tua formação... e se inspirar neles para ver como tu vais trabalhar. Mas cada um acaba tendo um modo de trabalho, isso vai se moldando e a partir de análises que se tem dos alunos também, e cada vez tentar atrair mais o aluno, o que é uma dificuldade hoje em dia. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Novamente constatamos que a atuação do docente está pautada nos saberes da experiência, nas suas vivências formativas, especialmente, aquelas como estudante.

Nessa direção, a vivência da docência na pandemia, com as aulas na modalidade do ensino remoto emergencial, provocou repercussões nas percepções e concepções dos processos de ensino e de aprendizagem dos formadores, como nos narra um dos professores/gestores:

Uma coisa que eu percebi da pandemia é que para a [curso/n. s.] o ensino a distância não funciona. [Nem na pós?]. Não, menos eu acho. Porque a nossa pós é presencial porque o experimento tem que ser feito no laboratório, ninguém defende mestrado e doutorado escrevendo *review*, revisão, a pessoa tem que fazer um trabalho científico inédito, tem que ter o ineditismo, então ela tem que estar aqui. E a questão da aula é que por mais que a pessoa tenha força de vontade o ambiente da sala de aula a meu ver contribui para a consolidação do que foi transmitido. Tu conversas com um colega, tiras uma dúvida, discute no intervalo, o ambiente é propício para isso, enquanto nas aulas que a gente tinha, o que os alunos faziam na maioria das vezes? Fecha a câmera depois da chamada e tu dá aula para uma telinha. A mesma sensação de que o pessoal que apresenta os jornais deve sentir, só que lá eles sabem que tem audiência, aqui eu não sabia. Na sala de aula eu vejo o olho do aluno, então não vejo se entendeu ou não entendeu. Está com vergonha de perguntar? Aí eu formulo a pergunta para ele, se percebi isso. Com as câmaras fechadas não tem como ver isso, a pessoa que estava fazendo assim, muitas vezes, era a que não tinha entendido nada. Tu não vês o brilho no olho, na sala de aula tu consegues ver, vai identificando os alunos, conversando com eles, essa aqui respondendo, esse aqui é hiperativo vou ter que dar atividade para ele, tem que usar hiperatividade para ele ajudar os outros, às vezes, dá certo. Eu não tenho formação pedagógica, mas a gente vai percebendo o aluno hiperativo ou tu ganhaste ou tu o perdes, vamos ganhar, e tu usa isso para ajudar os colegas. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do docente evidenciamos seu entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem não é restrito ao papel do professor como detentor do conhecimento, logo que há outros elementos implicados na tessitura de uma aula. Desse modo, o professor identifica que nas aulas remotas a ausência de uma interação mais próxima com os estudantes lhe dificultava identificar que ações poderia empreender para qualificar a sua mediação docente.

Nessa perspectiva, Anastasiou (2012, p. 20) indica que:

Trabalhando com os conhecimentos estruturados como saber escolar, é fundamental destacar o aspecto do saber referente ao gosto ou sabor, do latim *sapere – ter gosto*. Na ensinagem, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o conhecimento em questão. O *sabor* é percebido pelos estudantes quando o docente ensina determinada área que também *saboreia*, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros na sala de aula. Para isso, o saber incluir um *saber o quê*, um *saber como*, um *saber por quê* e um *saber para quê*. Nesse processo, o envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, é fundamental. Além do *o quê* e do *como*, pela ensinagem deve-se possibilitar o *pensar, situação em que cada estudante possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio dos aspectos que determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do*

professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas. Assim, propõe-se uma unidade dialética processual [...]. (Grifos da autora).

Nesse sentido, podemos inferir que na experiência das aulas remotas o docentes não tinha um *feedback* do envolvimento do estudante com a aula que estava sendo construída. Identificamos esta como uma dificuldade deste momento e, como Silva e Vergara (2023, p. 07) pontuam, “[...] as dificuldades emergem como elementos que provocam nos professores incertezas e angústias, colocando em xeque a relação com os estudantes”. Logo, a ausência de um feedback dos estudantes fez o docente sentir-se, de certo modo, sozinho nessa relação. Assim percebeu-se em uma situação de dificuldade para gerir a relação pedagógica com os alunos. Diante disso, podemos entender que a constituição de uma aula em uma perspectiva dialética processual depende do engajamento e disponibilidade de todos os sujeitos implicados no ato da aula, ou seja, professor e estudantes.

Desse modo, de acordo com Anastasiou (2012, p. 20-21), para que se conseguir efetivar essa unidade dialética processual entende-se que o professor desempenha o papel de condutor e o estudante desempenha a sua autoatividade e que ambos os papéis “[...] se efetivem em dupla mão, num ensino que provoque a aprendizagem por meio das tarefas contínuas dos sujeitos, de forma que o processo interligue o aluno ao objeto de estudo e os coloque frente a frente”.

Assim, podemos indicado pelo P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M., as vivências em espaços diferenciados, como, por exemplo, em laboratórios, possibilitam ao estudante o envolvimento direto e real com o objeto de estudo. Logo, durante a quarentena fez-se e proporcionou-se aos estudantes o que era possível naquele momento. Assim, podemos inferir que, talvez, por terem sentido essas dificuldades e ausências durante o período remoto, com o retorno à presencialidade esses momentos com interação presenciais sejam mais valorizados e usufruídos, tanto por professores como por estudantes para potencializar cada aula.

Acerca desse contexto, Silva e Vergara (2023, p. 03) indicam que:

O cenário pandêmico fez emergir uma nova didática, e novas formas de relações pedagógicas e educativas, que implicam numa operacionalização do ensino (re)configurado pelas acontecimentos provocadas pelo isolamento físico. O desenvolvimento de aulas mediadas pelas internet, principalmente salas de aulas remotas, buscaram mobilizar os alunos para a construção do seu próprio conhecimento, instaurando-se a videoconferência como a principal estratégia. O desenvolvimento da pesquisa, a organização, a construção e o feedback proporcionado aos alunos foram totalmente virtualizados. Nesse processo, a moradia de professores e alunos foi transformada no novo local de trabalho e estudo. O tempo necessário para o planejamento de atividades remotas aumentou, principalmente devido ao domínio instrumental que as novas ferramentas de comunicação exigiam.

Nessa direção, outro professor/gestor também compartilha suas percepções acerca do ensino nessas vivências da pandemia, com o ensino remoto, e as repercussões nas estratégias pedagógicas:

Acho que os alunos é se remodelaram, mas a minha percepção, é óbvio que a gente teve perda, não tem como dizer que não. Tem alunos que foram formados inteiro online; então isso eu, eu acredito que teve uma perda, teve perda; minha área prática, teve aluno que foi atender paciente depois; então isso é um acho que foi um grande problema da pandemia. Acho que teve questões assim que eram necessárias ser presencial e que acabaram não acontecendo. Então, acho que o que que aconteceu com os alunos? Acho que exacerbou muito alguns programas de ordem psicológica que a gente não dava a bola e começou a ver mais, e acho que começou a se trabalhar mais com isso também, foi algo que a gente fechava os olhos como pós-graduação e aí soltou os nossos olhos depois que a gente precisa olhar para isso. E o pós pandemia eu acho que assim muitos vejam que teve assim, a gente está voltando, muita coisa ainda continua, eu vejo algo como muito bom, salutar, dou uma disciplina que é de estatística, consigo ter gente de todo o Brasil assistindo essa disciplina, hoje coisa que eu não iria ter pensado se não fosse a pandemia. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Nas narrativas dos professores/gestores evidenciamos sutilmente presentes aspectos e elementos da cibercultura. A maneira como cada sujeito se organiza diante da demanda de prosseguir com suas atividades por meio de ferramentas tecnológicas em ambientes virtuais, assim como no retorno à presencialidade o modo utiliza as possibilidades tecnológicas decorrem tanto dos significados e sentidos sobre a própria cibercultura, como pela fluência tecnológica que já conseguiu desenvolver.

Segundo, Calle-Álvarez (2022, p. 17):

*La pandemia fue una oportunidad de aprendizaje para los profesores y las mismas universidades, reconociendo las fortalezas y los desafíos que afronta una educación mediada por las tecnologías digitales. Por ejemplo, se mantiene el reto, por parte de la universidad, de la formación docente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación mediados por las tecnologías digitales, lo que aporta a la orientación docente y liderazgo institucional, para la profesionalización del estudiante centrada en los saberes disciplinares y la participación en la sociedad del conocimiento. Las experiencias dejadas por la pandemia implican una reflexión sobre la labor docente, las competencias digitales y la responsabilidad de la universidad en la formación de profesionales que respondan a los constantes cambios en las sociedades.<sup>60</sup>*

---

<sup>60</sup> Tradução nossa: A pandemia foi uma oportunidade de aprendizagem para os professores e as outras universidades, reconhecendo as fortalezas e os desafios que enfrentam uma educação mediada pelas tecnologias digitais. Por exemplo, você mantém o retorno, por parte da universidade, da formação docente nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação mediados pelas tecnologias digitais, que se refere à orientação docente e liderança institucional, para a profissionalização do estudante focado nos saberes disciplinares e na participação na sociedade de conhecimento. As experiências perdidas pela pandemia implicam uma reflexão sobre o trabalho docente, as competências digitais e a responsabilidade da universidade na formação de profissionais que respondem às mudanças constantes nas sociedades.

Nesse sentido, o mesmo autor, salienta a relevância de haver um acompanhamento institucional da carreira do professor universitário, especialmente, no que diz respeito à sua formação permanente e, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional docente.

Atrelado a essas mudanças decorrentes da cibercultura e das vivências da pandemia, impulsionando a produção de novos modos de ser e estar na universidade, há também repercussões da cultura nos tempos-espços de aula, como um dos docentes narra:

Demais, é altamente visível. Naquela época em que os alunos eram chamados pelo sobrenome, eu vou te dar um exemplo prático, existe uma calculadora chamada HP que é muito usada na área da [n. s.], ela não é barata, tipo uma científica, quando eu comecei a dar aula aqui os alunos não tinham problema de dinheiro, então eu chegava na aula no primeiro dia e dizia assim ‘*a gente precisa comprar uma HP*’, passava uma semana todo mundo tinha uma HP, eles compravam na [n. s.], tinha uma relojoaria que vendia, eles davam um jeito, eles pediam por telefone sei lá, passava uma semana todo mundo tinha uma HP. Às vezes, eu dava aula no sábado só para a gente treinar como usar calculadora. Hoje, semana passada, ninguém sabia os códigos de uma HP na sala de aula. Os alunos não compram, eles não baixam aplicativo. [Qual semestre do curso?] Sétimo. Então, não é fácil para os alunos terem HP. Tudo bem que hoje existem calculadoras mais modernas, eu poderia trocar para outra, mas o aluno não compra mais a HP, entende. Isso é visível, a gente tem um aluno na sala de aula que é mais pobre. [E ele não compra não por questão de interesse, é porque não tem condições de comprar?] É. Se eu chegasse na primeira semana de aula fizesse a mesma coisa, ‘*precisamos de HP*’, eu teria vários alunos dizendo que não podem. Mas isso para mim, do ponto de vista da administração pública, que é o que eu defendo, isso é uma vitória, é um recurso público de todos os cidadãos que estão sendo colocados dentro da universidade e por mim todo cidadão deveria ter acesso. Eu sou totalmente a favor das políticas de cotas, todas elas. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Evidenciamos por meio da narrativa de P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H. que esse novo perfil socioeconômico do estudante (que tem sido denominado novo perfil de estudante como enfocaremos logo mais adiante) implica na sua organização didático-pedagógica nas aulas.

O que constatamos por meio desses diferentes elementos que os professores/gestores estão destacando em suas narrativas é que a dimensão do ensino vem sendo tensionada de diversos modos. Os processos de ensinagem estão sendo colocados em teste de diferentes maneiras e o professor universitário que, talvez, pudesse já estar um pouco mais tranquilo por dominar os processos de ensino se vê jogado a muitas novas demandas que tensionam e provocam os saberes e fazeres consolidados. Há sempre diferentes e diversos elementos novos que lhe chegam e acabam fazendo com que esteja em contínuo processo de (re)construção dos saberes e fazeres didático-pedagógicos, principalmente, no que condiz ao ensino.

Ainda sobre a formação universitária e a pandemia, Ilha, Antunes e Souza-Teixeira (2022, p. 11) destacam que:

Os processos formativos na escola ou universidade envolvem por si só um complexo cenário de desafios inerentes a qualquer trabalho ligado ao humano, seres em constante mudança, sejam elas físicas, emocionais, sociais, culturais. Nesta arena desafiadora e imprevisível que profissionais da educação têm ressignificado suas práticas em busca de atender às demandas oriundas do ERE [Ensino Remoto

Emergencial]. Ao mesmo tempo em que outras demandas escapam da alçada docente, mas compõem este cenário, como a preocupação e o sentimento de impotência frente a situações de estudantes sem acesso à internet com um mínimo de qualidade para participar do processo formativo, que é, por vezes, excludente.

Nessa conjuntura, também há os processos inclusivos (impulsionados pelas políticas e programas consolidadores do sistema de reserva de vagas/as cotas) e suas repercussões no ensino, na organização do trabalho pedagógico do professor e atrelado a isso a dinâmica institucional (detalharemos a análise sobre a inclusão na sequência em um tópico específico).

Nessa direção, evidenciamos que é a presença de um estudante com deficiência pode impulsionar o curso/professor a agir. Principalmente, ao se considerar que cada estudante com sua deficiência vai ter suas especificidades. E essa presença de um estudante com deficiência vai mobilizar também os demais estudantes/colegas a agirem de outro modo, construir novos saberes e fazeres para a efetivação de tempos, espaços, relações e interações inclusivos. Sobre isso o professor/gestor nos conta sua experiência:

Então eu vejo assim, que em relação às cotas é muito mais a questão de alguém que tenha até alguma deficiência. [...], no início, logo que eu cheguei, mas a gente já discutia, tanto que tinha uma disciplina em educação, que eles têm que fazer algum projeto em educação, pode ser um audiovisual e aí, claro, tem consultores, alguém que vai ser e eles tem que propor, aparece muitos jogos, pode escolher a área, pode ser para criança, para adolescente, enfim. E ali a professora já utilizava a tabela e a acessibilidade era um ponto, onde vai estar a acessibilidade e a gente sempre dizia: “*mesmo que tu não consigas aplicar*”, porque ele não tem conhecimento, “*mas tem que prever*”, se conseguir perfeito, ótimo, melhor. Então já aparecia, mas eu vejo que ela se torna fundamental para os colegas quando tem alguém em sala de aula, aí sim, aí eles veem na hora, ou se eles conseguem aplicar; tipo essa desse Síndrome de Down, ela tem um tio, então ela já vem com aquilo assim e no final, ela disse: “*ah professor, eu queria fazer isso nessa área*”. Tanto, que ela ganhou um prêmio que temos um maior congresso a nível de graduação que é o [n. s.], ele é regional e depois tem o nacional e ela ganhou o prêmio do [n. s.], que são produtos, e ela ganhou o prêmio no regional e ganhou o de livro no nacional, ela ganhou dois, um regional e um nacional. E aí, tu mostras: “*oh, está vendo?! Oh, fez para isso, nessa área; olha como tu tens essa demanda*”. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Assim como as tecnologias, a cibercultura, a pandemia, a diversificação no perfil de estudantes universitários é um elemento que impulsiona a produção de novos modos de ser, estar e fazer no contexto universitário. A comunidade acadêmica é impulsionada a (re)construir aprendizagens explícitas e implícitas – procedimentos, verbais, sociais e comportamentais (Pozo, 2002) -, de modo a (re)construir uma universidade para todos.

Partindo das narrativas dos professores/gestores e tendo como subsídio a abordagem de Pozo (2002) sobre o sistema de aprendizagem podemos indicar alguns indicadores emergentes acerca da dimensão do ensino e as repercussões na conjuntura social, cultural e histórica, logo no macro contexto. O autor aponta como sendo os componentes da aprendizagem:

- as condições da aprendizagem: quando, quanto, onde, com quem;
- os processos da aprendizagem: como se aprende;

- os resultados da aprendizagem: o que se aprende.

Acerca dos resultados da aprendizagem o autor ainda pontua que as diferentes taxionomias já definidas não abarcam “outras formas de aprendizagem (emoções, hábitos sociais, etc.), que são produtos de uma aprendizagem implícita em nossa vida cotidiana” (Pozo, 2002, p. 71). A partir disso, o autor propõe:

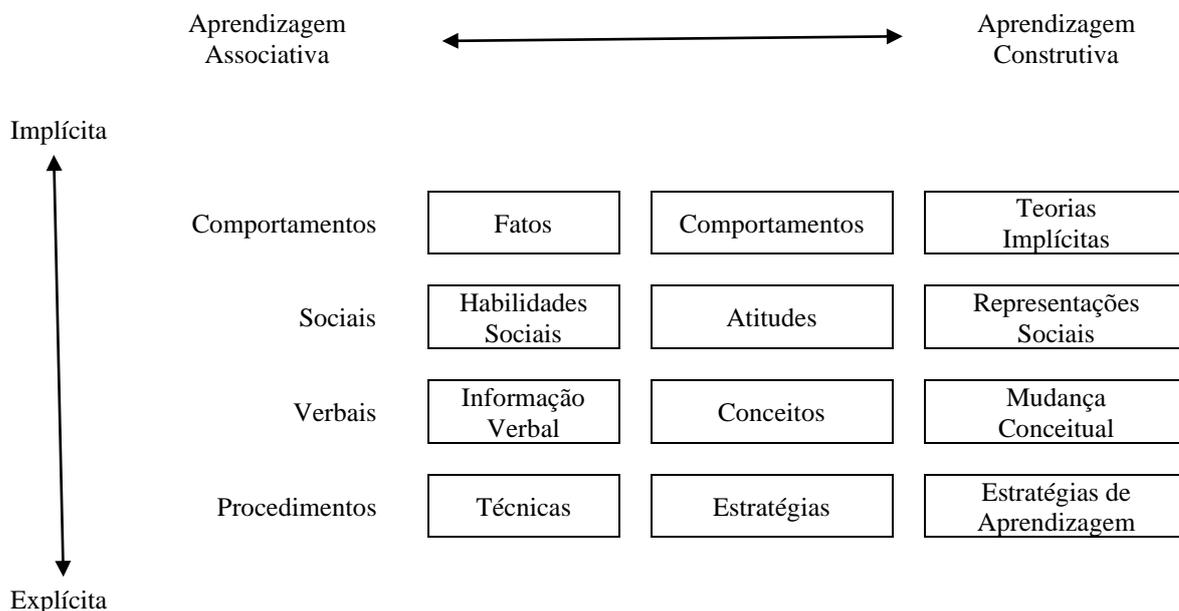
[...] uma classificação baseada em quatro resultados principais da aprendizagem (comportamentos, sociais, verbais e procedimentos), que, num segundo nível hierárquico, se subdividem, por sua vez, em outras três categorias da um, dando lugar a um total de doze resultados ou produtos distintos da aprendizagem humana, que pretendem abarcar a maior parte dos comportamentos e dos conhecimentos relevantes que adquirimos em nossa cultura. (Pozo, 2002, p. 71).

Desse modo, o autor propõe uma categorização das aprendizagens, especialmente, para que se possa refletir acerca dos processos formativos, para além dos espaços educativos, reconhecendo que a amplitude e complexidade da vida dialógica do homem que vive em sociedade e mesmo a dialogia existem entre as categorias elencadas, são uma tentativa didática e teórica de identificar e compreender como o sujeito social, cultural e histórico aprende.

Nessa direção, elenca aprendizagem de fatos e comportamentos, aprendizagem social, aprendizagem verbal e conceitual e aprendizagem de procedimentos, destacando que há variação entre as são implícitas e as que são explícitas, bem como a aprendizagem de cunho associativo e a construtivista (Pozo, 2002). Acerca disso, como podemos evidenciar na narrativa de P/G Coord. Graduação 07 - C. H., mesmo que os estudantes não consigam concretizar seus projetos, ter que aprender a planejar quais recursos de acessibilidade poderiam usar já é um tipo de aprendizagem que implica na sua constituição como futuro profissional da área. Assim como, quanto às decorrências da cibercultura, das tecnologias digitais, mesmo que o estudante não utilize todas, como futuro profissional, de qualquer área, atualmente não há como ignorar essa dimensão constitui o contexto macro/sociocultural da sociedade.

Na figura a seguir apresentamos um esquema de Pozo (2002) das categorias propostas:

Figura 9 - Esquema das relações entre os resultados da aprendizagem



Fonte: Pozo (2002).

Sobre a aprendizagem de procedimentos, Pozo indica que este “[...] grupo de produtos da aprendizagem está relacionado com a aquisição e desenvolvimento de novas habilidades, destrezas ou estratégias para realizar coisas concretas, um resultado genericamente chamado *procedimento*” (2002, p. 77. Grifos do autor). Assim, conforme o autor indica, é um *saber fazer*. Logo, este aprender a saber fazer “[...] implicam sequências de habilidades ou destrezas mais complexas e encadeadas que um simples hábito de conduta. Além disso, tendem a ser aprendidos de modo explícito, se bem que uma execução reiterada dos mesmos possa acabar por torná-los implícitos” (Pozo, 2002, p. 77).

Inspiradas na proposição do autor ao olhamos para as narrativas dos professores/gestores evidenciamos que essa conjuntura, principalmente, esses diversos elementos que geram repercussões nos processos de ensino implicam, em um primeiro momento, na construção de aprendizagens de procedimentos. Isso, inclusive, decorre da própria urgência que, por vezes, o elemento externo implica, como, por exemplo, na pandemia em que não havia tempo para se construir aprendizagens de teorias implícitas, pois, a prioridade era aprender técnicas para fazer a aula acontecer no modo remoto.

Do mesmo modo, a presença de um aluno incluído em sala de aula não permite ao docente que possa construir aprendizagens de mudanças conceituais, de representações sociais, por exemplo, pois a sua urgência inicial é em como envolver todos os estudantes na aula, quais técnicas usar para que a aula seja acessível a todos. Assim, acontece a docência no imediatismo.

Logo, é no decorrer da experiência, do vivenciar essa situação ao longo do semestre que o professor irá construindo e coletando subsídios que lhe possibilitarão construir aprendizagens mais construtivas e que possibilitarão (re)construir e (re)significar os processos de ensinagem.

É por meio desses processos que acontecem, muitas vezes, em ações e espaços individualizados, reduzidos, micro contextos, que aos poucos vai se produzindo mais e mais reverberações no contexto macro da instituição e que por fim reverberarão no contexto sociocultural macro da sociedade.

Nessa direção, pensando em uma universidade para todos, uma das professoras/gestoras traz para o diálogo suas percepções sobre essas mudanças culturais dentro da instituição e apresenta a hipótese de que o processo de evasão dos estudantes possa ter como um dos influenciadores os choques culturais:

O que eu acho que falta no momento, eu estudo evasão na universidade, da parte da administração pública eu estudo coisas que não são ligadas a finanças, e a gente fez um estudo de evasão e ele mostra que todas as coisas clássicas de evasão não acontecem na UFSM. [...]. Por exemplo, infraestrutura, qualidade das aulas, satisfação com o curso, os alunos estão satisfeitos com o curso e abandonam o curso. Então assim, o que tem na literatura sobre porque uma pessoa evade, excesso de reprovação em disciplina, isso não acontece na UFSM. As pessoas evadem por outras razões que não razões de qualidade de ensino ou satisfação com o ensino que tem aqui dentro, na maioria dos casos, a evasão não está acontecendo por causa da instituição, a evasão está acontecendo por causa da vida pessoal do indivíduo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

A professora/gestora detalha mais suas percepções sobre a situação que se instala:

Por exemplo, houve uma ampla discussão sobre voltar o vestibular ou não, eu acho que o Enem é o sistema mais universal possível e dentro da administração pública ele é uma boa ideia. Mas eu não fui contra o vestibular e eu vou lhe explicar o porquê: porque o cara que vem lá como eu vim um dia de [Estado/n. s.], o cara que vem lá do Nordeste [...], porque o cara ele mora no Nordeste não tem noção do que é a vida em Santa Maria, porque o cara mora no Nordeste tem duas camisas, três *short* e um chinelo e ele sobrevive. Ele chega aqui e passa frio, eu tenho alunos aqui no mestrado que vieram do Nordeste que para elas não voltarem na primeira semana eu tive que pegar cobertor meu, blusa de frio meu e agasalhar as gurias, porque elas tremiam e queriam voltar para casa, isso no mestrado. Eu fiz seleção no meio do ano, então elas chegaram no início do inverno, foi horrível. Imagina isso generalizado na graduação, eu posso te dizer que até tem a questão do clima, foi um erro meu nessa pesquisa não ter colocado o clima como os fatores de abandono, hoje eu reconheço isso, questões climáticas. Tem a questão do clima, tem a questão da cultura, como eu estou te dizendo, se tu pegares do Sudeste para cima, ninguém sabe sobre o nome do outro, tem uma questão cultural muito enraizada e tem a questão financeira, que para mim é fundamental. Ele não tem noção que ele vai chegar aqui e o aluguel mais barato que ele vai conseguir é R\$ 1.200,00. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

A professora/gestora expressa identificar que a diferença cultural característica da própria diversidade cultural do país é tensionada quando um estudante vem de um extremo do país ao outro. Além das questões culturais, o perfil socioeconômico diferente também tensiona essa chegada a um lugar novo.

Nessa direção, a professora/gestora salienta a necessidade de se olhar para a permanência dos estudantes:

Essa questão que está sendo muito discutida de que não basta dar o acesso eu tenho que dar a permanência, eu acho que agora é o grande problema do ponto de vista da administração pública. Acesso neste momento não é mais a questão, não é mais abrir mais cursos. Vou te dar um exemplo, o curso de [n. s.] tem 60 alunos, eu dei uma disciplina obrigatória no semestre passado e eu tinha 37 alunos em sala de aula, isso é mais ou menos metade do curso essa disciplina, então quer dizer, é uma disciplina obrigatória, se entraram 60, 60 deveriam estar na minha disciplina na metade do curso. Se na metade do curso só tem 37. E agora eu estou dando uma disciplina que é mais para o final do curso e eu tenho 7 alunos na sala dela, não é obrigatória, mas mesmo assim 7 alunos é muito pouco. Se você pegar antes do REUNI e depois do REUNI, o percentual de alunos formados, por exemplo, no curso de [n. s.], ele caiu muito. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Por meio da narrativa da professora/gestora evidenciamos que essa defasagem na permanência dos estudantes, no seu abandono do curso, implica tanto na administração pública pela questão dos recursos e infraestrutura que estão ali para atender 60 alunos, como no exemplo citado. E, por outro lado, implica na organização da atividade docente, pois considerando a especificidade de disciplinas que necessitem de matérias e/ou espaços específicos para a realização de atividades práticas, por exemplo, a organização para um grupo de 60 estudantes e para um de 7 estudantes, por exemplo, é diferente.

A professora/gestora manifesta que essa tendência tão acentuada é recente:

Era menor. Então, um dos grandes problemas da universidade que levaram a volta do vestibular é a evasão e o que eu estou te dizendo é que a evasão não é por um problema de qualidade de ensino. A evasão é por outros fatores psicossociais e financeiros que estão levando essa pessoa a evadir. É uma tentativa, o vestibular, de pegar pessoas mais próximas, ou que vão poder vir de ônibus todo dia ou que já tem parente para morar na casa. É uma tentativa e toda tentativa, para aproveitar melhor o recurso público, eu deveria ser a favor, porque não faz sentido eu receber o salário que eu recebo para dar aula para 7 num curso que ingressa 60. [...]. Tem toda a estrutura, a gente está dentro de uma sala que tem 60 cadeiras, que tem iluminação para 60 pessoas, as salas, inclusive, deveriam ser menores, gostaria menos infraestrutura. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Mesmo com os desafios identificados, com os elementos que precisam ser melhorados visando a otimização e o pleno aproveitamento da estrutura institucional já organizada, a professora/gestora salienta que o acesso à universidade para todos e não apenas para alguns grupos privilegiados precisa seguir em manutenção:

Eu sou totalmente a favor das políticas, eu acho que o Lula nos governos anteriores, isso foi um dos grandes legados, porque hoje como eu digo, o pobre não faz faculdade se ele não quiser e se ele não quiser se esforçar. Eu sou uma aluna de uma escola do município que passei no vestibular na primeira rodada sem nenhuma cota. Mas eu sou uma exceção, se eu tivesse que fazer isso hoje seria um esforço muito menor. Então eu acho que nesse meio tempo também há um problema de desvalorização do ensino superior. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Os significados socioculturais que foram produzidos historicamente são tensionados diante das novas possibilidades de acessar um espaço que antes era restrito a uma elite,

retomando a própria história da universidade como instituição social. Logo, políticas e programas por si não irão modificar esses significados, irão sim aos poucos, por meio de sua efetivação provocando reverberações que poderão ou não ter força o suficiente para que para além de novos sentidos se consiga (trans)formar os significados socioculturais, neste caso, sobre a universidade e quem pode usufruir dela.

A professora/gestora narra sobre algumas das repercussões que aconteceram após a implementação da proposta do REUNI:

[...] o programa quis colocar mais gente na universidade só que depois da criação desses programas... Eu tenho uma aluna que estudou no campus de Cachoeira, o campus da Cachoeira não completa todas as vagas e forma menos da metade do que entra. Que é um campus novo em decorrência do REUNI. Só que, o que aconteceu, também houve questões políticas após REUNI que levaram à desvalorização do ensino superior, até uma tentativa de melhorar o ensino médio que eu acho válida, porque nem todo mundo precisa chegar na universidade e tem perfil para universidade. Só que não se melhorou o ensino médio e se desvalorizou o ensino superior; por exemplo, tem pessoas que na minha área, a administração é a maior área do país, 12,5% das pessoas que formam são em administração, tem gente formando para ganhar R\$ 2.000,00. Então para que eu vou fazer ensino superior? [...]. Também há uma desvalorização do que é o ensino superior. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

As reverberações do contexto macro sociocultural na universidade também pode ser constatado na narrativa da professora/gestora. A criação de um campus e sua trajetória até que seja consolidado o seu reconhecimento naquele lugar, até que se produza uma (re)significação das possibilidades formativas ao se ter mais próximo de casa uma IES pública é um processo que vai levar alguns anos e gerações. Pois para os adultos daquele lugar talvez seja inviável o ingresso no ensino superior, tanto por já ter uma vida estabelecida como pela própria perspectiva de cursar a universidade era algo fora de alcance. Porém, para as novas gerações já haverá o vislumbre da possibilidade real de frequentar a universidade. Claro, não podemos ignorar que a avaliação dos cursos a serem ofertados também precisa de algum modo ir ao encontro aos anseios daquele contexto ou essa consolidação irá demorar muito mais, pois dependerá de pessoas de outros lugares que conseguiram ir para lá. Assim, podemos reconhecer que a criação de um novo campus pode ser até simples comparado ao desafio de fomentar a sua consolidação e o seu progresso.

Atrelado a isso, como evidenciamos por meio da narrativa do professor/gestor o significado sociocultural do papel da universidade, do valor social atribuído a um diploma universitário tem repercussões dos movimentos socioculturais do contexto macro.

Nessa direção, o reconhecimento sociocultural do papel da universidade também está atrelado às perspectivas geracionais. Uma das professoras/gestoras fala sobre isso ao analisar o

novo perfil de aluno, implicando no reconhecimento da possibilidade de cursar a educação superior, evidenciando diferentes perspectivas decorrentes da geratividade:

Eu acho que sim, porque se a gente pensar no próprio conceito de universidade, de ser universal e também do ponto de vista da sociedade eu tenho uma briga muito grande, eu tenho só um filho, eu tenho uma briga muito grande em relação ao que é a sociedade hoje. Eu acho que a gente saiu de um extremo e foi para o outro, então a gente está criando jovens que se relacionam muito pouco, que o mundo deles é o melhor sem conhecer os outros mundos. Então acho que a universidade tem esse papel não só do conhecimento acadêmico, mas da cultura em si, de viver outras culturas, de conhecer outras posições e quanto mais diversos é o aluno que está aqui mais ele tende a abrir a cabeça. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Por meio da narrativa evidenciamos elementos caracterizadores dos contextos emergentes: o reconhecimento do papel da universidade e, como um caracterizador permanente, o contexto macro sociocultural repercutindo/reverberando no contexto micro/institucional.

Nesse sentido, a universidade se constitui como um lugar promotor da produção de um consciência mais globalizada, onde o sujeito fica mais suscetível a conviver com as diferentes culturas e, por meio de sua disponibilidade, pode ampliar e qualificar sua compreensão de mundo e das diferenças que constituem a diversidade sociocultural. Nesse processo, a ocorrência de rupturas e tensionamentos pode acontecer, como nos narra uma das professoras/gestoras:

Por exemplo, o Centro De Ciências Sociais Humanas tem passado por grandes questões agora e acaba criando conflitos não velados. Eu vou lhe dar um exemplo, a gente está com questão de alunos em curso de Ciências Sociais, teve um movimento na semana passada por causa que ingressou uma aluna que havia, em outra área havia cometido discriminação e agora a menina passou nas Ciências Sociais e os alunos não querem aceitar. Parece que hoje vai ter um outro movimento em relação ao feminismo. [...]. Deu todo um rebuliço, tinha até umas placas ali no prédio, [...], aí parece que hoje vai ter outro rebuliço em relação ao feminismo. Se isso aqui fosse minado de aluno só do Rio Grande do Sul, eu acredito que dificilmente esse tipo de movimento ia estar acontecendo nesses prédios. [...]. Porque é uma sociedade muito mais tradicionalista, se não tivesse REUNI, vamos supor, agora há vinte anos, talvez a gente tivesse muito mais parecido com aquela sala de aula que eu tinha quando eu entrei aqui e esses movimentos ainda nem estariam aflorando. Eu acho que eles afloram, porque o REUNI trouxe uma diversidade cultural muito maior. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Por meio da narrativa da professora/gestora e das reflexões que expressa surge o questionamento de se há um preconceito regionalizado. Pois, algumas cidades do país, como, por exemplo, São Paulo que é reconhecida mundialmente pela diversidade de grupos étnicos, com pessoas vindas do mundo todo, enquanto uma característica de SM por ser no centro de um estado em que a cultura local e histórica é muito valorizada, tem um peso grande ainda.

E como isso acaba implicando na sala de aula? Porque o que acontece dentro da sala de aula não está desconectado do contexto macro sociocultural... assim como a universidade nas suas ações produz reverberações no contexto macro o caminho contrário também acontece, o contexto macro reverbera na universidade, inclusive, no micro contexto de cada aula.

Nessa direção, quando se passa a ter o ingresso de diferentes grupos, sujeitos com perspectivas socioculturais diversas, algo que acaba sendo possível em decorrência de políticas específicas que possibilitam esse acesso, o ambiente universitário entra em tensionamento e diversas formas de manifestação vão emergindo.

O reconhecimento dessas movimentações é expresso pela professora/gestora:

[...], esses movimentos não afloravam antes e por que eles não afloravam antes? Não é porque eles não existiam, as pessoas sempre quiseram ocupar espaço e elas sempre se manifestaram, desde a ditadura, por que tanta gente morreu? Porque quis se manifestar, mas o que acontecia: como tu tinhas um padrão muito mais homogêneo essas coisas não apareceram, quando veio o REUNI, essas coisas começaram a explodir. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

E o docente estando em um cargo de gestão lida com essas reverberações tanto no âmbito da gestão, com os desafios que chegam nesta instância, e no âmbito dos processos de ensino em sala de aula.

[...], dentro do conceito de universidade, faz parte de eu educar um jovem, ensinar ele a viver com o outro, que é um dos grandes problemas que eu vejo na sociedade. A gente está criando pessoas cada vez mais individualistas, que acham que a posição delas é a única e é a certa. Eu vejo isso dentro de casa. Só que quando tu pedes para essas pessoas defenderem posições, elas não conseguem defender do ponto de vista mais teórico acadêmico, elas querem defender no achômetro. [...]. Não tem uma argumentação, por quê? Porque elas não convivem mais, elas não discutem mais, elas não defendem mais ideias, a gente está criando sociedades muito individualistas. Você quer dar problemas, manda os alunos fazerem trabalho em grupo, quanto maior o grupo maior o problema, ou um faz sozinho e tu descobre que ele faz sozinho, porque no final ele reclama para ti que ele fez sozinho e os outros ganharam a mesma nota. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Nessa direção, os docentes são levados a refletir sobre o seu papel como formadores nessa conjuntura em permanente dialogia com perspectivas/significados do passado, do presente e do futuro.

Nesse sentido, os professores buscam construir sentido aos contextos especial e temporal em que se encontram e à sua atuação. Acerca disso, como pontuado por Kelchtermans (2009), a ideia de performatividade que tem ganhado destaque não se sustenta, pois:

Contrariamente à performatividade, a abordagem narrativo-biográfica da autoconhecimento dos professores e do seu desenvolvimento profissional reconhece as diferenças entre os professores e também entre os contextos. Reconhece simultaneamente a dimensão temporal e espacial do contexto, o ambiente histórico e estrutural em que os professores se encontram, bem como o facto de serem agentes e responsáveis para fazer escolhas e agir. (p. 79-80).

Assim, as análises que o professor/formador consegue fazer do contexto real que tem diante de si, dos alunos reais, das condições e possibilidades reais da sala de aula, lhe subsidiam nas tomadas de decisões que pautam sua organização didático-pedagógica. Evidenciamos isso na narrativa da professora/gestora:

Eu não vou mais tendo trabalho em grupo, porque eles não conseguem mais fazer as coisas em grupo, eles não conseguem se reunir. Vai na biblioteca, as mesas redondas estão vazias ou está sentada uma pessoa... Esses dias eu fui lá e fiquei absurdamente assustada, você chega na biblioteca não tem ninguém sentado junto é cada um numa mesa. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

A partir da narrativa da professora/gestora evidenciamos que ele experimenta a vulnerabilidade:

A experiência da vulnerabilidade resultado do facto de os professores não sentirem que controlam aquilo que consideram ser as condições de trabalho desejáveis (infra-estrutura, contrato, relacionamentos profissionais). As medidas políticas e as reformas educativas impostas que não eram congruentes com as crenças profundas dos professores sobre um bom ensino, mas das quais os professores sentiam que não poderiam fugir, contribuíram, claramente, para que se sentissem vulneráveis e tivessem distúrbios emocionais (Nias, 1999: 226; Van Den Berg, 2002: 577). Por essa razão, a experiência da vulnerabilidade é mediada pelo contexto (o ambiente político, o clima social e cultural da escola, etc.) e está directamente relacionada com a autocompreensão dos professores. (Kelchtermans, 2009, p. 82).

Nessa perspectiva, por meio das narrativas dos professores/gestores evidenciamos suas experiências de vulnerabilidade quando se veem diante de uma conjuntura em que não depende da sua ação como formador conseguir mudar para o que acreditam que fosse o mais adequado, como, por exemplo, uma boa aula, que os trabalhos propostos aos estudantes tornassem se meios de construção de aprendizagens significativas. Que seja reconhecido o valor da universidade, o valor da formação em um curso superior, ou mesmo, que a diversidade cultural seja reconhecida como potencializadora das vivências sociais.

Nessa direção, uma das professoras/gestoras expressa em sua fala suas percepções:

Então até que ponto a gente não está sendo idealista, *'ah vamos ter outras culturas, vamos conviver com outras'*, se isso não der certo daqui a pouco a gente vai começar a ter conflito. Porque vão ser pessoas com pensamentos muito diferentes no mesmo lugar que não querem conversar. Então assim, eu sou totalmente a favor de todas as políticas que permitam acesso aos mais vulneráveis à universidade, só que isso gera um outro problema, que eu não sei se tem a ver com o aluno que entra com uma base menor ou se tem a ver em como que a sociedade se transformou, ainda tenho grandes dúvidas disso. Eu não acho que o aluno que vem de escola pública é pior, eu tenho alunos ruins tanto que vem de escola pública, quanto alunos que vêm de escola particular. Nunca fiz um estudo para comprovar que a média do aluno que vem de escola pública é pior, porque tu tens alunos de escolas públicas que se esforçam e você tem alunos de escolas privadas que não se esforçam, então o desempenho deles é muito relativo. Mas o fato é que o ensino está piorando. Para mim eu estou formando pessoas menos preparadas hoje do que eu formava 10 anos atrás. Os estágios estão piores, os relatórios estão piores, os alunos conseguem resolver problemas menos difíceis, eu acho que a culpa não é do REUNI, eu acho que aí associa muito à essa nova sociedade que a gente tem, que todos eles são piores, piores do ponto de vista da disposição para a educação de alto nível. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Essa conjuntura reverbera nos significados e sentidos docentes e poder fazer emergir o que Kelchtermans (2009) denomina de autocompreensão docente:

[...] a autoconcepção dos professores desenvolve-se em interação com o contexto temporal e com o contexto espacial. No entanto, [...], o contexto mais imediato para o ensino é o relacionamento entre os professores e os seus alunos. Este é o verdadeiro âmago do ensino e, portanto, da “boa educação” ou – se se preferir – do “ensino de qualidade”. Ao mesmo tempo que tentamos melhorar o ensino e a educação, “tornando-os” melhores, “preparando” os professores para estarem prontos para uma acção eficaz ou, em geral, contribuindo mais eficazmente, enquanto especialistas em Educação, para melhores práticas, tendemos a ignorar um aspecto crucial da relação educativa que pode ter graves consequências. (p. 80).

Esse aspecto crucial que o autor indica podemos evidenciar na narrativa da professora/gestora a seguir:

Em outras palavras, o professor está conseguindo cada vez cobrar menos. Eu vou lhe dar alguns exemplos: o aluno entra na sala de aula, você está falando e ele está mexendo no celular; se eu colocar este aluno para fora, eu vou tomar um pau de semana que vem, porque ele me denuncia Ouvidoria, porque eles só têm direitos e não tem deveres, como se não fosse dever dele prestar a atenção na aula, é direito dele ficar usando o celular dentro da sala de aula. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Estabelece-se um tensionamento entre o institucional/instituído e a ação do professor diante dessa situação. Cabe, neste caso também uma análise feita por Kelchtermans (2009), quando o professor se vê diante de uma situação em que “[...] a descrição profissional formal ou as definições administrativas não dão uma resposta adequada à questão, embora não haja consenso sobre quais devem ser os limites nem sobre a forma como esses limites podem ser justificados” (p. 81).

Nesse sentido, o professor/gestor também exemplifica com outra situação que vivenciou:

Esses dias um aluno, a minha aula começa às 14 horas e ele chegou na aula às 15:30, quando eu entrei na universidade, a gente tinha um professor no departamento que entrava na sala às 13:30 e fechava essa porta por dentro, quem chegou antes dele assistia a aula quem não chegou não assiste a aula. Está errado? Agora os senhores dos direitos: “*está errado, porque eu tenho direito a entrar em sala de aula porque eu tenho matrícula*”; mas está certo um aluno chegar às 15:30 numa aula das 14 horas? Aí ele atrasou toda a minha aula, porque era uma aula que usava *notebook*, que precisava de um programa e que a gente já tinha feito várias cálculos e aí o indivíduo atrasa toda aula, os colegas ficam olhando para o cara. Só que se eu colocar ele para fora, eu recebo o processo, porque eu recebo processo aqui todo dia. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Por meio das narrativas evidenciamos a frustração da professora diante de situações em que acaba não agindo como entenderia que seria o mais adequado e, inclusive, melhor para a formação do estudantes para que não corra o risco de receber um processo. Logo, constatamos que as dinâmicas culturais e institucionais repercutem e vão moldando o modo de atuação do professor, bem como na sua organização e dinâmica em sala de aula.

Segundo Kelchtermans (2009):

Equilibrar a atribuição interna e externa dos resultados dos alunos faz ecoar a mesma questão: não há uma resposta clara, o equilíbrio tem de ser restabelecido frequentemente. Este equilíbrio não deixa os professores indiferentes, dado que se faz acompanhar por emoções intensas: impotência, dúvida, frustração. O sentimento de não ser capaz de fazer a diferença na vida dos alunos é terrível para a motivação profissional dos professores, mas também o é – e, de igual forma, importante – para a sua satisfação profissional e comprometimento. (p. 81).

Nesse sentido, podemos inferir que o sentimento de impotência do professor formador emerge atrelado ao seu entendimento de que o comprometimento do estudante, o modo como se porta diante das suas responsabilidades estudantis. Por exemplo, chegar no horário da aula, participar ativamente na produção dos trabalhos propostos, reflete o seu comprometimento com a sua própria formação, na qualidade da sua formação e, assim, poderá vir a repercutir na sua atuação como profissional. O professor tem a expectativa que o estudante se engaje na sua própria formação, seja responsável por ela; e quando isso não acontece, como já evidenciamos em outras narrativas anteriormente, estabelece-se o que podemos chamar de frustração pedagógica.

Podemos entender a frustração pedagógica como o sentimento desenvolvido pelos professores/formadores diante de uma expectativa que foi criada de que os estudantes se comprometeriam com o seu próprio processo formativo. Assim, quando o professor/formador vivencia situações e acontecimentos que acabam sendo geradores do surgimento de um sentimento de frustração, como, por exemplo, quando identifica que o estudante age contrariamente ao esperado pelo professor, como, quando evidencia uma ausência de comprometimento do estudante com a sua própria formação há uma frustração docente, pois o professor formador havia planejado a proposta formativa, visando uma qualidade na formação.

Nessa direção, por meio da narrativa do professor/gestor podemos pontuar que, talvez, uma hipótese que para esse novo perfil de aluno, como os professores têm denominado, seja decorrente de um conflito geracional. Há, também a possibilidade de ter como um dos fatores influências do contexto macro sociocultural. Sobre isso, a P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H. nos conta que:

Se o ensino piorou, não é porque entrou um aluno pior, ele não necessariamente é pior, é porque todos pioraram no sentido do nível de exigência. Não é que era certo o professor dizer que não ia mais me orientar porque eu estava grávida, mas eu ainda achava certo o professor ter o direito de fechar a porta depois que ele entra, é o horário de aula. A gente tem que educar as pessoas para também aprender a cumprir horário, para se comprometer com as coisas, o aluno não leu um texto, você chega na sala faz uma pergunta sobre o texto, ele diz: “*não li*”, você não pode colocar ele para fora. Então o aluno hoje faz o que ele quer, aí o que que está acontecendo com os professores? Estão cobrando cada vez menos. Então o ensino está piorando, não é culpa do REUNI, é culpa da nova visão da sociedade: que pode chegar atrasado, que pode usar celular. Então a gente saiu de um extremo de que eu não sei o que mulher faz em sala de aula, só que agora você pode fazer tudo em

sala de aula. E nesse meio tempo aconteceu o REUNE, mas para mim a culpa não é do REUNI. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Nessa conjuntura, por meio da narrativa do docente evidenciamos que ele acaba por experienciar a sua vulnerabilidade docente. Pois, mesmo tendo todo um planejamento para um processo formativo em uma disciplina, quando o estudante não efetiva a sua participação, não “cumpre” a sua parte do contrato pedagógico, o processo formativo não se consolida. Assim, o professor, assim como o processo formativo, é vulnerável, pois ambos dependem do estudante para terem seu papel efetivado. Logo, o professor sozinho, bem como um planejamento didático-pedagógico sozinho, não é suficiente para a concretização de uma formação. O estudante/sujeito em formação é parte essencial, inclusive, porque é para ele toda a arquitetura formativa (professor, currículo, tempos-espacos de aula/experiências formativas, suporte acadêmico/institucional).

Nesse sentido, Kelchtermans (2009) salienta que:

O que se tende a ignorar na ânsia de influenciar, melhorar e demonstrar a eficácia é o facto de a relação educativa não ser meramente construída ou intencionalmente estabelecida. Há uma dimensão que escapa ao nosso controlo, às nossas intenções, à nossa planificação. Por outras palavras, a relação educativa é um estar-com-outros em *que nos encontramos a nós próprios* (Masschelein & Simons, 2002). É uma situação de “estar exposto” aos outros, uma dimensão de passividade. (p. 81).

Assim, o estabelecimento de uma arquitetura formativa não é garantia que de aconteça um processo formativo de qualidade e, quiçá, que os elementos potencializadores disponíveis sejam usufruídos. Logo, podemos entender que a frustração pedagógica esteja atrelada ao reconhecimento de que há toda uma arquitetura formativa disponível ao estudante e que o seu não aproveitamento, talvez um pouco de desdém de seu parte, frustre o docente. Junto a isso, sejam acionados gatilhos que lhe remetam às suas vivências formativas e das dificuldades que teve que superar em outros tempos para conseguir alcançar um sucesso acadêmico.

Desse modo, evidenciamos a dimensão pessoal e profissional articuladas na constituição e atuação do ser, estar e fazer docente.

Nessa direção, também no âmbito da dimensão do ensino, destaca-se a inserção como docente na pós-graduação. Acerca disso, um dos professores/gestores relata que essa inserção depende de oportunidade institucional:

Não, eu só estou na graduação. A nossa pós ela esteve fechada desde que eu cheguei aqui, ela ficou fechada. Antes de eu chegar aqui, ela estava fechada já 1, 2 anos, ela ficou fechada um bom tempo. Abriu recentemente, mas eu acabei não entrando, então estou só na graduação. Nós só temos mestrado no curso. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Logo, atuar ou não na pós-graduação não depende somente do desejo do professor, pois depende de haver oportunidade e viabilidade no âmbito institucional. Atrelado a isso, há os significados e sentidos sobre a atuação nesse nível de ensino, como um dos professores/gestores narra ao ser questionado que se houvesse essa oportunidade, se fosse possível, se gostaria de atuar na pós-graduação:

Não sei, não sei. Sinceramente, não sei. Eu gostaria de atuar na pós-graduação se eu sentisse que seria, como é que eu vou dizer, de maneira geral... não sei como colocar isso em palavras, tá?! Tem prós e contras. É..., por exemplo, agora, a gente está sem bolsas na pós-graduação, bolsas do governo foram todas cortadas, eu não vejo muito sentido entrar em pós-graduação; a gente está com dificuldade extrema de alunos também, embora eu tenha perdido ótimos alunos que queriam continuar na pós-graduação comigo e por eu não está na pós-graduação eles foram para outras universidades. Mas se esses alunos não têm bolsas eles não têm como se sustentar, não tem... eles vão trabalhar e aí, talvez, não saia um trabalho tão satisfatório, não sai um trabalho... Tem uma série de outras problemáticas que envolvem, então... realmente, eu não sei, eu tenho pontuação para entrar na pós. Mas não sei. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do docente, evidenciamos o seu reconhecimento de que para que aconteça um processo formativo além do engajamento do estudante há as demandas de manutenção deste estudante, da sua subsistência. Diferente da graduação em que o aluno tem outras prioridades e possibilidades, na pós-graduação a inserção e sua manutenção no mundo do trabalho, por vezes, acaba sendo mais atrativa do que investir na formação. Esse entendimento do professor/gestor é importante para que caso/quando atuar na pós-graduação não lhe gere uma frustração pedagógica. Desse modo, o professor reconhecer que o sucesso de uma formação não depende exclusivamente do seu esforço e dedicação, assim como da arquitetura formativa, do estudante e, também, dos fatores externos/contextuais, é parte do seu processo de autocompreensão e de reconhecimento da sua vulnerabilidade pedagógica.

Não obstante, essa tomada de consciência precisa ser usada como impulsionadora do desenvolvimento profissional docente e não como justificativa, *álibi*.

Nessa conjuntura, a atuação nos diferentes níveis de ensino tem suas especificidades. Por exemplo, a gestão de um curso de pós-graduação repercute nos processos formativos no âmbito deste nível de formação:

[...], na pós-graduação em [n. s.] aqui é um curso quatro já deveria ser cinco, nós tivemos um relatório muito malfeito nessa última, que acabamos indo para cinco. Culpa nossa! Porque não adianta dizer: “ah, o coordenador”. Coordenador é um cara, ele não consegue ver tudo, ele não consegue fazer tudo. A gente tinha que ter se reunido e feito em conjunto. Então, falha nossa. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.)

A arquitetura de um curso/programa de pós-graduação tem demandas específicas e mais complexas do que de cursos de graduação, como, por exemplo, a avaliação quadrienal a que os cursos/programas são submetidos. E o resultado dessa avaliação implica diretamente na

manutenção dos cursos/programas, especialmente, nas oportunidades a que os seus estudantes terão acesso, como, por exemplo, o quantitativo de bolsas estudantis, a possibilidade de intercâmbios e parcerias interinstitucionais e internacionais, o próprio conceito do curso que pode ser um diferencial para o estudante/egresso em alguma seleção futura.

Assim, também evidenciamos que o sucesso de programa/curso de pós-graduação não depende unicamente dos estudantes, dos processos de ensinagem na PG, dos fatores micro e macro contextuais, mas, também, do engajamento dos docentes com as demandas mais burocráticas, como a produção do relatório para a avaliação.

Nessa direção, sobre os processos de ensinagem na PG um dos professores/gestores narra sobre as vivências da pandemia, principalmente por meio do ensino remoto emergencial, e as repercussões nas percepções e concepções dos processos de ensino e de aprendizagem nesse nível de ensino:

Eu acho que durante a pandemia, assim, primeiro ponto, acho que a gente teve que se reestruturar. Acho que se houve uma coisa, não dá para dizer boa, mas uma coisa que a gente aprendeu nessa pandemia que a gente precisa se reestruturar. A forma de ensino de pós-graduação, não vou falar da graduação, mas a forma de ensinar a pós-graduação de formar o aluno de pós-graduação como a gente fazia antes não dá. E acho que no início foi muito complicado porque o que que aconteceu? Todo mundo simplesmente traduziu a aula que era presencial para um formato online, quando na verdade você precisa mudar toda a estrutura de aulas, precisava mudar toda a estrutura de formação, não é só uma, não é só isso que eu estou fazendo contigo [o meet]; e isso acho que foi, as pessoas melhoraram, eu vi muita coisa boa assim, muita ideia boa que surgiu na pandemia durante a pós-graduação, muita pesquisa legal que surgiu que poderia ter feito novas formas. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos os elementos caracterizadores dos contextos emergentes – pandemia e pós-pandemia e a cibercultura – articulando-se com a dimensão do ensino.

Acerca disso, Silva e Vergara (2023, p. 08) pontuam que:

[...] no período do isolamento físico os professores criaram estratégias de ensino apoiadas em uso de tecnologias. De fato, não se evidenciou uma inovação pedagógica, mas reconhece-se o fato de haver mobilizações de práticas educativas que tornaram algumas ferramentas tecnológicas elementos centrais e necessários às aulas remotas. No entanto, tais aspectos não se evidenciam como uma mudança de ruptura paradigmática em que as TIC pudessem integrar de modo permanente a prática educativa de docentes na pós-graduação. O estudo suscita a necessidade de eminentes reflexões sobre as novas didáticas insurgentes na pós-graduação, em que os sujeitos que aí habitam são convocados a pensarem novos modos de ensinar, de aprender e de fazer pesquisa. Há de se considerar as potencialidades e limitações das TIC, sobretudo tecendo-se ponderações sobre quais conteúdos e atividades podem e devem ser realizadas em aulas remotas, pois esse tipo de aula exige criatividade, disposição e condições materiais mínimas tanto por parte dos professores, como dos estudantes.

Nesse sentido, evidenciamos fatores externos à instituição reverberando na organização da arquitetura formativa, bem como na constituição das arquitetônicas formativas dos estudantes. Isso, pois os processos de ensinagem são influenciados por esse conjuntura, especialmente, na experiência da pandemia, do pós-pandemia e as novas maneiras de lidar com as diferentes demandas com a influência e os mecanismos tecnológicos, logo da cibercultura.

Nessa direção, nesse período também se evidenciou no âmbito da pós-graduação um fenômeno parecido ao da graduação, a evasão, porém na PG esse fenômeno acontece anterior ao ingresso, quando não há o preenchimento das vagas ofertadas. Sobre essa situação, um dos coordenadores de PG nos conta suas percepções:

Tem vários motivos que a gente pode elencar de o porquê isso acontece, isso acontece em todas as áreas. Primeiro porque houve um aumento, houve uma expansão muito grande de cursos de pós-graduação num período, porque a CAPES incentiva essa expansão e essa expansão que deveria ser, talvez, concentrada em um locais de alta vulnerabilidade, como era o ideal pelo Plano SUCUPIRA, que foi o primeiro, mas depois pelo PNPD, pelo Plano Nacional de Pós-graduação que previa essa expansão, só que o que que aconteceu? Por outro lado, essa expansão não ocorreu de forma equitativa, a gente teve maior expansão nos lugares em que a gente menos precisava ter maior expansão, foram os lugares mais ricos. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Evidenciamos por meio da narrativa do professor/gestor que ele reconhece que a organização de políticas em âmbito nacional repercutiu no contexto micro da instituição/programa. O docente detalha suas percepções sobre esse movimento:

A gente teve um maior número de cursos, claro aumentou o número de pós-graduação, por exemplo, em norte, nordeste, em regiões da mata mineira, que eram as regiões menos aquinhoadas no Brasil que a gente precisava, mas por outro lado, a gente teve um aumento expressivo tanto na UFSM quanto no Rio Grande do Sul, quanto nos estados do sul, então esse é um grande, esse é um dos problemas, um dos reflexos; você tem mais cursos, tem muito mais oferta de curso do que tinha um tempo atrás. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Nessa direção, como já ponderamos acerca dos novos campi e universidades que foram criadas e do processo até a sua consolidação em um novo lugar, do tempo que se leva para haja a produção de uma nova cultura e do reconhecimento das novas possibilidades formativas que essa expansão possibilita, o mesmo acontece no âmbito da PG. Desde lugares que antes não se tinha a possibilidade de ingressar na PG, para lugares em que agora se tem mais vagas, como salientado por P/G Coord. PG 10 - C. C. V., a construção de um novo entendimento social de que agora seria possível cursar uma pós-graduação não é algo rápido.

Nesse sentido, P/G Coord. PG 10 - C. C. V. ainda pontua sobre isso destacando a questão da manutenção da permanência em um curso de PG, especialmente, no que condiz à subsistência dos pós-graduandos:

[...], eu acho que esse é o principal, com o valor que está uma bolsa ninguém tem tanto incentivo assim para, como estava, só ficar trabalhando, ver bem, uma bolsa de doutorado que um aluno iria ganhar R\$ 1.700,00; se tu for, por exemplo, trabalhar numa escola vai ganhar mais que isso, um aluno da odontologia, por exemplo, mesmo que a profissão tenha decaído, mas ele consegue ganhar mais que isso trabalhando toda semana num consultório, numa clínica, embora, sim, ele vai trabalhar por menos, mas ele vai conseguir fazer. E ou se adequava a isso para essa realidade ou a gente tem evasão. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Essas mudanças acabando repercutindo no perfil de estudante da PG, logo na dinâmica de funcionamento dos programas/cursos no que condiz às atividades que envolvem o grupo estudantil, como o professor/gestor nos conta:

Então, ou tu vê, por exemplo, na [n. s.], a gente já mudou muito o perfil, a gente sabe, olha, eu não vou ter um perfil só de um aluno que vai ficar *full timing* ali, eu vou ter talvez o perfil de um profissional que vai ter um tempo que ele vai assistir as disciplinas e que vou ter que flexibilizar senão eu não vou ter aluno. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

O perfil socioeconômico de quem consegue fazer um curso de mestrado, doutorado ainda mais por ser, geralmente em torno de quatro (4) anos envolvido no processo formativo, é um dos fatores decisivos para o estudante escolher ingressar na PG ou não. Atrelado a isso, a expectativa profissional ou mesmo a sua já inserção no mundo do trabalho são caracterizadores do perfil do estudante pós-graduando na atualidade. E, como o professor/gestor frisa, é necessário que tanto a arquitetura institucional reconheça esse novo perfil de pós-graduando como os próprios docentes de cursos/programas de PG. Logo, há em movimento a (re)construção de uma nova cultura sobre os estudantes de PG e das dinâmicas de produção de pesquisas e trabalhos nesse nível de ensino. Isso também reverbera na dinâmica dos grupos de estudo e de pesquisa e, ainda, na manutenção da produtividade docente.

Desse modo, toda essa conjuntura reverbera na pesquisa que é produzida, ou melhor, que é possível de ser produzida de acordo com o que é viável para os pesquisadores. Sobre isso, P/G Coord. PG 10 - C. C. V. nos diz que:

Então eu acho que é a questão do como ficou ruim ser pesquisador, essa falta de incentivo para a pesquisa; eu estou, eu tenho alunos hoje que ficaram comigo desde a iniciação científica, fizeram doutorado, pós-doutorado e que estão esperando uma vaga que não vai acontecer, que diminuiu. Então eu acho que essa falta de perspectiva é o segundo problema. Então primeiro acho que houve uma expansão, segundo é que não está sendo tão atrativo assim fazer mestrado, doutorado, esse é um grande problema. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

A manutenção da permanência do pós-graduando é alicerçada na sua subsistência durante esse período, especialmente, considerando o valor das bolsas e o retorno financeiro que teria se dedicando a atividades profissionais. Neste caso, implica na disponibilidade para abrir mão de ter uma condição financeira mais estável para poder fazer um doutorado. E, junto a isso,

as perspectivas futuras relativas ao que um diploma de PG pode representar na vida profissional, como evidenciamos na narrativa do professor/gestor:

Quando eu fiz a gente tinha uma bolsa que era quase o mesmo valor que estava até o ano passado! Eu conseguia sobreviver em São Paulo com uma bolsa de doutorado, hoje em dia um aluno meu não consegue. Eu acho que esse é o segundo problema, não está sendo atrativo fazer doutorado, não é atrativo ser pesquisador hoje no Brasil; qual é a profissão de pesquisador que tu tens? Qual é a perspectiva que tu tens? Então tu fazes um concurso na rede pública aí tu vais deixar de entrar para fazer um doutorado? O que vai ser depois? Eu acho que também é um pouco bem aí, de maneira geral, é que os programas precisam mudar um pouco a sua perspectiva do que eles querem de alunos; se eles continuarem com aquela ideia de que o meu aluno é aquele que vai ficar *full time*, etc., etc. Fatalmente não vai ter, ou a gente flexibiliza isso ou não vai ter aluno. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

O professor/gestor indica que essa conjuntura precisa ser considerada pelos programas, pelos orientadores de PG, tendo em vista a possibilidade de poderem não preencher todas as vagas possíveis/disponíveis.

Nessa direção, o professor/gestor reflete sobre essa conjuntura emergente também do lugar de orientador:

Acho que sim, eu acho que impacta lógico. Eu acho que assim, a grande ideia de que você tem que ter quando tu és um orientador e quando estás trabalhando com pesquisa, e tens um grupo diverso; é tu teres pessoas que vão estar ligadas com o mercado externo. Eu vou dar um exemplo, eu preciso ter pessoas na tua área que trabalhem lá na ponta, porque vão te dar algum resultado e eu preciso ter um bolsista que *full time* ali. Então eu acho que, assim, vem até de uma ideia do professor, do orientador ali ter um grupo diverso que ele vai ter diversas pessoas trabalhando, com diversas *expertises* e ele entender isso, que ele não vai ter 100% de aluno bolsista *full time*. Ele não vai mais conseguir ter isso. Então ele precisa entender, saber jogar isso de maneira adequada e obviamente, eu diminuir o número de bolsas, eu diminuir número de bolsistas, isso impacta em produção. Eu não tenho nenhum dado ainda para te dizer o quanto isso vai impactar na produção, é difícil a gente saber o quanto isso impactou, até porque é de maneira recente, mas certamente, pensa bem, tu perderes uma bolsa é um aluno a menos que tu formas, que poderia estar ali, né? Então, eu acho que de alguma forma, as instituições têm que entender que o perfil mudou e que ou se adequa a esse novo perfil de pós-graduação ou fatalmente as coisas vão acontecer. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Evidenciamos por meio da narrativa do professor/gestor que assim como no âmbito da graduação há um desafio decorrente de um movimento de evasão, na pós-graduação essa tendência acaba acontecendo até mesmo do ingresso, pois no próprio edital de seleção o sujeito pode já se decidir por nem tentar concorrer. Esse movimento também acontece na graduação em cursos que não conseguem preencher suas vagas nos períodos regulares de ingresso.

Retomamos um dado identificando em uma pesquisa anterior à pandemia, em que evidenciamos que a escolha pelo curso de graduação e o ingresso nele decorrida do curso em que conseguia entrar com a nota que obteve no ENEM e atrelado ao ponto de corte de cada curso, o estudante não ingressa no curso que era sua primeira escolha; por vezes, inclusive, foi para uma área diferente daquela que havia escolhido inicialmente, principalmente, ponderando seus interesses pessoais e formativos. (Bolzan, 2016b).

Essa conjuntura que vai se estabelecendo implica também no programa, pois a produtividade é um ponto que precisa ter manutenção, como o professor/gestor indica:

A qualidade também dos alunos, acaba acontecendo uma coisa que se você não tem alunos muitos professores dependem de um aluno para publicar, o que também é um erro, ele deveria depender do grupo dele, não de um aluno específico, e aí acabam pegando alunos que talvez não tenham o perfil e isso vai... (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

A percepção dos professores do programa sobre essa conjuntura emergente, o modo como organizam e dinamizam as atividades de produção de conhecimento e os seus grupos de estudos e pesquisa demandam que se alinhem a essas novas tendências. Por óbvio, o professor sozinho não irá conseguir dar conta de suprir essa nova situação que se configura, é a cultura acadêmica e a dinâmica institucional que precisam ser (re)significadas. Logo, podemos inferir que a arquitetura da pós-graduação está em (trans)formação.

Nessa direção, podemos reconhecer que essa arquitetura atualizada tem repercussões da vivência pandêmica. Sobre essa reverberação o professor/gestor nos conta que:

Eu vejo novas formas de coletar dados, que eu não coletava daquele jeito, que agora eu consigo que eu aprendi pós pandemia, novas ferramentas. Mas acho que a gente está indo, que eu não eu acho que tem muita coisa aqui que a gente poderia ter usado da pandemia e continuar para mim, por exemplo, prazos de defesas eu acho que são é uma das coisas que para mim pouco importa, entendeu?! Acho que não é esse o principal problema dos nossos programas de pós-graduação, nunca foi. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Dentre as distintas demandas no âmbito da PG, a qualificação e otimização dos processos formativos pode ser subsidiada pelo uso que se faz das possibilidades que a cibercultura oferece. Usufruir dessas novas possibilidades reverbera no desenvolvimento profissional docente, especialmente, na sua atuação na dimensão do ensino articulada com a pesquisa.

Nesse sentido, Silva e Vergara (2023) a partir do seu estudo com narrativas de professores sobre a vivência da pandemia, ponderam sobre como a cibercultura intensificada pela pandemia repercute nos saberes e fazeres docentes:

A valorização da profissão docente ficou subentendida nas narrativas docentes, sobretudo porque os professores reconhecem os valores das TIC no campo da educação, mas defendem que o docente é o protagonista, autor de toda condução do processo educativo. O entendimento de que a utilização da tecnologia como aliada contínua, sem a pretensa substituição da modalidade presencial, vai muito além de dar sequência ao uso de soluções temporárias de ensino remoto. Percebe-se que há, por parte dos docentes, disponibilidade para promover acesso aos recursos tecnológicos, e que, em razão disso, os professores precisam de formação instrumental para trabalhar com novos os recursos tecnológicos. Contudo, a crise do Covid-19 terá efeitos perenes sobre a forma de ensinar e aprender. Novos hábitos e comportamentos estão sendo criados, os professores revendo uma série de processos, estruturas e metodologias que podem, futuramente, ser aplicadas nas aulas presenciais. Os

professores estão aprendendo a lidar com a imprevisibilidade, o que exige um trabalho coletivo e alinhado, condição que nos permite inferir que crises trazem uma oportunidade para movimentar-nos e aprendermos algo novo, nunca constante de insurgirmos e nos reinventarmos. E a reinvenção chegou na pós-graduação *Stricto Sensu*, também. (p. 8-9).

Nessa conjuntura, sobre a questão dos prazos de defesa o professor/gestor detalha em sua fala:

Vou dizer as 3 coisas como era eu como orientador, como gestor, como quem trabalhou na CAPES, trabalhei muito tempo na Coordenadoria da minha área ali, junto com o coordenador. A gente, desde antes da pandemia, a gente já tinha colocado esse item como um item de avaliação, mas como um item que não pesava muito. [...], claro, não vamos pegar os absurdos. Eu acho que assim, na minha opinião, o mestrado deveria ser pelo menos 3 anos, não tem como fazer em 2; eu acho que é ok, quer fazer em 2 dá, mas assim se fizer em 3 não tem tanto problema assim. O doutorado 4 a 5, eu acho que não teria tanto problema. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

O professor/gestor detalha que os seus entendimentos e percepções decorrem da sua experiência em diferentes papéis e lugares institucionais:

Eu vejo como orientador que existe uma coisa que as pessoas talvez errem um pouco que é a organização do teu aluno e o que eu via muito como coordenador, às vezes, alguns coordenadores de curso, depois como coordenador de pós-graduação, é que alguns orientadores eles planejavam a pesquisa, mas não planejavam a formação do aluno. Como é que você planeja a formação do aluno? É o que tu vais fazer no primeiro ano, o que tu vais fazer no segundo ano, o que tu vais fazer um terceiro; se tu planejares isso direito tu vais ter diminuição de possíveis problemas que vão acontecer. Não estou dizendo que não pode acontecer, é claro que pode, tu podes ultrapassar o tempo até porque passou por uma pandemia, que passou por algum problema, e está tudo bem. O que não pode acontecer é da tu pegares um aluno que ultrapasse o tempo da universidade, aí ele vai ser jubilado. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Evidenciamos, por meio da narrativa do professor/gestor que o ensino no âmbito da PG tende dentre as suas especificidades um ingerência maior do docente sobre o processo formativo do estudante. Enquanto na graduação essa gerência é praticamente toda definida pela matriz curricular do curso, na pós-graduação o estudante tem mais autonomia para organizar seu itinerário formativo relativo às disciplinas e totalmente autonomia para junto do seu professor orientador organizar o processo de construção da sua pesquisa de mestrado/doutorado. Assim, constatamos que quanto às funções de gestão/coordenação dos cursos desses dois níveis, os professores/gestores coordenadores de curso tem basicamente a função de monitorar os estudantes no cumprimento das diretrizes institucionais. E quem acaba tendo uma demanda diferente e maior de envolvimento é o professor orientador na PG.

Nessa direção, vivenciar os diferentes papéis impulsiona o docente qualificar a sua compreensão sobre a arquitetura institucional e o modo como as arquitetônicas podem ir se constituindo, tanto as arquitetônicas dos professores como as arquitetônicas dos estudantes.

Logo, as vivências como orientador, como gestor, impulsionam o desenvolvimento profissional docente.

Na narrativa que segue evidenciamos aspectos desse processo, quando o docente fala sobre o cumprimento das diretrizes institucionais, no caso, os prazos da PG para os estudantes:

Eu vejo como, primeiro, como orientador talvez organizar isso; como coordenador na minha área, aí vai de área para área, na minha área já não era isso uma coisa relevante há muitos anos, a gente já não tinha mais isso como relevante; e como gestor eu sempre falava para os outros, acho que tem que seguir o prazo institucional, infelizmente, a gente não tem como, pode alterar o prazo, pode, mas é tentar. Eu via alguns erros que os coordenadores colocavam, se o prazo institucional, é lá sei lá, um ano para mestrado, por que que tu vais dar um prazo de 3 meses para pessoa a mais? Dá logo um ano que depois daqui a pouco vou ter que pedir de novo, e aí fica ruim, vou dar logo um ano; se ela fizer em menos de um ano, um ano, tanto faz, o prazo é o mesmo; porque o que acontece, tudo é 3 meses, ela não cumpriu 3 meses tu não podes tirar ela da universidade; qualquer advogado vai lá e diz: “*não, o prazo da universidade é esse*”, então era uma briga de foice que eu falava assim “*mas, lê o regulamento!*”, o regulamento já diz. E de doutorado a mesma coisa, eu acho que a pandemia flexibilizou, mas não dá para a gente levar isso por muito tempo, mas também tem que entender que assim ainda estou com efeito da pandemia, tem alunos que ainda estão sob esse efeito, que vão demorar mais, tem que ter essa visão. Eu vejo prazo como algo que, desde que explicado, não seria um grande problema, na minha opinião, acho que nunca foi um fator decisivo para nós. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Evidenciamos, por meio da narrativa do professor/gestor que, também, no âmbito do ensino da PG os docentes e gestores precisam equilibrar as expectativas institucionais, expressas nas diretrizes, com as possibilidades reais e que acompanham a dinamicidade da vida. De modo que não haja frustração por parte dos estudantes, dos orientadores, dos cursos/programas, da instituição e dos órgãos reguladores externos. Claro, a ocorrência de uma pandemia é algo que foge ao controle e planejamento de todos os envolvidos, porém, como o professor/gestor expressou anteriormente, o modo como a arquitetura institucional reagiu de maneira otimizada diante do novo cenário que se estabeleceu permitiu os processos formativos fossem mantidos.

Diante disso, evidenciamos que a atuação no ensino e qualidade do trabalho do professor universitário não depende unicamente dele. Todos os envolvidos precisam estar engajados e, principalmente, os estudantes, para aconteça a constituição das arquitetônicas formativas. No caso dos docentes, podemos salientar que a constituição da sua arquitetônica não depende do estudante. Porém, para que nela não seja predominante a emersão de sentimentos como a solidão pedagógica, a angústia pedagógica, a frustração pedagógica, a manutenção do equilíbrio na relação professor – aluno precisa ser presente.

Atrelado a isso, uma boa arquitetura institucional que impulsione docentes e estudantes a usufruírem dela para construírem suas arquitetônicas também tem papel importante nesses processos.

Na sequência, enfocaremos em alguns aspectos específicos dos contextos emergentes que reverberam nas diferentes dimensões da docência universitária, assim como na comunidade acadêmica e na própria arquitetura, dinâmica e cultura da universidade.

#### 4.2.3 Contextos emergentes: inclusão

No âmbito de legislações e políticas públicas há quase três décadas temos avançado no contexto nacional na direção da organização de sistemas educacionais inclusivos. Destacando-se na LDB (Brasil, 1996) a primeira demarcação legislativa por meio de um capítulo específico para a Educação Especial. Praticamente uma década depois a implementação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (Brasil, 2008) pelo MEC marca um novo capítulo na construção de sistemas educacionais inclusivos.

Nesse sentido, Cruz (2019) destaca que:

[...] a implementação de políticas de inclusão na educação superior para categorias sub-representadas visaria romper as fronteiras estabelecidas, uma vez que tais fronteiras contribuem fundamentalmente para desqualificar o processo de ensino/aprendizagem desses jovens e concorrem para manter as hipertrofias encontradas na educação superior. (p. 03).

O sistema de reserva de vagas, lei das cotas (Brasil, 2012), é um mecanismo decorrente desse movimento de garantir o acesso à educação superior de determinados sujeitos e grupos sociais até então excluídos de um sistema de elite, em virtude de sua condição social, étnico-racial e/ou pessoal/com alguma deficiência diagnosticada.

Em 2013 o Programa INCLUIR passa a “fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes”, sendo estes núcleos que “respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação”<sup>61</sup> (Brasil, 2013).

Em 13 de novembro de 2023 foi sancionada uma nova lei atualizando a lei de 2012. Na primeira versão o foco reservar vagas nas universidades para ex-alunos da rede pública de ensino e, junto a isso, instituindo outras duas subcotas: cotas para estudantes de baixa renda; cotas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

---

<sup>61</sup> Conforme definição disponível no site do Programa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 15 nov. 2023.

Já em 2023 manteve-se as diretrizes iniciais e foi modificado o valor da renda familiar, passando de renda familiar igual ou menor a um salário-mínimo e meio para um salário-mínimo. Na reserva de vagas foram incluídos quilombolas. A lei também define que programas de pós-graduação tenham políticas de inclusão para pretos, pardos, indígenas e quilombolas e pessoas com deficiência. E institui avaliações decenais do programa e monitoramento anualmente. (Brasil, 2023).

Nessa direção, no âmbito da arquitetura dos processos formativos a organização tem possibilitado o acesso das pessoas com deficiência a todos os níveis de ensino. No entanto, no âmbito arquitetônico, dos saberes e fazeres dos sujeitos atores dos processos educativos ainda temos um longo caminho pela frente para a consolidação de sistemas educacionais inclusivos.

Segundo Cruz (2019):

[...], vale salientar que a imposição de leis é insuficiente para que as metas do PNE sejam cumpridas, especialmente porque aqui se enfrentam problemáticas cujas raízes são de cunho histórico, somadas a aspectos conjunturais que atingem especialmente as populações sub representadas da sociedade brasileira. São questões estruturais que emaranham ainda mais o sistema nacional de educação superior, em especial nas universidades, uma vez que essa instituição não foi planejada nem criada para atender ao perfil social de expressivo contingente da população brasileira que amarga sua exclusão dos estudos superiores. (p. 18-19).

Diante disso, olhemos para as narrativas dos professores/gestores buscando identificar suas percepções sobre esse movimento de (trans)formação para uma universidade para todos:

O que acontece, às vezes, é que nós temos alunos cotistas, mas também temos alunos, por exemplo, especiais. Nós temos, hoje, 3 alunos que são autistas. E é muito bom de trabalhar com eles! Excelente! Eles são muito focados! Eu tenho uma aluna autista, é mais leve o grau dela, em uma disciplina que eu ministro, é a melhor aluna que eu tenho dentro dessa disciplina! (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Eu com deficiência não tive nenhuma situação, a não ser recorrente de, sei lá, uma muleta, alguma coisa acidental, mas não uma situação mais específica, cadeirante, sei lá, audiovisual. Mas eu acho que sim, o CT está bem focado nisso, eu acho que os prédios na sua, não totalidade, mas na sua maioria tem acesso. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

A gente tem, assim tem alguns alunos com acompanhamento. Nós iríamos ter um aluno surdo, mas ele não conseguiu, fazer todo o procedimento de ingresso no curso porque por causa da questão da Casa [do estudante] que ele não conseguiu; então normalmente são questões mais de dificuldade, de aprendizagem mais gerais. E aí, às vezes, o curso se organiza em algumas disciplinas e em algumas disciplinas é feitos encaminhamentos para que a CAED dê apoio e auxilie. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Aqui a gente tem atualmente, um estudante surdo e uma estudante com deficiência física. Pensando assim, pessoas com diagnóstico que chegam específicas. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Na verdade, ninguém sabe direito. Está todo mundo aprendendo. Temos um caso ali, de um aluno que tem uma deficiência cognitiva. E ele se arrasta, porque não é nem física é um outro curso, mas é um curso tão difícil quanto. E aí eu não sei como é que ele foi passando assim, mas ele está quase no fim, e aí tem umas disciplinas difíceis para fazer e agora tem uma certa pressão sobre o professor, você não pode fazer avaliação especial, como assim? Vou tratar diferente dos outros? O que que eu vou dizer para os outros? Então, ninguém sabe. As pessoas estão com esses desafios nas mãos. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Temos, de tempos em tempos temos alunos com deficiência. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Geralmente, nós temos alunos... na verdade, não entraram por cota, mas temos alguns que entraram por cotas, alunos incluídos. Temos aqueles que tem a presença de alguma deficiência, quem sabe até de aprendizado. Principalmente, que tem bastante, alunos com dislexia e isso é um problema... sabe que outro dia estávamos com aluno cadeirante, e o professor disse “*temos que conseguir uma sala*”. O professor estava ministrando uma aula aqui, numa sala que nós temos aqui, porque lá no centro colocaram no segundo/terceiro andar. Então, a gente trouxe para cá, porque aqui tem acesso à banheiro, tem acesso à sala e o aluno tinha que ser deslocado de lá até aqui. Mas tem, tem esses casos. O que nós vemos bastante é desses alunos com déficit de atenção. Isso é uma coisa que eu vejo. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Evidenciamos por meio das narrativas de professores/gestores que ocupam diferentes cargos de gestão/chefia em diferentes centros de ensino, vinculados a diferentes áreas, que o conhecimento que o professor/gestor tem sobre alunos ingressantes pelo sistema de reserva de vagas – cotas-, principalmente no caso de alunos com deficiência está atrelado às suas vivências. Seja ou como professor tendo tido um estudante incluído em sua sala de aula ou decorrente de demandas que lhe chegaram no âmbito da gestão. Logo, as percepções sobre os processos inclusivos na universidade estão imbricadas às experiências e vivências dos docentes. Também, evidenciamos que a identificação de alunos incluídos pela cota das deficiências é a mais reconhecida, tanto que as demais quase não são mencionadas.

Segundo definição no documento orientador do Programa Incluir:

De acordo com o modelo social, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de natureza física, sensorial e intelectual, que em interação com as barreiras atitudinais e ambientais poderão ter obstruída sua participação em condições de igualdade com as demais pessoas. Assim, a deficiência não se constitui como doença ou invalidez e as políticas sociais, destinadas a este grupo populacional, não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial. (Brasil, 2013, p. 11-12).

Nessa direção, as percepções narradas pelos professores/gestores expressam aspectos e elementos da construção de processos de ensino que incluam os estudantes com deficiência, principalmente, em primeiro plano atendendo as suas demandas de acessibilidade<sup>62</sup>.

<sup>62</sup> Entendemos acessibilidade de acordo com Brasil (2013, p. 15) como: “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.”.

Nesse sentido, o documento orientador do Programa Incluir também pontua que:

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes. (Brasil, 2013, p. 11-12).

Sobre esses aspectos articulados à promoção da acessibilidade, um dos chefes de departamento conta sobre suas vivências:

Eles faziam algumas práticas aqui, eu acho que ele acompanhava. Não sei te dizer. Não conversei com os professores a respeito disso, mas a parte prática me lembro que eles faziam aqui... não iam a campo... não sei se ele foi a campo. Mas muito da parte prática ele viu aqui no departamento que ele tinha acesso facilitado para ele ali. Mas isso eu vejo assim que hoje ela chega e recebe uma recomendação da CAED de como é que se deve proceder. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

O conhecimento que este chefe de departamento tem sobre a situação e os processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência está atrelado à demanda que teve que atender, ou seja, organizar uma sala de aula que fosse acessível ao estudante. O professor/gestor também pontua que atualmente recebe via subdivisão de acessibilidade recomendações do modo se proceder com os estudantes com deficiência.

Nessa conjuntura, o documento orientador do Programa Incluir define que:

A acessibilidade arquitetônica também deve ser garantida em todos os ambientes, a fim de que estudantes e demais membros da comunidade acadêmica e da sociedade em geral tenham o direito de ir e vir com segurança e autonomia, de acordo com o disposto no Decreto nº 5.296/2004. O cumprimento da norma de acessibilidade, neste caso, independe da matrícula de estudante com deficiência na IES. Dentre os recursos e serviços de acessibilidade disponibilizados pelas IES, destacam-se o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes. Assim, as condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetivam mediante demanda desses recursos e serviços pelos estudantes com deficiência, matriculados na IES e pelos participantes nos processos de seleção para ingresso e atividades de extensão desenvolvidas pela instituição. Cabe às IES a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas. (Brasil, 2013, p. 12).

Atrelado ao aspecto do provimento da acessibilidade, a especificidade da área, principalmente, nas disciplinas com carga horária prática, e as especificidades do tipo de deficiência implicam em (re)organizações personificadas, como o professor/gestor expressa em sua fala:

Vai ter muita dificuldade, principalmente, a parte a campo, acesso... dependendo se é um aluno tem dificuldade de locomoção, essa parte a campo fica bem reduzida. Mas daí ele tem outras áreas dentro do curso que ele pode encaixar, que são partes que envolvem o trabalho prático, muitas vezes, em laboratório que ele pode estar inserindo. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Nessa conjuntura, o chefe de departamento também reflete sobre as diferentes dinâmicas institucionais no atendimento com estudantes incluídos, retomando uma vivência profissional anterior ao ingresso na UFSM como docente:

Mas o que eu vejo é uma diferença, claro, a universidade é muito grande... mas eu trabalhei no [outra IES/n. s.] no campus [n. s.], tinham alunos que necessitavam de assistência, tinha uma equipe que dava todo o suporte. Eu tinha um aluno com deficiência, eu encaminhava meu material para o núcleo e eles produziam todo esse material para deficientes visuais. [*E aqui, a CAED oferece algum suporte para vocês?*] Eu vejo a carta do que tem que fazer! (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos que as demandas implicadas aos processos de ensinagem são evidenciadas pelo docente quando ele tem um aluno incluído em sala de aula. No âmbito do cargo de gestão, no caso do chefe de departamento, essa demanda irá chegar até ele se for levada por algum professor do departamento.

Arelado a isso, os diferentes tipos de deficiência, também o caso de estudantes sem diagnóstico, demandam desafios que o docente não tem como resolver, sete ter pouco amparo institucional, sem saber o que efetivamente fazer em sala de aula. Assim podemos inferir que fatores como este contribuem para o surgimento de uma solidão institucional articulada a solidão pedagógica.

Nessa direção, evidenciamos na narrativa de outro chefe de departamento o aparecimento da angústia docente do professor/gestor frente à situação que a inclusão de pessoas com deficiência estabelece:

Aí o professor veio me procurar eu falei: “*olha, se a pessoa veio te falar isso ela é que é profissional do assunto – psicóloga, ela que tem que te dizer o que você tem que fazer, como é que você vai assumir uma postura que você não tem formação, ela tem que te sugerir algo*”. Falei isso, “*não faz nada diferente. Você vai fazer o que você faz com os outros alunos*”, tudo bem, se o cara tem deficiência visual, ok, senta-se mais perto, vou fazer uma letra maior, fala mais alto, senta-se na frente. Agora se o cara não entende. Como é que você vai fazer? E depois, você fala num profissional. É difícil, não tem resposta. Não sei, eu não tenho uma resposta para isso. Quanto essas outras deficiências, tipo visual e tal nome social essas coisas, aí não vejo problema nenhum. É meio esquisito, às vezes, você está lá e um cara barbudo: “*sou não sei quem, sou a*”. É estranho, tá?! Tudo bem! A primeira vez você ainda faz uma.... depois você... tudo bem, faz o que quiser, tanto faz, o problema é dele. Então tem essa, mas não vejo muita dificuldade, a não ser nessa parte de cognição. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos que ele na função docente não se sente preparado e não sabe como lidar diferente com estudantes com deficiência intelectual. E estando no papel de chefe de departamento também sente uma certa solidão pedagógica por

não saber o que orientar aos demais docentes do departamento que o procuram para ter apoio e encaminhamentos.

Atrrelado a isso, o tipo de suporte que recebem da instituição é um tipo de orientação um tanto superficial e vago diante das demandas dos processos de ensino e de aprendizagem. Ainda mais considerando-se a exigência em cursos como da área de exatas e engenharias, como o professor/gestor expressa em sua narrativa:

É, deficiência auditiva, visual e tal, mas se o cara “pensa direito”. Mas, quando tem deficiência cognitiva. E, assim, é muito heterogêneo, turmas grandes, isso é uma dificuldade para o professor hoje em dia. É muito heterogêneo. Você pega alunos muito bons. Alunos que você fala uma coisa, com uma certa dificuldade e o cara (estalar dos dedos) pegou e outro você fala coisas simples e ele não sabe, ele não sabe! É um cosseno, cara, não sabe o que é um cosseno! Não é nem fazer a conta, entendeu? Então, assim, numa mesma turma. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Assim, diante dessa conjuntura podemos inferir o surgimento de sentimentos como a solidão pedagógica, a angústia docente e a solidão institucional.

Sobre o conceito de angústia pedagógica, de acordo com Isaia (2006a, p. 373-374), ele é um:

[...] sentimento desenvolvido pelos docentes pelo fato de terem consciência da necessidade de transformar suas práticas, mas não saberem qual o caminho a percorrer. Sentem-se pressionados pelas exigências em seu ambiente de trabalho, principalmente em termos de cobrança institucional, seja pela titulação, produção ou pela competência pedagógica. (WEINGARTNER, 2005). Notas: estes docentes sentem necessidade de formação e ainda precisam de uma condução pedagógica mais efetiva, a fim de que possam construir conhecimento pedagógico compartilhado e encontrar possíveis alternativas de transformação pedagógica.

Nesse sentido, podemos inferir que os professores reconhecem que precisam de auxílio e amparo para conseguirem produzir novos saberes e fazeres docentes inclusivos. A superação da angústia docente perpassa a necessidade de um processo formativo em que o docente consiga (re)significar o ser e o fazer docente.

Na narrativa que segue outro professor/gestor expressa suas percepções e sentimentos sobre esse tipo de situação:

É uma coisa que eu questiono, eu não tenho formação para isso e eu acho que, apesar de muito dizer que professor tem essa coisa... eu sou o contrário a isso, a gente está aqui para uma formação técnica e profissional, profissional sim na questão da empatia, trabalho em grupo, uma série de coisas, mas tu sabes trabalhar com inclusão de pessoas ou com situações bem mais, sei lá, de repente um aluno autista, eu vou ser sensível a isso, mas certamente não vou ser capacitado a isso. E gostaria de ter a possibilidade de me informar, mas não é viável, dizer que todo professor tem que saber lidar com cego ou surdo. [...]. É um desafio que eu, sinceramente, eu torço para não me deparar, porque eu não sei como eu lidaria. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do docente evidenciamos o estabelecimento de um paradigma formativo. De um lado, há a arquitetura institucional possibilitando a entrada de pessoas com deficiência e, de outro lado, o professor/formador dentro dessa estrutura organizacional reconhece que não sabe e não tem amparo institucional para empreender processos educacionais que sejam inclusivos para todos os estudantes.

Diante disso, como indicado por Souza (2016, p. 188),

[...], a aprendizagem docente, no contexto da deficiência, demanda um processo pessoal e profissional de [re]significação sobre o ser e o fazer docente. O professor, em meio a esta realidade é mobilizado a refletir sobre suas concepções, crenças e práticas relacionadas ao ensino e a aprendizagem, assim como é desafiado a produzir outras formas de desenvolver o seu trabalho pedagógico.

Nesse sentido, podemos inferir que os professores universitários reconhecem a pertinência de uma atividade de estudo, autoformação para lidar com esses casos. Porém, novamente a solidão institucional articulada com a solidão pedagógica emerge. No entanto, não é exclusividade da educação superior, pois na educação básica os professores também não têm amparo para lidar com os estudantes incluídos. Quando tem sorte tem na sua escola um educador especial comprometido e engajado com a atividade docente. Assim, evidenciamos que este é um dos paradigmas educacionais da contemporaneidade.

Nessa direção, vejamos o que dizem outros professores/gestores de suas percepções sobre essa conjuntura que se estabelece:

A gente vai ter que se adaptar ou buscar ajuda para essa situação, se a gente tiver alguma situação que dependa de talvez, por exemplo, eu fiz o PEG e tem uma disciplina de Libras, eu não sei fala meu nome em Libras! Não tem como fazer, a gente dependeria de um tradutor ou alguma coisa assim para as atividades. É algo bem complexo, é ótimo na teoria e inviável na prática. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Eu, particularmente acho fundamental política de cotas. Ela é super necessária, que não é mais algo que a gente tenha que discutir, acho que é isso, e tem que ter. Por outro lado, eu acho que ainda fica muito, a gente fica muito devendo à essas pessoas uma expectativa que a gente cria, porque a gente diz para elas: “*venham, vocês podem vir*”. Elas chegam aqui e a gente diz: “*agora te vira, porque... vai atrás de te arrastar pelas escadas para chegar no segundo andar*”. Entendeu? Isso eu acho que é desumano, é um crime assim. E aí estou pensando nisso de escada, porque é um aspecto de arquitetônico, acho que sempre mais fácil como exemplo, mas isso implica também em aspecto metodológico, porque é isso ‘né’? A questão da formação ainda, ela é bem rígida, eu acho, dos docentes e das docentes, de conhecimento também, não só de metodologias, mas de especificidades e que essa eu acho que é uma formação que ela é contínua e, que de novo, a gente costuma falar muito da precarização do trabalho docente na escola, que eu acho que sim, não dá nem para comparar, que está em um outro lugar de precarização, mas eu acho que no ensino superior a gente acaba em alguns contextos tendo isso também, que é uma certa demanda que te dá pouco espaço formativo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Um dos professores/gestores expressa que mesmo a busca por formação continuada, no caso, fazendo o PEG e tendo tido uma disciplina de Libras não se sente preparado para lidar

com alunos surdos. Já P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H. pondera que nem sempre os desafios de acessibilidade física para as salas de aula são superados institucionalmente. Ambos os professores reconhecem a necessidade de buscarem ajuda diante desse tipo de situação em que tenham um aluno com deficiência em sala de aula.

Diante disso, Souza (2016, p. 194) salienta que:

[...] a formação pedagógica dos professores que recebem alunos com deficiência faz-se urgente, a qual contemple a produção de saberes específicos no atendimento de alunos com deficiência incluídos no ensino universitário. Para tanto, entendemos ainda, que iniciativas tais como as caracterizadas pelo protagonismo docente são necessárias, mas contemplam uma das dimensões da formação pessoal e profissional de professores universitários que atuam com a inclusão. Somado ao esforço de cada professor em acolher e comprometer-se com sua aprendizagem docente e com a diversificação de suas práticas pedagógicas, são urgentes de serem empreendidas ações do poder público e das instituições de educação superior para receber de forma adequada os alunos cotistas B, o que implicaria na garantia de um ensino e uma aprendizagem de qualidade e a conclusão de seus estudos, em meio as suas condições e potencialidades que pôde desenvolver na universidade.

Assim, o professor reconhece sua vulnerabilidade docente diante de alunos com deficiência e para a superação desse desafio precisa de amparo institucional. Isso para que se consiga a inclusão não seja restrita ao acesso à universidade, mas que seja de trajetórias formativas que sejam finalizadas e que tenham qualidade.

Nessa direção, outro professor/gestor coordenador de curso de graduação compartilha suas percepções sobre esse contexto:

Nós tivemos poucos casos, poucos casos que assim que eu consegui acompanhar. Desses casos, a maioria, não foi para... não continuou muito no curso. [...]. É, tem casos que vão à frente, mas eu acho que a maioria acaba tendo dificuldades, tá?! Que assim, eu vejo que o primeiro semestre é meio que uma barreira no curso, porque é algo novo para muitos, claro a gente tem muitos que vem do técnico, vem de..., esses já estão preparados, mas para os que estão chegando agora, então é algo que tem um impacto grande, então tem que se dedicar bastante. Eu peguei essa fase de transição de pandemia, eu acho que teve muitos casos, pelo que nos relataram, de ansiedade, de estresse, eu acho que isso influenciou também. Então não consigo dizer numa perspectiva a longo prazo se estão se adaptando, mas é... o que eu vou dizer? É a janela de tempo é curto para dizer se esse é o normal ou se é resultado da pandemia. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Durante a pandemia como todos os estudantes online via ensino remoto as estratégias de ensinagem foram diferentes. Logo, os desafios que um estudante com deficiência teria numa presencialidade não teve no ensino remoto. O docente também narra sobre o início do curso é difícil para estudantes que ainda não tenha uma familiaridade com a área, especialmente, pela exigência de um estudo mais complexo e aprofundado dos conteúdos e conhecimentos da área.

Nessa direção, outra coordenadora de curso de graduação conta que mesmo havendo um tipo de suporte institucional, para que haja uma (trans)formação nas estratégias de ensinagem é necessária uma atualização didático-metodológica:

Esse espaço, por exemplo, de formação para as diferenças eu acho que é fundamental, precisaria ser uma obrigação, assim, sabe, constar na carga horária do e da docente, porque senão eu ainda vejo, que quem mais é prejudicado e prejudicada é a pessoa que chega. Então, eu acho que é fundamental. Mas é isso, é uma resistência das pessoas ficarem também. Essa estudante [n. s.], eu estou sempre muito em contato com ela e eu vejo, ela continua porque ela quer continuar, porque ela diz: “*eu vou continuar nesse curso!*”. Mas porque o resto todo, meio que parece dizer para ela: “*não é para ti*”. A gente disse que era, mas era só para ficar bonito. Isso, ainda vejo. Ainda que tenha a CAED, que eu acho que é fundamental, tem todo um suporte. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Como já pontuamos anteriormente, a (re)construção da cultura acadêmica implica em um processo que não acontece de uma hora para outra, pois é um processo complexo e amplo. Acerca disso, Souza (2016, p. 193) pontua que:

Entendemos que a inclusão na educação superior, pode instigar resistência porque, além de entrar em xeque com o modelo de ensino conservador, incidindo diretamente nas práticas de ensino, produz uma sensação de desvalorização nos professores, ao descreverem sentir-se invadidos ao terem que romper ou abandonar prática e hábitos que lhes garantiam segurança. Isso, não lhes parece nada fácil. Dessa maneira, os professores até verbalizam indignação ao dizerem que a inclusão não versa apenas na garantia da matrícula do aluno na instituição. A inclusão demanda o rompimento de crenças, concepções, adequações dos espaços físicos, novas metodologias, práticas, atitudes, mudanças que não acontecem de uma hora para a outra. E condições de permanência, o que significa o preparo dos professores para esse trabalho e a superação das barreiras pedagógicas, atitudinais e arquitetônicas.

A construção de novos significados, a apreensão destes pelos sujeitos e, então, a produção de novos sentidos requerem disponibilidade do indivíduo para essas mudanças. E a partir disso que conseguirá construir novos saberes e fazeres docentes.

Nessa conjuntura, professores/gestores coordenadores de cursos de graduação narram sobre o tipo de suporte que a CAED atualmente tem:

Sim, nessa parte, por exemplo, de espaço físico para a [estudante/n. s.], a gente está sempre em contato. Então agora, ela está fazendo as aulas que a gente não consegue atender aqui, aí tem um carro que é via CAED, que busca ela aqui, para ir até o [prédio/n. s.], por exemplo, porque o percurso até lá não é acessível. Então essa é uma outra briga que a gente tem com a Reitoria também, desse ano foi tornar acessíveis os caminhos aos demais prédios do [centro/n. s.], já que a gente tem uma estudante com deficiência deste Centro, que pelo menos ela consiga acessar os outros espaços do Centro dela. Não estou nem falando de toda a universidade. Essa é uma outra questão aí que a gente tem e a CAED veio junto assim, então a gente acessa e tem um ótimo suporte assim, eu vejo que é só a gente buscar e vai ter. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

A CAEd sempre está disponível, eles sempre mandam instruções do que fazer; por exemplo, a gente teve aluno com deficiência visual, então, os slides tinham que ser adaptados, não podia ser aquela cor branca muito forte, letra tinha que ser grande, a prova tem que ser diferente, de tempos em tempos a gente tem esse tipo de aluno sim. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

A maioria das vezes é questão de apoio psicológico para eles, atendimentos psicológicos e aí bastante de apoio que a gente tem de auxílio realmente para as dificuldades de aprendizagem é aqui a UAP, que não é mais esse nome, acho que é SAP agora... Que ali a [n. s.] e os bolsistas da central de tutoria fazem também um apoio para os alunos, para que eles consigam cumprir as demandas dentro da dentro do curso, então é mais nesse sentido, assim. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Evidenciamos, por meio das narrativas dos professores/gestores, que no âmbito macro da instituição a CAED fornece um suporte mais relacionado às demandas de acessibilidade arquitetônicas/físicas. Já quanto às demandas formativas, como P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H. conta, no seu centro elas são atendidas pela Unidade de Apoio Pedagógico (UAP).

Acerca do trabalho que vem sendo desenvolvido por essas unidades, Pappis (2020) em seu estudo sobre elas no contexto da UFSM, indica que são unidades que ainda estão em processo de consolidação do seu espaço e reconhecimento dentro da instituição, principalmente, por parte dos docentes. A autora indica que o atuação com os estudantes é que tem sido mais efetiva:

O trabalho das UAPs, frente aos estudantes dos cursos, é muito importante para o entendimento das particularidades contextuais de cada sujeito. Ao proporem espaços de escuta sensível, individuais e coletivas, os coordenadores das UAPs dão voz às dificuldades que os estudantes têm diante de sua inserção e permanência na IES e possibilitam um trabalho mais humanizador e democrático. Além disso, os coordenadores demonstram a preocupação com os conhecimentos adquiridos por esses estudantes no período universitário. E, a partir dessa preocupação, buscam meios de promover a reflexão sobre o fim social, não só institucional, mas também de cada profissional. Pois, os estudantes serão futuros profissionais de diferentes áreas e precisam ser estimulados a pensar e a agir em prol do bem local, regional e nacional. Esses conhecimentos abarcam questões ambientais, culturais, políticas, de inclusão social, associada aos conhecimentos específicos de cada profissão almejada. (Pappis, 2020, p. 214).

Assim, essas unidades, atualmente denominadas SAP (Setor de Apoio Pedagógico) e vinculadas às direções de centro, tem como atribuição atuar por meio de apoio pedagógico aos estudantes, TAEs e professores, de modo a, principalmente, fomentar a permanência dos estudantes nos cursos.

Dentro desse contexto, uma das coordenadoras de graduação conta sua experiência com um estudante incluído e suas percepções sobre o amparo institucional:

[...], eu acho que aí tem um problema do número também, o número de intérpretes, eu acho que é um número reduzido pelo que deveria ser, em termos de atendimento, que a universidade tem que oferecer. Também foi tirada essa vaga assim, então é uma que foi excluída ali, não lembro nem se foi no governo do Temer, mas que teve algumas exclusões de vagas e essa foi uma das e eu não sei se vai ser retomada, como que está agora. Mas que é fundamental, precisa! Aqui no curso a gente teve alguns momentos de maior dificuldade, mas que tem muito a ver também com uma certa organização entre estudante e porque se o estudante falta muito isso impacta lá também, que eles estão deixando de atender outra pessoa. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

A professora/gestora expressa em sua fala que no âmbito do serviço de apoio oferecido pela instituição, no caso o intérprete de Libras, é algo que precisa ser mantido e, também, pontua que o serviço é implicado quando o estudante não se compromete com a frequência nas aulas. Assim, há uma organização institucional e o estudante não aproveitar acaba criando um problema institucional, pois diante da demanda para atender a todos os estudantes que necessitam desse serviço/suporte os intérpretes precisam se organizar previamente dentro do quantitativo de profissionais disponíveis.

Sobre essa situação, a coordenadora de graduação explica que:

Então, assim, como era um estudante que faltava bastante, tinha bastante desistência de disciplinas, em algum momento isso virou um problema. Mas em termos de interação em aula, eu dei uma aula para ele, que era uma aula de corpo, inclusive, de expressão corporal e foi bem tranquila a interação com a intérprete. Claro, eu tinha uma certa sensibilidade de ajustar a aula também, tinha um conhecimento prévio que ajudava bastante, mas não vejo que foi um impedimento; já ouvi alguma outra coisa, às vezes, em colegiado, em NDE, dizendo que tinha ali uma interação um pouco difícil. É que, claro, está nesse lugar da tradução. É que também, não dá para pensar que tu vais colocar a tecnologia assistiva e não vais mudar nada a tua aula. Tem que mexer em metodologia, não adianta. E daí volta para aquele problema, de que se eu não instruir a pessoa a mexer na metodologia dela.... é uma bola de neve. E volta numa outra questão que a gente tem como docente também, que às vezes, a gente é muito irredutível. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

A professora/gestora expressa em sua fala que reconhece que uma tecnologia assistiva por si só, uma ação de acessibilidade, não é garantia de promoção de uma educação inclusiva. Novamente, evidenciamos que os desafios educacionais/formativos não são decorrentes de um único fator/elemento/aspecto. Claro, não se tem como resolver o problema todo de uma vez, a estratégia mais eficaz é ir resolvendo a demanda por partes, mas todos os elementos precisam ser trabalhados e, também, não dá para esperar um aspecto ser completamente resolvido para ir a outro.

Sobre o papel e lugar de professora/formadora, P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H. comenta que:

Às vezes, a gente é muito rígido no sentido de “*não, mas eu dou aula assim, eu aprendi assim, eu sempre fico assim, eu sou muito boa fazendo isso!*”. Que realmente é uma questão também, que a gestão também te leva até que ‘né’... dar uma trabalhada na interação com os e as docentes. Mas é difícil, a gente não encontra muito.... se coloca, às vezes, o docente num local também, que ninguém pode tocar, mexer naquilo e daí traz para essa perspectiva da transversalidade, a gente está falando de acessibilidade, mas se for pensar outros preconceitos o racismo, questões de gênero, homofobia, enfim, tudo isso atravessa também, às vezes, a metodologia por conta de uma postura que a pessoa tem em sala de aula. Às vezes, eu vejo que é isso, vem uma legislação, mas ela não mexe muito na coisa estrutural que está aí. E daí a gente claro, tem os atritos, porque.... (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.)

As percepções expressas pela professora/gestora convergem com os apontamentos de Souza (2016) sobre o surgimento de um movimento de desacomodação impulsionado pela inclusão. Concepções, crenças, significados e sentidos são tensionados.

De acordo com Souza (2016, p. 194):

Diante do desafio da aprendizagem docente em novos contextos universitários, a resiliência dos professores designa-se como o principal elemento da aprendizagem de ser professor. São estes professores, resilientes que têm sido capazes de encontrarem-se com seus alunos, em sinal de empatia às suas necessidades, afeição por sua profissão e, fundamentalmente em função do comprometimento com o ensino dos estudantes incluídos nas cotas B.

Diante disso, a resiliência docente torna-se um movimento fundamental para o desenvolvimento profissional docente. Isso, pois o docente nas diferentes funções que desempenha, principalmente, no âmbito do ensino como formador é impulsionado pela conjuntura que se (re)configura a produzir novos saberes e fazeres docentes.

Nesse sentido, Isaia e Bolzan (2010, p. 11) definem que:

A resiliência é a capacidade de reorganização interna do sujeito da docência diante dos desafios evidenciados tanto na organização do trabalho pedagógico como na atividade de estudo docente em que se envolve. Pressupõe o enfrentamento de situações adversas experimentadas na sala de aula, implicando a ultrapassagem dos conflitos advindos da apropriação de novas formas de saber e fazer a docência.

Nessa conjuntura, também esses processos inclusivos (impulsionados pelas políticas e programas consolidadores do sistema de reserva de vagas/as cotas) e suas repercussões no ensino, na organização do trabalho pedagógico do professor, na aprendizagem docente impulsionam (re)configurações na dinâmica institucional. Sobre isso um dos professores/gestores narra que:

Assim, a gente vai indo, entra em contato com a CAED, eles mandam aquela carta: qual é a deficiência e dizendo os cuidados que precisa ter. Tá, mas e agora? Como é que eu vou fazer um slide que ela vai ler? Eu lembro que a gente a chamou, eu entrei em contato com ela, fiz videochamada e disse: “*tu já entrastes no Moodle? Tu conheces? Tu consegues? Tu preferes o WhatsApp?*”. Então, é uma coisa muito individual e que para um professor, às vezes, que tem 32, tu parares, tipo ali, eu já sabia pela pandemia que ela seria minha aluna, enfim, se eu desse a disciplina obviamente. Mas, já tinha mais ou menos uma ideia, mas agora tu um professor receber e normalmente, às vezes, a CAED manda essa carta depois que ela entrou em aula, às vezes, uma semana depois, duas, enfim. E aí? O professor se preparou? Então, o coordenador, claro, já avisa, já levou para o colegiado: “*oh, tem essa situação, vamos começar a ver*”, enfim; mas é muito individual, eu vejo assim. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Por meio da narrativa do docente evidenciamos que a efetivação de processos inclusivos possui diferentes demandas a serem supridas. E atrelado a isso a otimização das informações no âmbito institucional é um fator que implica na otimização da inclusão.

Nessa direção, a disponibilidade do professor em se dispor a aprender junto com o estudante também é um aspecto de subsidia a efetivação da inclusão, como P/G Coord. Graduação 07 - C. H. expressa em sua fala:

Até mesmo nos primeiros dias, ela era da 74, que eu fazia a teórica lá e aí a prática eu tinha que vir aqui pegar o equipamento, tem isso também nas aulas que a gente tem agora. E aí ela chegava com alguém, porque ela ainda não se habituou na UFSM e aí pegava ela e eu: “*vamos juntos, oh, eu vou... como é que eu faço? Eu te ensino o caminho? Tu vais junto comigo?*”, e ela: “*isso professor e mostra aonde estamos indo, vai falando e eu vou já aprendendo o caminho*”; “*ótimo, então vou fazer isso!*”. E é a mesma questão teve alguma coisa assim, que ela queria vir para a casa do estudante e quando mandaram, se eu não me engano, o edital, não sei como é que foi... A notificação, acho que foi por e-mail, mas eu acho que era um PDF que não lia, então, ela chegou e depois foi para o coordenador e disse: “*não ia vir um edital para abrir?*”, e ele disse: “*já passou, tu não viste?*”, e ela: “*não vi*”. E ficou naquela, entraram em contato com a PRAE: “*oh, ela não foi...*”; e eles falaram: “*não, mas agora passou o prazo*”, então... Sabe, tem essas questões bem pontuais e que a gente só compreende quando tem alguém aqui. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos que a dinâmica institucional falhou por não subsidiar desde o início do período letivo um suporte ao docente. Assim, implicando que o docente não recebia uma informação prévia para conseguir se organizar para receber o estudante incluído. Sobre esse tipo de situação outro professor/gestor também conta sua experiência:

[...] a informação estava chegando para nós quando estava na metade do semestre... agora não adianta. Agora a universidade... isso lá em 2013, nós estávamos discutindo essa questão num curso, ali dentro da UAP do [centro/n. s.], que era a universidade colocar uma informação para o professor no portal do aluno, que só o professor tivesse acesso, que ele tem um aluno com um problema, com um déficit de aprendizado. Isso a gente discutindo em 2013. Foi feito agora, em 2022, acho que agora tu entras ali e diz “*tem um aluno com deficiência*”. Só que ali, tu não tens informação do que é a deficiência, tu tens que consultar eles, para eles te repassarem quais as orientações. Mas não estamos preparados para isso. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

O professor/gestor relata em sua fala sobre a morosidade institucional para que o docente seja informado previamente sobre ter um aluno com deficiência em aula. Assim, o docente acaba descobrindo no seu primeiro contato com a turma sobre essa situação. Logo o processo inclusivo já fica fragilizado, pois no primeiro dia o docente desconhecia que teria que ter tornado acessíveis os materiais utilizados ou mesmo as propostas planejadas para aquela aula. Situação que poderia ser evitada se a instituição fosse mais ágil em repassar essa informação. Mesmo que os docentes reconheçam que não estejam preparados plenamente para lidar com a inclusão de pessoas com deficiência, a depender de cada caso, o professor consegue minimamente se organizar e dentre os conhecimentos que já tem de organizar aspectos que possibilitem no mínimo uma acessibilidade arquitetônica e atitudinal.

Nessa direção, P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V. também conta de outra situação vivenciada nesse processo relacionada com a dinâmica institucional:

Inclusive, até foi um caso que me chamou atenção. Eu chamei uma aluna no semestre passado... porque alguns chegam e falam, outros não... eu chamei a aluna no final da aula e disse: “*eu vi que tu tens uma deficiência, eu queria saber, entender, pra...*”. Ela disse: “*não, professor, que isso?*”. Falei que no portal está identificado que é uma aluna que apresentava uma deficiência e eu disse que

queria saber o que era. Ela disse que não tinha nada. Depois, me informei na CAED, que realmente ela não tinha. Por quê? Durante o preenchimento da matrícula, na confirmação de vaga, o aluno coloca se ele tem ou não uma deficiência. E se o aluno clicar de forma errada, isso já vai para o sistema... e foi o que aconteceu com a guria... até depois, olhei novamente não tinha, porque ela realmente não tinha nada. Isso me chamou atenção porque a CAED não foi atrás para conferir?! (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Por meio do relato dessa situação vivenciada pelo professor/gestor constatamos que o processo básico de informação fornecida pela instituição se um estudante tem ou não uma deficiência ainda não é totalmente confiável.

Mesmo diante das dificuldades que ainda existam, da otimização e confiabilidade das informações oriundas da administração central da instituição, o professor/gestor destaca que a existência dessa informação e sua disponibilização ao corpo docente já é um grande avanço e que ajuda a impulsionar a efetivação de processos inclusivos:

Agora com essa informação é melhor, mas antes estava assim... a informação estava vindo na metade do semestre. Até prejudicava porque o aluno nem sabia... tu aplicavas uma prova, tu nem sabia se o aluno tinha ou não... tenho alunos que eu aplico a prova oral porque ele não consegue. Tenho o caso de um aluno que tem um bom conhecimento, sabe o conteúdo, mas não consegue se expressar na forma escrita, mas conversando com ele, expõe tudo. Agora sim, agora tu tens a informação com antecedência. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Podemos inferir que por meio do *feedback* dos docentes a instituição tem conseguido refinar a agilidade em repassar as informações aos professores. Por meio da narrativa do professor/gestor também evidenciamos que ele já desenvolve estratégias de ensinagem em que seja possível ao estudante demonstrar os conhecimentos e aprendizagens construídos do modo mais adequado para o seu caso.

Nesse sentido, estabelece-se a importância de articular estratégias de ensinagem adequadas aos estudantes com as tecnologias assistivas, quando for o caso, a promover processos de ensino e de aprendizagem inclusivos.

[...], quando tem estudante surdo, tem sempre a questão da Libras, a gente tem uma estudante que tem uma questão de baixa visão, não chega a ser, é mais para uma condição de saúde dela e aí também, a gente tem uma atenção para os textos, tem que ser os textos em PDF nato para ela conseguir ampliar. A CAED, quando era o caso da outra estudante, que tinha a deficiência visual, a CAED oferecia para ela um computador e aí tinha uma lupa também, específica para os textos. Eu acho que mais nesse lugar, a [estudante/n. s.], que é estudante com deficiência física, ela faz uso de cadeira de rodas manual, mas ela tem uma boa mobilidade para ir para o chão, para as práticas também. A princípio, eu acho que são nesses lugares, a gente tenta também, sempre estar sensibilizando os e as docentes no sentido de reconhecer essas necessidades ainda, que a maior que eu tenho percebido, especialmente, nesse ano, talvez, porque eu estou com um olhar mais atento também, por causa da gestão são os outros transtornos mentais, que eu acho que cada vez mais estão presentes, entra naquilo de que é um estudante novo que a gente está recebendo. Cada vez diferente e que, às vezes, acho que fica um pouco mais sutil ainda, porque não vem com diagnóstico, mas é uma questão de interação. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Por meio da narrativa da professora/gestora coordenadora de curso de graduação evidenciamos que estando na função de coordenador, por vezes, exerce influência sobre os professores do curso da direção de incentivar e adequar o uso de tecnologias assistivas, bem como estratégias de acessibilidade dos materiais e dos tempos-espços formativos.

Nesse contexto, compreendemos que tecnologias assistivas são os recursos e serviços que disponibilizados à(s) pessoa(s) com deficiência contribui para lhe(s) proporcionar ou ampliar habilidades funcionais, conseqüentemente promovendo vida independente e inclusão. Dentre as estratégias de mecanismos e adequações estão aqueles que promovem auxílios para a vida diária, sistemas de controle de ambiente, a CAA (Comunicação aumentativa e alternativa), órteses e próteses, adequação postural, auxílios de mobilidade, auxílios para cegos ou com visão subnormal, auxílios para surdos ou com déficit auditivo, recursos de acessibilidade ao computador, projetos arquitetônicos para acessibilidade adaptações em veículos. (Bersch, 2009; Brasil, 2009; Sonza *et al.*, 2013; Sartoretto e Bersch, 2023).

Assim, as tecnologias assistivas se tornam um dos elementos promotores da acessibilidade e da inclusão.

Nessa conjuntura, vejamos o que dizem os professores/gestores acerca da inclusão no âmbito da pós-graduação.

Inclusive, no último edital veio se nós ofertaríamos cotas para ações afirmativas, a gente nunca ofertou e enquanto não for institucionalizado vamos continuar sem ofertar, mas é decisão do colegiado, não é decisão minha. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Você vai ter que perguntar na secretaria, eu não tenho esse controle. [E você como professor nunca recebeu nenhuma notificação da CAED, de ter aluno incluído, alunos cegos, surdos, deficiência física?] Não. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Evidenciamos por meio das narrativas de professores/gestores que no âmbito da PG a inclusão ainda não é uma demanda muito presente. Podemos indicar que a partir da atualização da lei de cotas em 2023 com definições também para a PG esse cenário muito breve irá sofrer (trans)formações.

Também no âmbito da PG, um dos professores/gestores relata sua experiência com as informações repassadas pela instituição, que podemos supor que, talvez tenha ocorrido em algum momento específico de modo que tenha repercutido em diferentes cursos da instituição:

Não que eu me lembro. Eu percebo que na matrícula da pós agora eles colocam alunos com necessidades especiais, só que tu perguntas eles não têm nada, não sei como que o sistema interpreta se tu colocas que usar óculos, por exemplo? [...]. E eu não sei se eles estão preenchendo certo, porque nenhum deles tem. Eu tenho 5 na pós de 20! Eu tinha que perceber alguma coisa...[...]. Problema auditivo acho que já conta...[...]. Mas tem 5! Sério... [...]. Tem alunos da pós que fazem mestrado aqui no grupo aí a gente chega conversar, “*vi na tua matrícula que está assim, tem alguma coisa eu preciso saber para te ajudar?*”, “*Não, nada*”. Então não tem nada?! [...]. Isso aconteceu com uma

aluna minha, gente foi atrás da informação, não conseguimos diagnosticar nada. Talvez se tivesse um símbolo diferenciado para os portadores de necessidades. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos que ele reconhece que o seu não conhecimento sobre as especificidades de cada deficiência lhe dificulta no momento de reconhecer um estudante com deficiência. No entanto, reitera a ocorrência de informações equivocadas repassadas pela instituição aos docentes.

Sobre as suas experiências institucionais, especialmente, estando no cargo de coordenador de curso de PG, o professor/gestor detalha-as:

[...], já tive casos que eu fui conversar com a CAED específico de uma aluna, que estava com muita dificuldade, só que conversando ela não aceitava isso. Fez a primeira prova e zerou a prova, só que era uma aluna participativa em sala de aula, fazia pergunta ela respondia, isso na pós, respondia, falava tudo certinho. Fez a prova e zerou, comecei a conversar com os colegas, ela estava zerando todas as provas. *“Não! alguma coisa deve estar acontecendo!”*. Poderia ser o nervosismo que ela trava e a informação não chega no papel. Fui falar com a CAED e me aconselharam de uma forma discreta direcionar a menina pra lá. Falei com o orientador dela, ela trocou de orientador três vezes, isso não é comum na pós, porque os orientadores não conseguiam lidar pela dificuldade cognitiva; que eu não sei se é dificuldade de fato cognitiva ou somente um bloqueio que acontece, pode ser só um bloqueio, não sei a diferença. E eu não sei se ela foi na CAED, sinceramente eu não sei, mas foi o sugerido, *“passa na sala lá, conversa com a pessoa tal, que ela vai te ajudar”*, não falei o que era. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Evidenciamos, por meio de sua narrativa que desafios aos processos de ensinagem são amplificados no âmbito da inclusão. E quando não há um diagnóstico fechado ou mesmo casos em que não seja um diagnóstico de uma deficiência, mas a ocorrência de um déficit de aprendizagem, um déficit cognitivo não diagnosticado, como o docente pode lidar com isso? Como um professor/gestor pode lidar com isso? No caso dos PG as exigências formativas são maiores do que na graduação, o nível e tipo de engajamento do estudante é maior. Assim, constatamos o paradigma educacional decorrente da inclusão também presente no âmbito da PG.

Nesse sentido, o professor/gestor narra suas percepções sobre situações desse tipo:

[...] Muitas vezes a universidade dá todo suporte necessário, a gente sabe disso, os cursos de graduação usam muito mais a CAED, a pós é raro, é bem menos frequente, porque na pós eles têm um espírito coletivo um pouquinho maior, os alunos, eles dividem laboratórios com alunos em diferentes níveis de formação, eles se ajudam muito. Então se o problema é compreensão, vem cá que eu te explico, mais ou menos assim. A docência orientada também... Então quando acontece a gente direciona, mas eu não tive retorno. [...], ela continua no curso, pediu trancamento por tratamento psicológico e enviou atestado, isso não é um motivo de tu deixares o aluno na situação incompleta, tem os motivos claros ali na legislação, mas considerando que nós estávamos sobre uma Resolução que nos amparava da pandemia, ela ficou. O nosso argumento foi esse, a situação está difícil para todos, ela apresentou um atestado. E ela está cursando as disciplinas agora, vamos ver como vai se sair. Torcer para dar certo... (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

O caso relatado pelo professor/gestor exemplifica a atual demanda que a universidade tem no que condiz à inclusão: a permanência e o êxito de todos os estudantes. Como já

ponderamos anteriormente, as questões de acessibilidade arquitetônica/física, mesmo de ingresso na educação superior, já não são mais as demandas tão latentes, pois já estão sendo supridas. Agora passamos para um nível de dificuldade acima: qualificar e potencializar os processos formativos dos estudantes promovendo a sua manutenção e permanência nos cursos até a finalização exitosa de suas formações.

#### 4.2.4 Pesquisa – Extensão

O envolvimento do docente com a dimensão da pesquisa e da extensão decorre, muitas vezes, do seu envolvimento com as outras dimensões – ensino e gestão – como consegue organizar sua carga horária de trabalho, e, também, seus interesses pessoais e formativos, de projetos que venha a desenvolver, bem como de editais de fomento.

Sobre essa conjuntura, os professores/gestores nos relatam suas vivências e práticas:

[...]; nós estamos com várias atividades, inclusive, os PROLICEN eles são obrigatoriamente aplicados e desenvolvidos em parceria, nós temos parceria com a escola [n. s.], [n. s.], escola [n. s.] de [outro município/n. s.] e com a escola [n. s.] de [outro município/n. s.]. Então tem projetos nessas 4 escolas em parceria e aí sempre a ideia é sempre voltar esses projetos de acordo com o que os professores estão trabalhando e de forma que os professores sejam participantes do projeto junto com a gente, então, eles ajudam a montar as atividades que são aplicadas lá. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

[...], nesse ano eu dei uma diminuída na carga de extensão, eu tinha um programa de extensão, mas nesse ano eu o encerrei, aí eu fiquei só com um projeto que eu estou numa parceria com a professora da [curso/n. s.], que assume bastante da coordenação do projeto. Então eu fico ali mais numa coorientação. E na pesquisa eu tentei não diminuir carga horária, mas ela já era uma carga horária, a gente já põe lá o mínimo, porque não pode botar mais e ela já é ficcional também, a gente trabalha muito a mais, mas eu percebo também, que eu consigo dar menos atenção para pesquisa do que eu dava antes de estar na gestão. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Sim. Claro que como coordenador isso dá uma diminuída. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Atuo na pesquisa, sempre atuei na pesquisa; extensão a gente está começando agora por causa dessa regra dos 10%, essa regra tem sido caótica aqui para nós, bem preocupante, então a gente está meio que se forçando a fazer algumas coisas de extensão. Pesquisa tem grupos de pesquisa [...]. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Por meio das narrativas dos professores/gestores evidenciamos que o seu envolvimento com atividades de pesquisa e, principalmente, de extensão são influenciados pelas especificidades de suas áreas. Como, por exemplo, docentes vinculados a cursos de formação de professores por meio de projetos institucionais, como o PROLICEN, acabam meio de naturalizando ações extensionistas em escolas. Já professores de cursos em que o foco é a formação de bacharéis o desenvolvimento da extensão acaba sendo um processo mais moroso e truncado.

Também constatamos na narrativa de P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H. a questão dos encargos didáticos que não condizem com a real carga horária de atividade dos docentes, como já discutimos anteriormente. Ainda, na fala do professor/gestor identificamos que os docentes atuam em parceria com outros docentes e, por vezes, essa parceria, como podemos inferir acontece como uma maneira de aliviar um pouco a carga horária e a demanda que o professor/gestor teria se fosse coordenar e desenvolver um projeto sozinho.

Nessa direção, também evidenciamos por meio do relato de uma das professoras/gestoras o seu engajamento pessoal para que mesmo com toda a carga horária de trabalho e as demandas das demais das dimensões de atuação, entre elas, a gestão, consiga manter-se engajado na pesquisa:

Pesquisa eu amo, amo de paixão os meus artigos aqui. Acordo às 5h da manhã todos os dias para cuidar das minhas pesquisas, porque quando eu me sento aqui, às vezes, tem que ficar cuidando das coisas de gestão. Então, pesquisa eu amo de paixão, meu sonho na vida é ser 1 A, está cada vez mais difícil para mim em função do corte das bolsas e em função da enorme concorrência com as escolas privadas que pagam esses APCs essas coisas para os seus professores. Então, por exemplo, na minha área se eu sou professora FGV eu ganho R\$ 10.000 para cada um publicado, e a própria FGV paga esses 1.500 dólares de APC para o meu artigo ser aberto, como que eu vou concorrer com esse cara para melhorar minha bolsa PQ? Ele está quilômetros na minha frente, eu tenho que trabalhar muito mais. Então na pesquisa o que eu acho, que a coisa está cada vez pior para mim, porque a concorrência está cada vez maior e eu estou do lado pobre da concorrência. Mas eu continuo fazendo assim mesmo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Por meio da narrativa da professora/gestora evidenciamos que o engajamento com a pesquisa decorre de uma ambição pessoal de ser reconhecido como um pesquisador relevante na sua área. Atrelado a isso, a docente reflete sobre as reais condições que tem para alcançar o seu sonho, analisando as condições de outros pesquisadores que tem, inclusive, um fomento financeiro maior para as demandas da pesquisa, como, por exemplo, a publicação em periódicos mais renomados internacionalmente. Logo, as condições para os professores/pesquisadores são distintas entre as instituições, logo ao concorrer numa avaliação em que só o quantitativo de produção é avaliado podemos inferir que é uma avaliação injusta. Até porque, um professor de uma universidade pública não se dedica somente à pesquisa.

Nesse sentido, Zancan (2018, p. 266) indica que a aprendizagem de ser professor/pesquisar pode ser compreendida “[...] como uma atividade implicada por desafios, tensões e exigências que permeiam a constituição da docência, na medida em que os saberes plurais vão sendo mobilizados e produzem sentidos e significados ao campo de atuação e à pesquisa”.

Nessa conjuntura de constituição da docência universitária, outro professor/gestor narra que o seu não envolvimento atualmente com a pesquisa decorre de vivências anteriores que reverberaram nas escolhas atuais em que dimensões atuar/se dedicar mais:

Hoje eu parei um pouco com a parte de pesquisa e extensão. É algo que tenho que retomar. [...]. Quando eu terminei o doutorado, algumas coisas ficaram meio que desestimulantes... algumas que eu percebi me desestimularam. E acabei focando mais na parte de ensino. Mas é algo que eu quero retomar. Hoje estou bem parado na parte de pesquisa, acabo dando alguma contribuição no laboratório de [n. s.], que é onde eu tive toda a formação, mas me afastei um pouco pela forma de como as coisas estavam sendo conduzidas... as pesquisas e o trabalho que vem sendo desenvolvido... não concordava. [Isso no âmbito da UFSM, do grupo de pesquisa?] Daqui e do grupo de pesquisa. Eu tenho um carinho muito especial porque foi toda a minha formação lá, mas eu vejo que a gente tem que fazer uma mudança dentro da universidade... então, ali vem um trabalho muito longo, um trabalho que já exaurido. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Ter sido aluno da instituição e hoje ser docente possibilitou ao professor uma imersão profunda na cultura acadêmica da instituição. Os sentimentos que emergiram de suas experiências acabaram não lhe motivando a logo engajar-se na pesquisa e na extensão.

A partir de suas narrativas, perguntamos se não poderia criar um outro grupo ou se era uma área fechada, e o docente nos detalha um pouco mais sobre a cultura organizacional da subárea:

Poderia. É que como eu trabalho com a parte de [temática/n. s.], eu gosto muito da parte prática. Acho que essa parte é fundamental do que ficar só dentro do grupo de pesquisa fechado dentro de uma sala. É importante também, mas a parte prática é isso. E os trabalhos que envolvem bovinos de corte demandam, principalmente, recursos financeiros, demandam área e uma quantidade significativa de animais... então, não são trabalhos fáceis, simples de fazer. Hoje, poderia fazer trabalho fora da universidade junto com os produtores, mas daí entramos na questão de ter um envolvimento maior... inclusive, às vezes, nos finais de semana... e algo que também me manteve um pouco afastado da pesquisa foi a questão familiar, duas crianças, [...]. Então, coloquei um objetivo que tentaria evitar trabalhos nos finais de semana, tanto daqui da universidade quanto com a parte de pesquisa fora. Tento evitar ao máximo porque eu sei que isso demanda muito do meu tempo. Optei por um momento da fase da vida delas não me envolver tanto para dar atenção a elas. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Por meio da narrativa do professor/gestor constatamos que atrelado às vivências anteriores como estudante, atualmente a carga horária de trabalho com a gestão foi intensificada. Atrelado a isso, o cuidado com o âmbito familiar/pessoal implica que o docente organize sua rotina de trabalho e envolvimento com as atividades da universidade.

Sobre a sua rotina, detalhando implicações e desafios da gestão, o P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V. nos conta:

A própria universidade, eu chego aqui no departamento todos os dias entre 7h10/7h20 da manhã, aí saio daqui 18h da tarde. Então, se eu fosse me envolver mais pós trabalho ou final de semana, eu iria acabar deixando o convívio com elas, então foi uma opção minha dar um tempo nessa parte da pesquisa. Mas pretendo retomar porque é uma coisa que eu gosto muito. Inclusive, está no planejamento para daqui mais ou menos uns 3 anos, até por uma questão de mudança que nós tivemos dentro da condução do laboratório de [subárea/n. s.], o professor responsável saiu da

condução e eu estava com a chefia não tinha como assumir o laboratório, isso acabou passando para outro professor, meio que resiliente em assumir o laboratório, mas como na condição de chefe eu tive que solicitar para que ele assumisse porque eu não tinha como dar conta do departamento e mais um laboratório que envolve muito, envolve muito trabalho. Então, a perspectiva é que no prazo de 3 anos, um acerto que foi feito que eu iria continuar na chefia e depois eu assumo o laboratório. Daí começo a ter a perspectiva de retomar a parte de produção científica, pesquisa e extensão junto aos alunos da universidade. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Podemos inferir, que, por vezes, o docente conseguir se engajar em atividades de pesquisa também decorre da organização do grupo de professores do departamento. Como veremos logo mais, assumir um cargo de gestão, em muitos dos casos, como veremos nas narrativas dos professores/gestores, decorre de um movimento do grupo, do tipo: é a sua vez de assumir. E o docente acaba não tendo escapatória, se quiser manter o bom convívio com o grupo.

Outro professor/gestor compartilha sua perspectiva de atuação na pesquisa:

Na pesquisa eu gosto muito; não, na pesquisa eu não estou atuando com projetos, por exemplo, mas eu me sinto pesquisando aqui em casa o tempo todo; vídeos, livros, a vida do professor sem a pesquisa não é nada, não é nada. Só que ainda parece que eu não tenho mais, não tenho braços para também atuar dentro de uma pós-graduação. Eu acho que já ia ser demais para mim, porque eu gosto de tocar. E a parte de escrever, de você fazer os relatórios, então isso aí já é um pouco, para mim, eu já não gosto demais. Eu gosto de pesquisar para levar uma aula que faça a diferença para o meu aluno. É nesse ponto que eu gosto de pesquisar, mas não atuando em pós-graduação, porque eu vejo que a base, ela está ainda muito deficiente aqui no Brasil. Você vê naqueles filmes americanos, todos os filmes, repara uma coisa, quando você vê filme americano, você sempre vê um piano na sala. É praticamente todos os filmes que você vai ver que alguém toca piano, não precisa ser profissionalmente, mas a música, o piano, o instrumento, está sempre ligado. Nós não temos isso aqui. Eu fico muito preocupada com a base. Acho que por isso que o universo conspira para que eu volte sempre para a extensão; eu vou saio lá um pouquinho e não! Volto para a extensão. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

Na narrativa do professor/gestor evidenciamos o seu reconhecimento da importância do ato de pesquisar na constituição da prática docente. Nesse processo, envolvendo resiliência, mas também construção da carreira.

Segundo, Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (2011, p. 30-31).

A narrativa do professor/gestor converge com os preceitos apresentados por Freire (2011). Esse reconhecimento da pesquisa atrelada à constituição da docência nos leva a indagar sobre a pesquisa que institucionalmente é reconhecida somente pela pesquisa científica... e a pesquisa como ato de constituição da docência?

Já outro professor/gestor compartilha suas percepções do âmbito do fazer pesquisa na pandemia e as repercussões no pós-pandemia:

Então acho que a gente teve um período nebuloso ali e acho que a gente como instituição de uma demanda a gente deu uma resposta muito rápida, porque ninguém parou de fazer pesquisa por causa da pandemia, claro, coletas de dados que envolviam populações, mesmo assim se tinha um arcabouço institucional que te permitia fazer isso; tinha toda uma questão de ética, etc., então eu acho que a universidade foi muito rápida nisso. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

A vivência da pandemia impulsionou os professores/pesquisadores a encontrarem novos modos de continuar com o desenvolvimento das pesquisas. Assim, constatamos elementos caracterizadores dos contextos emergentes – pandemia e pós-pandemia e a cibercultura – impulsionando (trans)formações também na dimensão da pesquisa.

Já quanto ao envolvimento na dimensão da extensão, um dos professores/gestores nos narra sobre os desafios para fazer extensão:

Por exemplo, hoje nós temos a questão da extensão. Se fala muito na extensão. Vamos fazer a extensão! Mas com que condições a gente vai fazer extensão? Muitas vezes a gente faz a extensão com o dinheiro do bolso. Muitas vezes a gente “bota” dinheiro do bolso; que não é fácil! Essa é a vida do professor. Mas assim, mesmo com essas dificuldades, é bom! É bom! Essa vivência que a gente tem com os alunos, com as pessoas mais jovens. Eu digo assim: *“Eu sou vampiro! Eu roubo a energia de vocês! É isso me eleva, me mantém a cabeça arejada e fresca. Eu estou roubando a energia de vocês...”*. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Por meio da narrativa de P/G Chefe de Depto 02 - C. H. evidenciamos que um desafios para o docente fazer extensão são as condições para tal, logo a existência de recursos financeiros e infraestrutura para empreender ações extensionistas.

Também, em sua narrativa o professor/gestor expressa em uma fala metafórica que reconhece que o envolvimento com os estudantes lhe impulsiona a arejar suas ideias e a produzir novos sentidos, de modo a manter um autorreconhecimento do seu papel e do seu valor como professor.

Nessa direção, podemos evidenciar o sentimento de bem-estar na docência. Este, de acordo com Mosquera e Stobäus (2006, p. 373):

[...] diz respeito à própria motivação e realização do professor, quer na dimensão pessoal, quer na dimensão profissional. Dois momentos existenciais respondem por níveis mais elevados de bem-estar: formação docente e sentido profissional (MOSQUERA e STOBÄUS, 2000). No primeiro, evitar uma relação estritamente normativa; não estabelecer falsos ideais; abandonar a ambigüidade pedagógica, salientar o conhecimento da realidade cultural. No segundo, valorizar o trabalho docente pelo saber e pela competência.

Logo, a atuação na pesquisa ou na extensão podem ser impulsionadores do surgimento do sentido profissional. Essa perspectiva também é evidenciada na fala de outra professora/gestora:

Saí da chefia em 2010 e continuei por 10 anos sendo coordenadora do curso de extensão em [n. s.]. Eu fiquei até 2019, quando eu saí em 2019 veio a pandemia, a gente ficou aqueles dois anos online, 'né'?! E em 2021 eu fiz nova gestão na chefia. A minha vida é praticamente quase que dentro de sala de aula e gestão. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

Dentre as possibilidades de atuação nas dimensões da docência, podemos inferir que a atuação na extensão tem influência do perfil formativo e de atuação do docente. Sobre isso P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H. detalha mais suas vivências nessas dimensões:

É engraçado que a extensão está sempre voltando na minha vida, porque agora eu terminei a gestão, o segundo período de gestão agora, chefia de departamento em abril, [...], e me convidaram para entrar em mais duas comissões, do Festival de Vale Vêneto, que é o Festival Internacional de Música, e a comissão que vai voltar para a extensão também, que é do laboratório, [...]. E agora nós formamos uma comissão, agora eu não estou sozinha, ainda bem que agora nós formamos uma comissão, e estamos em três professores articulando, vendo o que nós podemos fazer ali no centro [da cidade], é um espaço muito rico, o centro da cidade. Então nós estamos querendo abrir alguma atividade que seja final de tarde, que dê certo das pessoas saírem do trabalho e irem assistir meia hora de música antes de ir para casa. Uma coisa, não sei, vamos ver se vai dar certo, eu acho que pode ser que dê certo. Então, essa coisa da gestão, parece que ela impregnou desde 2009 e não me largou mais. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

Já para outra professora/gestora a atuação na extensão decorrente de uma demanda externa, por ser necessário no programa de PG haver ações extensionistas, como expressa em sua fala:

Extensão, eu não era muito extensão, comecei a trabalhar na extensão quase que por uma obrigação, por causa que os critérios da avaliação da CAPES mudaram e o impacto vale um terço da avaliação do programa. A gente tem nos PPGs muitos professores acadêmicos que não querem fazer a extensão, só que, por exemplo, a relação com a educação básica vale uma grande parte desse um terço que vale os impactos e ninguém quer ir relacionar com educação básica. A gente tem um projeto muito grande, tem uma reunião hoje às 10:30 sobre isso, que se chama Suma Educacional, que a gente leva educação financeira para professores e para alunos de escola pública, então eu também tenho esse projeto de extensão. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Nas narrativas das duas professoras/gestoras, que são de diferentes áreas e unidades de ensino, evidenciamos que o início do envolvimento com atividades de pesquisa e de extensão podem ser distintos, até mesmo, decorrentes de diretrizes externas. Não obstante, as docentes conseguem produzir sentimento de valorização para o que desenvolve nessas ações.

Segundo Zancan (2018, p. 266):

[...] os diferentes percursos formativos foram marcados pela inserção da pesquisa na constituição docente e no desenvolvimento profissional de ser professor e pesquisador. Por isso, os saberes que foram sendo mobilizados na formação da

docência estão relacionados, concomitantemente, ao desenvolvimento da carreira, que está implicada na, para e pela pesquisa.

Ao olharmos para professores universitários esse entendimento deve estar presente, afinal a sua formação e o pré-requisito para ingressarem na instituição como docentes é que tenham tido uma formação em programas de pós-graduação. Nessa direção, como também já discutimos anteriormente, a pesquisa para alguns docentes pode ter um valor muito maior do que as demais dimensões, dentre as quais a própria extensão.

#### **4.2.5 Contextos emergentes: cibercultura**

O elemento da cibercultura já estava presente como caracterizador dos contextos emergentes desde antes da pandemia, mais especificamente desde a disseminação do computador pessoal e da rede mundial de computadores que a sua inserção no dia a dia da sociedade em geral vinha crescendo. Com a pandemia, principalmente, com a suspensão das atividades presenciais, as ferramentas tecnológicas tornaram-se essenciais para que muitas profissões e atividades pudessem ser mantidas. A educação foi a área que foi totalmente para as atividades remotas, inclusive, desde a educação infantil. Muitas discussões decorrem de todo o cenário decorrente da pandemia e do pós-pandemia e aqui neste trabalho enfocamos em como isso repercutiu na docência universitária, especialmente, no da constituição dos saberes e fazeres docentes e do desenvolvimento profissional docente.

Cabe pontuar que o conceito de cibercultura vem sendo apresentado pelo filósofo Pierre Lévy (1999) desde o final do século XX. Pioneiro nos estudos sobre a internet e a cibercultura, em 1996, no livro *o que é o virtual?*, o Lévy elencava definições e características do novo movimento sociocultural que estava incipientemente emergindo como elemento da constituição do tecido social: o espaço virtual. Um movimento de disrupção em que não havia mais apenas o lócus presencial, passávamos a contar também com o lócus virtual.

Nessa direção, Lévy pontua que:

Um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. A virtualização atinge mesmo as modalidades de estar junto, a constituição do “nós”: comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual... embora a digitalização das mensagens e a extensão do ciberespaço desempenhem um papel capital na mutação em curso, trata-se de uma onda de fundo que ultrapassa amplamente a informatização. (1996, p. 11).

Os aparatos tecnológicos por si só não são capazes de modificar uma cultura, os modos de ser, estar e fazer dos sujeitos. É o uso que os sujeitos fazem, as finalidades e utilidades que são criadas que subsidiam e impulsionam a (re)produção de novas maneiras de agir e reagir diante das demandas cotidianas, assim como dos usos que se faz como meio de entretenimento.

Assim, aos poucos seguem sendo (trans)formadas as relações com os saberes e fazeres; educação e formação vem sendo (trans)formadas, ao mesmo tempo em que novas possibilidades surgem novos estilos de ensino e de estudo são criados. Nesse contexto novas formas artísticas vêm sendo empreendidas, a própria manutenção da organização social em todos os seus setores e âmbitos vem passando tanto para a digitalização/virtualização como para a produção de novas maneiras de operar as estruturas institucionais e governamentais. Decorrente desse movimento as questões relativas aos problemas de exclusão e de desigualdade vão ganhando novas dimensões. (Lévy, 1999).

São novos modos de ser, estar e fazer que vem sendo (re)construídos diuturnamente em escala planetária.

Nessa perspectiva, Lévy (1999, p. 17) apresenta a definição de ciberespaço e cibercultura:

O ciberespaço (também chamado de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Pouco mais de duas décadas após os anúncios de Lévy (1996, 1999) uma pandemia intensificou e massificou em escala exponencial e mundial o ciberespaço e a cibercultura na maior parte da vida humana na Terra. A experiência e a vivência de uma quarentena neste tempo foram totalmente diferentes daquelas vivenciadas pelas gerações passadas. Muitos de nós estivemos isolados e distantes fisicamente. Porém, virtualmente seguimos trabalhando, convivendo, interagindo, conhecendo novas pessoas, fazendo novos contatos, viajando por meio de vídeos sem sair da segurança de casa, aprendendo, ensinando, festejando com familiares e amigos cada qual em sua cidade/estado/país. Novas atitudes, condutas, maneiras de ser, estar e fazer foram criadas.

Nessa direção, vejamos narrativas de professores/gestores sobre a cibercultura, especialmente, a partir das vivências da pandemia e pós-pandemia.

Nas narrativas dos professores/gestores eles expressam sobre o modo como tem utilizado as TICs, especialmente, no ambiente Moodle que é o AVEA (Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem) oficial da instituição:

[...] eu utilizo mais para contato com os alunos, para a disponibilização de material e informações para eles. A parte prática a gente lida na prática, acaba não utilizando o Moodle para essa parte que envolve as práticas. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

[...], eu sempre utilizei o Moodle, utilizava como ferramenta de entrega de material e de controle, mas passei a utilizar ainda mais para referências, para vídeo aulas, mantive acesso. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Eu sempre utilizei o Moodle desde substituto, acho que ali que começou a ser implementado. [...]. E desde então, eu faço toda a organização ali e recomendo aos colegas, que antes não utilizavam, o próprio [n. s.], que veio para cá, eu digo: “*oh, tu já utilizaste o Moodle?*”, e ele: “*já, alguma coisa*”. Aí eu mostrei para ele uma vez: apresentação, nota, eu ponho um que é arquivos, tudo arquivo do que eu falo, depois cada aula, tem um que é só de avaliações. E eu falo para os alunos, normalmente quando vão ter aula comigo pela primeira vez: “*não se assustem, porque do dia para a noite vai aparecer muita coisa ali, mas tu vais ter uma noção do que é a disciplina, está ali, a data de quando tem que entregar, qual é o trabalho, quando vem...*”. Alguns, tipo fotojornalismo, eu faço oculto porque é uma coisa que eu quero na hora, que eles decidam e façam o exercício. E eu acho que na pandemia quem não usava, aprendeu a usar. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Por meio das narrativas dos docentes evidenciamos que o uso que se tem feito do AVEA é na perspectiva de virtualização das estratégias de ensinagem. Essa perspectiva também é expressa por outros docentes em suas falas:

A gente tem esse uso, tem docentes que já usavam do Moodle antes, eu sou uma que entrei assim como um repositório de materiais e que eu acho interessante; uma interação ali sobre as aulas também, para além do momento da sala, já tinha outros professores que usavam também, agora tem mais, a gente viu que ampliou, que ficou como um resquício do momento pandêmico, um resquício bom eu diria. O *Google Classroom*, também, tem um pessoal que usa. Na medida do possível, faz uso sim e eu acho que agora vem entendendo como pode vir para ser um auxiliar assim, não tem como ser completamente no virtual, a gente manteve o curso funcionando ofertando todas as disciplinas durante a pandemia, mas assim naquelas ‘né’, de descobrindo, vendo como que era possível. (P<sup>o</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Fazia, mas não era tanto como eu faço agora. [...] É porque o *Moodle* acaba sendo um... [...], eu acabo usando o *Moodle* para organizar o material e deixar disponível para todo mundo. Porque eu acabo usando como uma ferramenta oficial de preparação com os alunos. Deixo disponível ali todo o material que antes, digamos... Ah, sei lá, a gente mandava por e-mail para toda turma. Agora deixo as listas de exercícios ali, a própria entrega das tarefas que antes eu recebia, folhas e folhas, agora é tudo eu faço por ali. Eu não sei se foi pelo fato da pandemia em si ou se foi uma evolução natural mesmo, que antes da pandemia estava começando o Moodle, não se tinha tanto conhecimento, era mais... E quando tu não conheces, você acaba relutando em utilizar. Mas talvez pela pandemia, pela obrigação de utilizar, a gente acaba se adaptando. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Usando como subsídio os preceitos apresentados por Lévy (1996), reconhecemos por meio das narrativas dos professores/gestores que mesmo após a experiência da pandemia ainda predomina uma virtualização e uma atualização dos processos formativos ainda é bastante incipiente.

Lévy (1996) define o conceito de atualização a partir dos preceitos filosóficos, antropológicos e sócio-políticos. Assim, indica que “a atualização aparece então como a solução de um problema, uma solução que não estava contida previamente no enunciado. A atualização é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades.”. Desse modo, para que seja constituída uma atualização que é necessária “[...] uma produção de qualidades novas, umas transformação de idéias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual” (Lévy, 1996, p. 16-17).

Já a virtualização, de acordo com o autor,

[...] pode ser definida como o movimento inverso da atualização. Consiste em uma passagem do atual ao virtual, em uma “elevação à potência” da entidade considerada. A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado. (Lévy, 1996, p. 17).

O processo de virtualização produz o efeito da desterritorialização, segue-se ligado ao tempo-espaço de referência e tendo uma simultaneidade no virtual, como o autor explica, frisando, também, que o virtual não é uma oposição ao real. Isso pode ser exemplificado pelo próprio acesso ao virtual que há pouco era restrito ao tempo-espaço físico em que se conseguia acessar a internet.

Desde o lançamento do primeiro telefone celular em 1973 o avanço da tecnologia digital e a sua inserção no cotidiano foi de certo modo um processo mais calmo até o lançamento do primeiro *iPhone* em 2007 que marca uma guinada explosiva na disseminação de *smartphones*. A inclusão de telas *touch screen* (telas sensíveis ao toque que funcionam quando pressionadas) marca uma revolução nos meios de comunicação pessoal. Quase 20 anos depois os *smartphones* são quase que uma extensão do próprio corpo humano para uma parte significativa da população mundial. E foi assim que a internet passou a fazer parte da vida de muitas pessoas 24h por dia; inclusive, há situações em que os dispositivos digitais monitoram os seus usuários enquanto dormem. E a vida virtual segue acontecendo mesmo quando o usuário está desconectado.

Nessa direção, Lévy ainda em 1993 já esboçava algumas transformações que a disseminação de um dispositivo deste tipo reverberaria nos modos de vida e viver da sociedade:

O transcendental histórico está à mercê de uma viagem de barco. Basta que alguns grupos sociais disseminem um novo dispositivo de comunicação, e todo o equilíbrio das representações e das imagens será transformado, como vimos no caso da escrita, do alfabeto, da impressão, ou dos meios de comunicação e transportes modernos. [...] Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado. Nenhuma reflexão séria sobre o devir da cultura contemporânea pode

ignorar a enorme incidência das mídias eletrônicas (sobretudo a televisão) e da informática. (Lévy, 1993, p. 16-17).

Nessa conjuntura de uma cibercultura em franca ascensão, considerando a emergência da pandemia a universidade se viu diante de um problema: como seguir com as aulas? A atualização/solução para o problema foi a virtualização dos processos de ensino. A virtualização por si só não resolveu as exigências e os desafios decorrentes dessa mudança de tempo-espaço. Ao contrário novos problemas foram criados.

Na sequência nas narrativas dos professores/gestores identificaremos alguns dos novos desafios que surgiram a partir da virtualização dos processos de ensino que até então eram presenciais e, também, no retorno à presencialidade na direção de um pós-pandemia o real/concreto da sala de aula física já não era mais o mesmo daquele último dia presencial antes de ser decretada a suspensão das atividades presenciais.

Nessa direção, um dos professores/gestores compartilha suas experiências e vivências:

Sim, é, teve várias abordagens diferentes, né?! No meu caso, eu acho que foi o caso da maioria, começou a usar o *Classroom*, para organizar materiais e a sala ficava lá. Quando voltou eu não sei quais foram as abordagens, para falar a verdade, eu não conversei tanto com os outros professores sobre isso. No meu caso, eu tenho meu próprio domínio e eu organizo tudo no meu próprio site. Então deixo tudo, eu faço a minha própria organização e uso as ferramentas que para mim é mais fácil, para os alunos é mais organizado ali também está tudo nos diretórios mais práticos. Então, isso eu já usava na pandemia também. Usava antes da pandemia, usei na pandemia e depois. As diferenças era o *Classroom*, o *Meet*. Como a gente voltou à presencialidade então a gente não tem usado o *Meet*. Tem usado o *Meet* quando há, sei lá, TCC tem alguém de fora, banca de mestrado tem alguém de fora; esse é o uso da tecnologia. Os demais professores eu não sei exatamente, eu acho que estão usando um pouco de suporte dos vídeos gravados, coisa assim, isso assim a gente ficou com o legado da pandemia. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do docente evidenciamos que, nessa conjuntura, os docentes também se viram mobilizados a intensificar o uso da fluência tecnológica que já possuíam, como o professor/gestor detalha em sua fala:

[...], na verdade, o meu domínio é da universidade, ele está dentro da universidade. Então, a página que eles liberam, não sei como é vai ficar daqui um tempo, mas eu gostaria que continuasse. Mas eu já tinha um site que tinha um domínio próprio, e eu acabei migrando para a UFSM quando entrei aqui. E aí eu deixo lá e é mais fácil, para mim é mais fácil, mais organizado, do que, mais rápido, principalmente, mais rápido de usar as ferramentas digitais. [...]. Eles preferem, eu já tive elogios de que fica mais organizado o material; talvez, seja a minha organização, mas de geral está tudo consolidado ali, a ementa, descrição, dicas do professor, link, está tudo unificado ali; eu acho que fica mais; o Moodle, talvez, é muita navegação, muita, perde um tempo, não sei, não sei..., e para mim é mais lento também. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

O desenvolvimento da fluência tecnológica é impulsionado pelos desafios que o docente se depara e assim podemos considerá-la como o início de um processo de atualização dos saberes e fazeres diante das demandas tecnológicas.

Esse movimento é incipiente para que o docente conseguia desenvolver e consolidar uma fluência tecnológica digital (FTD). Segundo Schneider (2017, p. 47):

A FTD dos professores está diretamente relacionada à tecnologia, a pedagogia, ao conteúdo curricular, ao contexto envolvido que implica saber utilizar, compreender, criar e compartilhar coisas novas com as tecnologias digitais. Ser fluente tecnológico e digitalmente significa conhecer e apropriar-se das ferramentas educacionais, seus princípios e aplicabilidade em diferentes situações. Criar, corrigir, modificar interativamente diferentes ferramentas e artefatos, compartilhando novos conceitos, funções, programas e ideias (KAFAI et al, 1999; SCHNEIDER, 2012). A FTD permite aos professores reconhecer, avaliar e tomar decisões em relação à potencialidade de cada ferramenta em virtude dos objetivos e dos conteúdos das atividades de ensino à serem propostas aos estudantes.

Diante disso, entendemos que os docentes ainda estão muito mais voltados a um processo de instrumentalização tecnológica, de virtualização dos fazeres docentes. Pois, não há uma mudança ontológica, mais profunda nos fazeres.

Nessa direção, as ações formativas oferecidas pela instituição também vão na direção de instrumentalizar, aprender a usar, como um dos professores/gestores relata:

A PROGEP fez muito curso, Moodle, outras tecnologias enfim, até de gravar. Até uns eu entrei para ver, “*vamos ver o quanto eu sei*”. Começou e: “*ah não, estou sabendo, não preciso fazer todo ele*”. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Outro professor/gestor comenta sobre os recursos a que teve acesso, no entanto não se evidencia que esses novos aparatos tenham impulsionado a criação de novos modos, que fossem para além da virtualização, de desenvolver suas atividades docentes:

Com relação aos recursos didáticos que a gente teve acesso, eu os acho fenomenais. A questão é que eu também não domino, domino alguns, quando eu aprendi a usar o *Moodle* aí surgiu o *Classroom*, aí eu falei, não, vou usar o *Moodle*, não vou aprender a usar outro agora? Estou dominando o *Moodle*, vou usar ele, pronto! Não seria difícil o outro, mas “*“pô”! Eu gastei um tempo, agora vou usar até que dê*”. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Nessa perspectiva, reconhecemos processos de virtualização e, decorrentes das interações com o virtual, a necessária instrumentalização tecnológica digital. Assim, no âmbito de uma atualização (no sentido definido por Lévy (1996)) dos processos de ensino ainda não é algo que mude a gênese/o âmago desses processos.

Esse reconhecimento também é evidenciado nas narrativas a seguir, em que os professores/gestores relata sobre os desafios didático-pedagógicos durante o ensino remoto emergencial, principalmente, no que condiz ao aspecto instrumental do ensino remoto:

E na pandemia também tinha o seguinte caso, eu sei que é um dos casos de a gente fechar os olhos para isso, mas é, a verdade, é que quem quisesse trapacear, colar em coisas na pandemia fazia. Então, por exemplo, eu tenho convívio com alunos que não sabem que eu sou professor, de outros lugares,

e aí, pelo lá pelas tantas na pandemia um me relatou que: “*ah, a gente faz prova em grupo*”. Então eles tinham um grupo que, um grupo lá do WhatsApp ou sei lá do que era, que ficava trocando a questão e provas faziam prova em grupo; combinavam de aleatorizar alguma coisa para não ficar todo mundo com a mesma nota. Então esse tipo de coisa é bem problemático. Então, no meu caso, na pandemia, inclusive, eu fiz algumas, softwares que aleatorizavam questões independente para cada um; mudava alguma coisinha na questão, para dificultar esse tipo de coisa. Algumas coisas eu mantive depois da pandemia, essa não tem muito por que, não é, para a sala de aula agora, mas..., a questão de trabalho também é um pouco mais personalizada. É esse tipo de coisa. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

A pandemia trouxe isso como uma herança pseudo positiva, nos obrigamos a aprender algumas coisas, tipo eu dava aula com mesa digitalizadora, usava o meu celular como câmera, filmava minha mão enquanto dava aula para os alunos verem, de casa; porque tem deduções que tu não fazes no *PowerPoint*, então tem que ficar escrevendo, aí quando eu percebi que ficava horrível, porque tinha um *delay* do meu celular para passar informação do computador, comprei uma mesinha digitalizadora, pronto, aí eu escrevia no slide, fazia as deduções. Substitui o quadro pela mesa digitalizadora, funciona super bem. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Diante do problema que a virtualização dos processos de ensino fez emergir, a reação do docente foi pautada em estratégias de instrumentalização, técnicas e recursos práticos, que lhe possibilitaram lidar com o problema.

Nessa direção, Silva e Vergara (2023, p. 03) ponderam que:

Com a total virtualização do processo de ensino e pesquisa, decorrente de uma crise sem precedentes, os professores encontram-se também com vários desafios, pois a sala de aula, já não foi mais aquele espaço físico tradicional ao qual professores e alunos estavam acostumados. As temporalidades foram alteradas, a dinâmica organizacional dos tempos de ensinar e de aprender, de igual modo, foram alterados e implicaram em nova reconfiguração que precisou fazer estudantes e professores para continuar os processos de ensino e de aprendizagem. Com as aulas remotas, a comunicação e as relações entre professores e alunos foram mediadas pela tecnologia, situação que ressignificou os atos de ensinar e de aprender na universidade. No campo da docência, tal situação favoreceu a produção de um agir pedagógico bem diferente, permeado, muitas vezes por incertezas, inseguranças e até desconforto. Novos espaços de encontro, novas ferramentas, novas estratégias e novos formatos de comunicação e interação foram utilizados.

A experiência da pandemia também impulsionou a adoção de práticas tecnológicas-digitais no âmbito das disciplinas/aulas presenciais, como os professores/gestores contam:

Agora acho que todos utilizam, o que eu não utilizava antes eu tinha uma questão do trabalho impresso, às vezes, e isso eu também abortei depois da pandemia; agora TCC a gente nunca mais recebeu impresso, o que tinha ainda, alguma coisa de resquício, agora está no direto assim. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Até esses dias, eu tinha aula com a pós e o quadro era muito ruim até pensei em levar [a mesa digitalizadora comprada na pandemia para as aulas], mas aí ia ser meio preguiçoso professor sentado escrevendo. Eu sempre gostei muito de usar o quadro, minha letra é horrível, mas eu gosto de fazer desenho, um esquema, escrever alguma coisa, digitar para os alunos. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Essas práticas relatadas pelos professores/gestores ainda estão no âmbito da instrumentalização. Já no excerto narrativo a seguir, podemos evidenciar um processo um pouco mais profundo em que o docente reflete sobre as estratégias de ensinagem em uma perspectiva de suas gêneses/âmagos, buscando melhorar/atualizar a sua atuação didático-pedagógica:

Quanto mais sentidos os alunos usarem, mais eles vão aprender. Então se escutar e escrever te ajuda, então “ *pessoal, vamos ali que isso aqui vou ditar para vocês*”, “*dá para colocar no slide?*”, “*dá*”, “*então por que não coloca?*”, “*mas agora a gente vai fazer nossa ginástica laboral mexendo os dedos*”. Dita alguma parte do conteúdo que tu vêes que é importante, porque slide por mais que eles tenham e isso eu já percebi também, tu podes copiar a questão do slide e colocar na prova, eles não vão se dar conta de a mesma coisa, eles não vão ter estudado aquilo ali. Acho que pelo menos o esforço de escrever, anotar e prestar atenção tu falando ajuda a compreender. Eu tento diversificar, se eu uso de forma correta eu já não sei. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do docente evidenciamos sua preocupação em proporcionar aos estudantes uma aula em que os diferentes estilos de aprendizagem sejam contemplados, logo qualificando as estratégias de ensinagem. Essa sua postura, podemos inferir que, talvez, decorra do seu entendimento acerca dos conhecimentos específicos da área:

A química é considerada uma ciência dura, ela é difícil, os alunos desistem muito facilmente e isso acontece no primeiro semestre, mas geralmente os alunos que entram no segundo semestre conseguem terminar o curso, esse é o retrospecto que nós temos. Se eu vou tirar 70% da turma do primeiro semestre, porque a maioria desistiu, não é porque rodou, mas porque desistiu, os 30% que ficaram vão até o final. Acho que a minha didática não é tão ruim, porque eles aprendem. E aí cada docente tem uma didática diferente, diversifica a forma de aprendizado também, não dá para todo mundo ser igualzinho, senão vai ter aula no YouTube, cada um monta um canal no YouTube e os alunos vão ter aula ali. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Nessa perspectiva, Calle-Álvarez (2022, p. 18) destaca que:

*Las competencias digitales para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes constituyen competencias transversales de los profesores universitarios, tanto para la educación a distancia como para las metodologías presenciales. Los profesores universitarios deben tener un nivel bueno de las competencias digitales para comunicarse, interactuar, participar, crear, en diferentes espacios académicos, científicos y sociales mediados por las tecnologías digitales*<sup>63</sup>.

O desenvolvimento e aprimoramento da instrumentalização e de, conseqüentemente, a construção de uma fluência tecnológica também está atrelado ao perfil pessoal do professor,

---

<sup>63</sup> Tradução nossa: As competências digitais para ensinar e avaliar a aprendizagem constituem competências transversais dos professores universitários, tanto para a educação a distância como para as metodologias presenciais. Os professores universitários devem ter um bom nível de competências digitais para comunicar, interagir, participar e criar nos diferentes espaços acadêmicos, científicos e sociais mediados pelas tecnologias digitais.

especialmente, ao ele reconhecer como necessárias algumas ações autoformativas para conseguir utilizar novas ferramentas tecnológicas:

E eu acho uma ferramenta fantástica o *Moodle*, uso ele para todas as minhas disciplinas, coloco o material complementar, coloco slide de aula, eu não sou tão interativo com os alunos, mas eu não sou interativo de forma alguma, não tenho mídias sociais, não tenho nada, não vai me achar em nenhuma mídia social, não tenho. Então aquela interatividade com os alunos é cultura minha, infelizmente eu não tenho como mudar, mas tudo que eles precisam estar ali, coloca um artigo, coloca um videozinho. Já tentei fazer questionários, mas não deu muito certo, larguei de mão, mas eu adoro usar o *Moodle*. Qualquer ferramenta que os alunos possam extraclasse consultar, isso acho muito interessante. Biblioteca online? Fenomenal! Tu copias a figura, cola o slide, o aluno tem acesso, tem gente que não gosta, eu tenho o armário cheio de livros aqui, eu gosto de livro, mas para algumas coisas é muito bom e para o aluno também. Mesmo eu não dominando essas ferramentas, eu acho que elas são importantes. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Mesmo diante de dificuldades, como, por exemplo, não conseguir dominar o uso de alguma ferramenta disponível o professor/gestor expressa em sua narrativa aspectos de resiliência docente. Agindo proativamente para qualificar suas propostas formativas aos estudantes diversificando os recursos didáticos utilizados em aula, bem como nos recursos extras. O docente também reflete sobre a interação por meio de mídias sociais, reconhecendo o espaço delas nas relações sociais, no entanto mantém sua escolha pessoal de não as utilizar e expressa entender que consegue por meio do seu trabalho desempenhar a sua função de formador de modo satisfatório.

Segundo Silva e Miranda (2018, p. 229-230):

Se, por um lado, o acesso mais fácil à informação pode auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, por outro, pode gerar mais dúvidas, pois o aluno pode se perder sem saber ao certo qual é o melhor caminho a seguir. Diante disso, destaca-se a importância da atuação do professor nas salas de aula, como mediador entre o conteúdo e o estudante e entre os estudantes. Ou seja, o aluno deve participar efetivamente do processo de aprendizado e o professor deve mediar a construção do conhecimento, demonstrando formas de diferenciar o fundamental do acessório e de construir relações entre as informações, desenvolvendo capacidade crítica e a autonomia, que serão essenciais em sua formação.

Nessa conjuntura, outro professor/gestor relata sobre as estratégias tecnológicas empreendidas e utilizadas durante a pandemia no ensino remoto emergencial o que se mantém no retorno à presencialidade:

Algumas coisas se mantêm. Por exemplo, eu ontem fiquei preparando uma prova, que eu vou levar os alunos para o laboratório para fazer. Eu não vou imprimir, até porque na universidade nem tinta mais tem. Nem tem mais isso aqui, não estão mais comprando, eu vou ter que comprar do meu bolso a tinta para impressora. A tendência é tudo digital! Aí o que eu fiz? Realizei a prova no Moodle, marquei o laboratório, nós temos bons laboratórios aqui, graças à Deus, e os alunos vão para o laboratório fazer a prova amanhã. Eu vou ficar com eles lá na sala, eles vão fazer a prova no laboratório, no Moodle. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Na narrativa do docente evidenciamos ações de virtualização na dinâmica das aulas presenciais. Ainda, constatamos que essa virtualização da prova acontece em razão do problema de não haver mais suprimentos para a impressão. Logo, retomando as definições de Lévy (1996) a virtualização da prova não representa uma mudança de paradigma ontológico/epistemológico do instrumento de avaliação/prova.

Nesse sentido, Silva e Miranda (2018, p. 229-230) pontuam que:

[...] de uma forma ou de outra, as novas gerações em sala de aula acabam por gerar demandas por novas maneiras de ensinar, por novas técnicas que possibilitem mais autonomia aos alunos e que os atraia. Ou seja, há necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Porém, em muitos casos, os alunos dessa geração se deparam com professores de gerações anteriores, despreparados para lidar com essa realidade, gerando, assim, um “choque” entre alunos e professores, um “choque de gerações”.

Nessa direção, por meio das experiências docentes, um dos professores/gestores relata que tem ofertado uma disciplina específica para que os alunos possam aprender a formatar os trabalhos de acordo com as normas institucionais:

[...] eu estou fazendo uma disciplina, que eu tive que reabrir, que era uma disciplina que estava lá, uma DCG, que os caras não conseguem formatar um texto! Entendeu? Aí eu refiz, eu reabri a disciplina, que era uma DCG, para ensinar a fazer isso. E aí você pega os trabalhos: “*pô*, os caras lêem a MDT? Ou a MDT os lê? Não sei...”, eles entregam um trabalho e tu olhas e vê que os caras não sabem fazer, não sabem sentar-se no computador e fazer um texto, não sabem formatar o texto! Entendeu? Às vezes, precisa de uma planilha, fazer no Excel, eles também não sabem! Eu montei uma disciplina justamente para isso! (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

O professor/gestor expressa em sua fala o reconhecimento de que essa identificação da fragilidade no conhecimento tecnológico dos estudantes, na fluência tecnológica no que condiz às ferramentas básicas de edição, era alicerçada numa hipótese que não se confirma. Logo, os estudantes podem ter fluência tecnológica para usos específicos, porém para atender uma demanda básica da universidade ela vem sendo desenvolvida a partir de uma disciplina oferecida com essa finalidade.

Acerca disso, Stancati (2022, p. 12) destaca que:

Diante de todos os relatos que pude colher nesses, dois anos de ensino remoto, percebe-se que o medo às novas formas de ensino encontra-se superado pois há um discernimento que o mundo mudou e com ele a forma de ensinar e de viver. Contudo, a barreira socioeconômica ainda é um fator importante na escolha entre o ensino remoto ou presencial pois a dificuldade não é somente financeira, mas de entendimento no uso das novas tecnologias aliadas a educação. Apesar do mundo estar disponível no celular, eles não sabem usar a ferramenta.

Esse descobrimento das reais condições de acesso às TICs foi impulsionado pela experiência da pandemia, em que todos, alunos e professores, tiveram que se manter conectados via ciberespaço, como um dos professores/gestores detalha em sua fala:

Porque as pessoas não têm essa realidade! Na pandemia, muitos alunos não tinham essa tecnologia. Os caras ficam com o celular. Não é a mesma coisa! Não é, entendeu?! É outra realidade. E os computadores que conseguiram comprar, foi no primeiro governo do Lula, que ele fez um convênio com a Positivo, na pandemia já estava obsoleto. E a dificuldade para comprar um computador nesse período foi muito grande. Entendeu?! E a gente pensando que a realidade deles era uma e não! Foi complicado para eles também. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Durante a pandemia tinha dificuldades. Tinha casos que..., bom todo mundo com a câmera desligada, o nosso aluno tem um perfil mais fechado, né?! Então a gente não sabia, não tem o feedback. Na aula dá para ver se alguém está com, às vezes, alguém está com dúvida faz uma cara, né?! Eu consigo ver o rosto da pessoa, aquela dúvida, e aí: “*Opa! vamos de novo! Vamos mais devagar*”. Na pandemia não tem como saber isso, né?! E não tem como saber se eles estão realmente lá, então, é... teve todas essas dificuldades na pandemia. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Nessa direção, Candido, Bittencourt e Assunção (2022, p. 581) ponderam que a vivência da pandemia descortinou “a multidimensionalidade de fatores que envolvem a prática do profissional em educação”. Por meio de seu estudo, também com narrativas de professores sobre a experiência da pandemia, os autores indicam que:

Identificamos que os estudos contribuem significativamente para a compreensão da reconfiguração do trabalho docente e se aproximam não só porque tratam das transformações da prática docente em tempos de pandemia de Covid-19, mas por problematizarem o contexto complexo no qual essa prática está inserida e nos levarem a colocar em questão outros processos imbricados nisso, como, por exemplo, as condições de trabalho, ubiquidade, saúde mental dos docentes e produção do conhecimento na era das novas tecnologias da informação e comunicação. (Candido, Bittencourt e Assunção, 2022, p. 581).

A complexidade e amplitude das demandas da docência universitária foram intensificadas com a pandemia e as novas demandas decorrentes dessa situação. Em pouquíssimos dias os docentes tiveram que se (re)organizar para conseguir de algum modo desenvolver o ensino remoto emergencial. Atrelado a tudo isso um pequeno detalhe que por vezes passa despercebido: a intensidade de emoções e sentimentos desse período, a eminência da vulnerabilidade da vida noticiada praticamente 24h por dia, todos os dias. Não temos o enfoque nesta pesquisa sobre essas questões. Porém, é preciso considerar esse contexto temporal e minimamente reconhecer as reverberações disso na docência universitária.

Isso, especialmente, para dialogarmos com os docentes sobre as especificidades da atuação na gestão como gestores, que será o foco do próximo subcapítulo em que adentraremos a produção dos fazeres e saberes da gestão.

A atuação e o reconhecimento dos movimentos docentes entre as dimensões da docência, bem como dos contextos emergentes e suas reverberações são importantes para que consigamos compreender a própria constituição da docência universitária.

Nessa direção, a implementação do ensino remoto emergencial mostra-se ser uma falácia a ideia que se tinha até então de que todo mundo estava conectado e que todo mundo dominava as tecnologias:

A pandemia foi uma coisa que serviu para a gente ver isso aí! Eu disse, “*Perdoa minha ignorância. Eu desconhecia isso. Para mim eles estavam muito avançados, e eu não me dei por conta disso!*” São realidades e realidades. Porque nossos alunos, geralmente, da Arquivologia, são de uma camada mais pobre, classe média para baixo. E, de repente, essa realidade não está lá! A gente tem muito aluno de periferia... Por isso que aqui é a ascensão! Mas a pandemia dificultou a vida dessas pessoas, e muitas dessas pessoas abandonaram o barco. Não retornaram. Não retomaram. Alguns pensaram que, com a pandemia, eles iriam e até o fim do curso daquele jeito. Mas não foi isso que aconteceu, então, é complicado. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Essa perspectiva que se tinha de algum modo influenciava as tomadas de decisões e proposições formativas tanto no âmbito do ensino como da gestão, tanto por parte de docentes como de gestores universitários.

Acerca disso, Stancati (2022, p. 09) salienta que:

Em sala de aula presencial não se fazia necessária a existência ou não de computador em casa, celular com capacidade de dados 4G, wifi com alta taxa de transmissão, porque o professor era o provedor do conhecimento. O aluno, apenas, precisava chegar ao local da aula e estar presente. Agora era necessário separar um cômodo da casa para assistir as aulas, ter um fundo mínimo e se certificar de que ninguém atravessasse a sala pelado enquanto sua câmera estava aberta, ter um computador com câmera, microfone, bom hardware, internet compatível. Todas essas mudanças num cenário, muitas vezes, de carência do arroz com o feijão. Os primeiros meses de 2020 (considerando que no Brasil o ano só começa depois do Carnaval, logo em março!) foram de muita resiliência, compras de insumos de informática, de aprender a conviver com a própria família. Mudou-se o mundo, a vida, o modo de conectar internamente e externamente.

Atrelado a isso, como outro professor/gestor coordenador de curso de graduação expressa em sua fala, as condições socioeconômicas dos estudantes também ficaram mais evidentes nesse período e as implicações delas na permanência dos estudantes, principalmente, a partir do retorno à presencialidade, logo com o fim das aulas remotas:

Às vezes, eu vejo, e isso também é uma coisa que a gente tem discutido muito em colegiado, a situação de renda dos alunos, principalmente, pós pandemia vindo. Então, eu já tive alunos que a gente ainda manteve algumas disciplinas em EaD, porque tinha, enfim, o Departamento nos passou pedindo um processo, alguma coisa assim, para professores que tinham risco [...], então ele estava sendo julgado. Enfim. E aí eu tive um caso de uma aluna de Roraima e ela passou, entrou em contato e aí depois ela se matriculou e passou algumas semanas, acho que umas duas e disse: “*professor, acho que não vou conseguir ir para Santa Maria, não tenho condições agora enfim, estou tentando me organizar e vou fazer em EaD*”. Só que ficava abaixo da carga horária mínima e eu digo: “*não,*

*então vou levar para o colegiado, porque a gente estava voltando em ter essas discussões” e o colegiado disse: “não, vamos liberar, quem sabe no próximo semestre ela consegue se organizar e se tu trancares agora, numa dessas ela nunca mais vem, tente vir, enfim”.* Então, aumentou muito, o que eu tenho visto, alguns trancamentos, não fazem mais todas as disciplinas, estão fazendo estágio, isso é algo assim, que está aparecendo. Até agora, talvez com o aumento das bolsas facilite, maior número de bolsas dentro da UFSM, porque é sempre mais flexível. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Com o ensino remoto emergencial estudantes que teriam que mudar de cidade ou mesmo de estado acabaram não precisando fazer isso. No entanto, com o retorno da presencialidade, sendo cursos presenciais, a exigência da presença física do estudante volta a ser necessária. E mesmo no caso de estudantes da própria cidade que tenham conseguido se organizar na rotina do ensino remoto, o retorno ao ensino presencial foi um fator decisivo na permanência na educação superior.

Acerca disso, Stancati (2022, p. 11) pontua que:

Juntamente com a exposição do invisível resta explícito a conscientização que a casa é responsabilidade de todos. Assim, para que os empregos possam ser mantidos, um rodízio nas tarefas domésticas deve ser desenhado com base no equilíbrio. E, aos poucos, várias famílias foram se adaptando, e criando rotinas, dividindo obrigações. Dizer que a pandemia impactou somente no ensino é fechar os olhos para a realidade. A pandemia impactou na estrutura social e familiar de cada um. A possibilidade de ter acesso à educação passou a ser diretamente relacionada à vida doméstica.

Nessa conjuntura, dentre os desafios do ensino remoto emergencial, também a IES não estava preparada para tal situação e diante da urgência da manutenção das atividades os professores tiveram que usar recursos próprios para seguir desenvolvendo suas atividades:

E aí tem uma coisa assim, tu falaste, perguntaste sobre a questão da tecnologia, durante a pandemia, e muita coisa nós mesmos tivemos que investir. Por exemplo, a universidade nos deu essa câmera aqui, mas nos deu depois! Isso aí que compraram é uma porcaria viva. Essa é a segunda que eu tenho aqui. A outra já queimou e está aqui, está queimada, está aqui só de enfeite. Então, tem muitas coisas... Por exemplo, eu vinha dar aula, eu vinha para a universidade, no primeiro semestre de 2021, quando a gente começou, no segundo semestre de 2021 e em 2022, eu vinha para a universidade, mas eu tinha que dar aula online com o meu computador pessoal. Era o meu computador pessoal que eu usava para dar aula. Muitas vezes a gente teve que investir do nosso bolso para poder fazer algumas coisas. Então o que foi investido nesse período em equipamentos dentro da universidade? Nada! Muito pouco. Porque nós não tínhamos orçamento, o próprio governo cortou o orçamento da universidade. O próprio governo não acreditava na pandemia, tanto que estão sendo tudo condenados hoje! Médicos, etc., etc... Não acreditavam... que a terra era plana... (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Por meio da narrativa do docente evidenciamos que um discurso que tinha destaque no contexto macro, e, para além do discurso as ações de restrição de orçamento das IES implicaram na manutenção da infraestrutura das instituições. Dentre as implicações no campo da educação superior o não suprimento das necessidades básicas de conectividade e de aparatos tecnológicas tiveram que ser supridas pelos próprios docentes.

Nessa direção, Candido, Bittencourt e Assunção (2022, p. 577) salientam que:

A reconfiguração do trabalho docente tem ocorrido desde a década de 1970 e, desde então, a intensificação da prática passou a ser comum, com vistas a responder as demandas do neoliberalismo. Esta intensificação, por consequência, promove, em alguns casos, péssimas condições de trabalho e/ou riscos psicológicos. No contexto específico de pandemia de Covid-19, não se pode deixar de mencionar que a adaptação docente tem se dado com dificuldade. A docência, por si só, já traz consigo inúmeros obstáculos que influenciam na saúde mental dos profissionais, além da alta demanda que o cargo exige, o isolamento social causado pela pandemia demanda o aprendizado de novas habilidades para com as tecnologias, além na nova rotina dentro de seus domicílios e a jornada dupla que, especificamente as mulheres, têm de enfrentar.

Atrelado a isso, também os docentes convivem com um tensionamento geracional, ao que eles dito como sendo um novo perfil de aluno: estudantes e seu modo contemporâneo de lidar com as demandas da aula/disciplina do curso:

Porque a gente sabe que mudou, os alunos não têm 100% da atenção no momento da aula, é perceptível isso, faz uma aula de 2 horas, tu sabes que aquelas duas horas o aluno pegou 30 minutos. E se tu não deres um recurso para ele, uma referência, hoje ninguém mais anota no caderno, eu brigo, eu tenho brigas seguidas com os alunos que eles não anotam, eles não rabiscam, eles dão desenhos, não entendem o circuito. Eu tenho todas as apresentações de aula no Moodle, eles têm um recurso de computador que hoje já não é uma coisa tão inviável de se ter, mas é aquela coisa eles têm as aulas não é nem baixado no celular, eles acessam pelo celular, mas eles acessam via internet, acessando o Moodle, sempre que precisa. Eles estão dependentes do Moodle. Eu digo: *‘não, você tem que ter um material baixado no computador ou que seja no celular, onde tiver as condições de ter’*. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

A dependência dos estudantes da necessidade de terem uma conexão para conseguirem acessar os materiais disponibilizados via AVEA é característica de uma nova geração. Porém, conhecendo da instabilidade dos sistemas e conexões, que não são raras exceções, essa dependência faz com que em dia em o Moodle não esteja disponível os estudantes não estudem, como o professor detalha em sua fala sobre essa situação:

[E o dia que o Moodle não está disponível a gente não estuda.] Não. E se tu largas uma atividade no laboratório eles não chegam com a atividade impressa ou no caderno, eles vão lá no Moodle baixar. Daí se o laboratório não tem internet que, às vezes, é uma área muito ruim, aí já dificulta. Então é uma coisa que, como que tu justificas isso, sabe? É uma questão de, sei lá, de geração, de ideologia dos alunos, de perder tempo se escrever no papel se eu posso digitar no computador, de desenhar se eu tenho o desenho pronto se eu boto no Google. E isso não é na cabeça, eu acho que é uma um déficit de formação que a gente vai ter para as próximas turmas que estão saindo. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

O conhecimento específico da área demanda um tipo de exercício que os estudantes nativos digitais parecem não verem muito sentido em exercitar. Essa situação é resultado de um tensionamento entre nativos digitais e imigrantes digitais.

Nessa perspectiva, de acordo com Silva e Miranda (2018, p. 224):

Ao analisar o sistema educacional, é possível perceber que não houve uma preparação para o acolhimento das novas gerações de alunos, que foram as primeiras a crescerem imersas na tecnologia. Foi criada uma metáfora para designar esses “novos” alunos que estão atualmente nas escolas e nas universidades e também para as pessoas que integram as gerações que precedem a essa “era marcada pelas tecnologias”: os primeiros são os nativos digitais; e os segundos, os imigrantes digitais.

Como já pontuamos, por meio da imersão na cibercultura novas maneiras de ser, estar e fazer vão sendo criadas, principalmente, por aqueles que já nascem imersos na tecnologia.

Diante dessa nova conjuntura sociocultural, estudos, como de Longcamp, Zerbato-Poudou e Velay (2005), Longcamp *et al.* (2008), Dehaene (2011, 2012, 2013), Carvalho e Gabriel (2020), já vem sendo realizados na busca por explicitar as especificidades da prática da escrita à mão e do toque em teclados e/ou telas *touch screen*. As repercussões na plasticidade cerebral já estão sendo identificados:

Os movimentos da mão são consolidados na memória de longo prazo, ao fazer um movimento para escrever determinada letra, mesmo sem um lápis ou caneta, é possível ativar a representação visual da letra. Os estudos em cognição corporificada têm defendido que a percepção e a ação motora estão intimamente conectadas e dependem reciprocamente (MANGEN; VELAY, 2010). (Carvalho e Gabriel, 2020, p. 08).

Esses estudos que vem sendo feitos enfocam o processo de alfabetização. Podemos inferir que as repercussões da prática da escrita não se restringe ao processo de aprender a ler e a escrever, pois como o professor/gestor exemplificou, desenhar/registrar no papel de próprio um esquema cria memórias mais duradouras e a concentração exigida, a atividade cerebral empreendida, é muito mais complexa do que apenas olhar uma imagem pronta em uma tela.

Diante dessa nova conjuntura, um dos professores gestores expressa em sua fala suas percepções e entendimentos acerca desse novo perfil de aluno/nativo digital e das novas maneiras de estudar empreendidas:

Eu sou um professor relativamente novo frente a vários outros que tem 60, 70 anos e eu sou totalmente contrário em muitas tecnologias. Por exemplo, inteligência artificial é interessante, é até minha área de formação em alguns aspectos, mas para o ensino eu sou contrário. Em alguns aspectos pode ser muito, pode ser bem utilizado, empregado, mas em outros para a formação base não poderia nem entrar dentro da universidade. Talvez voltar ao tempo da engenharia que tinha o básico e depois tinha a formação técnica, colocar no básico vai trabalhar com papel, caneta, calculadora e no máximo um software de matemática. É o que tu vais ter, não vai ter *chat GPT*, não vai ter vídeo no *YouTube*, não vai ter coisa do tipo. É livro, caderno... bom nossa biblioteca aqui é vazia, tu não vês aluno dentro, coisa que antes tu brigavas para pegar o livro, na minha época, hoje tu não tens. A biblioteca central faz décadas que eu não entro, mas eu tenho os livros aqui, mas eu digo na nossa época tu estava aqui ou tu estavas na central. [...]. Seria até interessante fazer uma pesquisa nesse sentido, pegar os formandos e perguntar quantas vezes foram na biblioteca central. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Evidenciamos na narrativa do professor/gestor evidenciamos sua percepção sobre esse novo perfil de estudante em que a utilização dos espaços institucionais também está sendo modificada, como, por exemplo, consulta e utilização do acervo de livros físicos das bibliotecas da universidade.

O docente também expressa suas preocupações e análises acerca das especificidades da área e as implicações na formação de futuros profissionais, por meio do exemplo entre fazer cálculos no papel com a escrita à mão e fazê-los por meio de aparelhos tecnológicos, como calculadora ou outros softwares. Nessa direção, a própria cultura estudantil vem sendo (trans)formada:

Tanto que mudou totalmente a forma, hoje eles querem o material no Moodle, a gente tinha antes o xerox, tinha uma pasta do professor e tu tinha que ir lá tirar. Tu interagias com os outros alunos para conseguir a resolução dos exercícios, mas nisso tu conversava, trocava ideia, entendia, ia atrás de provas. Hoje muitas vezes eu aplico a mesma prova quatro, cinco semestres e os alunos nem se dão conta que é a mesma prova, nem os repetentes se dão conta e na nossa época a gente tinha uma pasta com as últimas 30 provas do professor e ia se trocando, ia estudando e era uma forma de estudo. Hoje não tem mais isso, os alunos querem as coisas prontas, cada vez que larga a prova os mesmos problemas e eu fico rindo, ainda falo para eles: *“essa prova aqui faz três semestre que eu aplico e vocês não se prestam a estudar as minhas provas antigas!”*, e tem repente ainda. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

A simplificação da acessibilidade aos materiais e recursos possibilitou atualizar as maneiras de interagir com o conhecimento. A partir disso novos problemas vão surgindo, novos desafios vão sendo identificados, como expresso por P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.

Nessa perspectiva, Silva e Miranda (2018, p. 224) indicam que:

Os nativos digitais apresentam padrões de pensamento diferentes das gerações anteriores, o que, por vezes, ocasiona uma dificuldade de entendimento entre essas gerações, ou seja, resulta em um conflito geracional. Os imigrantes digitais são aqueles que nasceram antes da “era tecnológica” e precisam aprender a lidar com a tecnologia. Muitos apresentam grandes dificuldades em se adaptar às tecnologias. Entende-se, assim, que o debate a respeito das divergências entre gerações é fundamental para as instituições de ensino, para dirigentes, coordenadores e professores. Esse é um espaço necessariamente constituído por diversas gerações, tanto de alunos, quanto de professores. Além do mais, é nesse ambiente que os jovens buscam construir conhecimentos que poderão nortear o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nessa direção, o conflito geracional pode impulsionar o docente a refletir sobre essa situação relativo aos processos formativos e analisar as pertinências de (trans)formar seus saberes e fazeres atualizando-os para se aproximar dos “novos” estudantes, como P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M. expressa em sua fala:

É o desafio, a gente tem que se adaptar. Não é querer que os alunos se adaptem a nós por nós sermos mais retrógrado, mas é que tem coisas que tem que ser mantidas em determinadas áreas. Na engenharia não adianta, tu não aprenderes um cálculo não vais aprender se tu não fizeres no papel, se não fizer pelo menos, pode ser até no computador, mas não utilizando software, não colocando um comando e deixando para ele, senão tu perdes o software e tu perdes toda a formação. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Nessa conjuntura, as adaptações e atualizações docentes não se restringe aos processos de ensino, pois a tecnologia também está presente na atuação do docente em suas atividades práticas de pesquisa e extensão e imbricada com as especificidades da sua área. Sobre isso, um dos professores/gestores compartilha suas percepções e experiências:

eu também trabalhei um pouco, mas eu estou me afastando dessa área digital. Por mais que a gente tente fugir, ela sempre me puxa! Porque eu trabalhei muitos anos com a questão da tecnologia, mas, é aquela história, eu já estou obsoleto. É porque tu não praticas, tu não trabalhas, as coisas evoluem muito rápido... mas sempre tem aquela questão da lógica. A lógica não muda. E tu consegues descobrir muitas coisas. Assim, muitas coisas analógicas a gente está passando para o digital. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

O professor/gestor detalha sobre o seu trabalho em transferir de tecnologias analógicas para tecnologias digitais materiais históricos, evidenciando as articulações dos conhecimentos específicos de sua área com a cibercultura, reconhecendo que trabalha com as duas pontas desse campo, do analógico para o digital:

Nas 2 pontas! É que nem aquilo ali! Por exemplo, aquilo ali são negativos fotográficos de 50 anos atrás, do Museu Fotográfico. Também de um padre, irmão Ademar, em Faxinal do Soturno, que é o Museu de Faxinal do Soturno, e isso aí estava se estragando, está se estragando! E a gente está tentando preservar a memória! Entendeu? Nós estamos evitando um mal maior, a deterioração, que se percam essas informações. [...]. Então, a gente está migrando. Esse que nós temos, são os documentos natos e nós temos também os digitalizados. O PENSIE é nato-digital. Isso aí acaba caindo depois em um servidor e todo mundo pode acessar. A gente está procurando trabalhar com as novas tecnologias. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Ao mesmo tempo em que por meio desse seu trabalho resguardando as coisas do passado, registros históricos, de processos de deterioração dos aparatos em que se encontram armazenados, o docente também (re)significa a atuação da sua própria área articulando-se, também, com uma formação atualizada dos estudantes, especialmente, aqueles que se envolvem nessas atividades de pesquisa-extensão nos laboratórios do departamento.

Outra professora/gestora de outra área também detalha sobre as experiências na pandemia e as especificidades de sua área em manter, inclusive, atividades formativas práticas durante esse período:

Mesmo as práticas, teve uma que em um semestre, as de direção, a gente não sabia muito como, e acho que de atuação também, por conta de que nenhum docente queria assumir isso naquele momento, mas depois acho que ali no segundo ano já, a gente estava ofertando todas e nessas de descobrindo também, porque a gente tinha muito exemplo de cultura mesmo sendo criada ali, 'né'? Então, tinha a peça de teatro que estavam sendo transmitidas online; tinha pessoas criando, curtas

metragens de casa. E a gente achou: “*olha, se os e as artistas estão respondendo assim, por que que a gente vai fingir que a gente não dialoga com nosso tempo? Vamos ver para onde vai*”. Claro, quando a gente voltou, a gente viu uma defasagem imensa em algumas coisas que são do presencial. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Experimentações que se não fosse a pandemia, talvez, não tivessem acontecido. Logo, mesmo diante de todos os desafios houve um impulsionamento para a criação de novas perspectivas e possibilidades. Nesse sentido, a professora/gestora também pondera sobre as fragilidades de algumas experiências formativas na constituição do conhecimento específico da área, especificamente, a interação com o lugar próprio para a prática:

O estudante não tinha ideia de dimensão do palco, tudo era feito em linha aqui, pensando uma câmera aqui. Então, essa ideia de níveis de ir para lá, de ir para cá, de ocupar o espaço, tudo daí não tinha, que eram coisas que nas ementas estavam lá, não tinham sido apropriadas devidamente. Mas a gente percebeu que tem como fazer outras coisas, que aí é o presencial que não nos deixa fazer. Tem coisas que é pelo virtual que a gente consegue fazer; uma pessoa está em cada canto, eu consigo colocar em cena coisas que não teria como só no espaço, jogar com virtualidades, que a gente não tem equipamento para isso aqui no presencial, mas que no online tu consegues fazer, de criar dinâmicas de espaço com virtual, com imagem sendo projetada, a gente precisaria de equipamentos que a gente não tem. E no virtual conseguimos, então abriu umas referências muito interessantes, eu acho. E agora, elas vieram um pouco para esse currículo nessa carga EaD. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Pensar processos formativos em tempos de cibercultura é uma constante para encontrar o equilíbrio. De um lado, os estudantes/futuros profissionais de suas áreas tem pela demanda sociocultural que de alguma forma estejam preparados para atuar em uma sociedade permeada pela cibercultura; já de outro lado, os saberes e fazeres tradicionais dos conhecimentos específicos de cada área não podem simplesmente serem deletados.

Nesse sentido, Silva e Vergara (2023, p. 08) salientam que:

É interessante o que proporcionam as narrativas, pois por meio delas você tem a oportunidade de falar em primeira pessoa, revelando as singularidades de cada participante, além de permitir a todos envolvidos refletir sobre a temática em discussão. Em geral, um olhar mais sensível permite ir além do que não se pode ver à primeira vista. Tudo isso se torna muito interessante porque proporciona a oportunidade de estar aberto para escutar a voz interna e poder mudar os percursos, olhar o que não está dando certo e agir de maneira diferente. E é nessa dinâmica que se pode escutar a voz de cada participante e perceber como o ensino remoto tem sido desafiador para os professores, que expressam as razões pelas quais se aproximam da TIC. No princípio, muitos professores estiveram resistentes ao formato de aulas remotas, mas depois foram se desenvolvendo, incorporando-se às aulas remotas, porque é natural que todo processo de mudança requeira tempo e domínio para se adaptar.

Nessa direção, reconhecemos que a pandemia também acabou intensificando algumas situações que já aconteciam de modo mais esporádico, como, por exemplo, as interações e trabalhos colaborativos online:

Acho que foi um quebra de paradigmas. A gente tem em todos as esferas do nosso trabalho como professor a tecnologia melhorou nesse período, seja em termos de bancas, de processos, de ensino, pesquisa, então todo mundo teve que se adaptar e tirar o melhor proveito disso daí. Alguns já tinham isso, outros passaram a ter, alguns conseguem utilizar melhor ou pior. (P/G Chefe de Depto 05 - C. E. T. M.).

Por exemplo, na cultura de bancas híbridas, de palestras híbridas, vem bastante na pandemia, mas também colabora, de certa forma, para um para fins econômicos, mas de certa forma, afastamento também das pessoas, né? Então a gente tem esses dois lados e a gente tem de certa forma, todo um planejamento já diferenciado para o que vai acontecer a partir da implementação dessas tecnologias. E aí eu não sou contrário às tecnologias, gosto muito delas, utilizo muito elas. (P<sup>3</sup>/G<sup>3</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Nas narrativas dos docentes evidenciamos aspectos da virtualização. De um lado as tecnologias e a cibercultura simplificaram e tornaram mais acessíveis alguns elementos. De outro lado, intensificaram muito a demanda de ações e atividades a serem desenvolvidas, principalmente, pela tridimensionalidade dos tempos-espacos de trabalho. A atividade profissional não fica mais restrito à sua sala na universidade, ao seu laboratório.

Ainda nessa conjectura, a vivência da pandemia também influenciou na organização da carga horária do curso, como uma das coordenadoras de curso de graduação nos conta:

A gente tem aulas que tem que ser presenciais, que são das práticas, especialmente, mas nesse novo currículo que a gente implementou agora e, também, motivados pelas experiências do período de pandemia, a gente aprendeu muito e a gente colocou sim, fez uso da de uma carga horária em EaD. Então, a gente tem uma outra disciplina que é total EaD e a maioria é alguma carga horária assim, inclusive, para ser aquele momento de respira um pouco para o/a estudante, pode jogar essa carga horária, não tem que ser naquela naquele horário rígido-fixo assim. (P<sup>3</sup>/G<sup>3</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Decorrente da possibilidade definida pela Portaria nº 2.117 de 2019, que passa a permitir que até 40% (quarenta por cento) da carga horária do curso presencial seja na modalidade EaD, excetuando-se cursos de medicina (BRASIL, 2019). Desse modo, a alteração feita no curso narrada pelo professor/gestor alinha a dinâmica curricular à legislação e, especialmente, ao “novo” perfil de aluno os estudantes que trabalham.

Acerca disso, Silva e Miranda (2018, p. 225) destacam que para alguns estudantes que, inclusive, podem ser “os primeiros da famílias terem acesso ao ensino superior”, após a conquista de uma vaga se veem diante do desafio de como se manterem no curso, pois “[...] o maior desafio é conciliar a tão sonhada formação profissional universitária com a rotina de trabalho de oito horas somada ao tempo de deslocamento entre casa/trabalho, trabalho/faculdade e faculdade/casa. [...].

Essa conjuntura instiga os docentes a refletirem sobre a constituição da cibercultura, analisando perspectivas futuras, como evidenciamos na narrativa a seguir:

Se torna que na engenharia, talvez ainda não, mas eu acho que o maior inimigo da tecnologia vai ser a própria tecnologia. Dentro de pouco tempo os únicos que vão ser aptos a desenvolver a tecnologia vai ser a própria tecnologia. A gente vai depender dos computadores para fazer as coisas, que é o que está sendo feito. Estamos buscando algo muito elevado em tecnologia que a gente não está formando mais pessoal e o pessoal que sabe está morrendo, está passando, está se aposentando. E o pessoal que deveria vir está dependendo do que já está feito. [...]. Se baseia em softwares para desenvolver mais tecnologia. [...]. Daí fica na mão de poucos, dos desenvolvedores. Por isso que hoje a gente tem as maiores empresas que são as empresas de tecnologias que desenvolvem a ferramenta, porque ninguém mais sabe desenvolver ferramenta. Só sabem utilizar. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.)

A narrativa do docente nos remete às definições apresentadas por Lévy (1996, 1999) sobre virtualização e atualização, salientando-se que a atualização implica em ato criativo.

Em uma entrevista em 2021, Lévy diz que: “e como antes você me perguntou se alguma vez suspeitei que este processo de digitalização das atividades humanas iria tão longe, respondo-lhe: ainda não vimos nada, estamos no começo de tudo isto.”<sup>64</sup>

Nesse sentido, estamos diante de paradigmas da sociedade cibercultural. E, diante disso, salientamos a relevância da análise apresentada por Candido, Bittencourt e Assunção (2022), ao destacarem que:

Acreditamos que este é o momento para reforçar as reflexões e problematizações em torno da prática docente e tudo que ela envolve. Dentre os aspectos em torno da atividade, também estão as questões envolvendo instituídos e instituintes da universidade e da própria prática docente em sua relação com a produção do conhecimento e a formação de pessoas; lembrando que as instituições estão inseridas em um contexto atravessado pelo discurso hegemônico neoliberal –que fomentam, em alguns casos, uma lógica meritocrática e de recompensas – exacerbando a publicação em periódicos e demais demandas burocráticas como principal finalidade do trabalho docente. A ênfase, nesse caso, seria voltar nossa atenção aos instituintes que põem na pauta das discussões as possibilidades de pensar, praticar, validar e distribuir a formação e a produção de conhecimento frente às novas tecnologias da informação e aos desafios que permeiam o trabalho em educação. Ao que tudo indica, ainda precisamos debater sobre a função social das universidades e da educação no geral. (p. 582).

Nessa conjuntura, a cibercultura é reconhecida como um dos elementos caracterizadores dos contextos emergentes na educação superior. De modo, especial, é também a cibercultura uma das influenciadoras do novo perfil de aluno, um dos tópicos da discussão da próxima seção.

#### **4.2.6 Contextos emergentes: novo perfil de aluno, dinâmicas de ingresso e evasão**

<sup>64</sup> Hermoso, Borja. Entrevista. *El País*. Madri - 01 JUL 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/eps/2021-07-01/pierre-levy-muitos-nao-acreditam-mas-ja-eramos-muito-maus-antes-da-internet.html>. Acesso em: 17 nov. 2023.

Pensar os processos formativos implica tanto em olhar para a arquitetura formativa que é organizada e colocada à disposição dos sujeitos em formação, como olhar para o sujeito em formação. Nesse sentido, Silva e Miranda (2018, p. 217):

Compreender os estudantes universitários no contexto atual requer, inicialmente, entender o processo de ingresso no ensino superior. Esse momento da vida de uma pessoa pode gerar uma série de desdobramentos ao longo da sua trajetória. Afinal, a escolha da profissão não é uma decisão qualquer e, em muitos casos, está atrelada à escolha do curso superior. Assim, o ingresso na faculdade pode significar o início de uma carreira promissora, que durará a vida toda, ou pode representar uma trajetória frustrada, que poderá ocasionar a insatisfação ou, até mesmo, a evasão desse aluno.

Logo, as recorrências nas narrativas docentes relativas a um novo perfil de aluno, sobre as dinâmicas de ingresso – SISU/ENEM x vestibular – e a questão da evasão implica em olhar para quem é o estudante universitário. Essa é a temática desta seção e as suas reverberações na arquitetura formativa e, especialmente, na constituição das arquitetônicas docentes dos professores/gestores, logo nos saberes e fazeres docentes.

Nessa direção, reconhecemos como um dos elementos constituidores dos contextos emergentes o novo perfil de aluno. Esse novo perfil, como já abordamos há pouco, é caracterizado em parte por um conflito geracional e, em outra parte foi impulsionado por novas dinâmicas de acesso ao ensino superior que tornaram mais viáveis o acesso a este nível de ensino de populações que até então não tinham muitas oportunidades para este acesso.

Sobre isso, uma das professoras/gestoras narra suas percepções sobre um movimento de diversidade que emerge a partir das políticas de expansão:

Olha, eu acho que a gente tem uma mudança muito grande da universidade nesses 10 anos que eu convivo aqui; a gente tem uma ampliação do perfil nos estudantes. Mas falando em termos de licenciatura, eu acho que isso a licenciatura sempre já atraía esse público mais diverso. Então assim, há uma intensificação dessa diversidade de públicos, mas isso na licenciatura já acontecia. Então, assim a gente tem uma mudança de perfil, talvez para o todo da universidade, mas dentro do curso de licenciatura, especificamente, a gente mantém ainda essa diversidade que já existia, que já era bastante enfocada dentro do contexto institucional. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Por meio da narrativa do P/G coordenador de curso de graduação evidenciamos que essa percepção de uma diversidade no perfil estudantil do curso já era algo mais presente na realidade de cursos de licenciatura. Porém, a partir das políticas de expansão do acesso o docente percebe que vem tendo uma maior diversidade na instituição toda.

Nesse sentido, P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H. reflete sobre as suas percepções das razões que faziam as licenciaturas já terem um perfil mais diversificado de estudante:

Porque são cursos que que, naturalmente, eles vão acabar trazendo pessoas de diferentes áreas. E aí por ‘n’ motivos: seja porque as pessoas veem aquele curso como uma oportunidade de ingressar no

ensino superior, talvez muitas vezes não é exatamente o curso que elas queriam, seja porque é um curso uma nota mais baixa de ingresso ou seja porque é um curso que realmente a pessoa se identifica, porque aquele curso que ela teve contato lá na vida dela. Então, por ‘n’ motivos a gente já tinha, de certa forma, essa diversidade, mas ela é extremamente ampliada com essas novas políticas. O que é muito bom, porque a gente consegue ter diversidade dentro desse espaço que vai refletir também lá nos processos das escolas da educação básica, principalmente, as escolas públicas. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

A lei de cotas, lei nº 12.711 (Brasil, 2012) e a criação do Sisu (Sistema de Seleção Unificado) são demarcadores de um novo tempo nas universidades brasileiras. A primeira pela organização das vagas e destinação de uma percentagem delas às populações até então não conseguiam acessar a universidade. A segunda cria uma perspectiva totalmente nova para o processo seletivo de ingresso à educação superior, por meio de uma prova nacional única, e oportunidades até então inimaginadas, pois conseguindo fazer a prova na cidade mais próxima de sua residência o sujeito passa a poder concorrer uma vaga em qualquer universidade federal do país sem precisar sair de casa.

Assim, criado em 2009, o Sisu passou a ser a porta de entrada da universidade para jovens e adultos de diversos grupos sociais. Com inscrições realizadas via plataforma, a pessoa de qualquer lugar com acesso à internet e que tenha feito a prova do ENEM consegue se candidatar a uma vaga. Dessa forma, é democratizado o acesso ao ensino superior público do nosso país.

Nessa direção, Correia (2021, p. 13), sobre essa diversificação do perfil dos estudantes universitários que vem acontecendo nos últimos anos, salienta que vem:

[...], existindo uma crescente afluência de estudantes não-tradicionais. O conceito de estudantes universitários não-tradicionais não é ainda bem definido pela literatura. Porém, existem três grandes perspectivas que procuram fazer a caracterização deste tipo de estudantes (Kim, 2002). A primeira refere-se aos estudantes do ensino superior com idades superiores à média no momento de inscrição, normalmente com idades compreendidas entre os vinte e três e os vinte e cinco anos. A segunda inclui aqueles que diferem da maioria dos estudantes universitários tradicionais no que diz respeito à etnia, nível socioeconômico, geração e perfil profissional. Por fim, a terceira perspectiva enfatiza o papel dos fatores de risco para o abandono escolar, tais como inscrição tardia, trabalhar em regime *part-time* ou em regime *full-time*, ser financeiramente independente, ter dependentes, ser pai/mãe solteiro, entre outros (Kim, 2002). Em suma, apesar da falta de consensualidade acerca do tema, a noção de ser um estudante não-tradicional está habitualmente associada à idade, que normalmente é superior à dos estudantes tradicionais, e às respectivas responsabilidades, como é o caso de responsabilidades profissionais e familiares.

Desse modo, passa-se a identificar quais são, então, as características do novo perfil de estudante do ensino superior. Reconhecendo-se que essa diversificação é impulsionada e permitida a partir da criação de um sistema de ingresso unificado atrelado ao sistema de reserva de vagas para todos os grupos sociais.

A partir disso, os professores universitários também são mobilizados a reconhecer essa diversidade dentro das salas de aulas, desconstruindo-se o ideário até então em voga de uma turma homogênea. Vejamos o que dizem alguns dos professores/gestores sobre essa mudança:

Mas, a gente tem também a questão de alunos que vêm do ensino médio, que entraram por cotas de escolas públicas, periféricas, principalmente, que é complicado... Existe um fosso entre o Ensino Médio e a Universidade, entendeu? Se o cara conseguir cruzar esse fosso ele vai, se não ele cai ali e não consegue mais. Então muitos acabam abandonando o curso. [...]. Por dificuldade de aprendizagem mesmo. Tem uns que a gente vê que não vão conseguir. É difícil! Porque existe um problema de formação na base até chegar aqui, entendeu?! Nós não podemos nos transformar somente em um complemento do segundo grau! Então, o cara chega aqui e... Eu também tive muita dificuldade quando cheguei aqui, mas a gente tem que superar isso, eu sou oriundo de escola pública também, mas a gente tem que superar! Na minha época não tinha cota. Nunca usei cota dentro da universidade. Sou a favor das cotas! Eu acho que tem que ter essa questão, mas alguns sabem aproveitar e outros não sabem aproveitar. Essa é a questão! (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

É, se nota uma, digamos, acho que são duas coisas diferentes. A primeira é a própria educação básica, assim, que talvez não esteja mais tão criteriosa, tão puxada como era antes, então a gente nota alunos com, muitas vezes, deficiências de conceitos básicos, no nosso caso, principalmente, matemática básica. Daí tem outra situação que é diferente, que é a própria geração que já não é mais a minha geração, porque assim, a engenharia é um curso, tem disciplinas que exigem muita concentração, principalmente, na hora de estudar, exigem com que tu fiques bastante tempo focado em um único tema. E a geração de hoje foca pouco tempo em várias coisas ao mesmo tempo, então isso acaba dificultando o aprendizado na área da engenharia em geral. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Evidenciamos por meio das narrativas que os docentes passam a conviver em sala de aula com diferentes perfis de estudantes universitários; desde aquele estudante que não se preparou tão adequadamente para o ingresso na universidade, como muitos até então o faziam por meio de aulas extras em cursos pré-vestibulares, que também era algo culturalmente muito forte na cidade da sede da IES pesquisada antes do Sisu. Este aspecto faz com que o estudante de escola pública e de baixa renda ingresse na universidade com a base de estudos formada durante a educação básica, o que podemos inferir que talvez seja o fator do qual decorra essa mudança de perfil percebida pelos docentes da IES. Por outro lado, pode ser que essa divergência na base formativa dos estudantes seja mesmo decorrente da qualidade da formação na educação básica. Também, há de se considerar que com o Sisu os estudantes são oriundos de diferentes lugares do país, logo são egressos da educação básica de diferentes estados brasileiros.

Nesse contexto, P/G Chefe de Depto 02 - C. H. compartilha mais algumas percepções:

Mas, assim, tem outros alunos que a gente vê que eles não querem se ajudar também, não querem se ajudar. Tem alunos de cotas, por exemplo, que não se ajudam. Por mais que a gente se esforce, é difícil. Então, por exemplo, às vezes, você dá um texto e os caras não conseguem. Aí tu entras na questão do analfabetismo funcional, não conseguem entender o que lêem! Isso vem lá da base. A gente tenta fazer o que pode, para tentar mudar isso aí! A gente consegue, em alguns casos, a gente consegue. Mas é difícil! (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Atrelado aos elementos e fatores já pontuados há, nessa conjuntura, um tensionamento que decorre da mudança da educação básica para a educação superior. Nova dinâmica de aulas, de estudos, diferente do que é ensinado desde a educação infantil, pois a educação básica tem um estilo diferente de processos de ensino e de aprendizagem e quando chega na universidade o estudante tem um mundo de oportunidades que se abrem. Por exemplo, um leque de vivências formativas extracurriculares, que, além de não saber como acessar, o seu estilo de ser estudante não abarca uma autonomia e iniciativa.

Segundo Silva e Miranda (2018, p. 217):

O ingresso no ensino superior é um momento de transformações na vida dos indivíduos, que exige amadurecimento e desenvolvimento de diversas habilidades para que se adequem ao novo ambiente e obtenham bons resultados. Por ser um processo de mudanças, diversos estudantes passam por inúmeras dificuldades de adaptação, que influenciam o seu futuro acadêmico.

Durante toda a sua vida escolar até então o estudante não precisou ir atrás de organizar seus horários, de escolher quais disciplinas fazer, escolher quais atividades extracurriculares poderia fazer, nem mesmo quais que gostaria de fazer, o que gostaria de aprender de diferente. Na universidade mesmo que você seja estudante de um curso da áreas das Ciências Rurais você pode participar de uma pesquisa, de um grupo de estudo, de ações de extensões em outras áreas, como, por exemplo, Educação, Engenharias, da Saúde.

Nessa direção, Silva e Miranda (2018, p. 225) salientam que são necessárias aos estudantes ingressantes:

[...] orientações para que possam desfrutar, com facilidade, dos benefícios que as instituições oferecem. Para poder usufruir de sua experiência universitária, os estudantes precisam conhecer todos os recursos e possibilidades que a instituição oferece, de salas de aula de estudo à biblioteca ou laboratórios multimídia, passando pelo setor de estágio ou pela possibilidade de participar de programas paralelos de iniciação à pesquisa – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Educação Tutorial (PET), dentre outros. Igualmente importante é informá-los sobre políticas de permanência e bolsas que estejam disponíveis.

A universidade é um mundo possibilidades para o estudante que consegue ir além do currículo do seu curso. Só que para conseguir acessar isso é necessário autonomia, muitas vezes, iniciativa própria de ir atrás, buscar encontrar as oportunidades, coisas que até então o aluno nem sonhava que poderia ter tal ingerência sobre o seu processo formativo.

Há essas diferentes perspectivas que podem ser um fator para que o aluno não consiga se engajar na dinâmicas das aulas e de um curso universitário. E aí os tensionamentos começam a emergir, como um dos professores/gestores conta:

Sempre teve, mas acho que se acentuou com o número de pessoas com baixa formação anterior, de baixa qualidade, aumentou o número de gente que tem baixa. E aumentou assim, o denunciamento de certa forma, porque é culpa sua ele não saber. Não é todo mundo, mas de um modo geral, o aluno entende bem a coisa. Lógico tem professores também que têm conduta inadequada. Não estou generalizando, não é uma culpa do aluno, mas a denúncia anônima dá margem a muita coisa errada, denunciar coisas que não acontecem, às vezes. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Diante de toda a expectativa de estar na universidade, diante da frustração de não estar conseguindo ter sucesso na vida acadêmica, o estudante pode acabar entrando em um tipo de sofrimento e decepção com a sua trajetória formativa.

Nesse sentido, Silva e Miranda (2018, p. 227) lembram que:

A adaptação a esse novo ambiente universitário é permeada por sentimentos de ansiedade de medo, ao desvendar o tão almejado e desconhecido mundo, em que as preocupações relativas a “passar no vestibular” simplesmente deixam de existir. Por um lado, os estudantes sentem-se livres e felizes por terem vencido essa etapa, que, sem dúvida, marca a vida de qualquer pessoa. É muito comum ouvir estudantes dizerem: “minha vida é marcada pelo antes e pelos depois do ingresso no ensino superior”.

Atrelado a isso, como o professor/gestor expressa em sua narrativa há também os casos em que esse tensionamento seja decorrente da atuação do professor formador. Logo, do professor não considerar que o estudante está passando por uma adaptação ao ensino superior.

Nessa direção, a dinâmica institucional e a cultura universitária podem ser elementos que reverberam nessa situação, tanto conduzindo para uma convergência e harmonização como conduzindo para uma divergência, uma insurgência maior. Acerca disso, o professor/gestor chefe de departamento nos relata sobre como tem percebido esse tipo de movimentações e a partir de que momento:

É com a criação da Ouvidoria. [...]. Eu estava na Reitoria já, mas não é tão recente, já faz um tempo. Então, o professor fica meio assim, sabe? Ele não sabe o que vai ser ofensivo ou que não. Tudo bem, é uma adaptação, mas, professor é até bom ter esse *feedback*, mas eu acho que tinha que ser uma coisa, porque fica fácil para o cara, anônimo ele fala o que ele quiser. E recai sobre o outro, para o outro não é anônimo, a denúncia é pública. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Sobre esse tipo de situação, o docente conta como age como chefe de departamento:

Converso com o professor. Primeira coisa: vamos ouvir o outro lado. Então tem aqui a denúncia, encaminho para o professor e falo: “*oh, tem aqui essa denúncia, queria te ouvir*”. Aí o cara vai lá, ouve, em alguns casos abrem sindicância, vão lá dar depoimento, mas eu ouço o cara. E acredito no que ele me falar. Se tiver bons argumentos, eu acredito. Agora quando o cara fala uma coisa eu questiono também, procuro, poderia ter feito assim ou assado, o que eu acho. Ou também dizer, a

conduta é dele. Então é essas coisas são difíceis, mas é uma, a parte mais delicada. Esse caminho de denúncia anônima eu acho que fragilizou muito a posição do professor, por outro lado é um instrumento importante para o aluno, tinha que ter algum apaziguador, não sei se um apaziguador, mas uma medida mais justa. [...]. Mais justo com o professor em algumas coisas. [...]. Agora o aluno não tem também meios de expor. Não sei, esse é um ponto que eu acho que não é legal. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Evidenciamos por meio da fala do professor/gestor que esses movimentos de novos perfis de estudantes, uma cultura universitária que vem sem mobilizada a se (re)significar, geram novas demandas a todos os âmbitos da instituição. Desde a dinâmica institucional que precisa de algum modo reagir e também agir proativamente, visando a manutenção de uma comunidade acadêmica convivendo em harmonia, com suas particularidades, convergências e divergências naturais de um grupo diverso, porém, em harmonia. Junto a isso, o docente como um dos atores coadjuvantes dos processos formativos vivência novos desafios e demandas e os micro contexto, como, por exemplo, o departamento didático, especialmente, na figura do chefe de departamento, como narrado pelo professor/gestor.

Diante dos tensionamentos que vão emergindo é quase que uma reação natural questionar essas diferentes dinâmicas/ações que colocam a instituição e seus sujeitos nessa experiência de serem impulsionados a saírem de suas zonas de conforto. Assim, um dos professores/gestores diz que:

Nós precisamos das cotas? Precisamos! Precisamos manter isso, precisamos manter! Isso é importante porque eu vejo a universidade hoje como uma grande forma de ascensão social. A gente vê pela formação dos alunos que a gente tem e a ascensão social que esses alunos têm. E colegas nossos também. Se não fosse a universidade, o que estariam fazendo hoje? (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Assim, os elementos caracterizadores dos contextos emergentes, especialmente, as políticas de expansão resultam em um novo perfil de aluno; indo além da superfície, como somos instigados a ir a partir da narrativa do professor/gestor, precisamos levar em conta o que os programas e as políticas de expansão representam e imbricado a isso. Principalmente, o que a educação superior sempre significou e representou para quem tiver sucesso na vida acadêmica: a universidade como meio de ascensão social.

Nesse sentido, de acordo com Silva e Miranda (2018, p. 227):

Para muitos estudantes, o ingresso no ensino superior é uma realização que vai além do âmbito profissional. Traz, também, grande desenvolvimento pessoal. Portanto, apresentam altas expectativas, mas ao mesmo tempo, se deparam com muitas dificuldades, próprias do contexto universitário. [...]. Alguns autores apresentam o processo de transição para a vida universitária dividido em quatro dimensões: a acadêmica, que representa a adaptação aos ritmos e estratégias de aprendizagem, ao novo *status* e às formas de ensino e de avaliação; a social, com o desenvolvimento de novas formas de relacionamento interpessoal com a família, com professores e com

colegas; a pessoal, com o desenvolvimento da autoestima, de maior autoconhecimento e visão pessoal de mundo; e, finalmente, a vocacional, com desenvolvimento da identidade vocacional.

Nessa perspectiva, considerando a constituição de uma trajetória acadêmica e o sucesso que conseguiu obter a partir da oportunidade que teve de cursar uma universidade pública não é determinante para o reconhecimento do papel da universidade como meio de ascensão social. Sobre isso P/G Chefe de Depto 02 - C. H. compartilha suas percepções e reflexões:

Só que assim, tem muita gente aí, a gente vê, que conseguiu ascender em função da universidade e não querem enxergar isso! Que são contra! [...]. Elas não enxergam esse ponto! Você está cuspidando no prato que comeu! As pessoas não enxergam isso! Isso é muito complicado. É triste de ver isso! Inclusive, eu tenho várias pessoas que eu conheço, que conseguiram e chegaram aonde chegaram graças ao RU, graças à Casa do Estudante, e não querem enxergar a realidade que a gente tem aqui dentro! E ainda atiram pedra na universidade! Até políticos que passaram por aqui fazem isso! Sem citar nomes, que não é o caso... Eu acho que a grande forma de ascensão é o ensino, é a educação! A gente tem como fazer isso! (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Evidenciamos por meio da fala do professor/gestor o seu reconhecimento da importância do papel de uma universidade pública como meio para os sujeitos possam ascender socialmente. Atrelado a isso a relevância, em muitos casos essencial, de ações e políticas estudantis para a manutenção da subsistência dos estudantes, conseqüentemente, a manutenção da permanência na educação superior, e, como resultado adjacente evitando a evasão estudantil.

Cabe salientar que os desafios para a subsistência não se restringem à graduação, como um dos professores/gestores coordenadores de curso/programa de PG, em relação à permanência dos estudantes sem bolsas: *“Aqui no nosso programa é bem difícil. [Chega ter casos de alunos que desistem?] Sim, vários alunos. Durante a pandemia teve muitos cortes de bolsa, tivemos um corte, entre mestrado e doutorado que chegou a quase 40%.”* (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.). Logo, evidenciamos que os desafios do acesso e da permanência também existem no nível da pós-graduação.

Nessa direção, dialoguemos com percepções dos docentes sobre os fatores que impulsionam a evasão. Uma das professoras/gestoras compartilha suas percepções sobre a evasão:

A gente tem um processo de evasão que ele é institucional e ele já é histórico do curso, mas a minha percepção em relação à evasão e ao número de vagas que a gente tem é por causa do represamento da pandemia. Então, assim, durante a pandemia, a gente não podia ter aquela vacância das vagas. Então se os alunos estavam matriculados não era feito o cancelamento de vaga e aí, agora, nesse semestre, todas aquelas vagas que estavam represadas, elas foram concentradas e elas estão, por exemplo, saindo um edital com bastante vagas de reingresso. A gente tem 42 ou 47 vagas que seriam esse estudo do vago do curso. Só que se a gente distribuir nesses 3 anos que não pôde ter saída dos alunos, a gente está no mesmo com o mesmo valor, mesmo número de alunos. Mas se essas vagas tivessem sido distribuídas lá, a gente estaria com a mesma evasão. Então, de certa forma, pelo menos a minha percepção é que a gente tem essa evasão, ela já é recorrente, ela não é somente na pandemia,

mas essa percepção maior de evasão está relacionada a essa concentração da saída e do cancelamento de matrículas. Não necessariamente há um aumento. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Por meio de sua narrativa, a professora/gestora indica que entende que o aumento do quantidade de evasões identificado no retorno à presencialidade é decorrente de uma dinâmica institucional que foi implementada durante a pandemia que visava a manutenção do vínculo dos estudantes com a IES.

Nessa direção, P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H. relata sua percepção dessa situação no micro contexto do curso que coordena:

[...], o que dá para perceber, pelo menos o nosso curso, é uma perda de sequência aconselhada, os alunos, eles estão fazendo as disciplinas todas de forma bem aleatória, assim, né? Em relação à estrutura curricular do curso, e aí eles têm às vezes, dificuldades em algumas disciplinas, porque eles as fizeram todas de forma aleatória. A gente está tendo que ajustar alguns horários, a gente está dando ainda bastante quebra de pré-requisito ou ampliando algumas cargas horárias para que os alunos consigam se formar, por exemplo, no final do ano. E isso é reflexo da pandemia. Mas a minha percepção em relação a essa concentração de vagas que a gente tem, por exemplo, nos editais de reingresso agora é em função da não oferta, da não saída deles durante a pandemia. Mas a distribuição percentual é mais ou menos a mesma coisa. [...], ficou represado e concentrou agora. Mas é aproximadamente o mesmo número que a gente tinha antes. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Já outros professores/gestores expressam que percebem e entendem que a evasão é impulsionada pelas diferentes dinâmicas de ingresso dos estudantes, especialmente, a partir do retorno do vestibular já com os primeiros estudantes ingressando no primeiro semestre de 2024. Sobre isso, um dos professores/gestores chefe de departamento diz que:

O que eu percebo mais, o que eu vejo essa questão de como era o ingresso na universidade essa mudança que teve. E agora com a volta do vestibular eu acho que isso vai melhorar bastante. Eu percebo que o aluno entrou em algum curso porque ele teve a possibilidade de entrar e não era aquilo que ele queria. [...] aí esse pessoal que, às vezes, vem de longe, já não é o curso que ele queria, ele vem e quando ele retorna das férias e não volta mais! Eu acho que com a volta do vestibular tenho uma esperança de que vai melhorar. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Evidenciamos por meio de sua fala que o vestibular é reconhecido como uma dinâmica de ingresso diferente do Sisu em que você escolhe o curso e a instituição a partir da sua nota, no vestibular você escolhe o curso antes mesmo de fazer a prova. Esse entendimento também é expresso por outro professor/gestor, de o vestibular como sendo algo mais direcionado ao curso e a instituição, o lugar onde vai estudar, que o estudante realmente quer:

Mas a evasão é muito grande e se tu falares com qualquer professor aqui na área de tecnologia vai dizer que é da formação básica, que tem uma deficiência maior, seja por governo, seja por método de ingresso. Antes parecia que era muito mais vocacionado, o pessoal que entrava na engenharia era aquele pessoal que gostava da matemática e da física. [Quando era a época do vestibular?] É, então acabava entendendo para isso e hoje em virtude de as seleções não serem mais vocacionadas, não tem mais matemática, física, é tudo meio misturado, o pessoal já não tem muito essa percepção, 'Ah eu gosto de engenharia, gosto da matemática, gosto da física'. [...]. Porque depois tu vais ser cobrado por isso. Não que não vão te dar as ferramentas, a gente vai dar as ferramentas aqui na

engenharia. Mas tu vais ser cobrado pelo entusiasmo com aquilo ali; *‘oh, eu te ensino a fazer, mas ao mesmo tempo tu tem que fazer isso mais 10 vezes em casa’*, e tem que fazer gostando, por que ninguém vai fazer 10 vezes se tu não gostas de uma coisa. Então tem que ter o entusiasmo para repetir, para aprender. E isso que eu percebo, os alunos estão vindo com pouco entusiasmo na área e, às vezes, muito vago, *‘ah, eu gosto de tecnologia’*, gosta de tecnologia porque tem um computador, está vendo tecnologia sendo feita no YouTube, mas a parte de ir atrás, entender, aprender, de ir na base do cálculo, no desenvolvimento. [...], tipo a veterinária, é muito linda nos vídeos cuidar dos bichinhos, mas e a hora que tem que inseminar uma vaca, que tem que sacrificar um animal, bonito não é, então tem essa parte. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

A fala do professor/gestor também nos remete a pensar em como acontece o processo de escolha por uma profissão atrelando-se à escolha do curso superior. E, por vezes, mesmo que o estudante tenha realizado uma escolha consciente e almeje seguir nesta área os desafios da formação em nível superior podem ser uma barreira que precisa ser ultrapassada.

Nesse sentido, Silva e Miranda (2018, p. 217) pontuam que:

Para muitos, as transições relativas à própria idade, à mudança da educação básica para a universitária, à eventual transferência de cidade, de estado ou até de país, com mudanças de hábitos e de rotinas, são exemplos do que constitui esse processo complexo e desafiador. Por isso é necessário um programa de adaptação para se inserir nesse novo ambiente, um período de transição. Todas essas mudanças podem engendrar conquistas positivas. Mas podem também gerar algumas dificuldades e as reações tendem a ser diversas, considerando os diferentes perfis e a situação de cada aluno.

Assim, as dificuldades podem ser um impulsionador para que o estudante se dedique mais e consiga, inclusive, ao ultrapassar os desafios iniciais conquistar o sucesso acadêmico. No entanto, para aqueles que não consegue superar essas dificuldades por conta própria, conforme as autoras apresentam, a necessidade recai para que a instituição crie mecanismos e estratégias de amparo aos estudantes, principalmente, no período de adaptação à universidade.

Nessa direção, as autoras também trazem para a discussão que “[...] se o começo de um curso de graduação é um momento marcante, o que acontece depois? Os desafios são muitos no início do curso e, por vezes, continuam no decorrer da vida acadêmica” (Silva e Miranda, 2018, p. 217). Um exemplo é indicado por P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M. ao refletir sobre o processo do estudante em se encontrar na área/curso escolhido após começar a conhecer a realidade e reconhecer como é sua atuação no campo profissional.

Por vezes, a escolha do curso é baseada nas experiências, vivências e expectativas que o estudante tem com relação ao curso/área escolhidos; porém ao ingressar no curso e começar a frequentar as disciplinas e ir conhecendo melhor a área/curso o estudante pode se dar conta que não seja bem aquilo que ele queria e/ou esperava e acaba evadindo do curso. Essa perspectiva também é expressa por outra professora/gestora de outra área:

A gente tem, no nosso segundo ano é meio que o marco de quem continua e quem sai, que é onde a gente tem mais desistências, acho que no primeiro também, as pessoas conhecem o que é, ainda as pessoas entram para o curso de artes e tem as ideias muito de que não vai ter teoria, que não tem que fazer trabalho ou; por outro lado começa a se dar conta que o mercado de trabalho é realmente escasso, é difícil e tal. Então, no segundo ano é onde a gente tem bastante evasão. Tem sim uma questão de evasão [...]. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Além de um melhor conhecimento sobre o curso, a área, suas especificidades, as demandas de conhecimento específico, o reconhecimento do campo de trabalho e as reais possibilidades profissionais pode ser um dos fatores que influenciam uma evasão, como o professor/gestor coordenador de curso de graduação relata na sua fala sobre a realidade do seu curso/área.

Nessa direção, Silva e Miranda (2018, p. 217) também pontuam que:

Uma escolha não acertada ocasionará perdas não só para o estudante, que provavelmente não concluirá seu curso, como também para a instituição de ensino superior, que ficará com vagas ociosas. O abandono de cursos universitários no meio do trajeto é mais comum do imaginam. Um exemplo dos efeitos da evasão e de sua representatividade foi a criação de um tipo de ingresso específico para “Portadores de Diplomas Superiores”, implementado exatamente para preencher as vagas ociosas, que correspondem a um quarto as matrículas na graduação.

Logo, com o desafio do acesso superado, o desafio da permanência vai se destacando e precisa ser encarado, inclusive, visando o aproveitamento da estrutural institucional que foi organizada para um determinado número de estudantes, evitando uma possível subutilização do patrimônio público.

Nessa conjuntura, outro professor/gestor detalha suas percepções sobre as reverberações das diferentes dinâmicas de ingresso, especialmente, analisando o vestibular como sendo algo mais direcionado ao curso que o estudante realmente quer:

[Do aluno fazer o que de fato ele quer!] Exatamente! Nossos cursos são sempre cheios, Agronomia, Veterinária, Zootecnia um pouco menos..., mas, principalmente, para Zootecnia eu acho que vai melhorar! Agronomia e veterinária sempre mantêm um número razoável de alunos. Zootecnia acaba formando uma evasão um pouco maior em relação aos outros cursos. Mas nada tão preocupante dentro do contexto da média da universidade. Mas eu tenho esperança sim que... eu sei que tem essa questão de não ser regionalizada... nós temos uma universidade do interior e ela acaba sendo regionalizada. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Detalhando sobre como havia uma cultura local com relação ao vestibular – valorização local que se tinha, havia um certo *status* de conseguir entrar na federal:

E eu vejo isso no tempo que eu entrei, a importância que davam para o vestibular. Passar no vestibular tempos atrás era...! Hoje tu andas em Santa Maria e tu não vê uma faixa! Dava-se uma importância maior. Essa questão do seriado, a importância desse retorno do seriado... eu que participei de seriado quando o aluno do ensino médio, chegar no terceiro ano, terminar e já entrar numa universidade. Eu acho que vai valorizar mais. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Em sua narrativa o professor/gestor também relembra o significado e o sentido que os estudantes tinham com relação ao processo seriado, pois, por meio dele os estudantes já iam desde o primeiro ano do ensino médio se dedicando para conseguir uma boa nota e conseguir uma vaga na universidade federal. Assim, a família toda ia se envolver e ia se criando uma expectativa para conquistar uma vaga, o que acabava reverberando no contexto sociocultural da região.

Diante disso, a implementação do Sisu e um intercâmbio entre estudantes de diferentes estados que acabou sendo instigado por essa nova dinâmica de seleção e ingresso é analisada por um dos professores/gestores:

Muito da evasão, para mim, é por causa do Enem. É importante ter o aluno de fora? É, mas não quer dizer que todo mundo precisa ser de fora da cidade. Nem todas as universidades aderiram ao Enem... se fosse todas, tudo bem! Daí o cara que tá lá no Norte, a universidade dele não aderiu ao Enem, então ele pode fazer a prova lá e concorrer aqui também... o cara daqui não vai poder ir pra lá... ou vai ter que viajar daqui pra lá pra concorrer, então acaba sendo uma coisa desigual. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Sobre essa situação que emerge dessa nova dinâmica e repercute na arquitetura institucional, especialmente, na dinâmica e na cultura acadêmica, também outros docentes compartilham suas percepções sobre as diferentes dinâmicas de ingresso:

Sabe que não foi muito debatido não. Não vi nenhum debate sobre o vestibular; o pessoal está agora só debatendo agora essa nova Portaria essa nova resolução para todas as subidas [progressão de carreira docente], mas vestibular não foi muito, até porque eu estava fora eu não participei dessa discussão. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Assim, a gente tem ótimos alunos de outros estados, que com o vestibular não vai acontecer isso. Mas de toda forma, o vestibular é um percentual, 20% ou uma coisa assim, então eu acho que não vai ter um impacto tão grande no curso. Outra preocupação que a gente tem é que já tivemos alunos de fora, de São Paulo, que acho que é o caso mais normal, São Paulo, Rio, que eles vêm para cá e aí eles entram e depois se transferem. Então, eu acho que a gente perde por um lado, mas acaba ganhando por outro. Não sei, eu não sei ponderar se vai ser algo ruim ou bom o vestibular para nós; tem prós e contras aí, tem um mérito e tem talvez coisas que não sejam tão boas. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Nas narrativas dos professores/gestores evidenciamos que nem todos os cursos e docentes envolveram-se na discussão sobre a volta do vestibular. O P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M. compartilha sua percepção de que a volta do vestibular tem aspectos favoráveis e desfavoráveis e, no excerto narrativo a seguir, aponta que a evasão não é uma grande preocupação no seu curso:

A questão de evasão, não tenho números consolidados ainda, mas eu acho que a gente está relativamente bem em relação aos outros cursos de computação no Brasil que a evasão está bem alta. Eu acho que nós ainda estamos relativamente bem. Mas não tenho números de cabeça, assim, para passar. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Também no contexto institucional, há cursos/áreas em que volta do vestibular foi debatida e a posição foi de contrariedade ao seu retorno, como nos relata outra professora/gestora:

A gente tem algumas questões... a gente tem uma discussão bem emergente agora em função da questão da adaptação às políticas de reserva de vagas e permanência. [...]. Mais para a Pós-graduação. No curso de graduação como essas questões estão voltando, aqui a Geografia foi uma das que foi bastante contra a volta do vestibular, porque a gente tem muitos alunos que são oriundos de Sisu. Então, assim, o vestibular ele nos impacta negativamente, mas, a princípio, como ainda não aconteceu esse vestibular, não dá para ver efetivamente os impactos que ele vai ter; a gente sabe que vai ter, mas ainda não aconteceu. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Por meio da narrativa da professora/gestora evidenciamos que na sua subárea as diferentes dinâmicas de ingresso e os desafios da permanência vem acontecendo tanto no nível da graduação como da pós-graduação. A docente também indica que são conjecturas que se tem feito sobre as reverberações que a volta do vestibular terá, destacando que é necessário esperar o seu acontecimento e os primeiros ingressos para que se consiga identificar se e quais mudanças irão acontecer.

Também sobre as diferentes dinâmicas de ingresso, um dos professores/gestores conta sobre critérios de notas específicos elencados pelo curso para o ingresso:

Eu percebi turmas diferentes, mas a gente fez uma mudança também na pontuação de entrada, que eu acho que alterou, a gente alterou pesos na pontuação de entrada. Porque o nosso curso ele é um curso que requer bastante lógica, não só computacional, mas na matemática, então a gente alterou um pouco os pesos e aí entrou um perfil diferente de alunos nos últimos tempos, então, acho que teve turmas que variaram bastante nos últimos anos, sim. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Evidenciamos na narrativa do professor/gestor que essa organização do curso para a seleção vai na direção de selecionar candidatos que já tenham um conhecimento um pouco maior do que a média geral no que se refere aos conhecimentos específicos relativos à área/curso.

Ainda nessa conjuntura, outro professor/gestor elenca outro aspecto que percebe acerca dessa temática:

Eu não sei te dizer se aumentou, diminuiu ou manteve igual, não posso dizer, nunca analisei números, não fui atrás disso. A percepção é que os alunos estão menos tolerantes à pressão, pelo menos a rigidez de uma formação. Talvez seja por geração, por formação ou pela pandemia, não sei dizer. Mas a impressão é que logo que a gente voltou da pandemia ficava sempre isso, os alunos desistiam facilmente, não realizavam as atividades porque não sabiam fazer e não iam atrás de solução. E a gente trabalha com isso, a engenharia é basicamente isso, tu não tens a solução, muitas vezes, a solução pronta, o desafio é encontrar uma solução, mesmo que seja pesquisando alguém que já tenha feito aquela mesma coisa, mas tu tens que ir atrás da solução. E eu via pouca persistência dos alunos. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Nas narrativa do docentes evidenciamos alguns aspectos que não são diretamente relacionados a evasão, mas são fatores que podem influenciar uma desistência de disciplinas e que pode acabar repercutindo e culminando na evasão do curso. Podemos inferir que, talvez, a ação de desistir de um curso não seja decorrente de um único fator, mas em função de vários fatores, isto é, um conjunto de aspectos vão se juntando e acabam culminando na decisão de não continuar o curso.

Outro ponto apresentado pelo professor/gestor diz respeito ao que se tem chamado de novo perfil de aluno, sobre o qual já discutimos. No entanto, o docente traz uma nova perspectiva que é a sua relação com o pós-pandemia. O professor/gestor detalha suas percepções sobre isso:

Antes vinha no ritmo, então como se perdeu na pandemia aquela relação do dia a dia com alunos adiantados, atrasados, então o pessoal veio totalmente sozinho. Na pandemia ficaram muito sozinhos e quando retornaram eles não tinham a relação com os professores, os alunos, com os laboratórios de pesquisa. Então, eles não sabiam como fazer, com quem falar e acabava ficando por isso. No momento em que foi se estabelecendo melhor as relações, o pessoal se conhecendo dentro dos grupos e tudo mais parece que está voltando à normalidade. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

As percepções compartilhadas pelo docente remetem às vivências dos estudantes durante o período do ensino remoto, especialmente, daqueles estudantes que ingressaram a partir do primeiro semestre de 2020 que mal tiveram uma semana de aula presencial e migraram para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Diante disso, a construção de vínculos ficou frágil o que já para Silva e Miranda (2018) indica que a produção do engajamento dos estudantes é um importante fator para a promoção da permanência, o que não aconteceu com a potencialidade do convívio presencial. Assim, a partir do retorno à presencialidade, esse movimento voltou a acontecer. No entanto, é preciso tempo para que essas interrelações sejam consolidadas.

Nesse sentido, sobre a formação universitária e a pandemia, Ilha, Antunes e Souza-Teixeira (2022, p. 03) salientam que:

A formação no contexto do ensino superior traz à tona um emaranhado de aspectos que propiciam ao acadêmico conhecer, se apropriar e, produzir conhecimentos acerca de sua futura profissão. Além disso, essa formação vivida na universidade é potencializada, quando existe a possibilidade de desfrutar dos espaços e dos tempos que ela oferece, sejam eles educativos ou recreativos, mas que contribuam e fortaleçam vínculos com colegas, professores, entre outros. Podemos afirmar que o convívio acadêmico na formação inicial, reflete e destaca importantes aspectos da profissão docente.

As redes de contatos, interação com autores e pesquisadores referenciais da área, construção de grupos de estudo, grupos de colegas que acabam virando amigos, inserção em atividades extracurriculares em laboratórios, convívio com professores formadores para além do tempo-espço da sala de aula nas disciplinas obrigatórias do curso, são algumas das experiências que durante o isolamento social acabaram ficando somente no campo do possível e não no do real. Quando aconteceram não foram com a intensidade que habitualmente experienciamos nas atividades presenciais.

A pandemia também repercutiu em um outro aspecto: novas oportunidades atreladas à subsistência do estudante; acerca disso um dos professores/gestores narra que:

A pandemia mudou [...] eu acho que um pouco o perfil do acadêmico e um pouco as expectativas para o curso, especialmente, para nós porque o que acontecia, em Santa Maria a gente tem um mercado relativamente pequeno para computação em geral, é um mercado relativamente pequeno; mas quando começou a pandemia, muitas empresas começaram a aderir ao trabalho remoto. Naturalmente, os funcionários tiveram trabalho de casa e aí: “*Opa! Por que eu tenho um quadro de funcionários local quando posso ter global?!*”. Então empresas grandes, por exemplo, de grandes centros, que tinha um salário mais alto, talvez tenham reduzido um pouco e procuraram gente de outros lugares, ou simplesmente não encontravam gente qualificada, que essas pessoas existem em outros lugares; então, na prática, nossos alunos muitos começaram a trabalhar. E isso deu impacto, porque alguns saíram, ficaram mais lentos, a grande maioria ficou mais lenta porque, poxa, dar atenção ao trabalho, 40 horas, aí é completamente diferente, não é?! E alguns conseguiam levar razoavelmente bem à distância e aí quando volta para a presencialidade é um... a gente teve vários casos. De estágios também teve vários casos assim. Então, a pandemia ela realmente foi importante. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Na narrativa do docente evidenciamos que durante o ERE os estudantes produziram uma organização para dar conta das demandas de estudo e diante de novas oportunidades profissionais que emergiram. Principalmente, em razão do crescimento exponencial do trabalho remoto em muitas áreas. Desse modo, os estudantes também tiveram acesso a novas oportunidades de se inserirem no mercado de trabalho. A partir do retorno ao presencial, com o fim do ERE, o estudante acabou tendo que escolher no que seguir: trabalho ou faculdade.

Outra das professoras/gestoras analisa a questão da evasão a partir da suas vivências formativas como estudante da instituição e reconhecendo também que a subsistência do estudante é um fator definidor para a permanência ou a evasão:

É, a gente tem uma redução do número de estudantes e a gente tem uma redução no número de bolsas em função da mudança de política, de distribuição de recursos da CAPES. Então, assim, isso já era um problema lá quando eu fui aluna, já tinha menos bolsas do que estudante, só que a gente tinha lá uma entrada, por exemplo, na minha turma, uma entrada de 34 alunos e 17 bolsas. E aí, agora, mais recentemente, a gente estava abrindo essas 30 vagas, mas ali, nas turmas da pandemia, por exemplo, a gente teve uma entrada, tinha 17 bolsas e teve uma entrada, sei lá, de 10 alunos, então teve que abrir uma segunda turma para poder preencher. Então, as bolsas estavam dando conta do número de alunos. Aí agora pós pandemia que a gente começa a ter novamente um crescimento do número da procura e do número de alunos, a gente vai voltar a ter aquele problema que a gente tinha antes, que é o número de bolsas reduzido para o número de alunos que a gente tem. E da Pós-graduação a gente tem um outro problema que as nossas bolsas, elas são concentradas. Então, assim

a gente ganhou as bolsas todas num ano. Então, tem um ano que tem muita bolsa e o outro ano seguinte não tem praticamente nenhuma; por exemplo, outro que vem esse ano no doutorado, teve seis ou sete bolsas, o ano que vem vai ter uma. E aí a gente tem toda essa dinâmica de como fazer essa gestão, e aí não tem como tirar a bolsa do aluno antes, ele tem um período de direito dele, então... a gente tem anos que são muito bons para manutenção estudantil e tem outros anos que são muito ruins. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Diante dos aspectos e elementos elencados evidenciamos que a evasão pode ser decorrente de uma repercussão da política nacional, logo constatando como caracterizador dos contextos emergentes o elemento permanente do contexto macro repercutindo no micro da instituição/curso.

Nessa direção, aparece novamente a questão dos estudantes tradicionais e dos estudantes trabalhadores, como outra professora/gestora expressa em sua fala:

Eu acho que ainda, nesse reflexo da pandemia é também, dos estudantes que também trabalham. Também é uma realidade que a gente começou a observar mais dessas pessoas que tiveram que ir para o mercado de trabalho na pandemia, assim, seja porque alguém da família não podia mais trabalhar enfim, e que tiveram que se manter no mercado de trabalho. Então, voltam tendo que conciliar. Isso também, é um contexto que a gente tem observado mais, de pessoas que tem que conciliar, que é uma grande dificuldade num curso diurno [...]. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Desse modo, a partir dessas percepções e constatações são criadas proposições de organização da matriz curricular do curso. Principalmente, no que condiz à organização da carga horária das disciplinas, como dois professores/gestores coordenadores de curso de graduação de diferentes áreas manifestam:

Isso eu tenho visto, desde o ano passado, que eu estou na coordenação é algo que tem que se levar em conta. Tanto que uma das discussões que eu levei para a reforma curricular é que se ele [estudante] não conseguia fazer os cursos tipo um turno, tipo esse semestre PE, Produção Editorial e Publicidade vão ser de manhã e Jornalismo e RP vão ser de tarde e no outro semestre a gente muda, enfim, para dar condições para todos os professores. Mas talvez isso também facilita para o aluno, entendeu?! Porque, aí a gente vê que ele precisa trabalhar, precisa se manter e que a universidade não está mais com tanta bolsa, não está mais com tanta ajuda. Talvez, isso facilita, porque ele tem toda a tarde livre, ele sabe disso, vai atrás de um emprego. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

[...], como toda licenciatura, uma carga horária bem grande, acho que aqui também é um outro desafio da gestão que é tentar sempre estar um pouco articulada com esses e esses estudantes. Então, agora para fazer oferta, pessoas que eu sei que trabalham eu tento entrar em contato para ver: “*ah, trabalha toda as tardes, todas as manhãs?*”, para eu tentar jogar as disciplinas daquela pessoa para o turno em que ela possa vir, nem sempre dá e é um trabalho enorme. Mas é uma tentativa de a pessoa não desistir, porque senão ela vai vendo, que cada vez fica mais à frente a formatura, realmente fica difícil dela achar, ter esse desejo de continuar com o curso. Essa é uma questão também, que eu acho que ficou da pandemia, da dificuldade financeira mesmo, que ainda que a universidade forneça muito suporte, nisso eu acho que ela é muito interessante, mas ainda assim tem essas pessoas que tem que dar conta de sustentar uma família, às vezes, e ainda está tendo aula e é uma dificuldade. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Por meio das narrativas dos professores/gestores constatamos a importância das coordenações de curso agirem proativamente diante de um desafio que se estabelece, da

permanência no curso, e dentro da sua instância (re)organizarem-se para de algum modo tornar possível ao estudante manter-se no curso e também conseguir manter uma fonte de subsistência.

Nessa perspectiva, um dos coordenadores pontua com relação às oportunidades de trabalho com rentabilidade maior do que as bolsas institucionais:

E produção Editorial, às vezes, acontece, por trabalhar com redes sociais, que é uma grande demanda do mercado, às vezes, o salário é o dobro, o triplo do que é uma bolsa aqui. Então também chama a atenção dos alunos. Só que aí, claro, aí vai querer que trabalhe todas as tardes, ou sei lá o que. E o aluno: *“pô, para me manter, então eu vou atrasar o curso dois anos, mas eu vou fazer o curso”*. Isso sim, isso é algo que a gente tem, em cada decisão, parece que isso é algo que a gente tem que levar em conta. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Evidenciamos na narrativa do professor/gestor a relevância deles reconhecerem o perfil dos estudantes e utilizarem-se desse conhecimento para subsidiarem suas tomadas de decisões. Especialmente, proposições que tornem mais viável a permanência do estudante no curso.

Nessa direção, P/G Coord. Graduação 07 - C. H. também manifesta a importância de um professor acompanhar as dinâmicas e movimentos no curso para que quando assumir o cargo de coordenador conheça a realidade do seu curso: “[...], eu não fui coordenador antes, mas eu estava muito próximo, algumas vezes eu ficava nas férias coordenador e em alguns períodos assim. Mas, é um aprendizado, a própria pandemia, nunca passei por uma” (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.). Evidenciamos, também, que assumir o cargo de modo esporádico em situações específicas impulsiona o docente ir apropriando-se da realidade do curso e das demandas desta instância da universidade.

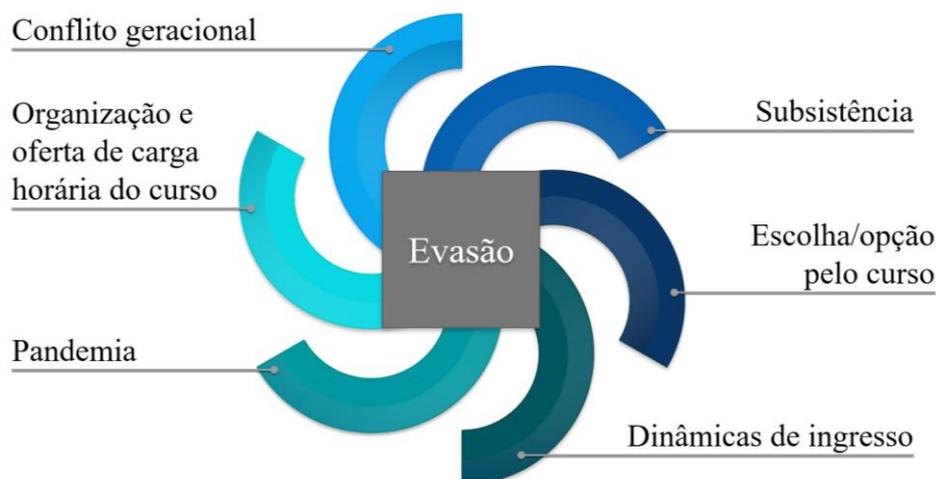
E, ainda, ao olharmos para a evasão é necessário levar em conta a especificidade do período, como um dos coordenadores de curso de graduação expressa em sua fala:

[...] e a gente tem uma questão também, de dificuldade de seguir a sequência, então se formar nos quatro anos. Isso também é uma dificuldade que a gente observa, de estudante que chega a ter que abrir PAP, aquele acompanhamento. Então, é difícil a gente formar uma turma de 10, por exemplo, esse ano. Eu acho que por conta desse pessoal que ficou represado ainda na pandemia, eu acho que vai acabar juntando de vários anos e a gente vai ter uma turma um pouco maior se formando, mas não é o.... Eu entrei nesse pós-pandemia, não é um período legal de tomar como base, mas as formaturas foram tendo: cinco pessoas, três pessoas, uma pessoa, duas pessoas. (P<sup>2</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Assim, ao se olhar para essa conjuntura e, especialmente, para o perfil do aluno como se tem conseguido seguir a sequência aconselhada no que condiz a matriz curricular do curso e aos semestres previstos para a conclusão do mesmo.

Diante dos aspectos e elementos elencados pelos professores/gestores, sintetizamos na Figura 10 a seguir os fatores que influenciam os processos de evasão:

Figura 10 - Fatores influenciadores dos processos de evasão



Fonte: elaborada pela autora.

Elementos como conflito geracional, subsistência estudantil, a escolha pelo curso, as dinâmicas de ingresso, pandemia, organização e oferta da carga horária do curso, são fatores que repercutem na direção de um processo de evasão. Cabe salientar que estes fatores também são impulsionadores da diversidade na universidade e estão articulados ao novo perfil de estudante universitário.

#### 4.2.7 Contextos emergentes: micro/institucionais - pós-pandemia - movimentos/ações de tensionamento do *habitus* universitário

Conforme o homem foi se constituindo socialmente e deixando de viver sozinho, passando a viver e conviver em grupos, a sua população foi aumentando e a criação de uma organização social foi sendo necessária. Imbricado a isso, foi sendo construída a cultura. Assim, ao longo das décadas, séculos e milênios a vida e o viver em sociedade foi sendo (re)configurado. Por mais que se tenha uma percepção panorâmica de que vivemos em um mundo globalizado e bem organizando, essa percepção se mostra uma falácia em todos os tempos até aqui percorridos pelo homem. De fato, vivemos em grupos – há aqueles que optam por viver isolados em rincões retirados em alguns lugares do planeta, como, por exemplo, indígenas que vivem em florestas não exploradas ainda pelos ‘homens civilizados’, homens que vivem nos lugares mais gelados dos extremos polares. Para a organização desses grupos há os grupos ‘superiores’ que, tendo ‘conquistado’ o ‘direito’ de estarem em posições de poder e decisão, acabam de algum modo tentando manter estes grupos organizados e sob controle, isto

‘pelo bem da nação’, ‘pelo bem da coletividade’, ‘pelo bem da sociedade’, pelo bem da vida no planeta’.

Nessa conjuntura, mecanismos e estratégias de aculturação vem sendo desenvolvidos e incorporados à vida da sociedade ‘civilizada’. A produção de significados que vão sendo disseminados e acabam por serem apreendidos pelos sujeitos, as convenções sociais e os signos, vão sendo mais e mais refinados e usados na manutenção da ordem social.

Nessa direção, Grisa e Caprara (2016, p. 174) indicam que:

A noção de representações sociais tem larga tradição nas ciências sociais. Pode-se dizer que ela surge quando Durkheim (1989) identifica as categorias e conceitos sociológicos como representações coletivas. Na psicologia social, destacam-se as contribuições de Moscovici (1979, 2003) e sua teoria das representações sociais, em que pensamento primitivo, senso comum e ciência são entendidos como representações e não realidades em si. Segundo esse autor, é em função das representações sociais (e não da realidade) que se movem indivíduos e coletividades, daí a relevância de entender como se formam tais representações.

Nessa perspectiva, reconhecemos que a constituição do homem civilizado não é algo natural, mas uma criação cultural e que vem acontecendo desde a organização social da sociedade. Dessa conjuntura emergem aqueles homens que olham para si e para a sociedade e com uma percepção mais apurada vão reconhecendo e descortinando as entranhas da formação social da mente humana, do humano, e da sociedade humana. Assim, como os autores pontuam, a ideia de representações sociais surge nessa busca por compreender as relações e interrelações da coletividade humana.

Desse modo, a busca passa a ser por compreender como esses artefatos socioculturais vão moldando e conduzindo a vida e o viver. Diante disso, Grisa e Caprara (2016, p. 174) pontuam que:

Aqui, assumimos o conceito de representações sociais numa íntima relação com a obra do sociólogo Pierre Bourdieu (1983), sobretudo a partir do conceito de *habitus*. O *habitus* é, para Bourdieu, um sistema de disposições duráveis e intransferíveis, o articulador do senso prático, aquilo que nos fornece o conjunto de possibilidades que nos surgem em determinadas situações sociais. O *habitus* é a maneira como as estruturas sociais se imprimem na racionalidade e no corpo dos agentes, por meio da interiorização da exterioridade. Trata-se de um princípio gerador, incrementado com improvisações mais ou menos duradouras. Vigia na homogeneidade objetiva do *habitus* de grupos ou classes o produto das relativamente homogêneas condições de existência, fato que institui a possibilidade de as práticas serem exercidas sem o uso de cálculos estratégicos ou indicações conscientes de uma regra ou norma. O *habitus* configura-se como uma lei imanente impressa no corpo dos agentes por intermédio de histórias semelhantes.

Diante disso, podemos entender que todas as instituições sociais, criadas socialmente, são resultado desse *habitus* de determinados grupos sociais. E cada instituição cria e segue ao longo de sua existência (re)criando seu próprio *habitus*.

Enfim, nosso foco aqui não é adentrar nessa discussão, porém ela chega à docência na universitária. Afinal, a universidade é uma instituição social que foi criada por homens e com um determinado objetivo (como já vimos no primeiro subcapítulo deste capítulo 4). Como instituição social está instituída, porém segue recebendo reverberações da dinamicidade do contexto sociocultural. Assim, tem o seu *habitus*. Logo, as ações de expansão e, principalmente, a política de cotas chegam à universidade como exponenciais impulsionadoras de um movimento para a diversidade, conseqüentemente, colocando em tensionamento o *habitus* existente.

Nesse sentido, Prado e Silva (2022, p. 03) destacam que:

A repercussão e polêmica em torno da política de cotas só evidencia o quanto o nosso modelo está repleto de silêncios e de aparências. Nesse sentido, tem-se silenciado a exclusão que tem por base a raça, cor ou fenótipo dos sujeitos, forjando um retrato de Brasil da mistura, de um país miscigenado que não tem na raça ou na cor um critério de distribuição das oportunidades sociais e educacionais.

Atos de discriminação, preconceito, de tentar de alguma forma diminuir, deslegitimar, uma pessoa em razão da sua cor, origem étnica, gênero, classe social não é uma novidade na história do homem ‘civilizado’, haja visto tantos casos ao longo de toda a história do homem social.

Desse modo, a implementação das ações afirmativas nas universidades passa a desencadear mudanças no *habitus* institucional da universidade. Considerando o período de produção desse, estudo estão muito presentes nos discursos dos professores/gestores lembranças de movimentos no contexto micro institucional, que aconteceram logo na sequência do retorno presencial, o que é impulsionado por alguns episódios de preconceito e intolerância à diferença que aconteceram dentro da universidade.

Sobre essas situações, os movimentos e o clima institucional os professores/gestores narram suas percepções sobre isso:

No nosso centro teve agora um problema de assédio moral; apareceu lá na odontologia umas coisas assim, eu estava fora até. No meu centro, o meu centro, sempre teve uns cursos meio elitista, e que mudou muito, mudou muito! Se eu pegar dos últimos 15 anos para cá, a questão de ter a entrada do Sisu, de ter facilitado não, mas aumentado a abrangência da universidade, isso facilitou uma maior diversidade e eu vejo que são assuntos que estão começando a ficar mais em voga, se tratar melhor e vejo que melhorou muito. Eu acho que ainda dá para melhorar mais, mas eu acho que já tem melhorado bastante. Acho que essa é o que eu vejo no meu centro. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Sim, nós tivemos caso aqui, de alunos, em relação à homofobia. [Era uma coisa que acontecia antes ou veio agora depois da pandemia?] Isso veio à tona. É tudo consequência dessa efervescência política que a gente está vivendo no país! São coisas que afloraram. Estavam lá, germinando, e as coisas brotaram. Foram regadas, né?! Colocaram água, adubaram e isso fortaleceu! Então nós tivemos casos em relação à homofobia. Tivemos alguns pronunciamentos racistas de alunos dentro de sala de aula. A gente teve isso também. Inclusive eu levei isso à Direção do Centro, mas a gente não tinha como provar. Inclusive, essa questão da homofobia, os próprios alunos abriram um processo investigativo, pediram para a Direção, denunciar na Direção, e a Direção levou isso adiante. Isso dentro do nosso Departamento. E, outra, nós temos professores e que são LGBT, dentro do Departamento. A universidade toda tem, a gente tem que aprender a viver [com as diferenças], tem que aprender a respeitar, são seres humanos. A gente tem que respeitar as pessoas e isso não acontece em alguns lugares. Então a gente vê dentro da universidade vários casos! (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Acho que é visível. Tu enxergas menos negros, aí eu não sei o motivo, aqui no nosso ambiente, não que não tenha, tem, mas tu enxergas menos. Em questão de sexualidade acho que é bem livre, não é uma coisa que eu vejo problema aqui dentro do CT. E questão racial eu não vejo como problema. Talvez indiretamente possa haver uma, não uma discriminação, mas uma orientação por questões sei lá culturais seja da tecnologia, seja por acesso ou que for, nesse sentido. Mas eu, por exemplo, tive alunos haitianos que entrariam tanto na questão racial quanto na questão social e cultural. Eu te dizer que não enxergo é difícil, é totalmente diferente eu estando do outro lado, eu enxergaria muito mais, obviamente existe. Mas eu acho que se busca dentro da gestão, da forma como é feita, se busca essa igualdade. Eu não vejo nenhum problema dentro das salas, algo desse tipo de discriminação. Tenho de todos os aspectos, tive alunos negros, homossexuais. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Por meio dessas narrativas evidenciamos o reconhecimento dos docentes de que há movimentos que têm impulsionado mudanças no clima institucional, decorrentes de ações afirmativas, logo (trans)formando o *habitus* da universidade.

Já outros professores/gestores expressam em suas narrativas que não percebem que haja algo neste sentido acontecendo nos micro contextos institucionais:

Não é uma coisa, digamos, que eu tenha presenciado, que tenha ficado sabendo de nada e tampouco acho que seja fruto da pandemia. Isso aí é fruto de ignorância e, digamos, das polarizações que a gente tem hoje, assim, em termos de sociedade. Mas é por ignorância mesmo. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Não, aqui dentro do [centro/n. s.], eu não tenho percebido... no departamento não... às vezes, a gente recebe alguma questão de ouvidoria aí, mas até o momento não recebi nenhum caso dos professores do departamento. E também do que eu tenha conhecimento daqui do [centro/n. s.] ... e não vi que teve uma mudança antes ou pós pandemia quanto a essa parte. O que a gente vê é essa questão dos alunos, acho que muitos viveram numa fase que ficaram encarcerados, digamos assim. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Eu vejo que a gente não tem problema com isso [preconceito]. Eventualmente, talvez, tenha alguma que outra coisa, mas não chega a ser falado. Nosso perfil de aluno eu acho que é um perfil de aluno bem *nerd* assim, então, a gente não, eu não vejo. Questões de diversidade, talvez, esse sim talvez seja um problema de, não sei se a palavra é estrutural, alguma coisa assim, ou social, não sei qual é a palavra a ser usada, mas historicamente a gente tem uma aderência feminina baixa no curso, bem baixa, nas engenharias em geral eu acho que... Aí na [n. s.] tem um grupo de meninas que elas se ajudam, fazem coisas juntas, que é o [n. s.]. Isso é legal! Isso é legal porque eu acho que incentiva o trabalho coletivo. Acho que é uma ação interessante assim. Mas historicamente tem esse, mas a gente sabe, que diferentes cursos têm diferentes, não é?! Então, sei lá, a gente vai lá para cursos da saúde é majoritariamente feminino. [...]. Então tem esse desbalanço, mas eu não vejo problemas

assim, pelo menos pelo que eu converso com os alunos não, ninguém me relata um problema assim. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

O Departamento de [n. s.] sempre teve diversidade de cores. A pessoa entra lá com qualquer cor, e nunca nós tivemos esse tipo de problema. Eu não me lembro, na verdade, de ter tido nenhum problema nunca em relação a isso. O que nós temos lá é reclamações de “*ah, nós queremos mais salas para estudar*”, “*nós queremos mais, instrumentos melhores para poder estudar*”, entendeu?! Mas esse, esse mais assédio também, eu não sei até porque está acontecendo isso, porque lá a gente não ouve falar. [...]. Não, não é do centro, eu acho que bem longe disso. Eu acho que muito provavelmente algum curso, algum professor, muito pontual, que tenha acontecido, porque lá no curso de [n. s.] eu nunca ouvi, e nesses 30 anos que eu estou aqui na universidade, 31 anos, eu nunca ouvi nada em relação a isso, nem fui assediada, nem tive alunos ou professores ou nada que remetesse. Porque quando você estuda [n. s.], você fica muito ligado em aprender, você fica muito focado com aquilo. O instrumento te suga, ele faz assim oh: “*vem e estuda!*”, sabe?! Você não tem muito tempo para ficar sei lá. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

A professora/gestora chefe de departamento 03 ainda detalha que a vivência que teve relacionada a algum tipo de tensionamento institucional foi com relação à dedicação exclusiva de docentes, como relata:

Porque ela tinha dedicação exclusiva. Então isso eu vi, foi a única coisa que eu vi. E outros também que, por exemplo, tiveram que optar, “*ah, eu quero ter meu consultório médico, mas eu sou professora*”. Então, “*ah, então o meu regime não pode ser de dez, tem que ser de 20 horas*”, por exemplo. É isso que eu vi. Que as pessoas tiveram que mudar. Mas sinceramente, eu não vejo nada de racismo. Até está super liberado também essa coisa de gênero. Você, às vezes, olha para a pessoa e fala assim, é homem ou mulher? Mas o que eu tenho a ver com isso? Se é homem, se é mulher, se é branco, se é preto, se é verde, se é amarelo. É a pessoa, como é a pessoa. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

O que evidenciamos por meio das narrativas dos professores/gestores que é a percepção de que haja algum tensionamento no *habitus* da universidade e, inclusive, que isso possa ser desencadeado pelas ações afirmativas depende das suas vivências. Logo, podemos inferir que professores/gestores que tenham vivenciado de maneira mais próxima algum dos casos passam a ter uma percepção sobre essa situação de tensionamento. Assim, por meio um olhar mais atento, vão reconhecendo as movimentações que vêm acontecendo. Essas vivências podem ser tanto casos em que houve violência, mesmo que violência verbal, como casos de ações em que a partir dessa maior diferença alguns coletivos vão se formando, como, por exemplo, o das mulheres em um curso/área que tem predominância masculina.

Nessa direção, outra professora/gestora compartilha suas vivências e percepções sobre esses movimentos no seu curso:

E aí o que a gente entende que acontece, que é muito marcante dentro do curso, não é necessariamente questões mais racistas ou nesse sentido, mas mais questões voltadas à mulher. Então, a gente tem bastante latente ainda essa discussão em relação ao machismo dentro do curso. As questões étnico raciais, elas são muito discutidas e muito argumentadas dentro do curso. Então, o pessoal dá uma controlada, obviamente que a gente deve ter pessoas com pensamentos extremamente racistas, mas eles dão uma segurada. A questão de homofobia, de sexualidade, é bastante discutida, a gente tem professores aqui que são referências, inclusive, internacionalmente

discutindo essas duas temáticas; e um tema que, para nós é bastante forte é a questão machista ainda em relação às mulheres; e aí, não só em relação aos alunos... (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Evidenciamos por meio da narrativa da docente que os tensionamentos têm pautas distintas e que no seu curso estão em evidência a ocorrência de casos de misoginia (manifestação de desprezo e ódio do homem pela mulher, pelo fato de ser mulher). A professora/gestora detalha suas vivências:

E aí, dentro dessas questões, a gente tem as meninas que se organizaram, elas têm um coletivo de mulheres e elas estão levantando essa discussão bastante forte assim. Então, semestre passado, elas fizeram um protesto, assim aconteceu alguns fatos assim, as meninas fizeram protestos, colocaram em vários cartazes assim com frases, então, mas é bem legal. E aí elas têm organizado uma série de movimentações a partir desses coletivos. E aí eu acompanhei alguns processos assim que a gente teve de um caso de assédio. Aí no caso não foi exatamente assédio porque não era hierarquia, foi de importunação sexual, e aí eu acompanhei porque a gente foi junto com a menina na Ouvidoria, a gente acompanha os processos...[...]. E aí a questão foi, de certa forma, resolvida aqui porque a menina fez um boletim de ocorrência e o cara se ligou; aí a gente fez uma mesa também de discussão onde foram chamadas uma advogada, uma psicóloga e uma delegada da mulher; e daí foi interessante porque o guri estava querendo dizer que ele tinha problemas psicológicos, aí ele perguntou para a delegada o que que acontecia se a pessoa tivesse problemas psicológicos, e ela, ela olhou assim para ele: *“é pior! Porque se tu não tiveres problemas psicológicos e tu vais ficar preso 3 meses, se tu tiveres problemas psicológicos e tu vai ficar lá até uma junta médica dizer que tu estás curado”*, resolver o problema! Curado! O guri não incomodou mais nenhuma das meninas, ele simplesmente ele não existe mais, ele está fazendo as coisas dele concentradinho, sem incomodar. Então foi isso, foi um dos casos, por exemplo, que eu acompanhei. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Nessa conjuntura, a coordenação do curso acaba tendo o papel de dar algum tipo de amparo aos estudantes e orientar quanto aos caminhos institucionais para que a situação seja encaminhada, como o professor/gestor expressa em sua fala. Também constatamos que quando esses casos acontecem, independente de alguma reação da instituição, os próprios estudantes têm a iniciativa de organizarem, por exemplo, coletivos e fazerem ações pontuais e direcionadas para que se olhe para essa situação. É uma busca por mobilizar o contexto micro e quiçá o contexto macro da instituição a olhar para essa situação.

Nessa direção, outro dos professores/gestores analisa que essas situações são resultado de reverberações do contexto macro sociocultural do período:

A gente vê assim, na sociedade, num todo, essas coisas estavam germinando e foram adubadas, e afloraram. Aí a gente começa a ver quem são essas pessoas. A gente tem muito essa questão: racismo, homofobia, machismo... A gente vê muito dentro da universidade. Às vezes, a gente vê dentro dos próprios Departamentos isso, tentando relegar mulher a um segundo plano. E a gente não pode fazer isso, não pode e não deve, a gente deve respeitar! A gente vê que em várias áreas humanas, que eram dominadas por homens, as mulheres estão dominando. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Cabe salientarmos que os casos de misoginia têm sido mais recorrentes nos últimos anos são inflados por um discurso espalhado em âmbito nacional e, não raras vezes, televisionado em rede nacional, ultrapassando as páginas de redes sociais, como aponta Marques:

Todo esse percurso pelas origens da misoginia, pelo projeto político bolsonarista e as características que adquire um indivíduo na massa colocam a céu aberto as engrenagens da máquina do ódio contra as mulheres. A história da emancipação feminina – ainda em curso – mistura-se a um ressentimento masculino, que atribui à mulher a culpa pela fragmentação do papel do homem dentro de uma sociedade confortavelmente estruturada pelo sistema patriarcal. Ressentir-se, como pontua Kehl (2020, p. 13) é “atribuir ao outro a responsabilidade pelo que nos faz sofrer”. É também nesse sentido que a teoria peirciana das crenças segue tão atual. As bolhas digitais são a grande prova de uma tendência humana de evitar informações que não se alinham com aquilo que cremos ser verdade, pois “nos desobriga a pensar diferente, sentir diferente e, conseqüentemente, agir diferente” (Santaella, 2019, p. 19). (Marques, 2023, s/p).

Nesse sentido, o professor/gestor também analisa que essa conjuntura é resultante da própria constituição sociocultural do país, logo de um *habitus* nacional:

Hoje de manhã mesmo, [...], e eu estava me lembrando uma coisa: os Estados Unidos, que é um país que vive em guerra, tem uma General mulher, inclusive, ela esteve no Brasil, agora, semana passada, tem uma General mulher que é comandante do sul dos Estados Unidos. O Brasil tem uma General mulher? Nenhuma! Só homem! Aquilo ali é um antro de machismo. Eu já vi Coronel mulher, no Colégio Militar, mas General mulher não tem! Assim como há algum tempo a gente não tinha General negro. Eu conheci 2 Generais negros, dois da Aeronáutica. Tem um agora, que era anterior, do governo da Dilma. Tu não vê. Então existe esse preconceito dentro das próprias Forças Armadas. Os caras se dizem os donos do mundo, os donos da verdade e eles são extremamente preconceituosos. Na questão LGBT as Polícias Militares já estão abrindo, se eu não me engano, a Brigada do Rio Grande do Sul, vai abrir vaga para LGBT. Eu tenho um conhecido, gosto muito dessa pessoa, tenho muita consideração por ela, é LGBT e está na Brigada na escola. Eu perguntei para ele como ele estava vivendo lá dentro e ele me disse que a própria comandante é também. Entendeu? Então, isso está mudando, mas é um processo lento dentro da sociedade. A gente vê muito disso [preconceito] das pessoas mais antigas, mas quando eu vejo nos jovens eu fico meio até preocupado. Mas a sociedade está evoluindo. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

A partir desses tensionamentos, alguns dos professores/gestores refletem sobre qual o papel da universidade diante desses casos de assédio e crimes de racismo, discriminação de gênero, um conjunto de fatores que estão presentes na vida social e precisam ser estudados, compreendidos para serem superados. Justamente a universidade tem o dever de debater as questões culturais a fim de superar práticas discriminatórias e alienantes:

A Universidade tem um papel muito importante! Porque aqui a gente tem gente de todas as tribos. Entendeu? A gente tem todas as tribos. E aí a gente vê isso, a gente convive com isso diariamente dentro da universidade! E a gente tem que respeitar, e a universidade respeita isso. A posição dessas pessoas... Por exemplo, no nosso prédio aqui, tu vê gente de todas as tribos! Inclusive indígenas mesmo. A gente vê isso aí e deve respeitar porque são nossos irmãos! São nossos irmãos! E a universidade tem um papel muito importante neste contexto, na formação das pessoas que estão aqui dentro em relação a essas questões. A gente tem a casa aqui dos LGBTQIA+, a Casa Verônica! Isso é importante! E, às vezes, as pessoas têm um preconceito muito radical em relação a isso. Eu sempre digo que as pessoas que são muito preconceituosas em relação a isso são as pessoas que, eu acho, que estão enrustidos. Elas queriam estar daquele lado, mas não têm coragem de assumir a sua posição. Entendeu?! Por isso que elas não aceitam o outro lado... (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Eu acho que essa é a parte mais desesperadora. Talvez agora eu cheguei na resposta daquela pergunta de antes. É a mais desesperadora! [...]. E não tem como responder rapidamente essas questões. Eu

acho que sobrecarrega a coordenação também, porque a gente tem dificuldade de ter amparo das outras esferas da instituição, assim; por exemplo, essa questão de racismo e do assédio sexual, tem que ser uma política da instituição, a instituição tem que olhar para isso e dizer: “*olha, isso aqui não vai mais acontecer!*”. Não é?! Sabe, eu tenho visto e até brinco, não dá para ficar fazendo ‘*postizinho*’ de *Instagram* e achar que está fazendo a tua parte, porque não está ‘*né!*’? Tem uma dificuldade ainda das pessoas entenderem o caminho para a Ouvidoria, tem uma dificuldade ainda de elas se sentirem seguras a ponto de denunciar, tem uma grande dificuldade de elas se sentirem confiantes de que algo vai ser feito, porque ainda tem essa cultura de que vai para baixo do pano. E vai mesmo, eles estão cobertos de razão de achar que vai, porque a gente sabe que vai. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Os professores/gestores expressam reconhecer as ações que a instituição tem feito - ou melhor seja dizer as reações, pois age quando impelida a fazer algo, como destacado por um dos professores/gestores quando exemplifica que, em alguns casos, a reação da IES é fazer um *post* na rede social. Logo, a mudança de um *habitus* em uma instituição como uma universidade é um processo que muito complexo, pela sua própria envergadura. Contudo estas pautadas não podem ser ignoradas, é fundamental envolver a comunidade para que essa mudança seja coletiva e não uma “decisão institucional”. Embora o papel aceite tudo, criar dispositivos é um primeiro passo, mas é necessário um trabalho de conscientização institucional. É essencial que se estabeleça um debate em todas as esferas da universidade para que se organizem formas de trabalho que denotem condutas sociais compatíveis com o gênero humano. Assim, os professores/gestores dos micro contextos institucionais tem diante de si o dilema de atender os estudantes, muitas vezes as vítimas e lidar com o desamparo institucional, como o expresso por um dos professores/gestores.

Novamente, evidenciamos a solidão institucional constituindo-se a partir da frustração do docente diante da ausência de uma postura e ação mais enfática da instituição, de um amparo ao docente que naquele momento está em um cargo de gestão/chefia.

Diante disso, ressalta-se qual o papel da universidade nisso tudo e, ainda, o que, então, a coordenação do curso pode fazer. Esse dilema é evidenciado na fala de uma das coordenadoras de curso de graduação:

[...] Na coordenação, eu acho que o nosso papel é dar visibilidade para essas questões assim, é não acobertar. O que eu pelo menos assim percebo e tento fazer é isso: chegou tem que dar visibilidade, tem que encaminhar e oferecer suporte para estudante, porque eu acho que também o único jeito dela não ir embora daqui, é ela sentir que tem acolhimento, que tem algum tipo de suporte. Mesmo que, às vezes, seja do mínimo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Diante de uma aluna que denunciou o assédio que vinha sofrendo de outro estudante, a professora/gestora relata que estando na função de coordenação de curso agiu de modo a ser, então, o suporte institucional para a estudante. Destaca-se, ainda, que essa atuação da professora/gestora foi, também, na direção de tentar evitar a evasão da aluna. Logo, podemos

inferir que, talvez, um dos fatores que ainda não esteja sendo identificado são casos de preconceito/intolerância e que o estudante acabe evadindo antes mesmo de denunciar o que lhe aconteceu, devido ao medo de exposição ou mesmo negligência das diversas esferas da instituição.

Nesse sentido, Muñoz (2023, p. 81) desataca que:

A experiência cotidiana do racismo, também vivenciada na universidade, tem efeitos nocivos que ultrapassam as possibilidades de dimensão, já que não configura somente um trauma individual, e sim “o trauma coletivo e histórico do colonialismo, revivido e reatualizado pelo racismo cotidiano” (Kilomba, 2020). Pouco se fala sobre o aspecto traumático do racismo – traumático porque, sendo não passível de elaboração individual, é indizível (embora sentido) e, justamente por isso, devemos buscar uma reparação histórica – trata-se de algo a ser elaborado no coletivo, e isso pressupõe a participação de todos, negros, não negros, governo e universidade.

Nesse sentido, uma das professoras/gestoras destaca uma ação institucional que reconhece como relevante, especialmente, no pós-pandemia:

Agora, tem as coisas maravilhosas também, da parte da CAED, que é o suporte psicológico que eu acho que é fundamental, fácil aí, acesso um formulariozinho vai... toda semana eu estou encaminhando alguém, toda semana chega gente. Ontem, um estudante foi lá na minha aula, bateu na porta ficou me esperando até o intervalo para vir aqui comigo, porque ele queria fazer a solicitação. Então, toda semana eu estou encaminhando gente para esse atendimento. Que eu acho que é fundamental e tem que ter. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Nessa direção, um suporte institucional aos estudantes por meio de atendimento psicológico, mesmo que tenha sido motivado pelo retorno à presencialidade, diante das vivências traumáticas que os estudantes possam ter experienciado na pandemia. Então, como estratégia de manutenção da permanência estudantil, pode ser utilizado para casos que sejam decorrentes de outros fatores. Logo, podemos inferir que esteja acontecendo um movimento institucional de reconhecimento de que é preciso olhar para a saúde mental dos estudantes e que a sua qualidade pode ser também um dos fatores decisivos para a evasão ou para a permanência. Atrelado a isso, estudantes que de alguma forma tenham sido vítimas conseguem ter um lugar institucional em que sejam acolhidos e tenham um amparo mais adequado.

Isso, pois, diante desses desafios o docente também não tem preparação prévia para lidar com essas situações, como um dos professores/gestores expressa em sua fala: “*Então, acho que o nosso papel é esse de encaminhar, dar esse acolhimento ainda, que também, a gente não tem muita formação, eu tiro de mim de onde posso e, depois vou na terapia e tudo lá.*” (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.). Logo, diante de situações assim, evidenciamos que a resiliência docente é atrelada à resiliência da pessoa do professor. E como o professor/gestor nos conta ele precisa depois de um suporte profissional para conseguir lidar com essas demandas. Assim podemos

reconhecer a pertinência e a relevância de a instituição oferecer também um amparo nesse sentido aos docentes, principalmente, àqueles em cargos de gestão/chefia.

Nesse sentido, a P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H. detalha mais suas vivências e percepções, tanto dos casos como da sua atuação como coordenadora:

Mas coordenação, acho que é dar o encaminhamento e buscar modos e ações que possam fornecer, favorecer um ambiente de confiança. A gente aqui agora com essas questões de assédio, por exemplo, aí a gente pensou, tá, a gente vai ter que fazer ações, porque a gente tem que falar sobre, as pessoas tem que saber que a gente está atento; porque a resposta não é rápida, entre tu fazeres a primeira denúncia e ter resultado, passam-se dois, três meses, para quem está convivendo com o agressor todo dia, isso é uma violência enorme, porque a pessoa sofreu a violência, ela tem que identificar, ela tem que ter forças para ir contar para alguém e depois tem que ficar... sabe, todo dia, é muito pesado assim e a gente não tem como dizer não, não te preocupa que amanhã a pessoa já... não dá para dizer isso! Tu tens que dizer: *“olha, eu também não sei, eu também não sei quanto tempo, eu também não sei o que vai ser feito...”*, mas a pessoa tem que confiar muito em ti de que tu vais te implicar de que alguma coisa vai ser feito. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

A coordenação de curso acaba sendo o lugar em que o estudante busca algum tipo de socorro. No entanto, se o docente não tiver empatia, sensibilidade, ou mesmo, reconhecer que esse pedido de socorro seja legítimo, o estudante pode se sentir sozinho e sem qualquer amparo. Observamos, em especial, o fato de que na UFSM temos estudantes de todas as partes do país, então nossa ação precisa ser o mais rápido e eficiente possível, uma vez que este estudante, muitas vezes, mora sozinho ou com colegas com os quais não tem intimidade. Portanto, a ação institucional precisa ser suficientemente ágil para que o gestor possa dar respostas aos estudantes que sofrem algum tipo de discriminação. Afinal, podemos inferir que seja muito mais provável que a vítima denuncie o que lhe aconteceu para alguém em quem confie ou que pelo menos demonstre um mínimo de empatia e respeito pela sua dor.

Acerca dessas vivências, Muñoz (2023, p. 81) pontua que ainda se tem um longo caminho a percorrer para que a inclusão seja garantida, pois os estudantes cotistas “ainda têm experienciado um ambiente hostil, discriminatório e adoecedor, que mais expulsa do que acolhe”.

E, nessa conjuntura, o professor/gestor se vê novamente diante da frustração da morosidade institucional e tem a difícil missão de contar ao estudante que a resolução da denúncia vai demorar a ter algum encaminhamento prático na direção de algo mudar efetivamente.

Nessa direção, a professora/gestora detalha sobre a sua postura e ação diante de situações assim:

E é se implicar de ir atrás, de ficar ligando e pedindo, olha onde é que está esse processo, o que que está acontecendo? Porque a PROGRAD não vai te dizer: *“ah, vamos conversar aqui com o docente, vamos afastar esse docente aqui um tempo, para as pessoas não irem embora do curso”*. Não, a

PROGRAD diz: “*tem que tocar o processo*”, então o cara continua lá. Eu tenho uma situação que uma turma inteira desistiu, uma turma inteira, uma a uma pessoa veio aqui pedir para trancar a tal da disciplina, todo mundo saiu. Mas o docente continua aqui. [E a instituição, como na parte da administração Central, não age? Cabe a coordenação do curso fazer o trancamento e ...]. Isso. E o que te dão de resposta é: “*toda denúncia de assédio tem que ser encaminhada para a Ouvidoria*”. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Evidenciamos, por meio de sua narrativa, a impotência que a professora/gestora sente, emergindo, novamente, a solidão institucional. Frustração, impotência, solidão são sentimentos que requerem do professor/gestor resiliência para conseguir lidar com as situações e não se deixar abater por essa conjuntura. É muito estressante estar diante de uma situação que não se resolve ou demora muito a ter algum desfecho prático. Acaba que, de certo modo, sendo sensível e empático ao caso a professora/gestora acaba sofrendo junto com o estudante. E depende de iniciativa própria buscar suporte externo a instituição adequado para lidar com essas questões no âmbito pessoal/emocional.

Ainda na conversa com a professora/gestora sobre essas situações, perguntamos sobre suas percepções acerca da instância jurídica da IES, a procuradoria jurídica, se este órgão suplementar fornece algum tipo de assistência à coordenação de curso:

Eu acho que seria o mesmo, porque assim algo só pode ser feito, depois que um processo é aberto para se investigar exatamente isso. E o caminho para se abrir esse processo, é via Ouvidoria e daí tem esse percurso. Então, eu acho que realmente pensando dentro da lei, está dentro, não dá para afastar o professor sem ter... ninguém vai ser colocado como culpado sem ter a devida à avaliação, mas o que que se faz no momento, eu não posso dizer isso para uma vítima: “*você não, é que é assim...*”, eu até digo: “*olha, que tem um processo*”. [Mas institucionalmente, a instituição não tem uma forma que fosse, alguma forma mais dinâmica, mais proativa para manter esse aluno: trocar professor ou coisa assim; fazer alguma outra coisa. A instituição não tem nada disso?]. Não, a não ser que a gente mesmo vá atrás para ver, porque até isso de trocar, tem que ver se o docente aceita, não aceita, o que quer.... esse docente acha que não é nada com ele. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Na narrativa da professora/gestora é evidenciado que a IES ainda não está preparada para lidar com esses casos de maneira mais adequada, pois toda a morosidade institucional para lidar com esses tipos de casos acaba gerando frustração, tanto de estudantes como de docentes. Observamos que essa situação pode inclusive ser fator de ampliação do sofrimento das vítimas ou mesmo a sua evasão da instituição diante da inércia desta para que o fato seja resolvido com agilidade. A professora/gestora se vê diante da necessidade da iniciativa própria de ir atrás e “pressionar” para ver se as coisas se encaminham um pouco. E, enquanto isso, o estudante/vítima segue sofrendo, se ainda não tiver evadido e, mesmo evadindo, não há a resolução da sua dor.

Diante disso, a coordenação do curso, direções de centros, passam a promover por iniciativa própria ações visando debater com a comunidade do curso/centro os temas latentes,

de modo a ir construindo empatia, sensibilidade e, principalmente, uma nova consciência com relação à necessidade de reconhecer, respeitar e acolher a todos em suas diferenças. Essa atuação é relatada por professores/gestores em suas falas:

Aí a gente tomou como ação, de fazer umas formações, a gente chamou o pessoal da Ouvidoria, da casa Verônica, que agora tem também esse o local aí de acolhimento, que é fundamental fazer uma formação para docente, para discente para a gente começar a falar sobre: “*oh, estamos pensando, queremos rever essa cultura e tal...*”. A Direção do Centro também, está encabeçando uma campanha, está com ações, então assim, a gente vai fazendo, mas é muito... é, de novo, fica sendo uma demanda da coordenação. Aí que eu falo das ondas que vem, porque você tem que parar toda a outra coisa administrativa, claro, isso é uma urgência, uma coisa que tem que ser feita naquela hora, sair atrás, enfim, dessas pessoas. (P<sup>9</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

A gente tem discutido isso mais, o centro se preocupa com isso, promove encontros, promovem debates sobre [as diferenças] e acho que é assim, eu volto a te dizer, se você quer acabar com isso a punição tem que ser severa, na minha opinião, não dá para tu aceitares isso mais. Casos de racismo que se investigue e que se dê a punição que é adequada porque é crime. Acho que a universidade melhorou muito nisso, sabe? Acho que aumentou a diversidade, a gente tem hoje grupos, mas eu acho que obviamente isso está muito mais avançado em uns centros do que outros; se pegar o centro ciências humanas ele está muito mais avançado nesse debate do que nos outros centros, por uma questão cultural, etc. Agora não dá para dizer que não está tendo nesses outros centros, isso melhorou bastante. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.)

As percepções dos docentes de que se tem avançado institucionalmente no debate e no olhar para esses casos decorre de ações que são promovidas pelos micro contextos – coordenações de curso, direções de centro, coletivos – sujeitos que vão se organizando e trazendo para o debate essa conjuntura de tensionamentos. Assim, evidenciamos a proatividade do professor/gestor – parte do micro contexto institucional - e não uma proatividade por parte da administração central, destacando-se que fosse além de *post* em redes sociais, como enfatizado por um dos professores/gestores.

Essa perspectiva também é constatada por Grisa e Caprara (2016, p. 176) em seu estudo: “notamos que micromudanças no *habitus* (Bourdieu, 1983) acadêmico estão ocorrendo em função das ações afirmativas, tanto no fazer docente quanto no encorajamento político de alguns atores que passaram a expor pensamentos antes silenciados”.

Assim, nessa dinâmica que vai se estabelecendo nos micros contextos, os micro contextos acabam buscando estratégias para somar forças para a promoção de uma nova cultura universitária, como uma das professoras/gestoras nos conta:

Agora eu estou tentando ver para a questão do racismo também, de chamar alguém, tem a Unidade de Apoio Pedagógico, que a gente está tentando conversar também para ver, o que que podem ser ações promovidas pelo Centro que não precisa ser da Coordenação. Mas aqui também, é uma coisa de ir descobrindo, falando com as pessoas e vai vendo. Tem assuntos que eu sinto que a universidade não quer muito falar sobre, parece, ‘né’?! [E isso seria uma questão de cultura? Da Cultura da universidade?]. Acho que é. Sim. (P<sup>9</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Diante disso, podemos inferir que a mudança de um *habitus* é mais fácil e viável dentro dos micro contextos e que, por consequência, acabará reverberando no *habitus* institucional macro da universidade, pois é uma cultura acadêmica e institucional que foi produzida a partir do ideário de uma universidade para a elite social. Agora, com a diversidade de culturas e diferença de pessoas, isso é tensionado e acaba entrando, querendo ou não, aceitando ou não, em um processo de desconstrução enquanto uma nova cultura está sendo produzida, mesmo que inicialmente nos micro contextos institucionais.

Essa perspectiva é também apresentada por Grisa e Caprara (2016, p. 180) ao indicarem que, a partir desse movimento, rasuras vêm acontecendo no *habitus* da universidade:

Do ponto de vista histórico, os grupos políticos que detinham uma visão ligada exclusivamente à meritocracia tinham hegemonia política na instituição. Esse cenário vem se modificando. Um olhar mais crítico, o compromisso político e as raízes sociais de determinados gestores permitem algumas rasuras progressistas no *habitus* (Bourdieu, 1983) acadêmico, o que sugere perspectivas otimistas em relação ao futuro da universidade, mesmo ela estando em permanente disputa.

Nessa direção, uma das professoras/gestoras narra suas percepções sobre as reações da comunidade acadêmica diante das propostas de conversa/diálogo sobre esse tipo de situação:

Quem está mais disposto é sempre estudante, sem sombra de dúvida, sim é estudante. Em relação aos docentes, geralmente tem uma aceitação, quando eu coloco... Eu também não coloco muito como sendo uma opção. Por exemplo, nessa formação que a gente teve, eu botei lá que era obrigatório e convoquei como sendo, para quem era participante de NDE, era obrigatório a ir, já fui meio drástica, porque, às vezes, também, a gente não consegue ser muito polida. E aí para também, contar com participação de estudantes, a gente tenta colocar em horário de disciplina. Aí já envolve docente, vai se fazendo umas amarrações assim, de tentar ter todo mundo aí. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Evidenciamos por meio dessa narrativa que são necessárias estratégias empreendidas pelo professor/gestor para que os docentes e estudantes participem das ações propostas, desde a organização de um horário em que eles não tenham que escolher entre ir para a aula ou participar da ação coletiva e mesmo para os docentes para que de algum modo sejam impelidos a se fazerem presentes.

Acerca disso, ainda a P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H. detalha suas percepções sobre os sentimentos e emoções entre os estudantes que tem percebido em decorrência dos casos recentes no curso:

Mas eu vejo que os e as estudantes são bem receptivos, ainda que agora que eles estão muito inflamados eles e elas assim, qualquer pessoa que tu conversares, é tudo muito... Eu tenho medo assim, se tu riscasses um fósforo, dava uma explosão. Então, tem esses momentos assim. E dos e das docentes, eu não percebo que, às vezes, nem que é uma resistência de sentar-se para conversar, mas é efetivamente de querer mudar a cultura sabe. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Podemos inferir que a disponibilidade maior dos estudantes que a professora/gestora manifesta seja decorrente também das diferentes gerações, logo é um movimento que também está imbricado ao conflito geracional. Afinal, as novas gerações que chegam à universidade não têm apenas características específicas atreladas à cibercultura. Talvez, pela própria cibercultura, novas perspectivas sobre a convivência em sociedade, os novos modos de ser, estar e fazer implicam em um entendimento e uma cultura social diferentes e em que a diversidade, o diferente, seja, talvez, um dos fatores características predominantes.

Nessa direção, sobre a resistência docente o professor/gestor detalha suas percepções:

Eu vou mudar a minha prática, se agora eu estou tocando no corpo das pessoas e está vindo como uma coisa negativa, eu vou parar de tocar eu vou encontrar outro jeito. Aqui, eu ainda sinto uma resistência. Esse lugar de: “*ah, mas agora é tudo não sei o que*”. Bom, as pessoas estão vindo dizer que isso está agredindo-as, tu és a pessoa que mais tem condições de rever a tua metodologia, porque tem uma formação, a princípio, sobre isso, não pode ser uma coisa de um caminho só, que formação é essa? Mas aqui, eu ainda sinto resistência, mas também por conta disso, porque as pessoas sentem muito que elas não têm obrigação de... (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Nessa conjuntura, a resistência na mudança de um *habitus* docente estabelece desafios ao professor/gestor, pois lida com as duas partes do caso e precisa mediar as relações o que se torna um desafio, uma vez que os dois sujeitos precisam ser ouvidos. Observamos que o gestor caba fazendo um esforço extra para conseguir ser “neutro” e fazer os devidos encaminhamentos. Contudo, é importante referir que todas as ações institucionais são essenciais para que as situações sejam resolvidas, e o gestor precisa ter certeza que poderá contar com mediadores na resolução de possíveis conflitos.

Ainda sobre esse tema, uma das professoras/gestoras detalha sobre o *habitus* institucional em que uma certa cultura de corporativismo está presente na cultura institucional:

E, claro, para mudar, tem que reconhecer que tem um problema. Que eu acho que também tem que dizer: “*ah, a gente é uma universidade racista mesmo e a gente não quer mais ser*”. A gente é, mas eu acho que tem isso, de suavizar: “*ah, apareceu aqui numa porta*”. Se alguém chegou a ter coragem de colocar aquilo numa porta e botar, tu tens um problema enorme! Porque isso significa que tem, muito mais gente que não coloca na porta, mas que está falando, está agindo. Mas daí, a gente olha e diz: “*ah, não, mas isso foi só aqui*”; “*ah, não, esse professor falou, mas é que ele é velho e daí... fica ali mais cinco anos, vai se aposentar*”. Gente! (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Novamente, emerge a solidão institucional vivenciada pela professora/gestora. E, nessa direção, a solidão institucional é também decorrente desse *habitus* institucional como a professora/gestora detalha em sua narrativa:

Que aí, eu acho que seria onde a administração tinha que vir junto com a gente, de dar um suporte nesse sentido. E que eu acho, que não tem que ser na obrigação também, mas de novo, como a gente cria essa cultura é o mais difícil ‘né’?! Mexer em coisas que estão enraizadas. Como a gente cria

essa cultura numa universidade, que está no centro do estado, que é um estado também racista, capacitista, homofóbico, sexista, machista, todas essas coisas. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

A diversidade promovida pelas ações afirmativas repercute em choques culturais também. Logo, se a universidade passa a ter mais diversidade essa diversidade acaba de algum modo reverberando para além dos muros da instituição.

Nessa direção, uma das professoras/gestoras reconhece que esse tensionamento institucional que tem acontecido recentemente é uma reverberação de um clima em âmbito nacional em que também ações desse tipo aconteceram e foram de certa forma validadas pelo discurso disseminado, principalmente, pelo governo nacional:

Eu acho que acontecia e as pessoas tinham menos coragem de dizer, mas acho que também, essa questão mais ampla e social, inclusive, do governo que a gente tinha antes, eu acho que também favoreceu que as pessoas se sintam mais confortáveis para cometer certos crimes, mais estimuladas mesmo. Porque bom, era um estímulo ali que a gente tinha como presidência era um estímulo a violência. Então, eu acho que isso sim, mesmo para aquelas pessoas que se dizem progressistas, eu acho que dependendo onde tu estás na escala de poder ali, de pensar isso de homem e de mulher, por exemplo, eu acho que atinge de alguma maneira e as pessoas se sentem mais empoderadas de colocar num embate, que talvez, antes, tivesse mais a tendência de recuar assim. [...]. Ao mesmo tempo, o que eu vejo de muito bom desse governo que finalmente acabou, é também, acho que as pessoas se sentiram estimuladas a falar de alguma maneira, de apontar o dedo e dizer: “*olha, isso aqui*”. E aí, talvez, não ficarem mais tão caladas, que eu acho que também, é por isso que a gente vem vendo muitas pessoas se manifestando mais. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Conquistado o acesso à universidade, os grupos antes excluídos se veem diante do desafio cotidiano de resistirem a um ambiente que nem sempre é muito acolhedor. E, como expresso pela professora/gestora, essa resistência não é um movimento exclusivo no ambiente universitário, pois alguns grupos, como os indígenas, por exemplo, seguem resistindo em vários âmbitos da sociedade e aos poucos vem conseguindo demarcar e retomar alguns territórios e um espaço na sociedade ‘civilizada’.

Sobre isso, Munzanzu, Barboza e Moura (2022, p. 27) salientam que:

A percepção de que atravessamos um momento delicado para as universidades públicas brasileiras, em face da conjuntura de crise política, sanitária e ética que enfrentamos de modo crescente desde 2016, certamente está no léxico de muitos colegas cientistas sociais, a partir de diferentes perspectivas de análise e que ganha contornos ainda mais dramáticos desde a pandemia de Covid-19 iniciada em 2020. As preocupações se alargam quando levamos em consideração o horizonte que aponta a possibilidade de revisão da lei nacional de cotas, prevista para 2022 e que deve se realizar em 2023. Em cada região, os desafios impostos por esse cenário particularmente desfavorável e por essa crise ética, sanitária, política e econômica têm dimensões particulares, conforme fomos apontando nas análises ao longo do artigo. Há um sinal de alerta ligado, uma vez que a empreitada do desmonte que avança sobre as universidades públicas brasileiras e sobre as políticas de cotas tem impacto direto sobre a permanência de estudantes indígenas.

Nessa direção, outra perspectiva é apresentada: pois se, de um lado, esse clima geral acabou influenciando ações negativas, de outro lado, as vítimas denunciarem o que está lhes acontecendo também é possível por estarmos em um campo tensionado em que é possível se expressar. Sobre isso, uma das professoras/gestoras detalha suas percepções:

Mas eu não sou ingênua de achar que não tinha antes, eu acho que tinha, acho que, inclusive, hoje eu fico pensando, por conta dos relatos que me chegam, que, às vezes, alguns são antigos também e só vem agora. E eu penso: *“ah, aquilo que eu estava ouvindo por aqui, que eu achei que era uma brincadeirinha de corredor, não era, eu deveria ter dado mais atenção”*, porque eu sou docente nessa instituição, então, eu estou implicada. Hoje eu percebo que algumas coisas estavam aí. Eu acho que, claro, conforme a gente vai andando e se politizando e, inclusive, revendo muita coisa, se a gente pensar o que era antes, sei lá, anos 90. Esses dias eu estava pensando o que eu assistia na televisão e hoje, parece que passaram dois séculos, porque está em outro lugar. Eu acho, que também, a gente vai desnaturalizando alguns comportamentos que já era comportamentos violentos, agressivos e que a gente só tinha uma tendência a achar que era normal. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Na narrativa da professora/gestora evidenciamos como as percepções vão mudando também com o decorrer do tempo. Em um período em que não se olha para essas questões os casos eram praticamente velados, escondidos, muitas vezes, nem mesmo as vítimas se sentiam legitimadas, autorizadas, a denunciar. A P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H. detalha suas percepções sobre esses diferentes períodos e ideários culturais:

[...], se a gente for pensar do capacitismo, sim, quanto menos tu conviveres com pessoas com deficiência, mais tu vais continuar com as piadinhas, com teus negócios, porque fica sendo essa figura que ela nem existe de verdade, num personagem ali, em algum lugar, quando ela passa a ser uma pessoa é que, talvez, isso te leve a pensar mais: *“não, realmente, isso aqui eu não posso, é capacitista”*. E não é porque eu não falo porque dizem que é um crime, eu não falo porque isso agredi uma pessoa, eu estou nesse lugar de agressão a alguém. A mesma coisa com o racismo eu acho e a gente ainda vê poucas pessoas negras na universidade. Uma coisa está muito conectada na outra, agora, se a gente só se senta e assisti, daí, realmente, é difícil. E que eu acho que, às vezes, uma coisa que sim, essa gestão faz aqui, que é sentar-se e assistir. Toda essa energia para mudar o vestibular, poderia estar sendo alocada para outra, para trazer o vestibular de novo, poderia estar sendo colocado: *“bah, então vamos pensar nessa universidade aqui, realmente acessível”*. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Por meio de sua narrativa a professora/gestora expressa seu reconhecimento de que, quando a instituição entende que algo é importante, ela age de maneira enfática para que aconteça o que de fato é mais prioritário. Assim, como no exemplo da professora/gestora, a volta do vestibular foi aprovada em um período relativamente curto e de modo rápido, inclusive, com estratégias institucionais, como, por exemplo, o cercamento de um prédio com forças policiais, para que a votação acontecesse no dia determinado. Desse modo, de um lado, os professores/gestores vivem a solidão institucional diante de demandas reais e urgentes que lhes chegam do cotidiano do curso. De outro lado, convivem assistindo a administração central dedicada a agir com toda a sua envergadura em outros temas que ela considera relevantes. Cabe

pontuarmos que a questão do vestibular está imbricada neste movimento de tensionamento, afinal pode ser que logo mais seja comprovado que é um fator de diminuição da diversidade da universidade.

Assim, observamos que parece haver uma necessidade de inviabilizar as diferenças, muito embora o discurso seja de práticas inclusivas.

Nesse sentido, de acordo com Antuniassi (2009, p. 68):

Pensando a noção de *habitus* como um sistema de disposições adquiridas, duráveis e transponíveis que funcionam como princípios geradores e organizadores da prática, a noção de representação social, associada à noção de *habitus*, permite ultrapassar o caráter individual do que é transmitido pelo informante nas entrevistas durante o processo de pesquisa, inserindo-as na estrutura dos grupos sociais a que ele pertence. Assim sendo, as estruturas sociais e as estruturas internas da subjetividade são compreendidas como estados da mesma realidade, isto é, como história coletiva que se inscreve simultânea e indissociavelmente no indivíduo. Conseqüentemente, a relação indivíduo e sociedade são analisadas como história materializada e objetivada nas instituições sociais e história incorporada pelo agente social como sistema de disposições para perceber, pensar e agir em determinadas direções, tendo em vista sua posição no espaço social.

Portando, reconhecemos as narrativas dos professores/gestores como produtos dessa conjuntura sociocultural e, assim, são um meio de acessarmos o que se tem vivido, ou seja, a história sendo escrita e o futuro sendo construído. Nesse sentido, entendemos que os movimentos de tensionamento do *habitus* universitário que vem acontecendo já estão produzindo uma “nova universidade”, “uma nova cultura” universitária, nos espaços micro. Para avançarmos será necessário rompermos com as resistências e tomar consciência da necessidade de ampliarmos as ideias diante de um mundo com tantas urgências. Sem humanidade não precisamos de universidades.

#### **4.2.8 Gestão**

Dentre as dimensões de constituição da docência universitária a gestão vem sendo reconhecida como uma das dimensões. Diante das discussões apresentadas até aqui, consolida-se a relevância de se olhar para o professor/gestor, especialmente, como já evidenciamos, diante de uma solidão institucional, a fim de compreendê-lo e, conseqüentemente, como se constituem as suas arquitetônicas.

Nessa direção, vejamos as narrativas de professores/gestores sobre como aconteceu a chegada à gestão:

Foi uma organização do grupo, é como se chegasse assim: “*é sua hora!*”, e aí eles fazem assim: “*vai! Agora é com você!*”, porque ninguém quer. É uma reunião que é a tortura, é a reunião tortura do departamento, então ninguém quer, ninguém quer assumir. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

Eu particularmente sempre gostei de me envolver, tem gente que não gosta, mas eu sempre gostei. Então era uma pretensão minha entrar na chefia de departamento justamente para ter mais participação nisso daí. Nesse aspecto é uma questão muito particular, eu gosto. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Na verdade, eu fui convidado mais de uma vez a entrar para a coordenação... nunca me vi com perfil de gestão, era uma coisa que eu queria ficar mais afastado, porque o que eu gosto é: número 1: educação; número 2: pesquisa. Então, gestão não me via muito a ideia, mas aí eu acabei sendo convidado para ficar como substituto, entrei para conhecer um pouco mais como é que as coisas funcionavam e aí, naturalmente, quando vi já estava caindo no cargo. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Então, a gestão surge naquela coisa assim... Não tem quem pegue, é a tua vez. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Eu na verdade, o que eu quis assumir foi a coordenação do curso de pós-graduação, isso eu quis assumir. Lá na Reitoria, eu fui convidado, não esperava. Não nunca tive a intenção de trabalhar lá, isso foi uma experiência bem importante para mim. Agora na chefia era uma coisa que eu não queria muito mesmo e não pretendo continuar. Não é por causa do quanto ganha, nada disso. É porque como eu te disse, eu queria voltar para o laboratório, mas eu tenho essas duas coisas que eu quero resolver aí: a questão das vagas e dos laboratórios; se eu fizer isso, já saio daí satisfeito. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Por meio das narrativas dos professores/gestores evidenciamos ser recorrente os diversos e para os diferentes cargos de gestão/chefia que a chegada à gestão acontece por motivações e movimentos dos grupos docentes que acabam culminando em assumir mais funções. Salientando-se, nessa conjuntura, a dinâmica institucional.

Desse modo, destacamos o reconhecimento da dinâmica institucional – aqui já distinguindo a arquitetura institucional, a arquetônica institucional e a(s) cultura(s) universitária- como dimensão transversal e tensionadora tanto do processo de atuar como gestor como da produção dos saberes da gestão. Afinal, é essa conjuntura institucional que “[...], de um lado, impulsiona o docente a inserir-se na gestão e experimentar a atuação como gestor; de outro lado, ela não fornece um suporte para que o docente possa transformar essa atuação em uma vivência formativa” (Dewes, 2018, p. 180). Logo, a repercussão dessa atuação no desenvolvimento profissional acontece, inclusive, sendo um elemento que intensifica e complexifica a atividade docente; diante disso “podemos inferir que a atuação na gestão é um ponto nefrálgico da docência universitária, [...], no entanto, perde-se a oportunidade de aproveitar essa experiência como impulsionadora da qualificação e da potencialização do desenvolvimento profissional docente” (Dewes, 2018, p. 190).

Nessa direção, outras professoras/gestoras também narram suas vivências nesse processo de chegada à gestão:

[...], eu confesso que eu só vim para a gestão, porque eu era a única pessoa que ainda não tinha passado por aqui do corpo docente e a gente vinha ali do período de pandemia, que tinha sido pesado para quem estava na gestão. Então, com essa demanda de que a pessoa que estava queria sair, a única pessoa disponível estava voltando de uma licença maternidade, com criança bem pequena, tudo isso, a gente achou que também não era ‘né’!? Não dava para exigir. E por isso que eu me disponibilizei. Por que senti que: bom, faltava eu para... e acho que é um trabalho coletivo, que tem que ter esse olhar, mas assim, nunca foi uma coisa que eu pensava: eu vou me preparar para ser gestora, por mim eu não seria, no sentido de não ser o que eu quero. “*Eu quero ser isso? Não, eu quero ser professora, quero ser pesquisadora, quero ser artista*”. Mas aí quando eu entrei, eu já me matriculei em alguns [cursos ofertados pela IES] assim e eu vou te dizer que desde que eu estou na coordenação, acho que eu não consegui concluir nada desses cursos formativos que a universidade oferece, por total falta de tempo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Como eu estudava bastante essas questões assim de formação e enfim, eu acabei fazendo algumas uma algumas falas sobre a BNCC, e aí veio toda a questão da reformulação do currículo e o pessoal precisava alguém que entendesse um pouquinho sobre as questões ali daquela distribuição de carga horária da BNCC. E aí eu sempre trabalhei muito junto com os professores que eram coordenadores anteriores, [...], em função de que por mais que eu tenha entrado no concurso posterior deles, eu quando eu entrei no pós-doutorado, eles tinham sido nomeados e aí eu fiquei no pós-doutorado trabalhando junto com eles, mas eu fui nomeada um ano e meio depois. Mas todo esse período que eles estavam iniciando a carreira, e o [n. s.] tinha sido meu colega de doutorado, a gente já trabalhou junto, então, de certa forma, meio que me reconheço como do grupo de entrada deles. E aí a [n. s.] nos aproximamos bastante por causa do PIBID, que quando eu estava no doutorado ainda fui preceptora do PIBID e ela era colaboradora do PIBID. Então a gente se aproximou lá e começou a desenvolver oficinas em conjunto. E aí eles eram os gestores desse período e aí eles começaram a me convidar para ir em reuniões assim, “*ah, vai ter reunião, não sei o quê, vai junto comigo*”; “*ah, a [n. s.] não pode ir em tal reunião, tu podes ir*”. Aí chegou um momento assim, depois da quinta ou sexta reunião, eu cheguei e disse assim para o [n. s.]: “*olha, já estou entendendo o que que é, o que está acontecendo aqui!*”. [...]. Já estou entendendo. Aí ele deu risada e disse: “*então, a gente acha tu podes ser uma boa coordenadora!*”; aí eles abriram o jogo assim, que eles estavam pensando em, de certa forma, me preparar. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

As duas professoras/gestoras coordenadoras de curso de graduação relatam que a chegada à gestão decorre de uma dinâmica do grupo de docentes de que todos devem passar pela gestão. Evidenciamos em suas falas, também, aspectos que indicam que assumir a coordenação do curso parece não ser algo muito atrativo para os docentes.

Já P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H. salienta, em sua fala, que o seu envolvimento com a gestão da coordenação e, especialmente, com as demandas do curso começou antes de assumir o cargo. Em razão de sua trajetória formativa, logo ao ingressar como docente na IES, foi chamada a contribuir com o curso, pois havia a urgência de adequação a novas diretrizes de formação de professores. Atrelado a isso, as relações com os docentes que estavam naquele período na gestão do curso foi refinando suas interações e, de certo modo, os gestores foram preparando a sua chegada ao cargo, especialmente, ao já ir promovendo sua ambientação com as dinâmicas de uma coordenação de curso.

Nessa direção, a professora/gestora detalha em sua narrativa essa dinâmica de ascensão ao cargo de coordenador:

Porque convenhamos assim que ninguém quer ser coordenador de curso por causa da demanda de trabalho que é. E, principalmente, em função das reestruturações que a gente teve. Por exemplo, a

coordenação, não existe uma coordenação; coordenação é a minha sala, meu laboratório de pesquisa. Então toda hora tem reunião, toda hora tem demanda de hoje para amanhã, toda hora tem atividades burocráticas, tem toda a questão dos sistemas, que vários professores, por exemplo, têm medo do PENSIE, né?! Então, assim, a gente tem todo esse contexto que não é motivador para alguém pegar uma coordenação. Então, eles começaram a conversar comigo: “*ah, a gente vai te apoiar! Tu sempre nos ajudaste; tu ias nas reuniões conosco, resolvias as tretas junto...*”, então aí... (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Outros professores/gestores também expressam em suas narrativas como percebem sua chegada à gestão:

A questão toda é quando tu vais para a gestão, porque bolsa de produtividade é algo que vão te avaliar por um longo período de tempo, e esse longo período de tempo é acumulativo, é 5 ou 10 anos, depende o nível, se tu é PQ2 ou PQ1, eles te avaliam por 5 ou 10 anos, então tu tens cinco anos de bagagem. Quando tu chegas na gestão, geralmente é uma coisa que, só não cai no teu colo se tu vais de substituto em uma gestão, aí tu tens dois anos de experiência, e eu na graduação não fui de substituto do curso de graduação, porque naquela época a minha esposa já era gestora do curso aí eticamente a gente não mistura as coisas. Eu acho que não tem como desvincular a vida pessoal da profissional, mas aqui dentro ela, que é da [n. s.] também, não coorienta os meus alunos e eu não cooriento os dela, a gente não faz nada junto, a gente tenta evitar ao máximo, às vezes, é impossível, mas a gente tenta evitar. Então ela trabalhava na coordenação e eu não estava; a professora que era vice dela naquele momento era mais nova do que eu na instituição, então: “*tu és o próximo mais velho, assume*”, “*assumo, me dão uma ajuda*”, o grupo: “*ajudamos*”. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Ah foi mais essa ideia ‘*quem vai pegar agora?*’, não foi uma coisa que sempre quis, era aquela coisa ‘*quem tem experiência e tem como pegar agora*’. Lá em 2012, quando eu peguei, foi mais ou menos assim. Mas depois a gente já teve tanta briga por causa disso que na verdade eu comecei trabalhando no [PG/n. s.] e eu não trabalho no [PG/n. s.] já por causa de briga entre gestão e professores e disputas, prefiro não entrar muito nos detalhes. Mas em 2017 eu saí desse PPG por causa exatamente dessas coisas de briga de gestão, isso gerou vários processos na universidade, tem decisões de demissão e tudo envolvido. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Um dos professores/gestores expressa que percebe que não se corre o risco de acabar tendo que assumir um cargo de gestão se estiver como substituto em algum cargo de gestão/chefia. E o outro professor/gestor também relata que, de certa forma, o docente conta com a sorte para que não seja ‘o próximo da fila’ a ter que assumir o cargo. Por mais que os docentes produzam sentidos e reconheçam a importância do cargo, eles terem que assumir o cargo soa como algo penoso. Especialmente, como expresso P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H. experiências anteriores negativas são um fator que pesa nesse entendimento de ter que assumir um cargo novamente.

Um dos professores/gestores relata sobre a especificidade de assumir um cargo de gestão/chefia durante a pandemia:

E aí fui para a experiência e essa experiência antecedeu na pandemia que a meu ver foi o pior momento para se fazer gestão e quando começou a pandemia eu assumi a coordenação da pós-graduação depois de duas semanas da paralisação das atividades em 2020, ela começou se não me engano no dia 17 de março e eu comecei na pós no início de abril, então já comecei afastado a minha primeira reunião com o colegiado foi online, foi pelo *meet*. Eu fui ver o colegiado em 2021 para 2022 quando voltaram as atividades presenciais, até lá era tudo online, a gente fazia as reuniões

online, então o grande desafio era esse, eu não estava junto com o secretário para ver o que fazer. E não tem mais processo por papel é tudo por PENSIE, então caiu outra bomba no teu colo sem ninguém ter o histórico. O problema meu foi por quê? Eu acompanhava como substituto da pós enquanto era coordenador de curso de graduação, então a minha atenção estava na graduação, não como substituto da pós, por incrível que pareça, ninguém quer fazer gestão. Eu entendo hoje por que ninguém quer fazer gestão, porque quem faz gestão é uma carga adicional de trabalho e ela só aumenta, ela nunca diminui e eu já vou dar exemplos disso. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Na narrativa do docente evidenciamos as especificidades do período da pandemia na dinâmica de desenvolvimento dos trabalhos no âmbito da coordenação do curso, especialmente, todos os processos de virtualização que ocorreram nesse período. Assim, o professor/gestor também elenca o PEN-SIE como um dos desafios desse período, pois por meio dessa plataforma todos os processos institucionais passam e tramitam por meio digital no ciberespaço institucional. Logo, a chegada à gestão e a adaptação ao papel de gestor/chefia tem reverberações da cibercultura.

Nessa conjuntura que vai se estabelecendo podemos entender que existe uma dinâmica institucional que envolve o assumir cargos de gestão/chefia. Atrelado a isso, há as especificidades de cada cargo, como, por exemplo, as especificidades da PG e da gestão de cursos/programas de PG, como uma das professoras/gestoras comenta:

Na maioria das vezes eu vejo na universidade que o cargo fica para quem quer, mas também não existe muitas vezes maturidade nos grupos para haver concorrências, porque tem uma coisa na pós-graduação que se assemelha à iniciativa privada; eu posso fazer um artigo contigo, mas no fundo eu sou tua concorrente, porque quando vem edital FIPE, quando vem o edital PQ nós somos concorrentes, porque quem tiver mais ponto no Lattes vai ganhar. Então você convive com teu concorrente, você é parceiro do teu concorrente e isso cria muitos problemas no ambiente de trabalho. E para piorar no meio dessa convivência vem o aluno que é temporária. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Considerando os processos de produção dos gestores observamos que a arquitetura organizacional dos cursos/programas de PG acaba resultando em uma certa competitividade, como narrado pela professora/gestora. Tanto docentes que competem entre si por bolsas, como, por exemplo, bolsas Pq, como os estudantes com competem por bolsas também.

Nesse sentido, o professor/gestor pontua que o âmbito das relações interpessoais é reconhecido como um desafio para uma coordenadora de curso/programa de PG:

Então, acho que isso acaba tendo muita dificuldade nos grupos; ou eles são, para mim, a visão que eu tenho dos PPGs, ou eles são um monte de gente isolada que cada um faz a tua parte e alguém tenta juntar tudo para dizer que aquilo é um PPG ou eles são grupos de interesse instáveis, que em algum momento vão começar a brigar. Então tem muitos PPGs que são assim, tem 20 professores, 13 são de um grupo, 7 são de outro, então os sete querem assumir, só que toda eleição os 13 vão lá e colocam alguém e aí esses 7 nem concorrem. O que acontecia de briga no PPG que eu trabalhava era isso. O PPG era mais ou menos dividido em dois grupos. Enquanto o grupo majoritário ia lá e trocava a gestão e esse aqui ficava quieto, então o que eu estou te dizendo, são grupos instáveis. Estava tudo bem, quando esse grupo aqui cansou de ser subordinado e quis assumir alguma coisa, a coisa explodiu. Então, ou tu tens um monte de gente trabalhando individualmente e alguém que tenta

ligar tudo para dizer ou tu tens grupos que em momentos são concorrentes, em momentos são parceiros e que estão ali por interesses e que tem uma alta instabilidade. Eu não vejo assim, talvez eu tenha uma visão errada, mas eu tenho muito poucos exemplos das pessoas que eu convivo no meio da gestão de que tenha um grupo consolidado efetivamente em que todo mundo, 20, 30 professores que formam o PPG, tenham consciência do que tem que fazer ali dentro e não seja individualista. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Evidenciamos por meio da narrativa da professora/gestora que suas vivências em diferentes programas de PG têm tido como recorrente as dificuldades das relações interpessoais, principalmente, na direção de que todo o grupo de docentes do programa se engaja-se na manutenção do curso e das demandas existentes.

Nessa direção, P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H. ainda detalha suas percepções:

O grande problema hoje é assim, *‘eu estou dando a minha aula, estou orientando meu aluno e eu estou produzindo, então não me incomoda’*, só que aí: quem vai fazer extensão para resolver impacto social? Quem vai se sentar para fazer o planejamento estratégico do programa? *‘Faz aí que eu assino’*, é a palavra que tu mais ouves. Tu formas um grupo de trabalho para fazer internacionalização do PPG, para que tu fazes grupo de trabalho é tu mesmo que escreves o texto, aí um único dia que tu consegues que todo mundo possa, porque todo mundo nunca pode, você chega e diz assim: *‘eu fiz isso, está bom?’*, e aí todo mundo diz *‘está ótimo!’*, para não ter que participar de mais reuniões. Estou sendo sincera, é assim que funciona. Então, a gente não pode dizer que a gente tem uma pós-graduação sólida. As pós-graduações vivem... às vezes, meu marido diz: *‘o [PPG/n. s.] só existe por ti’*, porque eu quis esse PPG, eu fiz a PCN, chamei outras pessoas para ajudar, e aí ele diz: *‘tu vais sair, quem vai pegar?’*, é a palavra que mais ouço na minha casa, *‘tu vais sair, quem vai pegar?’*. Era igual [para] ele no [PPG/n. s.]. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Os professores/gestores ao fazerem essa leitura do cenário que se estabelece vão em busca de estratégias para tentar manter os PPG funcionando, como a professora/gestora relata:

Então agora a gente está tentando convencer os mais novos a pegarem. Só que hoje, por que a universidade está desse jeito? Tem um outro problema, a carreira de professor você consegue chegar a titular sem trabalhar na pós e sem ocupar cargo de gestão, isso é um erro na UFSM que é muito paternalista, outras universidades são muito mais avançadas nisso, outras universidade você só chega a titular se você tiver ocupado cargo de gestão e se você trabalhar na pós. Isso obrigaria as pessoas novas a terem que se envolver, só que como é estruturada a progressão na UFSM hoje a pessoa pode dar duas aulinhas na graduação a vida inteira e vai virar titular. Enquanto isso não mudar a gente não vai mudar a filosofia, a UFSM tem 2.500 professores e só 900 trabalham na pós, esses outros mil e pouco vão chegar a titular, 1.000 e poucos vão chegar a titular sem fazer nada. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

O professor/gestor expressa em sua fala que entende a arquitetura institucional quanto à vida funcional do docente acaba sendo um desafio, pois não atua de modo a instigar o docente a se envolver na PG e nem a ocupar um cargo de gestão.

Nesse sentido, a professora/gestora reflete sobre os sentidos produzidos sobre estar na gestão e como isso reverbera para a permanência na gestão:

Quem faz é por amor à pátria. Como eu digo é porque são pessoas institucionalizadas, porque eu não precisaria fazer nada disso, deveria ficar em casa fazendo os meus artigos, seria mais fácil atingir meu sonho de ser 1A. [...]. É porque eu sou uma pessoa idealista, nada realista. Eu quero um PPG que dê certo, então eu vou lá, qual é o jeito que tenho de fazê-lo dar certo? É pegar? Então eu vou

lá e pego. Hoje a minha agenda está lotada, mas a guria está precisando coitada, então eu vou marcar para ela bem cedinho e depois eu dou um jeito na minha agenda. É idealista nesse sentido, nesse sentido, eu sei como é difícil coletar uma amostra então vou ajudar a guria, nem te conhecia, não tem nenhuma relação com teus orientadores. É mais nesse sentido de idealismo mesmo, eu acho que muitos são idealistas ainda. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Por meio da narrativa de P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H. evidenciamos sua produção de sentido sobre o ser e estar professor universitário; logo o seu perfil é característico de um docente que se preocupa com o lugar em que trabalha e sente-se corresponsável pelo bom funcionamento de um PPG, por exemplo. Expressa, também, que reconhece que no papel de professor universitário e estando em um cargo de gestão a sua disponibilidade em participar de uma entrevista, por exemplo, está também implicado com o lugar em que ocupa, no seu papel de professor/gestor. Logo, podemos inferir que este docente reconhece que a sua atuação como gestor faz sentido para ele, assim como tem um valor institucional relevante.

Esse reconhecimento da atuação na gestão como uma das dimensões da atividade docente do professor universitário também acontece por meio dessa trajetória de constituição desse lugar chamado universidade. Na esteira das concepções e perspectivas que vão sendo (trans)formadas, a concepção de professor de ensino superior também vai sendo (re)construída.

Nesse sentido, Barbosa, Mendonça e Cassundé destacam que:

No âmbito da educação superior, a profissão de professor tem passado por revisões e mudanças. Houve alterações no trabalho do professor, ampliando-se as atividades comumente associadas a esses profissionais, notadamente a docência, a pesquisa, a extensão, em virtude do aprofundamento da cultura do desempenho, que denota a supervalorização do conhecimento como nova forma de acumulação de capital. Neste cenário, a concepção do professor de Ensino Superior como porta-voz “soberano” de um saber dogmatizado, com habilidades para transmitir seus saberes, parece não mais corresponder ao perfil desse profissional exigido pelas instituições e pela sociedade em geral. (2016, p. 440).

A gama de papéis e funções que o professor universitário vem desempenhando vem ganhando espaço na literatura especializada (Zabalza, 2004; Melo e Malusá, 2015; Dewes, 2017 e 2019, entre tantos outros). Entendemos que esse reconhecimento é o primeiro passo para que possa qualificar e potencializar as atividades docentes, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional docente.

Diante disso, Barbosa, Mendonça e Cassundé chamam atenção para a necessidade de reconhecer o desempenho da atividade de gestor universitário como um papel social:

[...], admite-se que professores-gestores compartilham atividades, expectativas, competências gerenciais, apesar dos diferentes ambientes institucionais em que se encontram ou de suas histórias individuais. Ou seja, o professor-gestor de uma instituição de ensino superior estabelece interações e relações com outros indivíduos

e grupos, mantendo similaridades e diferenças quanto às competências gerenciais esperadas, às expectativas sobre seu desempenho no papel e aos desafios com os quais se deparam no cotidiano organizacional, por exemplo. Argumenta-se, ainda, que o papel social de professor-gestor é, em certa medida, composto das competências gerenciais esperadas desses sujeitos, que, em alguns aspectos, são diferentes das competências profissionais exigidas no papel de docente ou de pesquisador. Nesse sentido, como mostraram Paiva e Melo (2009), há necessidade de mobilização de diversas competências profissionais por parte do professor de Ensino Superior para sua efetividade ao desempenhar diferentes papéis, inclusive no que diz respeito ao que as autoras chamaram de “atividades administrativas e burocráticas”, relacionadas à função gerencial. (2016 p. 441-442).

O reconhecimento da gestão universitária como uma das dimensões de atuação do professor universitário não é novidade, afinal o Decreto de 1987 (Brasil, 1987) já traz essa indicação. O que temos de novidade é o reconhecimento da via de mão dupla que a atuação como gestor implica tanto para o próprio professor, no seu trabalho e no seu desenvolvimento profissional, assim como na manutenção da instituição. Sobre isso, os autores apontam que há três aspectos que precisam ser considerados:

De fato, os papéis atribuídos aos gestores comportam três aspectos do trabalho desses sujeitos: o que se espera que eles façam (definição do papel ou papel esperado), como eles interpretam e constroem o seu papel (papel percebido) e o que eles realmente fazem no decurso do seu trabalho (comportamento ou performance no papel – papel realizado) (HALES, 2005). Entende-se que tais facetas mantêm aproximações e afastamentos e que o alinhamento exato entre os três tipos é algo pertencente ao campo das ideias, dificilmente alcançado na realidade das organizações, havendo, provavelmente, um hiato entre o papel esperado, o papel percebido e o papel realizado, com possibilidades de conflitos e frustrações, resultantes das diferenças nestes três tipos. (Barbosa, Mendonça e Cassundé, 2016, p. 442).

Uma possibilidade que podemos esboçar diante desse cenário é que se houve uma efetiva política de preparação para a atuação como gestor universitário, talvez, estes três aspectos tornar-se mais convergentes na realidade do cotidiano das universidades. Pois, como apontado por Oliveira (2018, p. 50) “[...], as IES tornam-se dependentes das competências de seus professores-gestores para cumprirem o seu papel dentro das instituições a fim de gerar resultados legitimados pelo próprio sujeito e pelos atores com os quais trabalha”.

Nessa perspectiva, também se evidencia que a atividade do professor universitário não se restringe a uma sala de aula, um laboratório. E, sobre isso, a professora/gestora também detalha suas percepções:

Mas aqui tu vais apesar da universidade e não com a universidade. Como eu te disse a questão da internacionalização, a universidade te pressiona para fazer, mas o que ela vai te dar por trás? Eu te falei que sou uma pessoa muito feliz com as minhas escolhas, mas eu não entraria na área de administração se fosse para eu começar de novo, eu iria para a área de medicina, saúde, alguma coisa assim, porque lá tem dinheiro para eu fazer pesquisa e aqui nunca vai ter. Como eu gosto de ser pesquisadora, se eu tivesse num lugar desses tenho certeza de que eu seria uma pessoa muito mais

bem sucedida. Há uma discriminação enorme entre as áreas. Aqui eu peço dinheiro para fazer aplicação de questionário, eu não faço ciência, só que eles gastam um milhão por mês ou por ano para produzir os ratinhos lá do biotério, porque ratinho é ciência e ir para a rua para aplicar questionário não é ciência. É apesar da universidade. A universidade serve muito a algum, tem cursos no CT que não chegariam a 7 sem muito dinheiro da UFSM; então a PRPGP sempre teve muito dinheiro e muito desse dinheiro sempre foi para os cursos que dominaram a PRPGP e assim eles chegaram a 7. Só que enquanto não tiver dinheiro para o meu curso, eu não vou chegar a 7, que nem eu estou te dizendo, como é que eu chego 7? Mandando professor para fora, mandando aluno para fora, abrindo artigo, tudo isso envolve dinheiro; competência meus professores têm. O resultado da gestão, que é um conceito, não depende tanto da eficiência do gestor, porque depende de a universidade injetar dinheiro e depende de o professor querer fazer. Duas coisas que eu não controlo como gestor. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 – C. H.).

Por meio da narrativa da professora/gestora evidenciamos aspectos da arquitetura institucional e que são definidores na manutenção dos PPG e no sucesso que conseguem alcançar. Novamente, emerge a solidão institucional no sentido de os docentes se darem conta que na cultura e na dinâmica instituída o curso/área/PPG não é um dos privilegiados pela administração central. Logo, como expresso em sua fala, financiamento e recursos são essenciais para que algumas ações possam acontecer, como, por exemplo, a internacionalização, publicação e acesso a artigos e periódicos que não são de livre acesso.

Assim, um dos desafios ao chegar à gestão é o professor/gestor conhecer a dinâmica institucional, a organização da IES, especialmente, o relacionamento com a administração central da instituição. Diante disso, a resiliência docente se faz necessário para que o professor/gestor consiga fazer uma boa gestão/trabalho, mesmo não tendo muito incentivo da administração central e, principalmente, aporte de recursos.

Diante disso, como expresso por P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 – C. H., o docente precisa produzir algum sentido para si próprio sobre o papel de estar como gestor para conseguir atuar com algum entusiasmo e motivação.

Na conversa com uma das professoras/gestoras esboçamos a ideia se o docente tivesse a possibilidade, de diante da intensificação da carga horária e das demandas de trabalho, se pudesse por um período se dedicar só à gestão:

Mas que eu acho também, ninguém ia querer, porque a gente quer ser professor. [...], que eu não sei, às vezes, eu fico pensando também: “*bah, será que uma solução era isso?*”, ter um cargo específico de alguém que, que eu não sei também, [...], talvez esse lugar mesmo da demanda de trabalho, que ela é muito grande para uma pessoa conseguir fazer bem todas as esferas, aí eu não sei... por dois anos, tu estares menos na sala de aula, dois anos tu não estares na sala de aula... [...]. Talvez, poderia ser uma saída, mas não sei assim, porque eu acho, eu tenho ainda essa visão que ninguém quer estar muito na gestão, não curte isso. Se eu olho hoje para o corpo docente do meu curso, não vejo alguém: “*ah, como eu quero isso!*”. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 – C. H.).

Ao ser questionado se percebe essa ausência de interesse somente para o cargo de coordenação ou para outros cargos também, nos conta que:

Bom, pode ser daí que, simplesmente, por eu não ter passado por aí, não conhecer. Mas eu percebo mais disponibilidade para a chefia, geralmente, via departamento quando se fala: “*aí, quem que vai?*”, nunca tem muita dificuldade de alguém para, ou de pessoa que tem que ficar muitos anos, por várias gestões, por conta de não ter, eu vejo que tem mais disponibilidade. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 – C. H.).

Nessa direção, a mesma professora/gestora também detalha suas percepções sobre as especificidades e as demandas dos cargos de chefia de departamento e de coordenação de curso:

Eu acho que, como não tem a interação com estudante é um outro cenário, não vou dizer que ele seja mais fácil, mas a interação pessoal, ela é sempre muito delicada. Não dá para tratar uma pessoa como uma sala de aula, é uma pessoa. Então, acho que talvez, aqui tenha uma demanda um pouco menor. Porque mesmo se você vai pensar, os professores são pessoas também, mas é um número menor já. Ainda, que claro, coitado, agora eu pensei, a pessoa da chefe de departamento tem que lidar com os egos e as coisas todas, deve ser também muito difícil, está num outro lugar de poder. Essa pergunta, me sinto que eu sou muito ignorante da prática mesmo, para saber exatamente, mas num primeiro momento eu diria que só pela quantidade de pessoas com quem tu tens que interagir estando na coordenação que é muito maior do que estando na chefia, talvez daqui para mim seja algo que eu pensasse: “*ah...*”. É claro, ali talvez muito mais burocrático, porque tem que lidar com as questões docentes, carga horária, os encargos, espaço físico, outras negociações mais políticas talvez, do que humanas e sensíveis. Que é onde eu me vejo mais agora, pensando nisso de atendimento ao estudante mesmo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 – C. H.).

As relações interpessoais constituem-se em uma das demandas mais sensíveis e complexas em qualquer cargo de gestão, afinal está se lidando com a vida da pessoa e, muitas vezes, com os sonhos, desejos, sonhos, angústias do sujeito. Assim, o professor/gestor além de saber lidar com as demandas burocráticas tem o desafio de lidar com os sujeitos dos processos formativos.

Nessa direção, a vivência como chefia substituta em experiências anteriores possibilita ao docente ir se ambientando com a rotina da gestão e das especificidades de demandas daquele cargo, como um dos professor/gestores nos conta:

Fui coordenador de pós e fui vice-coordenador de pós por um período grande e depois como coordenador de pós por um período menor e já migrei para a pró reitoria. Na verdade, teve todo um processo ali de na pós da [n. s.], a gente faz aquela transferência gradual, então tu ficas como vice coordenador, mas tu já vais assumindo por um ano antes, para as funções, então um período grande. (P/G Coord. PG 10 – C. C. V.).

Outro professor/gestor também relata suas movimentações e vivências em diferentes cargos de chefia/gestão na IES: “*Aí quando eu vim para cá, para a [n. s.], voltei que foi o ano passado, 2021 para começo 2022, tinha uma demanda interna do departamento para que alguém diferente assumisse a chefia.*” (P/G Chefe de Depto 04 – C. C. E. T. M.). Assim, quando retorna de uma experiência externa ao grupo de colegas de departamento, o professor se viu no dilema que muitos professores já relataram, por não ter outra pessoa o grupo acaba meio que conduzindo o professor ao cargo.

Sobre essa dinâmica, o professor/gestor detalha suas percepções e vivências:

Tem esses quatro setores e um dos setores vinha comandando o departamento por bastante tempo e eu vendo isso, bom, vamos mudar um pouco e não tinha ninguém que quisesse, porque o cargo de chefia é um cargo... não tem tanta responsabilidade como, por exemplo, na reitoria, não tem tanta. Lá os pepinos são grossos, digamos, os problemas são de dimensão maior, se envolve muito mais gente, é muito mais dinheiro, é uma responsabilidade maior. Na [departamento/n. s.] é menor, mas ela é cheia de coisinhas, todo dia você tem que resolver uma coisinha e o lidar com os professores pessoalmente e, então... as diferentes personalidades e diversos jeitos. Depois de passar pela reitoria, eu diria que já levei lambada suficiente, já aprendi. E de certa forma, eu sou um cara mais velho do departamento, então, todo mundo reconhece, não só a senioridade também, como trabalho, ‘né’?! Que eu sempre trabalhei, sempre tive, durante muito tempo eu sempre fui o cara que mais produzido no departamento. Por exemplo, sou bolsista PQ 1-C, tem eu e mais um, todos os outros são abaixo. (P/G Chefe de Depto 04 – C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos que a permanência em um cargo de gestão ou mesmo assumir um cargo diferente após um período em outra instância da IES, é impulsionada pelos sentidos que o docente consegue produzir sobre essa atuação, bem como atrelado ao clima institucional. Como, por exemplo, na situação relatada por P/G Chefe de Depto 04 – C. C. E. T. M. há um peso no reconhecimento do valor do docente para a área/curso, da trajetória que já construiu na docência universitária, valorizando bastante sua posição como pesquisador.

Nessa direção, outros professores/gestores compartilham suas percepções e ideias sobre a permanência na gestão:

Por enquanto não tem perspectiva, mas como a gente não tem nenhum interessado em assumir e a partir do momento que tu já pegaste por dois anos, já está no ritmo, eu acho que o natural é renovar por mais dois anos e terminar o ciclo. (P/G Coord. PG 13 – C. C. E. T. M.).

Eu pretendo sair daqui um tempo, eu pretendo sair. Pretendo focar um pouquinho mais em pesquisa, dedicar mais um pouquinho à sala de aula também; porque logo que eu entrei na coordenação eu tive que prestar atenção nesses processos e coisas e isso danificou um pouquinho, eu acho, a minha atenção à sala de aula. Eu sou o tipo de professor que gosta de ter mais atenção ao que o aluno precisa, como é que eu vou por isso em palavras?! Mas é... às vezes, a gente até encontra uma turma desnivelada, então tem que dar diferentes atenções a diferentes grupos, assim. Eu gosto de fazer, criar trabalhos específicos para a disciplina, então, eu não carrego uma coisa de semestre para o outro, todo semestre é uma coisa nova, tem sempre fazendo questões novas e coisas assim. Ao entrar na condenação isso parou, parou por um tempo e isso refletiu na qualidade da disciplina, tanto refletiu que depois tendo avaliação isso fica nítido, então, não foi só percepção minha realmente os alunos... (P/G Coord. Graduação 09 – C. C. E. T. M.).

Acerca da perspectiva em seguir na gestão os professores/gestores narram o entendimento de que finalizando o ciclo pretendem sair. No âmbito da gestão da PG como há a especificidade da avaliação quadrienal, muitas vezes, os docentes acabam ficando duas gestões.

Já P/G Coord. Graduação 09 – C. C. E. T. M. relata que tem a perspectiva de sair da gestão e conseguir se dedicar mais à pesquisa e às atividades do ensino, principalmente, pelas implicações na carga horária e na intensificação de trabalho que estar em um cargo de gestão/chefia infligem ao docente (este tópico será aprofundado na próximo subcapítulo).

Nessa conjuntura, Oliveira (2018, p. 34) salienta como o trabalho do professor-gestor torna-se mais desafiante e ambíguo, pois se vê diante de escolher entre o trabalho acadêmico – ensino, pesquisa e extensão- e o administrativo -cargos de chefia/gestão-, isto já que “são raras as situações em que ele dispensa suas atividades tidas como principais para concentrar-se mais exclusivamente nas funções gerenciais”.

Nessa direção, um dos professores/gestores expressa que entende que existe um perfil de docente que se alinhe mais à atuação como gestor:

Acho que vai muito do perfil de cada um, na verdade não é o meu perfil, o meu perfil é pesquisa. Eu faço gestão porque não tem outro que faça. [...] Depende do perfil de cada um, tem pessoas que tem perfil de gestão. O [professor/n. s.] quando a gente veio, a gente passou no mesmo concurso, veio para cá e assumiu num dia, no outro dia ele foi nomeado o chefe do departamento, porque todo mundo já o conhecia, já sabia dessa tendência para gestão dele e aí que ele começou. Começou como diretor do departamento, depois diretor do centro aqui e foi para reitoria. Mas é uma pessoa que, ah é o que ele quer, mas eu me deixaria numa situação... [podendo escolher não assumiria?] Totalmente. Porque é tudo questão de tempo, se eu acho eu não tivesse outros envolvimento, tudo bem, mas eu tenho...[...], os alunos que eu oriento graduação, mestrado e doutorado eu tenho 20 alunos para trabalhar, desenvolver projetos com duas empresas, não tem como me envolver com gestão, se eu não tivesse isso quem sabe iria. (P/G Coord. PG 13 – C. C. E. T. M.).

Nesse sentido, outro professor/gestor destaca que no âmbito institucional que a cultura acadêmica tem mudado no sentido de professores/gestores em cargos na administração central, como, por exemplo, reitoria e vice-reitoria, não são mais docentes em final de carreira:

[...] porque o que que acabava acontecendo, se for fazer uma análise, pega e veja como é que está a idade média dos gestores e aí vai e faz uma série histórica do que era desde o início para o que é agora o que que acontecia antes? O cara que chegava num cargo de pró-reitor ou mesmo de reitor, ele finalizava aquele cargo e ele se aposentava, hoje tu pegas pessoas que nem eu que eram novas no cargo e que voltam para a graduação. [...]. Então, é, está entendendo?! Então não tem, esse pessoal precisa nesse período focar naquilo, porque depois ele vai voltar, ele não vai se aposentar, a gente não tem mais isso. Hoje tu vê... [...]. O Schuch quando ele terminar ele volta; o Burmann quando foi ele voltou, ficou um ano e se aposentou, tinha tempo e se aposentou porque foi assumir um cargo na secretaria estadual. Então, tem muito isso agora. Pegar o pró-reitor de extensão, Flavi; o Flavi quando ele sair ele vai voltar para dar aula; o Jerônimo, quando sair vai voltar para dar aula; então são pessoas novas. Então, a universidade mudou, o perfil de gestor mudou e aí a gente tem que entender que olha essas pessoas precisam nesse período focar mais, eu não preciso ter tanta demanda para ele, ele vai ter que, porque assim eu preciso que ele não resolva problema, eu preciso que ele pense para que não aconteça o problema. (P/G Coord. PG 10 – C. C. V.).

Assim, quanto à chegada e a permanência na gestão no que condiz, principalmente, aos cargos mais altos da IES está havendo uma nova cultura quanto ao perfil do docente a ocupar estes cargos. Isso acaba reverberando na própria cultura acadêmica e nos significados e sentidos sobre a docência universitária, bem como as oportunidades que o professor universitário possa desejar alcançar, as vivências que gostaria de ter.

Nesse sentido, Silva e Cunha (2012, p. 166), salientam que:

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

Nessa direção, outro professor/gestor reflete sobre o perfil docente e suas escolhas, especialmente, em qual dimensão quer/deseja se dedicar mais:

Quero organizar o grupo. Talvez voltar para coordenação da pós, porque na pós é onde eu me sinto melhor, sabe?! Eu gosto é de estar com os alunos fazendo pesquisa, dar minhas aulas, é isso que eu gosto. Eu acho que tem que ter um técnico para ser gestor, cara que tem a cabeça voltada para isso. Vai ser muito melhor que eu. [...]. Vai fazer com vontade e vai fazer muito melhor. E aqui eu não faço sem vontade, mas não é o que eu queria fazer. Então aquela pergunta que você fez, que eu achei que era complexa, acabei, acho que tem uma ideia boa ali, um cara que técnico para resolver as coisas consolidadas e um grupo de pessoas para discutir aquilo. [...]. Uma vez decidido uma questão, a operacionalização fica com o profissional já porque faz isso e ele vai fazer com eficiência, vai fazer muito mais simplesmente, sem estresse. A gente chega lá, “*pô*, *você não sabe?!*”, aí tem que, tu já tomas uma decisão errada e te gera um estresse danado e o cara vem: “*mas você é chefe?*”, “*pô*, *cara, eu não sei tudo!*”, sei lá, é o que eu tentei fazer. (P/G Chefe de Depto 04 – C. C. E. T. M.).

O professor/gestor relata que o ingresso na atual cargo de gestão/chefia aconteceu na sequência do seu retorno ao departamento após um período na gestão na administração central da instituição: “*Então, tive esse reconhecimento, tive uma eleição de certa forma tranquila, mas não era o que eu queria, eu queria depois daquela visão que eu tive de voltar e me dedicar mais ao meu grupo e eu peguei um ano bem complicado, 2021.*” (P/G Chefe de Depto 04 – C. C. E. T. M.). Diante de seu relato podemos inferir que houve uma certa frustração do docente, pois seu desejo era se dedicar à pesquisa, especialmente, por ter vivido um longo tempo na administração central o que acabou implicando em não conseguir manter seu grupo e as atividades de pesquisa com a dedicação que gostaria. Por outro lado, reconheceu que o grupo de colegas do departamento estava precisando dele naquele momento na forma de dispor-se a assumir a chefia. Então, há um pouco de peso da cultura acadêmica e institucional na escolha feita pelo docente a permanecer em um cargo de gestão ao assumir o cargo de chefia.

Desse modo evidenciamos um peso da cultura acadêmica e institucional repercutindo nesse processo de chegar ao cargo de chefia/gestor. Na narrativa que segue também são expressos aspectos e elementos desse processo de chegada à gestão, destacando-se uma cultura acadêmica/cultural de pertencimento a um grupo, como o departamento, e a experiência primeira como substituto para ir se ambientando com a gestão:

Historicamente, dentro do departamento, ninguém quer ser chefe do departamento. A maioria dos departamentos, se for verificar, o pessoal não quer... esses caras da chefia, até pela questão do

envolvimento e do incômodo que dá. Outro dia eu escutei outro professor: “*a FG, que ganha, não paga a terapia no final do mês*”. Bom, historicamente, no departamento, nós tivemos um chefe que ficou 11 anos seguidos aqui, porque ninguém queria assumir. Depois, tivemos uma outra chefia, uns 5 anos e pegou bem na época da pandemia, ninguém queria assumir. Surgiu essa questão. Até porque, às vezes, tu estás vindo de outro, estás vindo removido, o pessoal te aceitou, que é uma contribuição tua. A própria professora, que estava anterior a mim, na chefia, também tinha vindo de [unidade descentraliza/n. s.] e ela acabou assumindo. Ficou 5 anos, mais aquele período da pandemia. E até queriam que eu assumisse na pandemia e eu disse: “*não, nesse momento não posso pelas questões familiares, deixa eu ficar um período de 1 ano, pelo menos, como subchefe para eu ver como é o andamento, depois eu assumo a chefia*”. É algo que ninguém queria, eu estou dando a minha contribuição agora, mas é algo que eu gosto, dessa parte administrativa. Me sinto confortável em trabalhar, mesmo trabalhando com aqueles que foram, na maioria, os meus professores. (P/G Chefe de Depto 01 – C. C. V.).

O P/G Chefe de Depto 01 – C. C. V. detalha como tem vivenciado essa experiência de hoje estar ocupando o lugar de chefe de seus colegas que há pouco tempo foram seus professores, logo vivenciando uma nova simetria de papéis:

Eu acho que no início, às vezes, gera uma... eles foram teus professores bem mais antigos..., mas o trabalho que vem sendo desenvolvido, tu acabas ganhando a confiança deles e conseguindo trabalhar. Acho que depende muito da forma de como que tu vais trabalhares e vais encarares essa questão, “*eles foram os seus professores*”. Entrei aqui com 17 anos, e agora tu atuas na chefia, eles acabam sendo subordinados, né? E no primeiro momento é estranho, às vezes, meio desconfortável, mas com o tempo... vai fechar 2 anos agora, final do ano, que estou na chefia. Acho que deu para ir fazendo um trabalho bem... um trabalho de construção, de dia a dia, em conjunto com eles, com esse pessoal. E ganhar a confiança deles... tanto o meu respeito com eles, enquanto professores, mas também deles para a chefia. Até porque eu fui aluno deles e cheguei novo, cheguei recente, então o pessoal fica meio... desconfiado, mas ao tempo, tu vais conseguindo trabalhar isso aí. Acho que a forma que a gente está trabalhando nesse momento, na parte da chefia, está dando para fazer um bom trabalho. Tem os professores próximos, a gente conversa muito, a distribuição de recursos, isso é uma coisa muito transparente dentro do departamento. Coloco sempre os problemas para eles. Tem alguns conflitos, mas são decisões que a chefia tem que tomar e isso acaba sendo compreendido por eles. (P/G Chefe de Depto 01 – C. C. V.).

Evidenciamos por meio da narrativa o peso que as relações interpessoais têm para que o docente consiga se ambientar ao assumir um cargo de gestão pela primeira vez. Ao ser atrelado o fato de ter sido aluno da IES, o docente vive um desafio maior pois está na transição do papel/lugar de aluno para o de docente, pelo menos diante do grupo de professores, hoje colegas de departamento. E, ainda, junto a isso, o fato de o cargo ser o de chefe imediato de seus colegas que até outro dia eram seus professores. Diante disso, o professor/gestor relata que com alguns professores consegue manter uma proximidade maior e que acabam lhe sendo um amparo nesse início de carreira docente, especialmente, com o desafio da chefia.

Nessa direção, as especificidades do cargo e da própria área acabam ficando mais evidentes ao docente quando ele chegada à gestão. Sobre essas novas percepções, P/G Chefe de Depto 01 – C. C. V. nos conta que:

Hoje nós temos a parte de gestão, imagina só, toda essa área que nós temos, todos esses animais, o recurso que tem que ser administrado que é pouco. Você tem que incentivar o professor a fazer

projetos fora para tentar trazer recurso, com a iniciativa privada. Porque você não consegue manter essa estrutura. (P/G Chefe de Depto 01 – C. C. V.).

Por mais que o docente tenha um conhecimento sobre as especificidades da área, do cargo e das demandas, é quando ele assume a responsabilidade do cargo que seu conhecimento e sua compreensão se tornam mais refinados.

Arelado a isso, há a necessidade de reconhecimento dos *lócus* macro e micro, ou seja, o macro institucional e o micro relativo à sua área do conhecimento, como, por exemplo, da sua unidade universitária, do seu departamento didático. Logo, o professor/gestor precisa ter conhecimento de todas as esferas da instituição e do setor em que atua e, conseqüentemente, compreender que sua atuação repercute nas demais instâncias, influenciando e permeando o contexto institucional. Portanto, constitui-se como essencial que o docente conheça as especificidades da estrutura e da dinâmica da IES, principalmente, ao atuar como gestor.

Discutindo os tempos e espaços da gestão universitária na contemporaneidade, Sousa (2011) destaca que as concepções e percepções acerca da atuação dos gestores vem sendo modificadas: “o trabalho voltava-se aos aspectos pedagógicos, e os gestores não se envolviam nas demais questões que constituem o universo de uma instituição de educação superior, como os aspectos financeiros, de planejamento e de organização administrativa” (p. 97). Nessa direção, como pontuado por Medeiros Neto (2019), estar em um cargo de gestão/chefia na atualidade implica em responder por todas as dimensões do seu lugar/âmbito de gerenciamento, logo recaímos no *ethos* da administração pública.

Esse aprimoramento na compreensão das especificidades da área, do cargo e das demandas da gestão universitária são elementos que subsidiam a escolha do docente em permanecer na gestão e mesmo os significados e sentidos que apreendem e produz sobre o papel e a função do professor/gestor no contexto da organizacional institucional e as reverberações nos micro contextos:

Eu acho que tem vantagens e desvantagens; por exemplo, eu sou favorável a ter, de maneira geral, ter rotatividade por um momento, por uma coisa muito simples: tu acabas pegando vícios. Eu fui convidado para continuar e eu não continuei, enfim, porque eu tinha que vir para [outra cidade/n. s.], uma questão pessoal, não continuei; mas eu achava super salutar alguém estar no meu lugar, entendeu?! Eu falei, assim não, talvez eu ficasse mais um tempo, mas depois outra pessoa, porque eu já estava tendo vícios, uma imagem minha, e que seria ruim para a pró-reitoria. Então eu sou favorável a que tenha rotatividade. A questão toda é: de quanto em quanto tempo? 2 anos eu acho muito pouco mesmo; um chefe de departamento para 2 anos é difícil. É muito difícil, o cara não consegue fazer muita coisa em 2 anos, talvez em tempos maiores. (P/G Coord. PG 10 – C. C. V.).

Nessa direção, os professores/gestores também relatam os desafios quanto a assumir a coordenação de um PPG:

[...], o problema de programa de pós-graduação é que ninguém quer pegar, ninguém quer pegar. Coordenador de pós-graduação é o pior trabalho que tem. Pode ver, porque ele tem que escrever um relatório sozinho, ninguém vai ajudar ele, é um relatório enorme, é enorme, é muita informação, é muita coisa, ele se incomoda, é assim... pode pegar, raramente, nos 4 anos que eu tive ali o que eu enfrentei é gente não querendo, mas gente querendo pegar o curso, raramente teve. (P/G Coord. PG 10 – C. C. V.).

Eu fiz parte do grupo que criou o APCN, na verdade eu liderava o APCN desse PPG e eu quero que esse PPG vá para frente, infelizmente no momento eu preferiria levantar-me às 5h da manhã para ficar lendo os meus artigos do que para ficar respondendo processo de bolsa paga ilegalmente. Mas acontece que se eu não fizer isso não tem uma outra pessoa que quer, é mais ou menos assim, se eu chegar no meio dos 20 professores que fazem parte do meu PPG: “*quem quer pegar a coordenação?*”, vai haver um silêncio inteiro, porque ninguém quer escrever Sucupira, principalmente, e ninguém quer ficar aguentando um monte de aluno que acha que só tem direito, como a gente conversou antes, e que não tem deveres. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 – C. H.).

Os professores/gestores coordenadores de PPG detalha suas percepções sobre os desafios de assumir a gestão de um PPG e o clima institucional em que os docentes do grupo não se demonstram motivados a assumir o cargo, destacando que são poucos os docentes que têm um perfil e/ou que se dispõe a assumir a coordenação:

Ela já tem um perfil, tu entendeste?! Mas assim, nem todo mundo quer. No meu curso agora ninguém quer. O coordenador de pós-graduação é o pior, ninguém quer. Eu acho que tinha que ser 4 anos, concordo; o problema é conseguir fazer com que essas pessoas fiquem 4 anos, porque normalmente ele fica 2 ele sai porque tem que escrever o relatório nas férias, os professores ali estão lá pesquisando eles não entendem que não adianta só pesquisar que eles têm que mandar relatório, que eles têm que escrever o que eles fizeram e isso ninguém faz, então é muito difícil; eu acho que vale a pena ter uma rotatividade e ter mecanismos que permitam, por exemplo, que ah, tu quer o chefe do departamento rotatividade de 2 em 2 anos, então permita que tem eleição que ele possa eleger de novo. Na [PPG/N. S.] coordenador de curso também ninguém queria. É difícil! Dá trabalho! (P/G Coord. PG 10 – C. C. V.).

E a gestão, se eu pudesse sair daqui eu não estou nem aí para os R\$ 800,00 que eu ganho para ficar aqui, o meu problema hoje é o seguinte, quem vai sentar aqui e vai dar conta de abrir o doutorado desse PPG? [...]. Então assim, eu tenho uma experiência acumulada, eu acabei de ficar quatro meses sentada fazendo o APCN do doutorado do [PPG/n. s.] e a gente já está com tudo organizado, a gente acha que vai conseguir abrir o doutorado no [PPG/n. s.], mas se a gente não conseguir abrir, porque lá tem uma coisa chamada produção tecnológica, que é na coisa da pesquisa, mas ainda é pior do que a gente está conversando, porque tu tens que fazer o artigo científico e tu tens que gerar o produto tecnológico. Então uma das nossas fragilidades lá no [PPG/n. s.] é a produtividade em produtos tecnológicos, não é científico, e um plano B seria tentar abrir um doutorado aqui, que não exige um produto tecnológico. Se a principal falha apontada lá para tentar abrir o doutorado for o produto tecnológico, a gente vai abrir um doutorado aqui. Eu tenho professores que estão na pós há muito tempo, mas eu não tenho nenhum que quer pegar. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 – C. H.).

A chegada à gestão impulsiona a construção de novas perspectivas sobre a universidade e, principalmente, sobre as dinâmicas de funcionamento da instituição, contudo as atividades de gestão não circulam, fazendo com que alguns gestores permaneçam na atividade num tempo maior que o desejado:

E estando lá [na administração central da IES] a minha perspectiva mudou muito, porque você vive o dia a dia do seu laboratório, você está limitado a isso aqui; as pessoas com que você conversa, o tipo de conversa, o tipo de pensamento, então você não consegue ver a tua importância no local.

Quando você vai lá para cima que você vê tudo, você começa a ver todas as áreas, você começa a ver toda pluralidade de pensamentos, de ideias, [...]. (P/G Chefe de Depto 04 – C. C. E. T. M.).

Por meio dessa vivência na gestão o docente passa a entender, também, a função de cada integrante da comunidade acadêmica, bem como a importância dos micro contextos, como o mesmo professor/gestor expressa em sua fala:

E aí você vê a importância das lideranças nos grupos, a pessoa que está lá no laboratório de fitotecnia, o professor, como ele é importante para os alunos. Como a liderança dele faz aqueles caras crescerem, quando você está lá, você não percebe isso. E aí quando subi, vi eu falei: “*pô! Eu tinha um papel importante ali, muito, muito!*”, porque é a célula, ‘*né!*’? É ali que se produz, ou não, mas é ali que é o âmago da coisa, a essência da universidade, o contato do professor com o aluno. Então ali me ressurgiu aquela motivação de estar no laboratório, de trabalhar com os alunos, de passar aquela mensagem que do dia a dia da rotina, do teu exemplo como pessoa, da tua postura profissional, então ressurgiu; isso para mim foi uma oportunidade muito boa. (P/G Chefe de Depto 04 – C. C. E. T. M.).

Desse modo, expandir a sua consciência impulsionou o docente (re)significar o seu autovalor sobre o seu papel como professor/formador. Assim, podemos inferir que a vivência da gestão é uma promotora do engajamento do professor com a manutenção da IES e, especialmente, de valorização dos demais micro contextos e das funções que cada colega professor desenvolve na universidade.

Nessa direção, o contato e o melhor conhecimento sobre as especificidades das demais áreas que constituem a universidade, possibilita ao docente expandir a sua consciência sobre a constituição da própria universidade, como o professor/gestor expressa em sua narrativa:

E, também quando você começa a trabalhar com pessoas das diferentes áreas, com diferentes formações, com diferentes motivações te dá um pouco mais de humildade assim. Perceber que o que você faz não é o mais importante, é uma das coisas importantes, mas não é a única coisa que pode ser importante. Então, te dá uma certa humildade, te dá uma noção também, da tua limitação, dos seus limites, até onde você pode ir e da importância que você tem ali, então isso me na verdade é uma visão geral, você vê que não é uma coisa específica, mas que me fez voltar a ter motivação. E aí, fiquei oito anos lá. É um tempo grande! São duas gestões inteiras. (P/G Chefe de Depto 04 – C. C. E. T. M.).

Logo, a chegada à gestão e a permanência por mais desafiadoras que sejam, por mais que o docente tenha que abrir mão de outras atividades com as quais gostaria de se envolver mais, essa vivência permite ao professor/gestor uma expansão de consciência sobre a universidade. E, de modo especial, pode impulsionar um desenvolvimento exponencial na constituição da sua arquitetura docente, por meio da produção de novos saberes e fazeres docentes, como veremos no próximo subcapítulo em que adentramos nas discussões sobre a atuação como professor/gestor universitário e suas reverberações no desenvolvimento profissional docente.

#### 4.3 PRODUÇÃO DOS FAZERES E SABERES DOCENTES DA/NA GESTÃO

A docência universitária está imbricada aos tempos e espaços da Educação Superior, logo também é permeada pelas exigências e desafios que vão (trans)formando esse contexto formativo. Ao mesmo tempo que trabalham no processo formativo de novos profissionais, das mais diferentes áreas, os docentes universitários encontram-se em constantes processos autoformativos, interformativos e heteroformativos, pois também precisam suprir as demandas que se estabelecem nas dimensões que constituem a docência universitária, ou seja, o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão.

Desse modo, são as inserções em cada uma dessas dimensões que vão impulsionando a constituição das arquitetônicas docentes, bem como o desenvolvimento profissional. Conforme Isaia (2003) salienta, esse processo é constituído por diversos movimentos que vão consolidando a trajetória profissional. Nessa conjuntura o professor vai (re)significando suas concepções e seu trabalho como docente universitário, pautando-se nas suas experiências e vivências.

Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 243):

[...] as funções que tradicionalmente se tem atribuído ao professor universitário são as de docência e investigação. Não significa que os professores universitários não realizem outras tarefas (gestão universitária, desenvolvimento universitário\* [\*funções que os professores universitários realizam para ampliar o âmbito universitário: organização de conferências, colóquios, congressos, cursos, etc.], organização de congressos, etc.), mas sim que são àquelas que os professores dedicam mais tempo e esforço.

Assim como qualquer outra atividade laboral, o trabalho do professor implica no desenvolvimento de funções/papéis que se espera que o profissional seja capaz de desempenhar, requerendo o domínio de técnicas, o aprendizado e a capacidade de executar diferentes ações e operações, bem como a apreensão da dinâmica e da cultura organizacional da instituição. Considerando as dimensões em que pode atuar – ensino (graduação – pós-graduação), pesquisa, extensão e gestão – a gama de atividades a serem desenvolvidas é amplo. Algumas ações e atividades são comuns entre as dimensões, articulam-se entre si. No entanto, algumas são específicas, como, por exemplo, no âmbito da gestão os trâmites e as demandas administrativos/burocráticos, a condução de reuniões de colegiados, os sistemas internos da dinâmica organizacional, a gestão de pessoas, entre tantos outros.

Nesse sentido, uma das professoras/gestoras expressa em sua narrativa sobre as suas percepções do que a atuação como gestor repercute na atividade docente na universidade:

O mais difícil foi porque quando você entra na universidade, você está pensando: “*ah, os meus projetos, os meus alunos, as minhas classes, o meu congresso que eu quero ir...*”, e quando você entra na chefia, é o projeto do fulano, o congresso da cicrana que eu tenho que ajudar, então você se coloca totalmente em segundo plano, é um exercício de abnegação profundo que você faz por dois anos, e você se coloca em segundo plano, e tudo que está em relação ao corpo docente, os professores, passa a ser o primeiro plano; então, se meu filho está com dor de barriga, mas eu tenho que entregar um relatório, eu dou um jeito de falar para ele tomar um remédio e acabo o relatório. [...]. Ela se tornou, ela se torna a prioridade, é incrível, talvez eu esteja exagerando, talvez, mas foi, chegou pontos assim, do meu filho falar: “*mãe, quanto tempo falta para você acabar?*”. Nos últimos tempos eu estava contando os dias, as horas e os minutos. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

Logo, a transição de docente para gestor resulta na construção de novas perspectivas sobre a docência universitária, bem como sobre o significado e os sentidos acerca do ser/estar gestor. Atrelado a isso, P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H. destaca que há repercussões no âmbito pessoal do docente diante de novas e intensas demandas de trabalho que chegam ao se assumir uma gestão/chefia.

Aqui fica evidente as muitas jornadas que as mulheres têm. Embora pareça que já avançamos do ponto de vista cultural ainda estamos no início do século passado quando as mulheres eram donas de casa e estavam envolvidas com os afazeres do cuidado e gestão da família. Ao longo deste estudo observamos que as atividades docentes de gestoras mulheres está ligada à manutenção do cuidado também nas instâncias da universidade, enquanto os gestores do gênero masculino parecem estar blindados quando se trata dos afazeres domésticos. Nas narrativas destacadas pouco se houve sobre a vida doméstica destes gestores. Mesmo quando falam do excessivo envolvimento com a gestão, as queixas recaem fortemente sobre as necessidades de abrir mão das atividades que mais gostam, como por exemplo: pesquisa. Mas raramente alguém mencionou que deixou de atender seus filhos ou responder as rotinas domésticas.

Acerca disso, Pachane (2015) considerando a conjuntura de IES públicas, destaca que

[...] se o professor atua em uma universidade pública com 40 horas, em regime de dedicação exclusiva, também tem de se desdobrar entre ensino, pesquisa e extensão, além do que podemos considerar a “quarta perna” do tripé, a gestão. Num sistema com equipes cada vez mais enxutas, todos os professores acabam tendo que assumir algum nível de gestão, seja como coordenador de curso ou de um núcleo, supervisor de laboratórios, chefe de departamento, diretor de instituto, Pró-reitor, ou qualquer função que possa ser caracterizada como administrativa (além das colegiadas, em diferentes comissões, comitês, conselhos...). (p. 195-196).

Recaímos aqui, tanto no aspecto da intensificação do trabalho docente como no da formação. Afinal, a conjuntura e a dinâmica da instituição vão impulsionando o professor a atuar nos diversos espaços, ocupando lugares para os quais não teve uma formação prévia e,

como nossos estudos têm mostrado (Dewes, 2017, 2019), nem mesmo durante essa estada há qualquer suporte formativo. A gestão universitária e os gestores não são novidade nas discussões. Entratanto, olhar para o docente que atua como gestor, a especificidade deste profissional, ainda é lacunar.

Sobre esse processo de aprender a ser gestor, um dos professores/gestores expressa suas percepções e vivências sobre a transição para passar a atuar nesta função:

Isso é uma questão da universidade, porque ontem tu estavas somente na docência e hoje tu estás no cargo de gestão, *“toma, agora tu és o chefe do departamento”*. E tu não sabe nada de todos os trâmites. Claro, que agora a universidade oferece alguns cursos... [...]. Eu comecei um; é tanta coisa que eu fiz um pouco. Porque até era uma solicitação, mas esse curso surgiu quando eu já estava na chefia. Eu fiz uma solicitação, estava solicitando, *“nós vamos disponibilizar um curso pro pessoal aprender os trâmites”*. Nós tínhamos muita coisa que era de secretariado, mas que acabava tendo que pegar as informações, porque nós estávamos fazendo o secretariado. Mas é isso. Tu caís com a gestão, tem que aprender todos os processos, todos os trâmites de uma hora para a outra. Conhecer todas as instâncias da universidade, toda a parte burocrática. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Nessa direção, cabe salientar que, conforme Silveira (2017) aponta, compreendemos:

[...], a docência universitária é uma atividade intensa que exige do docente conhecimentos que provêm da pesquisa, mas, sobretudo que se aloja em um espaço próprio, característico inerente à ação pedagógica do exercício da docência. Essas questões põem em evidência os saberes para a docência universitária. De que saberes estamos nos referindo? A referência, aqui, é dos saberes da docência universitária: didáticos, pedagógico, curriculares, sociais, contextuais, de conteúdo, extensionistas e da investigação. Esses saberes são fundamentais para a profissionalização dos docentes universitários, rompendo com uma prática que perpetua os processos de transmissão de conhecimento sem considerar as especificidades do sujeito, a ascensão das tecnologias e a formação profissional orientada pela problematização de contextos reais e que levem o aprendiz universitário ao desafio propositivo, à busca do conhecimento e à autonomia na resolução e nos desafios que o aguardam no exercício de sua futura profissão (p. 60).

Essa expectativa que se estabelece implica tanto os processos de ensino e aprendizagem como a gestão, pois o docente formador precisa repensar os processos formativos. E o professor/gestor, considerando essa conjuntura, precisa reconhecer como isso implica no âmbito da gestão, principalmente, aqueles que atuam em setores que lidam mais diretamente com a formação, como, por exemplo, coordenações de curso.

Nesse sentido Carneiro (2010) salienta que:

[...] como toda instituição, a universidade tem normas específicas, princípios e mesmo uma linguagem própria que os professores precisam dominar para exercer todas as atividades que lhes são exigidas. Inteirar-se de tudo isso exige tempo e dedicação. Como exemplo de atividades, podemos citar a análise dos mais diversos processos e a redação de pareceres: ascensão profissional de pares, análise de currículos, equivalência de disciplinas, de diplomas de cursos de graduação e de Pós-graduação, entre outros. Para desempenhar esse papel, faz-se necessário um estudo detalhado da legislação que, por sua vez, muda constantemente para atender às exigências da

sociedade da própria instituição. Onde se aprende tudo isso? Aprende-se isso, fazendo! (p. 103).

Diante disso, entendemos que essas aprendizagens específicas que o docente constrói no cotidiano da gestão, tendo como substrato os saberes e os fazeres que traz consigo se sua trajetória profissional, implicam em aprendizagens de procedimentos, de fatos e comportamentos. Assim, evidenciamos a importância de compreender como acontece esse processo de se tornar professor/gestor, visando identificar elementos que possam ser qualificadores tanto do trabalho como gestor como do desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, Pachane (2015) aponta que:

[...] essa quantidade de atividades que temos que desenvolver está se tornando algo tão comum hoje, que se podemos falar de tripé no que diz respeito ao que caracteriza a natureza da instituição universitária, no que diz respeito às funções desenvolvidas pelo professor, a imagem que dela mais se aproxima, no meu modo de ver, é a de uma centopeia... E aí, então que eu me pergunto: onde fomos preparados para exercer essa miríade de funções? Que formação tivemos para isso? E vejo (e sinto na pele, embora seja licenciada em Letras) que temos que lidar com o amadorismo para ser docentes, pois não tivemos formação pedagógica para sermos professores universitários [...] e o amadorismo para a gestão, bem como para essas inúmeras funções para a qual somos chamados a exercer. (p. 198).

Desse modo, olhando para a atuação do docente como gestor evidenciamos que não tendo formação prévia nem mesmo preparação por parte da instituição, quando assume esse tipo de cargo os saberes que lhe dão substrato para atuar são os que construiu no decorrer da sua trajetória pessoal e profissional. Assim, é no cotidiano da atuação que o professor tensiona as suas concepções, significados e sentidos e, ao interagir com a dinâmica e a cultura institucional, vai construindo sua concepção acerca do seu papel como gestor, bem como elaborando saberes específicos sobre o ser gestor e o fazer gestão universitária.

Nessa conjuntura, identificamos a produção dos saberes docentes da/na gestão. Tendo como substrato os preceitos sobre os saberes docentes elencados por Gauthier *et al.* (2013), evidenciamos que:

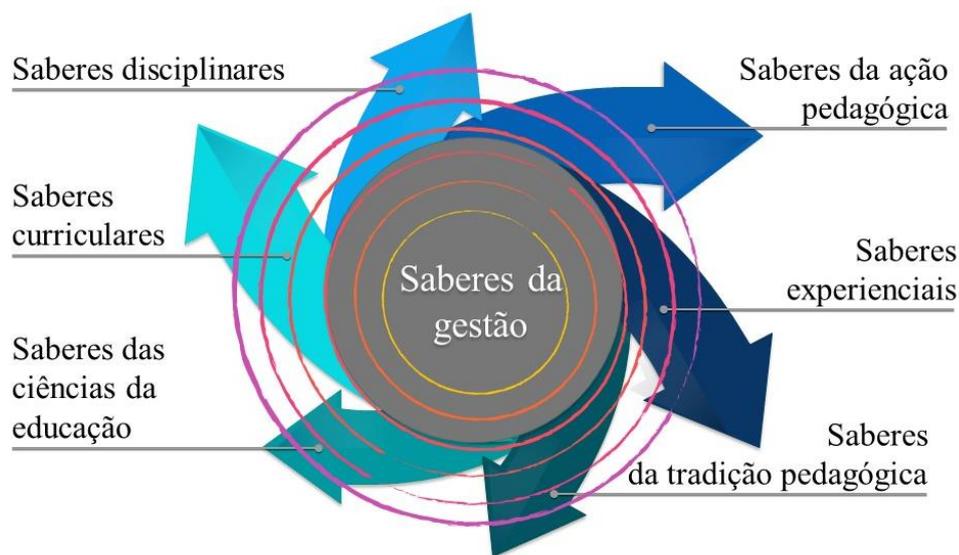
[...], produção dos saberes da gestão emerge como uma dimensão a ser constituída pelo processo que os professores/gestores percorrem quando passam a atuar na gestão. Ao ingressarem na gestão como chefe imediatamente passam a construir aprendizagens do âmbito de procedimentos, de fatos e comportamentos e sociais, ou seja, é o processo de se constituir gestor universitário. Tanto as demandas do cotidiano prático de cada instância/setor, ações e operações em sistemas institucionais, em processos e tramitações administrativos, como as demandas de âmbitos políticos, institucionais, culturais da instituição do universo da educação superior, impulsionam o docente a acionar/utilizar-se dos saberes que já traz consigo – os saberes docentes – e a partir deles produzir novos saberes específicos ao âmbito da gestão. (Dewes, 2018, p. 208).

Nesse sentido, ao constataremos a ausência de formação/preparação prévia ou mesmo durante o período em que o docente universitário atua como gestor e, especialmente, pelas narrativas dos professores/gestores nos estudos anteriores (Dewes, 2017 e 2019), evidenciamos que são esses saberes que o docente já construiu anteriormente que lhe servem de subsídio na sua atuação como gestor. O sujeito ao tornar-se professor universitário está capacitado para tal cargo por meio dos saberes que construiu durante sua trajetória formativa e profissional. De acordo com Gauthier *et al.* (2013) há os saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da ação pedagógica, saberes experienciais e os saberes da tradição pedagógica. No caso dos professores universitários oriundos da formação inicial em cursos de licenciatura ou que tenham alguma formação na área da educação, a maioria desses saberes devem estar em seu arcabouço de conhecimentos. Já no caso daqueles com formação em cursos de bacharelado e que não tenham dito nenhuma formação na área educacional, entendemos que esses saberes docentes vão ser construídos no cotidiano do seu exercício/atuação como professores/formadores. Esse é um dos tensionamentos da docência universitária e que também é pertinente ao olharmos para a atuação na gestão como uma das dimensões de atuação desse profissional. O que queremos instigar aqui é a reflexão que se não há esses saberes docentes no arcabouço do professor universitário, o que então lhe subsidia na sua atuação como gestor universitário?

Nessa direção, já indicamos algumas problematizações que conseguimos produzir a partir e com as narrativas de professores/gestores e que iremos detalhar nas próximas páginas. Afinal, conforme destacado por Dewes “[...] é o cotidiano do trabalho docente que vai acionar a mobilização desses saberes e ao emergirem novos desafios a serem superados, especificamente, no âmbito do exercício da atividade de gestor que acontece o impulso que leva o docente a construir saberes da gestão” (2017, p. 206). Logo, entendemos como sendo concomitante a produção dos saberes da gestão e o ato de ser/estar gestor (Dewes, 2017).

A seguir apresentamos uma sistematização de como entendemos esse processo:

Figura 11 - Produção dos saberes da gestão



Fonte: Dewes (2017), a partir dos conceitos de Gauthier *et. al.* (2013).

Cabe salientar, que nesta figura elaborada a partir das narrativas dos professores/gestores do estudo de 2017, constatamos a predominância no acionamento dos saberes curriculares, da ação pedagógica e dos experienciais. Um novo grupo de narrativas nos possibilitou retomar essa evidência e analisar quais os saberes mais acionados e que mais subsidiam os docentes na atuação como gestores. Especialmente, por meio de uma diversificação nas características do perfil: formação, áreas/centros de vinculação, tempo como docentes efetivos na UFSM, atuação em diferentes cargos (chefe de departamento didático, coordenador de curso de graduação e coordenador de curso de pós-graduação – dentre estes dois professores/gestores possuem experiência de algumas gestões em órgãos suplementares na reitoria da IES), assim como docentes em sua primeira experiência como gestores.

A partir desses preceitos e apontamentos iniciais neste subcapítulo, a seguir dialogamos com os professores/gestores em tópicos nos quais organizamos os elementos e aspectos expressos pelos docentes em suas falas sobre a atuação como gestor, sobre os fazeres na/da gestão e a produção de saberes na/da gestão.

#### **4.3.1 Desafios da atuação do gestor: implicações na carga horária de atividade**

Ao assumir um cargo de gestão/chefia, podemos dizer que, o primeiro desafio é lidar e passar pelo choque inicial de ter que assumir um cargo, como expresso pelos

professores/gestores no último tópico do subcapítulo anterior em que eles compartilham suas experiências e percepções sobre o processo de transição para a atuação como gestor. Na sequência, a primeira demanda prática é o docente conseguir organizar suas atividades e sua carga horária de trabalho.

Assim, é recorrente nas narrativas dos professores/gestores, as implicações na carga horária de atividade de todos eles:

Se você fosse ver a carga horária, seria 20 horas para a função de chefia e 20 horas para a questão de docência. Aqui dentro é, basicamente, chefia e, quando sobra, é para a docência. ((P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Sobrecarrega. Eu já era subchefe do departamento, mas obviamente, envolvia pouco, é mais por saber que eu assumiria. Eu tinha interesse, eu era proativo em assumir algumas coisas, mas por normal não seria o envolvimento. E quando assumi demanda bastante coisa, são muitos detalhes, muitos envolvimento que consomem bastante do teu dia. Tem as demandas grandes, questão de concursos, vagas, situações de reuniões, participação junto à chefia de departamento tu acabas assumindo conselhos e tudo mais. E isso toma bastante tempo da tua semana. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Não, nós não temos redução da carga horária! Essa é outra cobrança. O que conta é que tu tens que ter 8 horas dentro de sala de aula e essas 20 horas que tu tens para a chefia, são computadas nas tuas 40. Na realidade a gente faz bem mais do que as 40 horas semanais! Bem mais! Como a gente leva, às vezes, vai trabalhar em casa, tu acabas tendo bem mais que essas 40 horas. Isso não conta hoje. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Por meio das narrativas de professores/gestores evidenciamos que a carga horária de trabalho, principalmente, ao assumir um cargo de gestão/chefia é intensificada exponencialmente. Assim, vai se estabelecendo a intensificação e precarização da atividade docente. Pois, o docente ao assumir um cargo de gestão/chefia se vê diante da situação de ter que atender as demandas da gestão e com o tempo que lhe sobre atender as demandas das dimensões, assim, inclusive, o envolvimento com o ensino acaba sendo preterido e, de certo negligenciado, como um dos professores/gestores destaca em razão da carga de demandas da gestão.

A intensificação e precarização do trabalho docente universitário vem sendo reiterada nas discussões teóricas (como por Sguissardi e Silva Jr, 2018; Ferreira e Oliveira, 2022; Viana e Machado, 2016; Manzan e Sálua, 2014, e outros), porém no cotidiano docente só vê a manutenção dessa intensificação.

Os apontamentos dos autores condizem com a realidade vivenciada por professores/gestores como evidenciamos em suas narrativas:

Basicamente essa é minha vida e eu faço isso de segunda a segunda, tipo esse meu feriado a minha agenda já está cheia de coisas que eu tenho que fazer, porque eu tenho um evento para mandar trabalho, isso sem falar as demandas que eu não sei se a gente chama de gestão ou não, mas, por exemplo, porque eu sou PQ eu tenho que avaliar projeto do CNPQ, eu tenho que avaliar projeto da

CAPES e eu ainda sou do comitê assessor da FAPERGS, então no feriado anterior eu estava avaliando cinco projetos da FAPERGS, isso não é gestão universitária, mas é gestão dentro do contexto da carreira, ter que ficar dando parecer para aqui, para ali, e isso toma muito tempo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Qual é o problema da gestão? Quando tu “ganhas” um cargo de coordenação, automaticamente tu já vais para o conselho do centro, o centro tem muitas demandas e essas demandas recaem sobre os conselheiros. Então, tu já és docente, já é pesquisador, muitas vezes, faz extensão, tem um cargo de gestão, aí tu estás no conselho do centro e tu vê todo mundo sobrecarregado. Mas eles têm que tirar um nome dali para uma comissão e aí tu acabas pegando mais um cargo e mais um cargo. Então, a gestão meio que te fagocita das outras atividades. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

A inserção por si na pós-graduação e na pesquisa demandam uma carga extra de demandas com as quais um professor não precisa lidar se não se envolver com elas.

Nessa direção, Sguissardi e Silva Jr (2018) pontuam que:

A intensificação e precarização do trabalho dos professores das IFES, que têm na ampliação da relação professor/alunos de graduação equivalentes e nas crescentes exigências de produtividade do trabalho acadêmico-científico, reguladas pela CAPES, fazem da *prática universitária* o polo atrator e centralizador também da vida pessoal e familiar dos professores pesquisadores das IFES. (p. 249).

Assim, ao se envolverem com a gestão há um acréscimo ainda maior na carga de demandas. Desse modo, ao não haver nenhum mecanismo institucional de organização – somente da carga horária mínima de ensino, o que pelo levantamento que apresentamos no estudo descritivo nem sempre é cumprido - cabe ao docente distribuir a sua carga horária para tentar dar conta de todas as demandas, o que por vezes é impossível:

Entrando na coordenação, na verdade, o que eu tive que abandonar um pouco foi pesquisa, justamente a pesquisa. Então, eu tinha um grupo grande de alunos, de ICs, algumas bolsas e coisas assim, a gente fazia alguns trabalhos a mais a longo prazo assim, então fazer alguns trabalhos de pesquisa interessante... À medida que essas coisas foram acabando, eu entrei na coordenação e acabei não retomando porque a carga horária que era dedicada para a pesquisa foi passada para a gestão da coordenação e justamente a carga horária de disciplinas continua igual, [...]. Então, realmente a carga horária de trabalho fica maior, ficou maior com a coordenação. Tanto é que nessa troca de coordenação eu não queria continuar, na verdade, queria sair daqui, até porque de alguns problemas de que não estava... Eu achei que deveria ser alguém com mais tempo de casa, talvez que devesse, eu não estava tão confortável assim, mas ninguém se interessou, eu acho que essa é a realidade de vários cursos, então, eu estou aí mais 2 anos. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Difícil, difícil! Na verdade, assim tu abres mão de todos, né?! Não tem como, porque, a gestão...[...]. Então eu acabei migrando para a pró-reitoria; na pró-reitoria eu tinha que ficar pelo menos 20 horas, então eu diminuí a minha carga horária de graduação e os meus encargos de pesquisa, como o grupo já estava bastante estruturado, eu tinha pelo menos 2 pós-doutorandos que que tocavam muita coisa, eu acabava mais coordenando; trabalho com a epidemiologia. Então, a gente trabalha com grandes coletas em períodos de tempo, então, no período de tempo que eu estava na pró-reitoria na gestão, estava finalizando uma grande coleta, então a gente, na verdade, finalizou uma em 2018 e começou ali em 2019, parou por causa de 2020. Então, eu coordenei o estudo, mas quem tocou o campo daí foram dois pós-doutorandos meus. Claro, tudo isso aí tive que abrir mão, tu abres mão não tem como segurar, porque a gestão ela dependendo do cargo que tu está ela é bem pesada assim. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Os dois professores/gestores, sendo um em início de carreira e outro com mais tempo na docência, indica que tiveram que abrir mão de outras atividades para dar conta das demandas de gestão. Para um docente em início de carreira, como evidenciamos por meio de sua fala, essa necessidade de se dedicar à gestão faz com que ele postergue a sua assunção na carreira docente, especialmente, no envolvimento com a pesquisa, orientação de estudantes, quiçá a criação do seu grupo de pesquisa, tudo acaba ficando para um momento futuro em que a gestão não seja a prioridade.

Sobre isso, Sguissardi e Silva Jr (2018, p. 194) salientam que:

[...], as tarefas administrativas pressupõem com frequência a renúncia ao enriquecimento do currículo, ao menos nos moldes hoje valorizados pelo modelo de avaliação chancelado pelas agências externas de regulação e controle, que é também parâmetro para a avaliação interna nas IFES. Assumir esses encargos, mesmo com remuneração, é correr risco de prejuízos na carreira.

Já P/G Coord. PG 10 - C. C. V. na condição de um docente já com seu grupo de pesquisa e de orientandos já consolidado, mesmo tendo que se afastar um pouco e não conseguir trabalhar tanto junto com eles, as atividades seguiram sendo desenvolvidas pelo grupo e o docente acabou ficando no papel de supervisor.

Nessa direção, acerca das implicações na carga horária, um dos professores/gestores salienta os desafios de atender as demandas da gestão e que percebe que, no período em que esteve atuando como gestor em um órgão suplementar na reitoria, houve implicações na sua atuação no ensino:

[...] o tempo é finito. Por exemplo, eu desatendi muitos meus alunos estando na Reitoria. [...]. Não tive possibilidade mesmo de ter um contato como deveria ter tido. Não que eu não tivesse, mas eles ficaram desatendidos. Esses agora, que estão próximos, que eu estou ali no prédio, porque eu ficava lá, 'né?!'. Os que estão do meu lado, que a gente conversa no corredor, isso é muito diferente, para o aluno faz muita diferença. Então, o cargo te tira esse tempo. O cargo te exige ter atenção com outras coisas, que são importantes também, mas eu acho que isso devia ser uma coisa mais profissionalizada. Tem que ter um cara para fazer isso. Entendeu?! Principalmente, nas coisas corriqueiras, as coisas corriqueiras, coisas do dia a dia: afastamento, etc. isso não precisava ter. [...]. É atender a máquina. Então, um cargo profissional, o cara é chefe do departamento vai ser chefe, contratado para uma coisa assim sabe. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Outra professora/gestora relata uma organização que tem conseguido manter e sua auto-organização quanto aos horários em que se envolve com questões de gestão visando conseguir atender as demandas de estudantes e dos projetos que desenvolve:

E aí todas as outras demandas que envolvem pesquisa e extensão, eu sou bem feliz assim pelos orientandos que eu tenho por que eles trabalham muito e eles ajudam muito, e aí os meus orientandos eu respondendo fora de horário. Então assim, esse combinado eu tenho com eles, então, os orientandos

eu respondo depois das 5h. Então eu faço várias revisões, várias leituras de coisas, que eles estão produzindo, eu faço à noite ou fim de semana e aí vou respondendo dessa atividade deles e eu tenho conseguido acompanhar a maioria das oficinas [do projeto de extensão] assim, então a gente marca e eu e o que eu estou fazendo é eu peço um afastamento, então eu não consegui em uma oficina só que eu queria ter ido porquê teve uma convocação e eu não consegui ir no dia, mas as outras eu faço o afastamento ali do dia que está justificado se tivesse outra coisa de gestão e vou junto com eles. Daí todas as oficinas, elas estão distribuídas ao longo do ano, então a gente tem isso já antes da gestão a gente tem um planejamento para que as aplicações das diferentes bolsas vão acontecendo distribuídas para que os colegas possam ajudar os outros, então a gente consegue se organizar. [...]. Então isso a gente faz isso desde o início do ano, independente da gestão; o ano passado a gente já fez assim. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Por meio das narrativas de P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M. e P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H. constatamos que as implicações na carga horária e nas demandas podem variar dentre os diferentes cargos. Como expresso pelo hoje chefe de departamento, a atuação em cargos na administração central implica em uma dedicação muito maior às atividades da gestão. Também, a partir da narrativa do coordenador de curso de graduação, constatamos que havendo uma organização e uma colaboração das pessoas mais próximas, como, por exemplo, os orientandos e participantes dos projetos, o professor/gestor consegue seguir acompanhando as atividades. Claro, como expresso por P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M., o convívio presencial mais próximo, interações nos corredores, acabam aproximando professor e estudante, o que é importante para a manutenção do vínculo e um engajamento dessas pessoas também; assim, o professor estando quase que diuturnamente na reitoria dificulta as interações e o convívio mais próximo com os orientandos, em função da impossibilidade de deslocamento dentro do próprio campus durante as atividades.

Nessa conjuntura, P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H. detalha suas perspectivas para o próximo semestre no que condiz à organização da sua carga horária, especialmente, buscando concentrar alguns tipos de demandas em dias específicos para conseguir otimizar sua organização e seguir atuando nas quatro dimensões:

E aí, para o semestre que vem tem um ajuste na carga horária de ensino que eu vou em vez de ficar com 3 disciplinas então agora vou ficar com 2. E eu pedi para a chefia, chefia autorizou, vai ser concentrada a minha carga horária de ensino em um dia; então, quinta-feira, amanhã e tarde é toda destinada para o ensino. Claro que vai ter os momentos de planejamento que provavelmente não vão ser, não vão acontecer aqui nesse laboratório vão ser terceiro turno fora, não é, em casa, no fim de semana, em outros momentos, mas concentrando a carga horária de ensino eu consigo manter as atividades dos projetos que normalmente são na quarta-feira ou na sexta à tarde, aqui daí intercala quando não tem reunião de departamento ou não tem reunião de colegiado, a gente faz oficinas ou atividades do laboratório, como por exemplo, o clube de leitura, são na sexta à tarde e os outros turnos eu consigo dividir entre gestão e outras atividades que venham a ser demandados pelos orientandos. E aí também, eu vou ter bastante orientandos de estágio no semestre que vem, mas como a maioria deles assim é os 2 estágios, é fundamental e médio ao mesmo tempo. Então, é duas orientações, mas é uma pessoa; aí a minha proposta para eles foi assim: eu vou marcar um dia e a gente vai ter a reunião de todos os estagiários, aquele turno vai ser pra orientar todo mundo, orienta com documentação, orienta como plano de aula, orienta com planejamento, todo mundo no mesmo

período, e aí a princípio todos eles aceitaram e acho que vai funcionar direitinho. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Na narrativa da professora/gestora evidenciamos que além de uma boa relação com os estudantes/orientandos, o professor/gestor também precisa de empatia de suas chefias imediatas para organizar de maneira mais otimizada a sua carga horária e as demandas de trabalho. Diante da ausência de um amparo institucional para que o professor/gestor conseguida dar conta de todas as suas demandas, o micro contexto pode acabar respondendo e agindo como um tipo de amparo institucional. Obviamente, em situações assim, que não estão previstas e organizadas por meio de diretrizes legais, o professor/gestor fica dependente da disposição de sua chefia e mesmo o grupo de colegas professores do departamento/curso para que sejam empáticos à sua sobrecarga de trabalho e lhe permitam fazer (re)organizações, como no exemplo citado por P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H. de diminuir o encargo em uma disciplina no semestre seguinte, para que consiga otimizar sua carga horária de trabalho e quiçá não precisar trabalhar no horário previsto para o descanso e lazer.

Nessa direção, outro professor/gestor destaca que a secretaria é um suporte essencial para que consiga atender as demandas e seguir desenvolvendo as atividades que precisa, especialmente, sendo bolsista produtividade, mas que mesmo assim não tem tempo para fazer alguma formação relativa à gestão/atuação como gestor:

Por mais que tivesse não teria condições de fazer. O meu tempo é extremamente restrito. [...] Isso aqui eu não tenho como largar. A carga horária na graduação ou na pós eu não posso diminuir, porque senão eu não atinjo o mínimo para progressão. O que eu tenho e é o que eu tive no [PPG/n. s.], é o que precisa ter que é uma equipe, uma secretaria que essa sim está sempre ali e eles conhecem os trâmites. Então esse tipo de coisa que é necessário, é uma secretaria dedicada, competente que alivia esse trabalho do coordenador. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos seu entendimento de que mesmo estando em um cargo de gestão, que se pudesse não teria assumido como já expressou, a sua prioridade é a manutenção da sua produção e o cumprimento de critérios que lhe possibilitem a progressão.

Nessa conjuntura, outros professores/gestores pontuam sobre não haver redução da carga horária ao assumir um cargo de gestão/chefia e como isso acaba resultando na intensificação do trabalho docente:

Não. A maioria do tempo que hoje é eu como chefe, é para a parte da chefia, o que sobra vai para a docência, que eu atuo na segunda e na terça. Estava vendo as últimas semanas, cada semana era, no mínimo, três reuniões. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

No meu caso, impactou só acrescentar mais trabalho, porque não tive como diminuir o horário nem de docência, nem de pesquisa. Eu coordeno projetos com empresas também que não tem como diminuir também. Então só somou. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

As demandas programadas e aquelas que vão surgindo, como, por exemplo, reuniões, acabam provocando uma precarização do trabalho docente, pois o docente mesmo que quisesse não consegue se dedicar plenamente à uma atividade. Especialmente, quando sua prioridade é que a manutenção do engajamento com a pesquisa e da carga horária de ensino, é humanamente impossível dedicar-se o quanto cada atividade demanda, tanto de tempo como de qualidade. O docente pode até estar presente, mas ele consegue de fato estar plenamente presente e focado em todas as atividades/demandas que lhe chegam? E a que custo isso acontece?

Nessa conjuntura, evidenciamos a presença de um tensionamento entre o bem-estar docente e o mal-estar docente. Bem-estar na docência, de acordo com Mosquera e Stobäus (2006, p. 373):

[...] diz respeito à própria motivação e realização do professor, quer na dimensão pessoal, quer na dimensão profissional. Dois momentos existenciais respondem por níveis mais elevados de bem-estar: formação docente e sentido profissional (MOSQUERA e STOBÄUS, 2000). No primeiro, evitar uma relação estritamente normativa; não estabelecer falsos ideais; abandonar a ambigüidade pedagógica, salientar o conhecimento da realidade cultural. No segundo, valorizar o trabalho docente pelo saber e pela competência.

Nessa perspectiva, no que condiz aos professores/gestores a manutenção do bem-estar docente perpassa a valorização do trabalho que desenvolvem na gestão, implicando em condições mais adequadas, principalmente, no que tange a uma melhor organização da carga horária para que diminua a sobrecarga, bem como amparo institucional.

Desse modo, as narrativas dos professores/gestores nos impulsionam a identificar a vivência de um mal-estar docente, decorrente da conjuntura institucional estabelecida no que condiz a esta dimensão da docência universitária.

Sobre o mal-estar docente, Isaia (2006c, p. 372) pontua que é um:

[...] conjunto de reações adversas que repercute negativamente em toda a personalidade dos professores. Estas advêm das rápidas mudanças sociais, sobre as quais os docentes não têm controle, nem compreensão. Conseqüentemente eles passam a se sentir acossados, na medida em que não encontram estratégias convenientes de enfrentamento. (ESTEVE, 1987, 199a; ISAlA, 2001a). Notas: ao serem responsabilizados pelas falhas educacionais, apesar de não terem condições adequadas de resolvê-las, podem desenvolver uma imagem profissional desvalorizada, que envolve sentimentos de inaptidão, desajustamento e depreciação, responsáveis por uma crise de identidade pessoal e profissional.

Cabe salientarmos que as definições apresentadas, assim como muitas das que tem sido debatida no âmbito da pedagogia universitária, geralmente, abordam a docência universitária

sem contemplar as especificidades da dimensão da gestão. Logo, também num delineamento de definição de mal-estar docente podemos acrescentar os sentimentos negativos que emergem ao docente ao se ver encurralado e ter que priorizar as demandas da gestão em detrimento de quase todas as demais, inclusive, da vida pessoal. Ainda, articulando-se a solidão institucional, a frustração institucional e a angústia institucional.

Nessa conjuntura, raras vezes parece haver algum tipo de alívio na carga de trabalho, no entanto, como uma das professoras/gestoras relata em sua fala acaba sendo um alívio quase momentâneo e que logo é substituído por uma nova demanda que emerge no cotidiano da gestão:

No ano passado, eu consegui ficar com um pouquinho menos de disciplinas, eu estava com duas, nesse semestre eu estou com quatro, por exemplo, então nesse ano... [...]. 60 horas e no próximo semestre eu vou voltar provavelmente com três, porque como a gente está com esses dois currículos, ampliou a nossa necessidade, todo mundo está com uma carga alta. E aí o ano passado deu, mas aí eu estava entrando também, e estava terminando, o currículo foi implementado na minha gestão. Então, o ano passado a gente estava naquilo de volta de pandemia, aulas online aulas, aulas não sei o quê... tinha que terminar esse currículo, aprovar ele em todas as instâncias e já pensar a implementação. Então, eu me sinto sempre como, sabe quanto tu estás no mar e diz: “*agora eu vou só ficar tranquila*”, e daí vem uma onda, e tu diz, “*não, mas agora eu vou relaxar!*”. Nunca dá. Porque antes eu achava que quando terminasse o currículo ia ok, agora é implementar o currículo e outras situações. Esse ano a gente foi tomado por outras situações aqui de assédio sexual, moral e tal. Então, também foi algo que vem me tomando muito energia. [...]. As três esferas: a gente tem processo contra estudante, contra docente e a gente tem processo contra técnico, nesse momento é assim. O que é muito bom, as pessoas estão falando e conseguindo desenvolver essa força de vir relatar, mas a gente tem nos três, desde o início do semestre. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Por meio da narrativa da professora/gestora evidenciamos que há demandas que vão se diversificando de modo a sempre haver algo a ser trabalhado, principalmente no que condiz à manutenção da matriz curricular do curso; atrelado a isso há as reverberações dos contextos macro e micro, caracterizando-se os contextos emergentes, especialmente, por meio de movimentos/ações de tensionamento do *habitus* universitário. Essas repercussões acabam exigindo mais envolvimento do professor/gestor, como P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H. compartilha em sua fala sobre essas experiências:

Sim, pesa mais na da gestão, porque é onde tem que receber, dar os encaminhamentos e a gente está sem secretário, então todos os encaminhamentos passam por mim; também de receber essas pessoas, muitos relatos que as pessoas não sentem confortáveis de Ouvidoria, então é aqui, eu tenho que estar escrevendo o relato, fazendo memorando. Impacta na minha aula quando eu sinto que lá para dar aula eu estou exausta ou que eu não consegui planejar a aula como eu gostaria. Como eu tenho essa alegria de dar aula das disciplinas que eu conheço muito o conteúdo, eu sinto que favorece a minha aula não perder a qualidade, se fosse uma aula que eu conheço um pouco, tem que estudar muito sobre aquilo seria uma aula bem ruim eu acho. Como é desse outro lugar que eu já domino mais eu sinto que não tem esse impacto tão grande. Mas, tem o impacto sim, acho que eu demoro para corrigir trabalho. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

A atuação na gestão requer do professor/gestor, especialmente, diante de demandas mais subjetivas e que impliquem em relações interpessoais, sua disponibilidade e presença consciente acarretando um envolvimento maior, logo um desgaste maior também. O envolvimento do professor/gestor demanda esforço físico e intelectual, mas também emocional e mental e que, por vezes, pode ser o que mais reverbera na sua condição pessoal/humana de atender as outras demandas. Nesse sentido, P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H. por meio de sua fala também expressa que a alegria que tem em estar em sala de aula acaba ajudando a aliviar um pouco a carga de tensão, no entanto identifica um desgaste que resulta, por exemplo, em demorar mais para corrigir trabalhos. Assim, junto da intensificação e precarização do trabalho docente, surge o cansaço:

Agora eu estava há duas semanas que eu tinha que apresentar para eles as médias dessa primeira etapa, não, eu simplesmente não conseguia sentar-me para fechar as médias, consegui fazer isso ontem então impacta sim, eu sinto que impacta. Esses dias no grupo de coordenadores, tem um grupo de *WhatsApp*, com a Reitoria e um professor colocou, eu disse: “*ai que bom! Tem mais gente, não eu sou só eu que estou desesperada*”, que ele dizia: “*não sei mais como eu consigo conciliar a gestão com dar aula, como ter minhas pesquisas, eu sinto que daqui a pouco eu vou ter que abrir mão de alguma coisa*”. Aí ele questionava, será que quem está na gestão, tem como continuar estando na sala de aula com uma aula de qualidade? Porque eu acho que realmente é o que a gente tem que se perguntar. Onde que fica, porque isso de que são, o mínimo são 10 horas na gestão de uma coordenação é uma carga horária assim é uma fantasia, é uma fantasia, porque tu não consegues dar conta com de com menos de 25h eu acho, 30h, às vezes; têm semanas que eu passo aqui de segunda a sexta, eu só saio para dar minha aula e já estou de volta aqui. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

A narrativa de P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H. vai na mesma direção da percepção narrada por P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M. anteriormente; o professor/gestor se vê diante do dilema de atender as demandas prioritárias, que pelas suas falas podemos inferir que são da gestão e, conseqüentemente, torna-se humanamente impossível que sigam dando conta de todas as demandas do ensino, da pesquisa e da extensão com o mesmo engajamento que gostariam/poderiam ter se não fosse a sobrecarga da gestão.

Nessa direção, outro professor/gestor traz para a conversa um aspecto que já constatamos no estudo descritivo da arquitetura institucional: os dados oficiais sobre os encargos didáticos não condizem com a real carga horária de trabalho do professor/gestor e, podemos ir além, de muitos dos docentes da instituição. Vejamos que o diz P/G Chefe de Depto 02 - C. H. sobre essa situação:

E outra coisa, o que que é computado? Orientação de graduação; orientação de pós-graduação não são computadas nessas 8 horas. São atividades com alunos, não são computadas dentro das 40. Entendeu?! Eu acho que isso é errado dentro da Universidade, por que tu estás trabalhando com o quê? Com aluno! Aulas de mestrado, aulas nas pós-graduações contam, mas as orientações não contam. Contam orientações de graduação. A legislação é bem clara em relação a essas questões. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Nesse sentido, as narrativas dos professores/gestores trazem o questionamento, quase que um pedido de socorro, de como conseguirem dar conta com qualidade das demandas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão? Afinal, o professor precisa dar conta de tudo?

Há exigências da instituição para o professor atuar em todas as dimensões, mas não há uma organização institucional para que não haja uma intensificação de carga horária que possa, inclusive vir a ser prejudicial ao docente.

Nesse contexto, essa sobrecarga implica na formação continuada do professor, tanto para cursos relativos à gestão/atuação como gestor, e que já pontuado em narrativas anteriores, como outros tipos de formações continuadas, assim como as reverberações da sobrecarga de trabalho:

[...] ou tu vais trabalhar manhã, tarde e noite, que é uma coisa que eu me recuso, por isso até, quando surgiu a oportunidade de fazer a fisioterapia, porque eu trabalho com a área de corpo. Corpo e composição é o que eu mais pesquiso, inclusive por conta da acessibilidade. E uma das coisas que eu pensei é: se eu deixar as minhas noites livres, eu vou trabalhar todas as noites. Eu vou deixar a formação de noite. [...]. É que realmente, eu iria fazer que nem os cursos de gestão, que eu me matriculo e nunca vou. Mas daí essa também era umas das minhas preocupações e que eu vejo, hoje em dia eu tenho que me segurar para não estar... nesse sábado de manhã eu trabalhei, por exemplo, então assim, tem que estar sempre também em uma vigilância, porque eu percebo que se não, pela demanda que tem de trabalho. E aí tem isso, tem tanto uma cobrança da instituição, de tu continuares produzindo, mas tem uma cobrança um pouco nossa também, que é esse de: bom, eu não quero parar de produzir, eu não quero, porque eu faço pesquisa porque eu gosto daquilo que eu faço. Então, eu fico assim, aí eu abri mão agora da extensão um pouco, que é uma coisa que eu gosto muito também. Daqui a pouco eu estou abrindo mão de todas as coisas que eu gosto para fazer uma coisa que é a gestão, que eu acho que eu tenho competências para, mas não é uma coisa que me dê tanto prazer assim. Que eu acho que é uma parte importante do nosso trabalho, para não ficar uma coisa só extenuante. (P<sup>9</sup>/G<sup>3</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Então, às vezes, a gente trabalha, é obrigado a trabalhar muito, muito; tem que ter projetos, tem que fazer extensão, a Universidade tem aquela questão: ensino, pesquisa, extensão! A gente tem que se envolver nessa questão do ensino e extensão. Além das 8 horas. Então, às vezes, a gente corre demais. Essa semana mesmo, eu tenho vários projetos, e tem coisas de projetos de alunos que estão trabalhando aqui dentro da minha sala, minha sala não é muito grande, mas os alunos estão trabalhando aqui. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Nessa direção, P/G Chefe de Depto 02 - C. H. detalha as demandas de trabalho e o tempo envolvido para que ele consiga desenvolver essas atividades das demais dimensões, principalmente, da extensão e da pesquisa:

E têm outros projetos que eu tenho com uma outra professora na Quarta Colônia, então eu tenho que ir 2, 3 vezes para a Quarta Colônia E, mais, orientar os alunos aqui dentro, a gente está trabalhando com esse material aí que é uma bolsa do Geoparque, organizando a questão dos negativos fotográficos de 1950, de um padre, fotógrafo, que tinha na Quarta Colônia. A gente estava arrumando isso aí, então a gente agora está digitalizando, tem alguns que a gente vai ter que fazer higienização, tem um laboratório aqui na frente, nós vamos ter que fazer alguns testes... isso, 1950, aí tem 70 anos! É um material riquíssimo. É a memória, é identidade da região da Quarta Colônia. A gente também está trabalhando em outros projetos, por exemplo, na prefeitura de São João do Polêsine e no Condesus, no Consórcio de Desenvolvimento da Quarta Colônia. É muita coisa! A gente está sempre correndo, por exemplo, sexta-feira eu saí de casa, como sempre saio às 7 horas,

pego trânsito, como moro longe daqui, e cheguei em casa meia-noite. Então é complicado. [...]. São muito mais que as 40 horas, se a gente vai pensando! E Isso são cobranças que a gente tem! Aí tu chegas lá no final para computar a tua carga para as promoções e isso aqui não conta, não conta, não conta, não conta... mas você tem que fazer! (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Por meio da narrativa do professor/gestor podemos inferir o surgimento do sentimento de frustração diante da instituição que de um lado cobra que o docente atue nas quatro dimensões – ensino, pesquisa, extensão e gestão -, mas, por outro lado, além de não organizar suporte institucional para que não haja uma sobrecarga de trabalho, não reconhece todas as cargas horárias de trabalho do professor.

Acerca disso, Farias (2010) também pontua a escassez ou a ausência de tempo para que o docente conseguida desenvolver as atividades acumuladas, destacando que “[...] essas atribuições extras dificilmente serão contabilizadas na composição dos processos avaliativos a que um dado pesquisador venha a ser submetido” (p. 164).

Nessa direção, outro professor/gestor também expressa sua frustração diante da dinâmica organizacional no que tange aos encargos docentes:

Tanto eu quanto os meus colegas aqui no departamento temos divisões internas por subárea do conhecimento. [...]. A gente vê, nossa carga horária ninguém tem menos tem 12 horas, eu tenho 15 horas em sala de aula, eu tenho um médio, tipo, me aliviaram porque eu estou na gestão. Mas eu vejo departamentos em que a pessoa tem que inventar disciplina, agora que é público que tu pesquisa, tem uma disciplina que é de 60 horas que se chama coorientação da iniciação científica, é de 60 horas, são 4 horas por semana em frente ao aluno que eu tenho que fazer numa disciplina, muitas vezes, básica pesada e a pessoa tem coorientação de iniciação científica, eu não sei que disciplina é essa, não tem ementa, não tem nada. O que passa na minha cabeça? É preencher a carga horária de pessoas que não tem o que fazer em termos didáticos, docentes, não quer dizer que não faça pesquisa. A meu ver isso tem uma diferença gritante, porque se eu tenho uma disciplina dessas para mim, conseguiria preencher a minha carga horária com duas disciplinas de 60 horas, 4 horas semanais sem ter que pisar na sala de aula. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Nessa conjuntura, podemos inferir que diante de tantas demandas, da ausência de um amparo institucional estruturado, para que não haja uma sobrecarga e que seja mantida a saúde física e emocional do professor/gestor, o professor/gestor consegue produzir sentido para o que faz se tiver resiliência. Assim, a resiliência docente torna-se essencial para que o docente consiga seguir produzindo sentido sobre a docência universitária e não desista de assumir as diversas demandas que estão presentes na atividade docente, em especial para o professor/gestor.

Acerca disso, um dos professores/gestores expressa significados acerca do papel do professor universitário e os sentidos que produz sobre a sua atuação como professor formador:

E isso, eu não acho correto, a sociedade não me paga para isso, a sociedade me paga para dar aula e formar profissionais e dentre as minhas atribuições da formação, fazer pesquisa, da melhor forma possível e a instituição me pede para ajudar na gestão e eu ajudo. Agora, a gente sabe que tem profissionais que não seguem esse caminho, então isso deixa a gente desmotivado de certa forma.

Não que eles não fazerem nada me desmotive, mas é saber que as coisas podiam ser melhor distribuídas. [...]. Eu acho que a formalização dos encargos didáticos vem para ajudar. Eu participei da reunião em que explicaram para os coordenadores como que funcionaria e o que seria a contabilizado, achei bastante interessante, a ideia é fazer uma equalização dos encargos como um todo. Então, se eu estou na gestão e na pesquisa e tem gente que não tem aula para dar, transfere. Mas que todo mundo tenha a mesma carga de trabalho. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

A frustração e angústia docente acabam emergindo também e são vivenciadas pelos professores/gestores. Afinal eles com tantas demandas, se desdobrando para tentar dar minimamente dar conta de tudo, enquanto outros colegas por não ter tantos encargos, podemos conjectura, que tem um cotidiano bem mais tranquilo e calmo. Logo, uma organização institucional das cargas horárias de modo mais equilibrado é salutar tanto para diminuir as sobrecargas como para a manutenção de um clima institucional mais harmônico e participativo de fato, pois a colaboração para com a gestão da instituição não deveria ser algo tão penoso ficando somente para alguns docentes que se dispõem a fazê-lo.

Nessa direção, os professores/gestores pontuam que seria pertinente participar de alguma formação pela instituição, porém a implicação da carga horária também resulta na falta de tempo para formações:

Seria. O problema é tempo para a gente fazer isso... [...]. Tem as funções da gestão, que você tem que fazer, tem projetos para fazer, o que tu fazes? [...]. Tu não tens muito tempo... Graças a Deus tem até legislação nova agora que diz que reuniões com mais de 2 horas não pode... [...]. Então, tu tentas te organizar dentro disso que aqui. Mas é complicado, às vezes. Tu tens coisa do departamento, tem coisas do curso, tem que estar correndo... (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

A preocupação de dar aula no dia seguinte é uma, a preocupação de responder um processo é outra, e isso não somos preparados, não pelo menos os profissionais de química que não tem formação em gestão. A instituição dá uns cursos de gestão, a questão é quando que eu faço? (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Por meio das narrativas dos professores/gestores evidenciamos que as implicações da carga horária e das demandas de trabalho resultam no fato de que diante das demandas da gestão e da oportunidade de fazer uma formação relativa a esta função não acontece, pois atender as demandas da gestão acaba sendo prioridade. Assim, mesmo havendo oportunidade de formação o professor/gestor não tem disponível para fazer, pois teria que abrir mão de resolver as demandas do próprio cargo.

Nessa direção, conseguir organizar-se diante de tantas demandas e, inclusive, de algumas imprevisibilidades que acabam surgindo é um desafio para o professor/gestor:

Eu sempre procuro fazer isso no início do semestre, talvez até nesse próximo eu faça mais focado no departamento. Eu não tinha considerado até porque eu não sabia quando iria assumir. Mas eu procuro dividir, não na agenda tal horário fazer isso, eu tenho minha lista de atividades, mas ela é sempre interrompida, antes era interrompida pelos alunos, agora é interrompida pelos demais professores. Então é bem difícil tu conseguires fazer uma rotina. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Esse semestre a minha carga horária de ensino está bem grande. Então assim, o que que acontece, normalmente, ensino é aquele horário que já está definido que eu trabalho com ele. [E por você ter assumido a gestão, não teve redução nenhuma, não?] Nesse semestre não. Então, assim, para a gestão eu tenho feito todas as coisas que envolvem gestão dentro das 8h do dia; então assim, meu horário de olhar e-mail e responder coisas da coordenação até às 5h da tarde, depois das 5h da tarde, só no outro dia e eu não pego nada que envolva essa questão da gestão fim de semana e feriados; foi assim, foi uma imposição que eu me fiz para aceitar pegar o cargo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Diante dessa intensificação caracterizada por uma sobrecarga de trabalho, os professores/gestores precisam fazer escolhas, inclusive, visando a sua saúde e as implicações na vida pessoal/familiar. Nessa perspectiva, Sguissardi e Silva Jr (2018, p. 252) ao analisarem os aspectos presentes nas falas de docentes pesquisadores identificam que um dos aspectos mais presentes ao abordar “[...] a evolução da *prática universitária* ou da intensificação e precarização do trabalho, é o que diz respeito à crescente incidência de doenças, em especial de cunho depressivo, e ao consumo bastante frequente de medicamentos ansiolíticos.”.

Desse modo, para que não precise chegar a um extremo de adoecimento o professor/gestor precisa fazer escolhas, as quais, nem sempre, consegue manter, afinal a sobrecarga estabelece-se como um desafio a ser superado diuturnamente:

É questão do se vira nos 30, né? [...]. A carga horária que fica alta. Apesar que assim, na pesquisa, a gente coloca 1 hora lá porque senão estoura a carga horária. Mas tu trabalhas mais do que 1 hora. Por exemplo, foi o que eu, sexta-feira eu voltei meia-noite para casa, porque nós estávamos envolvidos com outras questões, dentro de projetos que a gente tem fora do município. Então tu tens que estar correndo. Se vira nos 30. Ano que vem eu vou diminuir muito esse ritmo, porque não dá. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Impactou não com problemas, impactou em demandar mais tempo. [Mas tu tens aberto mão de horários de lazer para atender horários da chefia?] Sim, um pouco sim. Até chegar ao ponto de pesar e tu começa a abrir mão do trabalho para voltar a fazer as atividades. Então eu sou bem sincero nisso, eu tenho minha vida pessoal, tenho minha atividade física e ninguém vai fazer por mim. Nos finais de semana se eu posso trabalhar eu trabalho não tenho questão do horário, mas não estou 100% chefe, eu procuro restringir. Mas, muitas vezes, é aquela coisa, tem que resolver agora mesmo que tu tens que deixar de fazer outra coisa para não ter que depois ficar dois três dias corrigindo uma coisa que deveria ter feito naquele momento. Então, inevitavelmente tu passas por situações de abrir mão para fazer uma coisa para resolver. E enquanto o professor tu administras melhor isso, teus horários de preparação de aula, correção de atividade. Mesmo na pesquisa tu delimitas, tem uma situação mais de hierarquia com os alunos e eles respeitam mais e com os professores são colegas, tu também respondes uma direção. [...]. Tu tens que se colocar mais disponível. Mas até isso, também colocar restrições dentro do departamento. Eu sempre digo, eu não estou aqui para agradar todo mundo, estou aqui para fazer o trabalho do chefe, então muitas vezes eu vou ter que ouvir de uma e de outro. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Os professores/gestores vivenciam diariamente um paradoxo para que a gestão não seja a única atividade a ser atendida. Mesmo que os docentes façam uma organização prévia, organizem seus horários, conseguirem manter o seu planejamento é um desafio. Inclusive, para que consigam preservar o horário de descanso fora da universidade. Nesse sentido, as narrativas

dos professores/gestores nos possibilitam evidenciar uma autovigilância a que precisam se submeter para que consigam atender todas as demandas e preservar o tempo particular/pessoal.

De acordo com Sguissardi e Silva Jr (2018, p. 248-249):

A atividade em que vem se transformando o trabalho nas IFES, diferentemente do que ocorre na maioria das profissões, tende a ser uma jornada de trabalho de três períodos e de uma semana de seis e, às vezes, sete dias de trabalho. Acrescente-se a isto a dupla jornada de trabalho que enfrentam as professoras pesquisadoras que, além do trabalho acadêmico-científico, se ocupam das rotineiras e inarredáveis lides domésticas, tarefas apenas em pequena proporção assumidas por seus companheiros, quando casadas. Supostamente, o tempo integral de 40hs e principalmente o regime de dedicação exclusiva, regime de vínculo empregatício da maioria dos entrevistados, aproximaria o dia-a-dia de trabalho do professor das IFES do regime de trabalho dos profissionais de nível superior de outras profissões, engenheiros, dentistas, médicos, advogados, que trabalhassem em organizações empresariais de natureza diversa, com jornada de efetivas 40hs. Aqui se põe, novamente, a equivalência entre o tempo da universidade e o tempo da economia em sua nova configuração. As atividades típicas do professor pesquisador [...] fazem, entretanto, que essa semelhança não vá além das aparências.

Nessa direção, um dos professores/gestores relata as escolhas que fez e a organização que mantém para preservar o tempo com a família:

Eu sou pai, tenho duas crianças pequenas, minha esposa por consequência é mãe, tem dois filhos pequenos e quando eu saio daqui, tenho uma filha com 5 e um com 2 e meio, quando eu saio daqui eles estão comigo e a minha atenção tem que ser com eles, porque é um fase que passa muito rápido e eles dependem muito da gente. Então, o meu tempo de trabalho é o tempo que as minhas crianças entram na escola, às 8:30 da manhã e saem às 18h, nesse tempo eu trabalho. Como eu falei, preparo aula de madrugada, é o tempo que eu tenho e, muitas vezes, eu acordo de madrugada para colocar em e-mails em dia. Então a gente faz isso, não é uma forma de cobrar algo, não estou dizendo que sou um super profissional, não, isso é obrigação, tem pessoas que trabalham absurdamente mais do que a gente e não ganham um terço, um décimo do que a gente ganha, então acho que o nosso salário justifica trabalhar bastante. A questão toda é que as cobranças não compreendem que tu também tens atividades fora da instituição e as principais cobranças vem da gestão, essa que é a questão. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Para conseguir aproveitar o máximo possível os momentos que têm em família, o professor/gestor acaba tendo que trabalhar de madrugada para conseguir “manter a vida acadêmica em dia” e conseguir dar conta de todas as demandas.

Assim, as narrativas dos professores/gestores convergem com apontamento de Sguissardi e Silva Jr (2018, p. 249) de que há uma “[...] crescente indissociação do tempo e espaço pessoais e familiares e o espaço de trabalho”.

Nessa conjuntura, P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M. pontua que as demandas decorrentes dos processos de ensino são de um tipo de modo que o docente consiga se organizar de maneira mais tranquila para responder ao que surge, já as da gestão não tem muita tranquilidade:

A aula o aluno pode me cobrar, tranquilo próxima aula eu reviso no livro se eu não souber e eu te trago a resposta, tenho dúvida em tal exercício, senta-se aqui vamos fazer juntos, temos tempo para isso, o tempo da aula é para isso, é de vocês. A gestão não, chega um processo na tua caixa postal com prazo e, muitas vezes, é cumprido, tem que cumprir, porque se não cumprir tu és cobrado, tu és cobrado como que se tu fizesses somente a gestão, essa que é a questão. Então, a meu ver a grande dificuldade é essa, é a gente conseguir conciliar os dois, a gestão é maravilhosa, eu acho que eu vou demorar para voltar para a gestão, já estou saturado, de 10 anos de instituição eu tenho 6 de gestão, é demais já, tem que deixar para as outras pessoas também fazerem. Mas a questão toda é que quando tu entras na gestão a gestão não quer saber o que tu fazes além da gestão. [...]. E não são pessoas que te cobram, os processos acontecem num ritmo alucinado e tu sabes que se tu não fizeres tu prejudicas outras pessoas. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

A sobrecarga e a precarização da atuação como gestor faz com que o docente dificilmente queira permanecer em um cargo tendo a opção de escolher, lembrando quando não houver uma pressão do seu grupo/micro coletivo para que assuma/permaneça. Assim, se houvessem estratégias institucionais de suporte ao professor/gestor podemos inferir que houve uma conjectura em que a atuação como gestor não fosse tida como “algo que estou fazendo porque não tive escolha”, que podemos dizer que é a síntese do que uma grande parte dos professores/gestores expressam em suas falas.

Nesse contexto, uma das professoras/gestoras conta sobre uma especificidade decorrente da pandemia e que acabou repercutindo nas suas demandas de trabalho, logo na sua carga horária:

[...] por incrível que pareça, a pandemia ajudou nesse aspecto comigo. Porque, infelizmente, nós tivemos uma evasão de alunos muito grande. Eu acho que toda a universidade, mas o curso de música, ele se abalou demais, se abalou demais. Então, eu não precisei fazer redução, porque já tinha se reduzido por causa da pandemia. Lá em 2009, 2010, que foi muito difícil, porque além da gestão, eu ainda tinha a extensão para tomar conta. Ali foi difícil, mas eu era mais nova, tinha mais gás, eu tinha mais garra. Eu acho que eu tinha mais pessoas que me ajudaram. Não sei o que é. Eu conseguia fazer um negócio, mas não foi tão penoso isso que eu quero dizer. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

Por meio da narrativa da professora/gestora evidenciamos que o elemento caracterizador dos contextos emergentes, pandemia, também repercutiu na organização da carga horária docente. Atrelado a isso, como pontuado por P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H., a ocorrência da evasão repercute na carga horária docente.

Nessa direção, já outro professor/gestor manifesta sua vivência da pandemia e o como esse contexto acabou aumentando a sua demanda de trabalho:

E um cargo de gestão eu vou te falar, olha, imagina o meu cargo de gestão quando teve uma pandemia. Que a primeira medida da pandemia foi cortar bolsa; eu acordava às 7h da manhã naquela época eu ainda mesmo período de pandemia eu ia pelo menos um período por ordem não podia vir os 2 períodos, um período eu ficava na universidade e o outro eu ficava em casa, meu celular começava a tocar às 15 para às 8h e parava às 9h da noite, sabe. Então, assim, não tem como tu dizeres que um cargo de gestão pesado não vai te ocupar muito do teu tempo. Ocupa. Ocupa, quase *full time* o teu tempo, não tem como. Eu ficava na graduação e assim eu deixava o meu celular fora porque me paramentava todo e era tocando o tempo todo, tocando o tempo todo, você não tem como,

porque é muito, muito difícil. Eu acho que isso é uma coisa institucional. Eu acho que nova legislação de encargos, isso vai mudar. Só que a gente tem que colocar em prática, não adianta ter uma legislação que não é colocada em prática. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Por meio das narrativas de P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H. e P/G Coord. PG 10 - C. C. V. evidenciamos as especificidades de cada cargo, assim dos contextos micro e macro da instituição. Enquanto no âmbito de um departamento uma situação possa ser tranquila para quem está na administração central da IES a perspectiva pode ser bem diferente, especialmente, por estar lidando com as demandas de toda uma instituição.

Acerca das diferentes especificidades de cada cargo, um dos professores/gestores destaca que há na organização institucional a previsão de que só alguns cargos específicos da administração central que não precisam assumir encargos de ensino:

Só o que conta, até onde eu saiba, é uma resolução, uma resolução nova, de 2020, eu a tinha aqui, eu estava estudando [...] só o Reitor, eu acho, que não vai para a sala de aula. Chefe de departamento, o Diretor de Centro, todos vão para sala de aula. São obrigados a ir. E cumprir as 8 horas. Inclusive, nós temos, por exemplo, duas professoras substitutas de 20 horas, no departamento, e essas duas têm que ter 8 horas também, dentro da sala de aula. Então todo mundo tem que ter 8 horas em sendo sala de aula, no mínimo. Não interessa o que tu tens por fora! (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos a sua busca por compreender a estrutura organizacional da instituição. Logo, estando em um cargo de gestão e com tantas demandas também implica ao docente conhecer e entender as diretrizes que organizam, inclusive, a sua vida acadêmica. A perspectiva da IES de manter todos os docentes atuando no ensino é compreensível pela própria função da universidade que, primordialmente, é o ensino, a formação de novos profissionais. No entanto, o que tem se mostrado emergente nessa conjuntura é buscar um equilíbrio para que a sobrecarga de trabalho não vire um problema crônico logo mais adiante.

Atrelado a isso, o reconhecimento do papel e do trabalho desenvolvido pelo professor/gestor é necessário, pois por vezes nem mesmo os colegas reconhecem a dimensão das demandas de trabalho do docente que atua como gestor. Isso é expresso por um dos professores/gestores ao relatar uma situação vivenciada com um colega:

Eu acho que existe um problema cultural, existe uma questão, como a gente estava grande parte da graduação, eu tive que ouvir quando eu estava, eu tinha um projeto extensão na sexta, eu tinha coleta de dados com aluno colocando dados em toda a cidade e tinha gestão; ia para a graduação, eu tive que eu ouvir de um colega meu que um dia ele pensou que eu tinha pego a chave de um armário dele, aí ele falou: “ah, *mas esse cara nem aparece aqui!*”, falei: “*mas só um pouquinho!*”, entendeu?! Aí que eu fiquei tão bravo que eu falei: “*o que tu fazes sexta de tarde?*”, “*ahm, na...?*”, “*pois é, tu estás no teu consultório e eu estou aqui trabalhando!*”. Então assim, existe isso cultural e isso é natural em algumas áreas que estão começando, talvez uma área tipo a química, por exemplo, isso não vai ser um problema, mas em algumas áreas estão começando existe isso ainda e isso eu acho que é um erro, não é um pensamento das pessoas de não saber pegar do outro o que que é melhor. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

A partir da narrativa do professor/gestor podemos inferir que o reconhecimento e a valorização do trabalho do professor/gestor são imbricados na cultura acadêmica que reverbera na arquitetura institucional ao não haver uma estrutura de amparo ao docente que passa a atuar como gestor.

Nesse sentido, Mancebo (2007, p. 79) salienta que, dentre as análises possíveis diante dessa conjuntura que se estabelece de intensificação do trabalho delas, “uma delas aponta para a possibilidade de que toda esta conjuntura que se desenhou na universidade não conseguiu tornar inócuo seu encanto, enquanto lugar de encontros e trocas, lugar de estar e pensar com um outro e enquanto lugar de criação”. Desse modo, “[...] a despeito da conjuntura adversa, persistem práticas docentes que remetem à construção de alianças, de compartilhamento dos conhecimentos, de produção de novos sentidos e significados”. Isso pode ser evidenciado, especialmente, nas narrativas de professores/gestores que mesmo, diante de toda a sobrecarga de trabalho, produzem sentido para a sua atuação como gestores.

Diante disso, entendemos que há a necessidade de as IES olharem para essa sobrecarga e organizarem estratégias para de algum modo os docentes terem uma qualidade de vida melhor, especialmente, evitando o adoecimento docente e, inclusive, que não se acaba esvaindo o encanto que a universidade promove a quem dela/nela vivência grande parte de suas vidas e se dedicam à sua existência/manutenção.

De acordo com Mancebo (2007, p. 79) há uma outra perspectiva sobre a qual podemos olhar para essa conjuntura que se estabelece:

Nos anos 80 e 90, Lourau retoma o conceito de implicação e chama atenção para um desvio utilitarista do seu uso, construindo, assim, o conceito que aqui interessa: o de sobreimplicação. Para o autor, há alguns anos, o conceito de implicação vem compartilhando uma “nebulosa ideológica” com palavras como compromisso, participação, investimento afetivo, motivação, favorecendo o surgimento de uma “síndrome da implicação” ou um “implicacionismo” nos discursos das ciências sociais. Assim entendendo, a sobreimplicação designaria uma certa deriva do conceito de implicação relacionada organicamente à cooptação e exploração da própria subjetividade, além de constituir-se na ideologia normativa do sobretrabalho, do ativismo, que guarda como um de seus efeitos a dificuldade de processamento analítico.

Desse modo, a cultura institucional acaba agindo mais forte até mesmo do que a própria organização estrutural da instituição. Isso pode ser evidenciado, mesmo que de modo sutil, nas narrativas dos professores/gestores sobre a chegada à gestão. Por vezes percebemos que o professor aceita assumir o cargo pelo grupo, especialmente, para que não crie atritos ou que o grupo o considere de algum modo não compromissado com o curso, com o departamento.

Ainda sobre isso, Mancebo (2007, p. 79) analisa as articulações do conceito de sobreimplicação da docência universitária:

No caso do trabalho docente, o que também é verdadeiro para muitos outros sítios de trabalho, a sobreimplicação é um conceito que permitiria compreender o sentido de prazer que os professores encontram em seu trabalho, sua “sobrevivência” enquanto sujeito, ao mesmo tempo em que se transformam em trabalhadores “*full-time*”, trabalhadores com 24 horas de trabalho diário, ainda que espacialmente fora dele. Trabalho, subjetividade e sobre-exploração apresentar-se-iam organicamente imbricados na sobreimplicação e o encanto que paira sobre a vida universitária poderia, sob este prisma de análise, estar-se voltando contra o próprio professor.

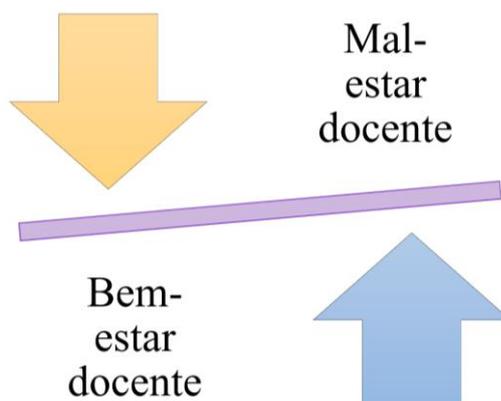
Diante disso, e, especialmente, por meio das narrativas dos professores/gestores compreendemos que os professores/gestores vivem um paradoxo. Mesmo que a atuação em todas as dimensões da docência – ensino, pesquisa, extensão e gestão – lhe sejam significativas e façam sentido, lhe promovam prazer e autorrealização, a organização das atividades docentes, o conseguir dar conta de todas as demandas, por vezes, são quase impossíveis sem que haja uma extrapolação do tempo-espaço do trabalho para a vida pessoal.

Assim, podemos reconhecer que a carga horária excessiva para alguns é um dos pontos nefrágicos da docência universitária, gerando mal-estar docente. Pois os dias continuam tendo 24h e a semana 7 dias. Porém, os professores precisam dormir, descansar, se recompor para conseguirem seguir aguentando a carga de trabalho que quase beira à carga máxima, por vezes. Mas e aí a vida fora da universidade?

Para que a docência universitária não acabe sendo sinônimo de sofrimento no trabalho e, inclusive, para que o professor/gestor tenha condições físicas, mentais e emocionais para conseguir lidar com toda um leque a mais de desafios que constituem o cotidiano da gestão, é crucial que algo seja feito. Ou, corremos o risco de adoecimento docente, desistência do magistério, descartado com o trabalho docente, ou mesmo como já acontece, de docentes que se envolvem somente em uma ou duas dimensões da docência. Ou mesmo docentes que não querem nem ouvir falar de assumir um cargo de gestão, resistindo ao “convite” do grupo.

Desse modo, entendemos o paradoxo que se estabelece entre duas “forças” que atuam no cotidiano da atuação do professor/gestor:

Figura 12 - Tensionamento entre Bem-estar docente e Mal-estar docente



Fonte: autoria própria.

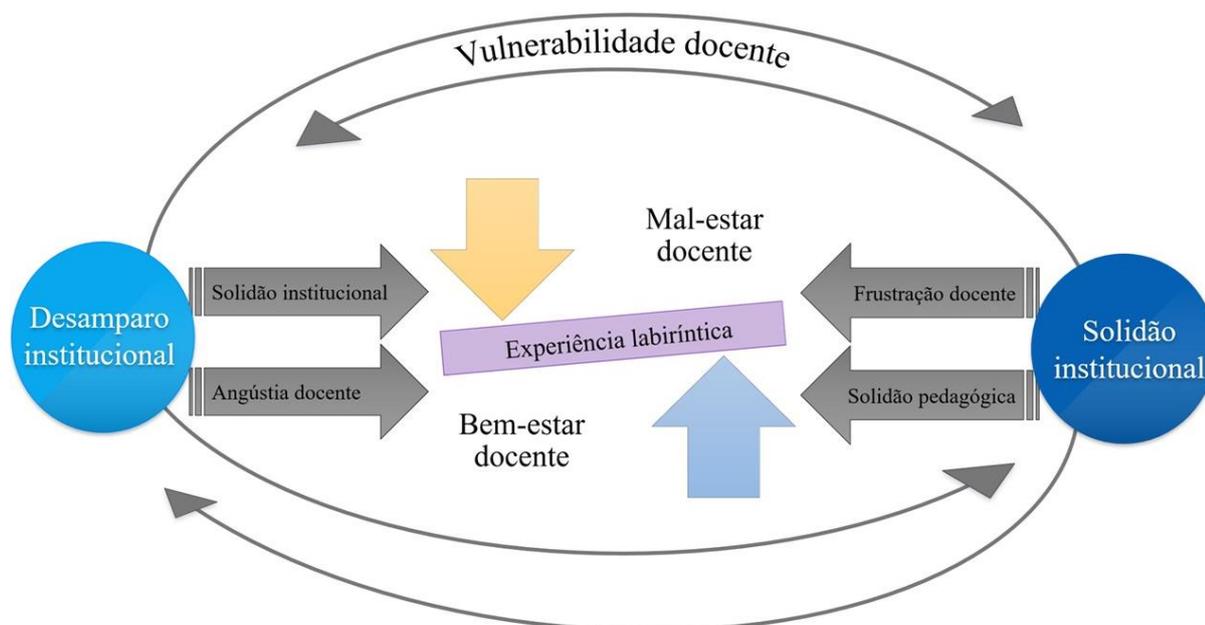
Nesse sentido, reconhecemos que os professores/gestores vivenciam experiências labirínticas. De acordo com Isaia (2006b, p. 371-372), a experiência labiríntica:

[...] compreende as intrincadas relações entre o eu profissional individual e coletivo e representa o difícil e tortuoso caminho a ser percorrido pelos professores na busca de solucionar situações confusas, conflitantes e alienantes em que se encontram ao longo de suas trajetórias. Esta experiência evoca, simultaneamente, a certeza e a incerteza, o buscado e o encontrado. Sua essência é movimento e busca, sendo ambos responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e profissional. (ABRAHAM, 1986)  
 Notas: a experiência labiríntica, no que tem de positiva e criadora, é vivida por poucos professores ao longo de seus percursos. Sua possibilidade real está vinculada ao fato dos docentes poderem sentir-se seguros como pessoas e como grupo, na medida em que encontram no centro do labirinto o eu verdadeiro (ABRAHAM, 1986; ISAIA, 2001). Só assim eles serão capazes de aventurar-se nos diversos caminhos do labirinto, constituindo-se como professores autênticos, abertos à inovação e ao compartilhamento de descobertas e de possibilidades de crescimento grupal.

Ao assumir um cargo de gestão, principalmente, na primeira vez, o professor entra em labirinto que ele até conhecia de certo modo pelo próprio convívio na universidade. Porém, ao se ver dentro do labirinto pode ser difícil encontrar a saída. Como alguns dos professores/gestores relataram já tentaram sair e não conseguiram. Assim como, há docentes que conseguem produzir sentido sobre essa experiência e assim conseguem a transformar em um vivência formativa. Há também, aqueles docentes que podem acabar se encontrando nessa experiência e se reconhecerem como gestores e tomarem gosto pela gestão de modo a conseguirem ir construindo aprendizagens que incorporando ao seu ser/estar/fazer passam a caracterizá-lo como gestor universitário. Assim, entendemos que como o professor/pesquisador que vai se constituindo por meio de sua trajetória, o professor/gestor também vai se constituindo durante a sua atuação como gestor. Porém diferente do pesquisador que tem uma trajetória

“mais tranquila”, podemos assim dizer, o professor/gestor tem muito mais a experiência em um labirinto que, por vezes, pode ser vertiginosa, pois não tem muita calma, está muito mais para uma experiência em um temporal, com ventania, chuvas, raios e trovões, do que em um dia calmo de sol com uma brisa suave a soprar.

Figura 13 - Elementos constituidores da experiência labiríntica dos professores/gestores



Fonte: elaborado pela autora.

Enquanto isso, experienciando essa vivência labiríntica, os professores/gestores vão sobrevivendo e lidando com todos os demais desafios, implicações e reverberações que a atuação como gestor tem na sua constituição como professor/gestor e, conseqüentemente, nas arquitetônicas do professor universitário.

Assim, nos próximos tópicos discutiremos os demais elementos e aspectos constituidores da atuação como gestor, logo da produção de fazeres e de saberes da/na gestão.

#### 4.3.2 Atuar como gestor: desafios

Em suas narrativas os professores/gestores contam sobre o que entendem que sejam e quais sejam os desafios da atuação na gestão e como gestor. Assim, um dos professores/gestores destaca o desafio mais recente e que é decorrente do contexto macro sociocultural – uma pandemia

Porque a física tem muitos laboratórios e os laboratórios não foram dados durante a pandemia tive que recuperar um número gigante de turmas, centenas de alunos para recuperar a aula e os alunos regulares do semestre. Os professores não se multiplicam, nem as salas de aula. Então tive um pepino ali. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Um dos tipos de desafios diz respeito à organização e manutenção da dinâmica de funcionamento da IES. Neste caso, a chefia de departamento tem a incumbência de organizar as grades de horários, cargas horárias e laboratórios sob a sua ingerência. Assim, como durante o ERE não foi possível a oferta de atividades em laboratórios, com o retorno à presencialidade um dos desafios foi a organização para atender as demandas represadas da pandemia.

Nessa direção, também é expresso por P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M. o desafio de suprir as demandas de manutenção dos espaços e recursos sob ingerência do setor/departamento para além de resolver problemas há a perspectiva de proposições:

[...] e quando eu entrei nós tínhamos quatro concursos atrasados, então, no primeiro semestre fizemos quatro concursos públicos, todos sem nenhum problema, os nossos funcionários lá são excelentes, então, organizar, depois decidir vaga. Eu entrei com duas metas, falei: “*vou me candidatar, beleza*”. O pessoal pedia. Nós tínhamos duas metas: uma, recuperar os laboratórios didáticos, se você for lá nos laboratórios didáticos, os instrumentos muito sucateados, os laboratórios precisando de reforma e física sem experiência não dá. Então essa é uma meta recuperação dos laboratórios. E a outra é criar critérios para decidir para onde vai a vaga, que essa é uma grande briga dentro dos departamentos. A vaga vai para onde? Quem que decide? Como é que se decide? Vamos ter que criar critérios objetivos para decidir para onde vai a vaga. Então, durante o ano passado, eu fiz um levantamento de todas as disciplinas que eu tenho uma proposta e eu vou colocar agora nas próximas reuniões, eu nunca chamei uma assembleia ainda, eu só chamo o colegiado. Agora vou chamar uma assembleia, porque uma assembleia não é para se discutir muito, assembleia é muita gente, você não consegue, na minha visão, você toma decisões em grupos pequenos, mas você tem que ter uma discussão ampla. Então a assembleia é uma discussão, não é o local de decisão, local de decisão é no colegiado. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos um indicador que já havíamos identificado no estudo de 2017 com chefes de departamentos: dentre as dimensões de atuação e gestão de um departamento didático surge políticas educacionais e o papel do departamento de também propor políticas diante das demandas que emergem do contexto (Dewes, 2017). Nessa perspectiva, P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M. relata que, especialmente, a partir de suas experiências anteriores em cargos de gestão consegue vislumbrar uma organização mais adequada para uma incumbência do departamento: definir qual área/subárea do departamento receberá um novo professor quando há novas vagas que são disponibilizadas ao departamento. Assim, o professor/gestor narra que já planejou uma estratégia para apresentar ao coletivo do departamento a sua nova proposta de critérios para a seleção/concurso de novos professores.

Arelado também aos desafios articulado ao campo das políticas, outro professor/gestor comenta sobre um desafio que também é recente aos coordenadores de curso de graduação:

A extensão está aos poucos; a extensão está aos poucos porque, tipicamente, os nossos professores não são professores extensionistas, eu me incluo nesse grupo, [...] muitos não querem fazer extensão, então essa até uma dificuldade séria. A coordenação não consegue obrigar ninguém. A coordenação, na verdade, não tem... A coordenação tenta fazer as coisas, mas é... Somos todos colegas no final do dia. Então a extensão está tendo uma certa dificuldade. Alguns professores estão fazendo, como é o meu caso, a gente tem uma disciplina prática de criação de *software*, então a gente tem feito parcerias com outros cursos que tem a extensão fora. Então, a gente entra ali como ferramental para ajudar e aí já se coloca na extensão. Então, nesse sentido, a gente tem tido bastante casos; deveria ter mais, a gente pode aumentar, mas tem tido bastante caso de, recentemente, de extensão, ligação, com outros cursos, outros órgãos da universidade, ou próprias empresas mesmo, fazer alguma coisa voltada à comunidade, talvez. [...], então, a gente tem feito esses híbridos assim, mas as coisas estão lentas, para os 10% ainda precisamos crescer. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

O professor/gestor expressa em sua narrativa tanto a especificidade da área quanto ao tipo de ações extensionistas que tem conseguido desenvolver no âmbito do curso, como também às especificidades do cargo, logo as ingerências que a coordenação de curso tem sob os docentes é diferente da de um departamento didático, por exemplo. Arelado a isso, há como desafio atender essa nova demanda que vem do contexto macro de políticas públicas nacionais e repercute em todos os cursos de ensino superior do país e de todas as instituições. Assim, a Lei nº 13.005 de 2014 (Brasil, 2014) define como diretriz que todos os cursos de graduação devem ter no mínimo 10% do total de créditos curriculares exigidos “em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”. Em razão da pandemia o prazo para essa inclusão nos currículos foi prorrogado para 2023.

Nessa direção, outro professor/gestor elenca como um dos desafios da gestão a organização das dinâmicas que envolvem o grupo de professores, principalmente, para situações que envolvem a tomada de decisões e o colegiado do departamento, que neste departamento é formado por um representante de cada subgrupo de docentes/subáreas:

Não, mas participam todos os grupos. Então, a gente tem ali uma política de eleger do colegiado um de cada grupo, então é muito representativo o colegiado, por outro lado, é sempre uma pessoa não é o grupo todo. Para se tomar decisões em assembleia primeiro que é muito demorado, segundo muito desgastante, às vezes, dá muito atrito. E no colegiado não, no colegiado é mais simples, mas você tem que ter a discussão feita. De modo geral, as questões mais simples, o que a gente faz é expor os problemas nas discussões que a gente tem, até informais, e pede para as pessoas trazerem a opinião no colegiado. É só uma conversa com as pessoas e depois volta. As questões mais normais, agora questão como essa de decidir vaga, que é uma decisão mais complicada, isso precisa ter uma discussão mais geral. Então, eu vou chamar uma assembleia, não para decidir, mas para expor as ideias, para fazer as pessoas irem para os grupos e voltarem depois para o colegiado decidir. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos a sua organização como gestor para conseguir envolver os professores do departamentos nas discussões que são necessárias e o modo como dinamiza a dinâmica de funcionamento do colegiado do departamento. Desse modo, organiza estratégias para que haja uma otimização dos momentos em que o colegiado se

reúne para avaliar as proposições e dar o veredicto. Assim, evidenciamos que no âmbito da chefia de departamento a gestão de pessoas constitui o cotidiano de demandas desta instância, como já havíamos reconhecido no estudo de Dewes (2017).

Nessa direção, o professor/gestor detalha seu entendimento sobre a dinâmica do cargo e o trabalho de chefe de departamento:

A ideia é ver qual o setor que tem maior déficit de atendimento de carga horária. Porque o departamento basicamente atende carga horária, além das outras atividades, isso levando em conta tanto a pós-graduação quanto a graduação, então qual o setor que tem maior déficit de carga horária? Esse setor é que vai levar. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

A organização que o professor/gestor está planejando reverbera diretamente na cotidianidade do funcionamento do departamento didático, afinal se houver áreas em que há defasagem de professor provavelmente ocorrerá uma sobrecarga de trabalho para alguns docentes o que poderá vir a se tornar um problema crônico no departamento. Desse modo, torna-se relevante que o professor/gestor atue não apenas reagindo às demandas, mas atue de modo a prever e a propor novas dinâmicas dentro do micro contexto institucional que é um departamento didático.

Nessa conjuntura, o professor/gestor ainda pontua que, muitas vezes, o desafio se estabelece por meio da gama de burocracia institucional:

[...] um afastamento para não sei quantos dias não sei quantas horas, “*pô, eu não sei!*”. Eu tenho que ir lá ler. Agora tem os cursos de capacitação, mas acaba te tomando muito tempo então, no fundo sabe a minha visão é você trabalha para burocracia e não o inverso. Você trabalha para satisfazer os ditames legais e não o contrário. Não são os ditames legais que estão te ajudando a fazer o teu dia a dia é um *trap*, sabe, isso daí é uma armadilha, se você não estiver atento, você pisa no mata burro ou você cai no mata burro. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

O professor/gestor expressa em sua narrativa a necessidade de uma atenção permanente do gestor para que consiga fazer movimentos como o que ele está planejando. Logo, se o gestor seguir somente atendendo as demandas que chegam e não conseguir fazer um movimento de também propor novas dinâmicas acabará por ficar soterrado na burocracia e nas demandas institucionais que reverberam de contextos externos na cotidianidade da gestão dos micro contextos institucionais.

Arelado a isso, o professor/gestor também pontua que a sobrecarga de trabalho não possibilita espaço para participar das formações oferecidas pela instituição. Assim, diante de uma desafio que surge acaba acionando um processo de autoformação, indo atrás por conta própria para inteirar-se sobre as diretrizes vigentes.

Também sobre as especificidades do cargo de chefe de departamento didático, um dos professores/gestores que atuam nesse cargo compartilha suas percepções sobre essa vivência:

Uma dificuldade que eu vejo também enquanto chefia, é uma colaboração mais efetiva dos colegas do departamento. Porque não é só ter responsabilidade de dar a aula... é ter a responsabilidade sobre assinar um documento, sobre preencher uma planilha que te foi solicitada, tem responsabilidade sobre o patrimônio. E muitos professores parece que não entram nisso... que a responsabilidade deles é o meu próprio projeto, é o meu laboratório, é a atividade aqui. Parece que aquela outra atividade é uma atividade secundária. Mas ela é responsabilidade dele aqui dentro! Isso é complicado, é um desafio que a gente tem. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos que a gestão de pessoas e das demandas que dependem de outros professores podem ser uma situação de tensionamento na cotidianidade da gestão do departamento. Isso, pois por estar na chefia o professor/gestor percebe que há uma ausência de uma cultura de valorização e zelo pelo patrimônio institucional, ausência de um senso de coletividade, bem como os docentes que não estão em cargos de gestão/chefia não se dedicarem em responder as demandas institucionais que também são de sua responsabilidade. Logo, o pensar e cuidar do todo da instituição e não apenas dos seus tempos-espacos em que atua diretamente.

Nessa direção, são elencados como desafios as especificidades de estar no lugar de gestor, chefia imediata, e as relações com TAEs por não haver uma estrutura institucional que seja um suporte mais efetivo ao que se demanda do professor/gestor, como, por exemplo, assinar referendando o ponto de servidores:

Acho que o desafio é até mais questões pessoais, de ter que conversar com um técnico e dizer que ele tem que fazer o serviço dele. Uma coisa óbvia! A questão do ponto... quem controla o ponto é o servidor. Já coloquei para a Pró-reitoria: *“Vocês nos deixam desassistidos! Esse sistema de controle de ponto de vocês não funciona!”*. [...] Não funciona! Hoje nós estamos no dia 4... e o servidor pode chegar no mês que vem e colocar uma ocorrência: sistema indisponível. Como é que vou saber que há 1 mês atrás o sistema estava indisponível?? E daí como eu vou negar, indeferir?? A pessoa vai dizer que estou o acusando de mentiroso! *“Ah, mas há 1 mês atrás não tinha luz ou não leu a minha biometria!”*. Isso eu coloquei para a Pró-reitoria, que nós ficamos desassistidos quanto ao ponto eletrônico. [...], eu tenho que deferir. Às vezes, tu deferes sabendo que o cara não tá aqui. Aí tu indeferes o ponto e ganha uma briga com o servidor. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Ao sentir-se em solidão institucional o professor/gestor também entra em sofrimento de angústia docente, pois se vê diante de uma situação em que para evitar atritos pode acabar assinando/referendando algo que não tem subsídios reais para embasar sua anuência. O professor/gestor relata situações que tem vivenciado:

Outro dia, briguei com o cara porque indeferi o ponto dele. Mas porque eu precisava falar com ele e eu sabia que ele não estava ali. Ele disse que estava em tal lugar. Eu disse que não estava porque liguei lá e não estava. E o cara fica bravo comigo! [Mas se acontecer uma denúncia vai cair em cima de você porque deferiu o ponto, porque disse que de fato estava!] Claro! Você sabe que o cara bate ponto às 7h, mas trabalha às 9h. Aí o cara começa a fazer acúmulo de carga horária, tenho que cortar. Nosso ponto funcionava das 7h às 23h. Encerrei o ponto das 7h às 19h porque os caras estavam acumulando horas. Daí não vinha trabalhar na sexta, na segunda... daqui a pouco vai ter 100 dias de férias no ano! Tinha gente batendo o ponto às 22h! Tá fazendo o que 22h da noite?? [Se ainda

estivesse de fato trabalhando...]. Não! Estavam acumulando horas! Daí não vinham trabalhar na segunda, na terça... (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Esse tipo de situação vivenciada pelo professor/gestor além de toda a sua implicação jurídica de responsabilidade em assinatura de documentos públicos recai no cotidiano do departamento, pois, principalmente, pela sua especificidade de área, o suporte diário aos animais é essencial para a própria preservação de vida. Assim, por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos o surgimento de sentimentos como a angústia docente e a frustração, pois, de um lado, esperaria o mínimo de responsabilidade de um profissional no cumprimento do seu trabalho para o qual foi contratado. De outro lado, um suporte institucional para lidar com casos assim, pois acaba que toda a responsabilidade ao fim é do professor/gestor que assinando ou não está com um dilema: entrar em atrito com o funcionário/subordinado por não ter referendado as informações apresentadas no ponto ou cometer um ato ilícito repercutindo na constituição de crime de responsabilidade e/ou ato de improbidade.

Diante dessa situação, o professor/gestor conta que a solução que encontrou foi restringir via sistema o período que é possível registrar as horas de trabalho. Perguntamos ao docente como acontecia esse registro, se conseguiam assinar o ponto estando fora do espaço da universidade:

Não. Estavam dentro da universidade e batiam. Acumulavam um absurdo! E aí, cai em quem isso aí? Na chefia. Então, essa parte pessoal é a que mais desgasta dentro da chefia do departamento. Tem departamento que é uma beleza! Tem 6, 7 professores, não tem funcionário! Nós temos 12, agora vai ter 13, está entrando outro agora... e depois vai para 14... tem 2 vagas. [...]. A gente tem o cara que trabalha que não dá problema, e tem os outros que tem que ficar falando pra trabalhar! Vamos trabalhar, é o teu serviço! Quem sabe você faz pelo menos o básico que é o seu trabalho! Fica até constrangedor! Eu só quero que faça as coisas para que foram contratados! Se não, a máquina não anda. Por isso o servidor público é taxado de várias coisas. É complicado! Tem cada caso aí! (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Desse modo, as relações interpessoais são um desafio no cotidiano da gestão universitária e, especialmente, ao professor/gestor caracteriza-se como mais uma sobrecarga quando acontecem situações como as vivências por P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.. Diante disso, podemos reconhecer a necessidade da resiliência docente para que o professor consiga lidar com esse tipo de situação e superá-las, pois a solidão institucional se faz presente.

Essa solidão institucional também é vivenciada por outro professor/gestor que a expressa em sua fala:

[...], na gestão essas decisões assim, sabe, essas situações são muito ruins. E a gente se sente muito, acho que isso é da universidade inteira, “ah, se virem aí, o problema é de vocês”. Claro, tu ligas lá para a PROGEP, e diz “ah, não sei o quê”, “vocês é que sabem”. É assim, é com vocês, entendeu?! Por exemplo, a chefe de departamento que diz: “ah, será que eu tento convencer ela?”, “Não, não, sabe, tu estás te expondo, tu estás não sei o quê...” não, sabe. E aí tu vais ligar lá e eles vão dizer:

*“isso é contigo professor”*. Então isso é ruim, tu não tens um curso e, às vezes, tem que tomar decisões que são bem complicadas e a gente se sente que não tem muito amparo. [...], por mais que facilitou muito, tu ligas para a PROGEP e eles sempre respondem, tu estás no meio do concurso e liga: *“oh, professor, a resolução é essa”*. Isso é ótimo, o atendimento é muito bom dentro da universidade. Mas têm situações que quando é contigo, o professor, e se envolve leis, não envolve?! Qual é o meu limite de atuação nesse caso? (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Por meio de sua narrativa constatamos a angústia docente diante de um contexto em que não tem amparo da instituição, inclusive, que envolvem todas de decisões. Desse modo, consolida-se a solidão institucional do professor/gestor. Atrelado a isso, evidenciamos a vulnerabilidade a que o professor/gestor fica exposto, pois não tem um suporte mais efetivo de modo a lhe dar mais tranquilidade nas tomadas de decisões. Assim, fica sob a sua iniciativa e autonomia ir atrás e estudar sobre a situação tentar encontrar a resolução mais adequada e, inclusive, dentro da lei. Pois qualquer consequência legal que possa vir a acontecer irá recair sobre o professor/gestor já que foi ele quem assinou/tomou a decisão. Enquanto isso, no âmbito da administração central parece que todos “tiram o seu da reta”. Logo, é o professor/gestor que precisa “segurar a bronca”.

Dessa forma, estabelece-se como um dos desafios para a gestão e para o professor/gestor o relacionamento com a administração central da IES, pautado, principalmente, na busca do professor/gestor por algum tipo de suporte/amparo que dificilmente vem para além do que já consta nas leis/diretrizes.

Nesse sentido, o professor/gestor coordenador de curso de graduação relata sobre uma situação no âmbito dos estágios extracurriculares em que a coordenação de curso teve que criar estratégias para evitar novos problemas que recaem para a responsabilidade do curso:

Então, dos estágios, tanto que depois que começou isso aí o jornalismo foi o que mais tentou limitar, só pode ser em Santa Maria, só com convênio, só com não sei o quê. Então eles ligavam lá para o estágio e dizem, porque teve uma hora lá, a PROGRAD disse: *“estágio pode ser sem convênio, não precisa ter um convênio formal”*. Aí o [coordenador da época/n. s.] ligava lá: *“e se a gente quiser?”*, *“aí pode”*, *“não, vou colocar!”*; sabe, é tu tentando se amarrar para... [Ter um mínimo de resguardo.]. Isso. Talvez se não tivesse acontecido esse caso, beleza, estaria muito mais flexível, mas quando acontece, aí chamam o coordenador para o Ministério Público para dar explicação, bah, aí... *“eu já estou em gestão porque né... não é o que eu quero, eu estou lá, não sei tá, é minha função, alguém tem que estar lá, foi na minha sabe”*. Então eu acho que a grande dificuldade de gestão da UFSM é essa. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

O professor/gestor detalha sobre a vulnerabilidade a que o docente fica submetido ao estar no cargo de gestão. Destacando, também, que esse tipo de situação acaba produzindo mal-estar docente, uma vez que o professor já está meio que a contragosto no cargo, pois se pudesse escolher não estaria ali. E, ainda, muitas vezes, acaba tendo que ir responder ao Ministério Público por algo que a instituição não foi capaz de lhe dar um suporte adequado para a tomada de decisão.

Diante disso, perguntamos ao professor/gestor sobre a procuradoria jurídica da instituição se haveria um suporte às instâncias como coordenações de curso e o docente nos conta que:

Tanto que uma vez eu disse: “bah, tem reuniões no departamento, que se pudesse a gente iria chamar o assistente da PROJUR”, “vem para cá”. Porque vai ter muita discussão, principalmente, quando é concurso, agora a gente teve um concurso cancelado, e isso a gente quer saber, é a primeira vez que teve, que a gente teve que cancelar porque instituições colocaram que podia ser para outras formações e a gente não abriu e coisa e tal e aí foi a primeira vez que a gente foi ver se a gente bancava do jeito que estava; só que aí o processo vai ficar três anos trancado numa justiça e tu está há três anos sem professor e sem substituto aí. E aí? O que que tu fazes? E são tudo transparentes, são processos públicos, estão lá os processos, quem quiser pode ler, está tudo lá; mas a decisão é sempre em um conjunto de pessoas. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

O professor/gestor também aborda a especificidade dos departamentos que envolvem a organização de seleções e concursos públicos. A situação que o docente relata que estão vivenciando no seu curso no que tange à falta de um docente, em razão da vaga trancada em decorrência do cancelamento do concurso, implica no cotidiano dos demais professores do curso, pois as demandas de disciplinas precisam ser atendidas.

Nessa conjuntura, o professor/gestor expressa em sua fala que no âmbito da administração central algumas das estratégias empreendidas são exitosas e são exemplos para outras IES:

[...], acho que melhorou muito o acesso à informação, tudo, mas ainda têm coisas de gestão que... tipo os TAEs que estão lá, a maioria se forma em administração, agora tem até congressos de que vai pró-reitores para discutir coisas, tipo a universidade já levou o SIE, aquele sistema que a gente tem, eles já passaram para outras universidades, algo muito de ponta, então, também aparece isso. Da PROGEP, acho que também mandou alguns que era só de PROGEPS e universidades, para discutir processos ou sei lá que pauta era. Perfeito! É isso aí mesmo. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

A partir disso, destaca que essas estratégias mais eficazes e otimizadas são possíveis por meio de profissionais que tenham conhecimentos específicos sobre a gestão e, especialmente, a administração pública, o que não acontece nos micro contextos da instituição:

Só que aí, nos cursos, não são técnicos que são formados em administração necessariamente, ou de direito. Bah, se pudesse, agora cada, sei lá, secretaria vai ter um técnico que é bacharel em direito, sabe?! Mas não, cada vez tem menos técnico... Então tem coisas assim que eu vejo, que ainda na gestão é um grande desafio para facilitar esses processos. [...]. Porque que eu acho, também, que a gestão seria uma coisa fluída, digamos assim, porque tem professores que quando entram na gestão eles... bah... é um sacrifício, às vezes, porque nunca tiveram contato, abrir um processo, alguma coisa, bah, eu estou respondendo aqui. Sabe? Então, isso acontece. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Por meio de sua narrativa evidenciamos o seu reconhecimento sobre o valor que uma formação/preparação específica para lidar com o cotidiano da gestão tem e, diante da ausência,

reconhece que acaba se tornando um desafio ainda maior lidar com todas as demandas sem um suporte adequado e suficiente da IES.

Nessa direção, durante a conversa com outro professor/gestor abordamos sobre a hipótese de que se houvesse um profissional dedicado somente à gestão do departamento. Vejamos suas percepções e conjecturas sobre isso:

Se bem que corre o risco de o cara usar cargo, por que tem poder entendeu? Tem poder. Então depende muito de o cara agir corretamente. Você pega um cara que não age corretamente prejudica todo mundo e como é que você vai tirar o cara de lá? Então, tem que ter mecanismos aí também de purgar quando não... mas seria bom se fosse uma coisa mais profissionalizada, porque o cara que é o profissional ele em um ou dois anos ele toma conhecimento e reage muito mais facilmente às demandas. Muito mais agilmente, muito mais corretamente, porque eu estou lá um ano e meio eu estou aprendendo ainda, aí quando eu sair entra outro que vai estar aprendendo também, entendeu?! Vai ser sempre um inexperiente ocupando um cargo. Já o cara profissional, tu pegas um secretário já antigo, o cara faz tudo tranquilamente. Então acho que as chefias também, mesmo os cargos de direção. Tomada de decisão, coisas novas, impasses, isso não dá para deixar na mão daquele ele precisa ter a participação dos outros, de professores que estão ali vivendo o problema. Então tinha que ter mecanismos assim, a parte consolidada ter uma pessoa para fazer aquilo. E a parte que é discussão, que ainda não é consolidado, aí precisaria ter uma participação de um grupo de pessoas para tomada de decisão e em tomada decisão aquele cara assume a responsabilidade da ação. Acho que isso poderia ser uma boa saída, de tornar mais eficiente e criar mecanismos também de ajustes. Uma coisa chata de ser chefe é ficar fiscalizando os outros. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos aspectos da dinâmica institucional e que se articulam à cultura acadêmica, especificidades do cargo e, também, o reconhecimento da necessidade de saberes específicos da gestão universitária. Atrelado a isso, no âmbito da gestão de pessoas, o professor/gestor pontua que nessa conjuntura podem surgir tensionamentos de relações de poder.

Nesse contexto, outro professor/gestor compartilha suas vivências e percepções sobre a relação com a administração central da IES:

Eles também não têm muito o que fazer! Não sei por que demora tanto para acontecer! Por exemplo, precisávamos trocar o piso de uma sala... levou 1 ano! Fiquei com a sala desativada por 1 ano. Nós trabalhamos com a parte animal, eu preciso produzir o alimento dos animais, preciso ter uma fábrica de ração. A nossa fábrica de ração está no prédio da década de 70... então, é tomada de cupim, o engenheiro disse que não tem como reformar o telhado, tem que ser feito um prédio novo porque não dá para aproveitar aquilo. Tem até um certo risco. E eu não tenho a perspectiva de quando vai ser feito uma nova estrutura. Temos o risco muitas vezes até do cara que tá trabalhando lá dentro, tem o risco de perder todo o maquinário que está lá porque se o telhado cai, perdemos tudo... está comprometido por cupim. Mas aí o que eu faço? Interdito a fábrica de ração e ninguém produz mais o alimento? Ou nós vamos produzindo com cuidado até sair a nova estrutura? E quando que vai sair a nova estrutura?? Quem responde por isso? (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Na narrativa do professor/gestor evidenciamos novamente a solidão institucional que o professor/gestor vivencia. Atrelando-se a ela a frustração e a angústia institucional diante da dificuldade de resolver uma situação que o professor/gestor não consegue resolver sozinho.

Desse modo, o professor/gestor elenca como desafio, também, a dificuldade de recursos e a morosidade nos processos institucionais:

O desafio da gestão é querer fazer e esbarrar na dificuldade de recurso e na morosidade dos processos dentro da universidade. Isso é algo que incomoda bastante quem está no cargo de gestão. Tem muita coisa, acho que em todos os departamentos, que acabamos ficando de mãos atadas porque não temos resposta, posicionamento, e não sabemos por onde que vai acontecer. Isso, para mim, é o que mais dificulta. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Nesse sentido, por mais que o professor/gestor tenha iniciativa e autonomia para organizar propostas, agir proativamente, há situações em que precisa haver uma contrapartida de atuação da administração central.

Nessa direção, outro professor/gestor coordenador de curso de graduação também relata desafios que tem vivenciado e que são articulados à administração central:

Pois é, eu acho que essa organização, ela é um pouco difícil até hoje. [Da instituição?]. É. Em relação a essa quantidade de demandas, entender o que que é mais urgente, o que que é menos, porque é como vem vindo assim. Eu tive dificuldade também no início, agora um pouco menos, mas logo no início de onde encontrar informação, então, com quem falar, eu tenho essa dúvida aqui, quem que é a pessoa? Eu achei que é uma coisa que a universidade falha um pouco nisso, porque, às vezes, te dão dois caminhos e cada um deles te diz uma coisa diferente; às vezes, em relação ao currículo, nossa eu cansava! Até que eu disse: “*não, vai ser essa pessoa aqui, vai ser... que eu combinei... [n. s.], que é uma pessoa lá da COD, tu vais ser minha referência e é contigo*”, porque senão, assim, às vezes, se perdia muito tempo, eu vejo que ainda se perde, sabe?! Onde que está a informação? Pois as coisas que são mais do cotidiano que se repetem ok, ‘né’?! Já estão, às vezes, mais explícitas; “*ah, interpretação de estágio?*”, é essa aqui, já está aqui bem montada. Mas, às vezes, chega uma coisa que é extra, como que eu ajo? Onde que eu busco a informação? O docente vai vir para mim, o estudante vai vir para mim e eu vou para quem para encontrar essa informação? Então, essa logística das informações eu ainda sinto falta. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

A sobrecarga de trabalho e não saber qual demanda deve ser a prioritária são geradores da angústia docente institucional diante de não saber o que resolver primeiro. Atrelado a isso, o professor/gestor identifica que sente falta de um suporte institucional com informações para lidar em casos específicos e que implicam em tomada de decisões, encaminhamentos de processos, bem como na orientação correta diante da procura de estudantes e docentes. Afinal, é muito mais fácil um estudante ir procurar a sua coordenação de curso do que um órgão da administração central.

Nessa direção, P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H. relata uma situação que vivenciou:

Esses dias, eu queria um passo a passo sobre o estudante que estava com afastamento de menos de 5 dias, por conta de questão de saúde, eu queria só um passo a passo para dizer para ele, porque agora é pelo PEN-SIE e gostaria de saber, como é que ele abre isso? E não encontrei. Aí eu falei com uma pessoa e ela me mandou outra, e eu disse: “*não, mas essa aqui é para quando é mais de cinco dias, eu quero o de menos*”. Então, não tem ali uma página que tu entras e já está aqui. Para estudante tem que ter, até para gente, hoje em dia, ter um passo a passo ali para a gente saber. Então, às vezes, coisas que não são tão frequentes é onde eu sinto que ainda tem essa dificuldade que é de encontrar informação, não é nem o que fazer com a informação, mas encontrar ela, assim. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Podemos inferir que o processo de virtualização dos processos, especialmente, a partir da implementação do PEN-SIE vem aos poucos otimizando os trâmites institucionais. No entanto, ainda não atende a todos os tipos de demandas com que o professor/gestor se depara na coordenação de curso, como relatado pelo professor/gestor.

Acerca disso, a professora/gestora expressa outra situação que também experienciou no cotidiano da gestão de um curso de graduação:

Esses tempos mesmo, eu descobri que eu estava fazendo errado uma coisa muito simples, que era o trancamento de disciplinas. Que quando estava aberto o período de trancamento parcial, eu ia excluir a disciplina, eu não sabia que tinha um lugar para trancar a disciplina, porque antes quem fazia isso era a [secretária/n. s.], então enquanto ela estava aqui eu nunca aprendi a fazer. De repente ela não estava mais e aí, um dia o que me ensinaram foi excluir a disciplina, entendeu? Eu coloquei na minha cabeça: para tirar disciplina tu clicas aqui, aqui tu colocas e aqui tu tiras. Daí, esses dias que alguém me disse que tem que constar trancamento. Eu disse: “*ah, as pessoas se beneficiaram por um ano mais ou menos, que não vai constar esses trancamentos*”. É uma coisa assim, ali do sistema, mas que como não era da minha competência, primeira a fazer, intuitivamente eu fui pelo modo que tinha compreendido que era. Então, às vezes, tem isso, mas eu não considero muito um grande problema assim, espero que não cause pelo menos, mas que está um pouco nesse lugar de uma certa formação mesmo, para estar atuando naquilo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

A professora/gestora reconhece e expressa que a ausência de uma formação/preparação lhe deixa vulnerável a cometer erros, como no caso relatado no encaminhamento de processos estudantis. Diante da ausência de um suporte institucional, o docente vai aprendendo fazendo, testando, errando, acertando e se desgastando pela ausência de apoio técnico inclusive, ou seja, um servidor técnico administrativo.

Nesse contexto, P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H. salienta que novas demandas vêm emergindo no cotidiano das coordenações de curso decorrentes de políticas institucionais:

Porque hoje em dia, e acho que essa gestão da UFSM está indo, também, muito pelas normativas, cada vez mais é mais demanda para quem está na coordenação, eu venho sentindo isso sim. Esses dias chegou uma nova proposta que era da Instrução Normativa sobre o controle ou interação com egressos – pessoas que saem do curso - e estava lá que era competência da Coordenação. Daí eu questionei, eu digo: “*gente! Daqui uns dias, realmente, eu não vou mais poder fazer nada a não ser a coordenação, ou quem vier para cá*”. Porque vai ficando muita demanda, tu estás naquela parte de recepção, então quem está chegando já é com coordenação, quem está é com a coordenação, agora quem vai sair é com a coordenação também? E olha que eu estou falando de um curso pequeno, se a gente pensar em cursos que tem 500, 600 pessoas. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Na narrativa da professora/gestora evidenciamos uma tendência da instituição em seguir criando demandas aos professores/gestores, logo produzindo mais sobrecarga e, ainda, nenhum indício de uma organização de uma estratégias institucional para proporcionar um amparo efetivo aos professores/gestores.

Nessa direção a ausência de formação/preparação para lidar, ao menos com as demandas mais objetivas do cotidiano da gestão lançam o docente à experiência labiríntica da atuação como gestor:

[...] sobre as dificuldades são várias, mas eu acho que essa do gerenciamento, de conseguir organizar as demandas, entender o que que é mais urgente, o que que é menos? Que é bem uma coisa administrativa, eu nunca tive formação administrativa, então, assim... e encontrar as informações com rapidez, ter uma certa formação para onde buscar as informações. Porque o que fazer com elas depois, bom, daí é a tomada de decisão. Eu acho que daí é mais tranquilo, me parece, porque tu conhecendo o teu curso tu sabes o que que é melhor para a vida acadêmica daquela pessoa. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Diante disso, reconhecemos a importância tanto dos conhecimentos específicos inerentes à gestão pública, as especificidades da gestão de cada micro contexto institucional, bem como a articulação com os saberes pedagógicos, das ciências da educação e das experiências docentes. Somente um ou outro não suficientes por si só para produzir uma gestão de excelência.

Já outro professor/gestor reflete a partir de suas vivências em diferentes cargos em quase trinta anos de instituição sobre como as perspectivas e percepções vão mudando ao decorrer de uma trajetória profissional:

Agora a questão dos desafios, principalmente, com o passar do tempo, tem uma historinha que exemplifica bem como os desafios vão mudando ao longo da sua vida: quando você pergunta para um cara que sai da Universidade, 20 e poucos anos, um cara que se formou na universidade; que que você acha que a universidade falhou? O que precisava ser melhor? Então um cara recém-formado, 20 e poucos anos, 30 anos, precisava ter mais prática. A universidade precisava ter mais prática, o cara precisa saber mais a prática das coisas precisa fazer mais, precisa meter a mão. Beleza. Espero que o cara lá dos 30 indo para os 40 anos, o que que precisava ter? Precisava ter mais teoria, eu preciso saber o que eu estou fazendo. Eu vou fazer, mas sabendo que eu estou fazendo, eu preciso saber mais teoria. Aí pega lá os caras dos 40 para 50 anos, o que precisa saber? Precisa saber trabalhar com as pessoas, precisa saber organizar o grupo, precisa saber se ele tem a liderança no grupo, fazer funcionar as pessoas. Aí pega um cara lá dos 60 anos, o que que ele precisa? Precisa ler os clássicos, precisa saber os valores, que valores você tem que... o que que é isso? São os desafios. O cara que se forma, ele tem um desafio de fazer. Então, ele sente falta da prática e não é que... aí o cara que está lá para os 30-40 anos, ele já fez bastante e aí ele vai sentir as deficiências que ele teve no fazer. Ele precisava saber a teoria que está por traz, ele ia fazer muito melhor. Aí o cara que já está lá na frente, ele já passou por tudo isso, ele precisa organizar o grupo, só fazer funcionar aquele bando de gente, vamos provar, vamos tirar um suco disso aí e não só produzir aleatoriamente. Aí o cara que já é mais velho, ele vê que tudo precisa ter uma finalidade. Você tem que se dirigir para algum caminho, você tem que ter um produto final. Então, os desafios da vida mudam com a tua idade. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Nessa direção, o professor/gestor reconhece a sua própria trajetória no magistério superior:

Eu passei por tudo isso daí, como eu te disse, eu era bem produtivo, depois passei por orientação, tive um monte de orientados, de aluno de doutorado, de mestrado, de iniciação científica, já orientei muita gente. Passei pela organização, agora estou chegando no departamento, até essa parte de organizar as pessoas é uma coisa... o ter um valor, possuir um valor no departamento. Os desafios vão mudando, a vida é isso aí. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos a relevância do docente conseguir produzir sentidos sobre as suas atuações, os diferentes âmbitos institucionais que atua/atuou. Logo, como já pontuamos anteriormente, mesmo que não haja na cultura institucional uma valorização do papel e do esforço que o docente faz ao assumir um cargo de gestão/chefia é primordial que para o próprio docente faça sentido a sua atuação, isso para que ele consiga superar o tensionamento do mal-estar docente e do bem-estar docente.

Nesse sentido, o professor/gestor também nos inspira a olharmos para os demais professores/gestores, quando assumem um cargo de gestão/chefia sua urgência é em fazer, em agir, sem se preocupar muito em teorizar, refletir sobre o que tem vivenciado – até porque a própria sobrecarga de trabalho nem lhe deixa tempo para isso. Já, depois de várias experiências, como a trajetória de P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M. a urgência é outra, ele já construir os fazeres da gestão e agora volta-se muito mais para a produção de saberes articulados a uma busca por seguir produzindo sentido para a sua atuação.

Logo, pensar em um suporte institucional aos professores/gestores precisaria olhar para as demandas das diferentes etapas da carreira profissional. Afinal, um docente que vivencia sua primeira experiência na atuação como gestor tem anseios e demandas formativas diferentes de que já atuou nos diferentes cargos, logo com uma trajetória em cargos de gestão/chefia.

Nessa direção, outro professor/gestor que também já vivenciou vários períodos de gestão e atuou em diferentes cargos salienta que:

Eu acho que a gestão ocupa bastante tempo, ocupa bastante da tua energia; porque imagina a minha situação, eu fiz essa estratégia de cursos, se eu errasse isso, imagina como é que iria ser a minha vida! Se o resultado da quadrienal fosse ruim, o resultado é bom não é culpa minha é do processo, mas se o resultado fosse ruim eu que iria levar a culpa; então, tu imaginas, tu ficas num ambiente de estresse o tempo todo, tu lidas com a vaidade de alguns professores, então isso ocupa muito. E isso não era contado, eu acho que como tu viste, eu acho que isso é um problema, acho que a universidade tem que bater na tecla que “olha é assim!” e infelizmente senão tu não vais ter mais gente que queira cargo de gestão. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

O professor/gestor pontua que o não computo oficial da carga horária real do trabalho dos professores/gestores, como apresentamos no capítulo 3 anteriormente, é uma concreta desvalorização da própria instituição do empenho do empenho do docente que atua como gestor. Junto a isso, o docente revela seu medo diante de uma proposição que fez e que se caso na sua implementação se mostrasse um erro a estratégia empreendida ele, como gestor, que teria sobre si a responsabilidade e a autoria de algo que não deu certo. Logo, os erros são nomeados e os acertos são valorizados como do sistema, do processo. Evidenciamos, assim, novamente, uma ausência de valorização do trabalho do professor/gestor.

Diante disso, entendemos que os desafios que os professores/gestores enfrentam no cotidiano da atuação como gestores são de variadas origens e todos reverberam na ausência de amparo institucional e de preparação/formação para lidar com as especificidades da gestão universitária, reconhecendo também as particularidades de cada cargo e centro/área.

Nessa direção, no próximo tópico aprofundamos a discussão sobre a ausência de preparação/formação para a atuação na gestão.

#### **4.3.3 Desafios e implicações do atuar como gestor: formação/preparação**

Assumir um cargo de gestão/chefia na universidade é atuar como gestor público, logo estar implicando no cotidiano da administração pública. Desse modo, o professor/gestor se vê lidando com demandas de aspectos pedagógicos, de aspectos financeiros, de organização administrativo/acadêmico, de planejamento da gestão pública, gestão de pessoas, atendimento à população, enfim atuando em todas as dimensões da governança pública imbricadas à especificidade de cada cargo.

Nessa direção, Medeiros Neto (2019) problematiza e apresenta os modelos/perspectiva de administração pública vivenciados no país. De acordo com o autor, “[...] a evolução do Brasil, desde a colonização do país por Portugal até os dias atuais, é marcada por três modelos diferentes de administração pública vivenciados em três momentos históricos distintos” (Medeiros Neto, 2019, p. 29-30). Sendo eles, segundo o mesmo autor: administração pública patrimonialista (de 1821 a 1930), o modelo burocrático (1930 a 1985) e a gerencial (iniciando em 1990).

A primeira perspectiva é caracterizada pela prevalência dos interesses particulares de quem detinha o poder, logo não havia uma preocupação com o coletivo/população em geral. É nesse período que elementos “prebendas ou sinecuras, nepotismo, corrupção, clientelismo, endeusamento do soberano, caráter discricionário e arbitrário de decisões”, os representantes do povo, nesse contexto “achavam-se donos de tudo e de todos e, por não haver segregação de titularidade dos bens, eles se viam no direito de fazer o que bem entendessem, inclusive ceder os bens públicos para que terceiros próximos a eles pudessem geri-los em consonância com suas diretrizes” (Medeiros Neto, 2019, p. 31).

Já a administração pública burocrática é adotada para terminar com a maneira “patrimonialista de administrar o bem público”, o que é impulsionado por meio da “ascensão de novas famílias burguesas e detentoras de riquezas, filhas do capitalismo comercial e

industrial que começou a surgir no início do século XX” (Medeiros Neto, 2019, p. 31). Nesse período, conforme o autor aponta:

Passou-se a combater o nepotismo, a corrupção, o clientelismo e a estabelecer distinções entre *res pública* e bens privados através da implementação de medidas drásticas de controle efetivo sobre o patrimônio público, como a impessoalidade, hierarquia, formalismo, profissionalismo do funcionário público, criação de regras e de vários métodos de controle. Desse modo, os empresários da época teriam mais segurança em investir seu capital sem o receio de que o Chefe maior pudesse, com uma simples ordem, confiscar todo seu patrimônio sem nenhum temor de haver retaliações por parte de sociedade, como era num passado recente da época. [...]. contudo, em face da adoção das mais variadas medidas voltadas ao combate do Patrimonialismo, a Administração Pública Burocrática torna-se lenta e pouco eficiente nas suas ações, mostrando assim suas limitações. Não demora muito para a sociedade perceber que, embora esse modelo tenha trazido benefícios, ele não é mais suficiente para atender aos anseios que começam a emergir, tanto por parte da população como por parte dos Estados que adotaram essa reforma e que, devido à expansão significativa dos seus serviços à sociedade nas mais diversas áreas, necessitam de mudanças. (Medeiros Neto, 2019, p. 32). Grifos do autor.

Nessa direção, meados da década de 1970 e 1980, com o surgimento e ascensão do neoliberalismo, começa a modernização do mundo, a era da globalização. Com a falta de recursos suficientes para a manutenção dos encargos da prestação dos serviços que foram expandidos, o Estado viu-se na obrigação de reduzir os custos. Atrelado a isso a utilização eficiente e eficaz do erário pelos governantes passa a ser cobrada pela sociedade, logo a administração do bem público passa e ter implicada essas mudanças e exigências. Diante disso, há o fomento ao surgimento de um novo modelo de Administração pública, o modelo gerencial (Medeiros Neto, 2019).

Considerando no âmbito do trabalho do serviço público, estabelece-se a necessidade de modernização, sistematização e flexibilização, alinhando-se ao modelo gerencial que se pauta nos resultados, sendo inspirado no modelo de administração de empresas privadas. Logo, “metas definidas, foco no resultado, eficiência e eficácia do serviço prestado”, tendo sua atuação voltada ao interesse público. Nesse contexto, novas demandas de informações e ferramentas surgem “fazendo com que os políticos enxerguem o cidadão como verdadeiros clientes aos quais eles devem prestar contas, sendo transparentes em suas gestões e tornando acessível ao público a forma como são executados os recursos públicos” (Medeiros Neto, 2019, p. 35).

Cada nova configuração/concepção que é posta em ação no contexto administrativo/governamental repercute na gestão universitária. Sobre esse último modelo, partindo da expansão do ensino superior privado e tendo a universidade pública investimentos mais voltados à pós-graduação, Ésther aponta que:

[...], a situação não se modifica com a queda da ditadura (1985). De certo modo, o modelo capitalista é aprofundado a partir da reforma do Estado, promovido no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) [...]. O gerencialismo é implementado nas esferas governamentais e nos aparelhos do Estado, ainda que de maneira não uniforme nem linear. A despeito das resistências da comunidade acadêmica, a universidade é submetida a uma nova lógica, baseada na avaliação de desempenho, a partir de metas de qualidade a serem alcançadas. Neste momento, as avaliações de curso são símbolo fundamental da política do ensino superior [...]. O gerencialismo, no caso brasileiro, representa a materialização dos princípios da chamada “Nova Gestão Pública”, cujos modelos norte-americano e inglês (dos governos Reagan e Thatcher, respectivamente) são referência fundamental. Nos mandatos do governo Lula, [...] em grande medida, sua lógica de eficiência e de resultados foi mantida, até porque, a despeito dos investimentos em programas sociais, o modelo econômico capitalismo é mantido e reproduzido, passando-se a admitir, inclusive, que a universidade deve exercer o papel de agente de desenvolvimento. Neste aspecto, a ANDIFES passa a defender este ideal, sob a ótica do modelo de “universidade empreendedora” [...]. (Ésther, 2016, p. 355).

Novas perspectivas e entendimentos que implicam em novos modos de fazer gestão/administração pública, sendo estes (re)construídos a partir do que se tinha até então como modelo a ser efetivado. Logo, vão ficando resquícios dos modelos anteriores, principalmente, daqueles que vão se arreigando à cultura do *ethos* público, de cada instituição. O que essas breves trajetórias que apresentamos nos permitem evidenciar, como Ésther aponta, é que “[...] as críticas à administração pública não são novidade, há muito tempo estas instituições são alvo de críticas, situação que “suscita a discussão acerca da necessidade de reformas e mudanças em sua estrutura e dinâmica” (Ésther, 2011, p. 649).

Nessa direção, cabe salientar que:

Mesmo com diferentes modelos de administração que configuram a Administração Pública brasileira em diferentes épocas da história pátria, as suas implantações não surtiram efeitos drásticos, muito menos extinguiu as características dos modelos anteriores. Frente a isso, podemos observar na atualidade uma cultura arraigada com um pouco de cada modelo de administrar que já existiu em nosso país. (Medeiros Neto, 2019, p. 36).

Assim, para entendermos a atual conjuntura das IES públicas federais torna-se fundamental reconhecer minimamente que há resquícios de sua trajetória que ainda estão presentes no cotidiano das instituições públicas. Mesmo que não estejam em suas diretrizes, constituem a cultura institucional/cultura universitária.

Nesse sentido, Ésther (2011) aponta que em um contexto no qual as organizações assumem uma importância na sociedade, também surgem discussões sobre o papel das competências no âmbito da administração pública. Especialmente, diante de uma conjuntura em que está cada vez mais exposta a função gerencial. Assim, as organizações públicas se veem

impulsionadas pelo contexto sociocultural a desenvolver uma atuação diferenciada o que reverbera na produção de uma forma de fazer gestão diferenciada. Nesse contexto, segundo o autor, entendendo o gestor como agente de promoção dos resultados de suas organizações, surge a perspectiva de que seria necessário que eles desenvolvessem determinadas competências, o que fica mais evidente no âmbito da gestão privada, mas que acaba chegando na gestão pública. Assim:

No âmbito da gestão pública, os objetivos são complexos e muitas vezes ambíguos, exigindo dos gestores uma lógica de ação particular. Entretanto, a lógica empresarial tem penetrado o domínio da gestão pública, implicando mudanças na forma como os gestores atuam. As universidades públicas, especialmente, as federais, vêm experimentando e sofrendo mudanças em sua atuação desde meados da década de 1990, quando se buscou a implementação de uma filosofia chamada de “gestão pública gerencial” para o setor público brasileiro. Se, de um lado, o governo de Fernando Henrique Cardoso visou alterar o estatuto das universidades, impingindo-lhes um caráter em parte empresarial, de outro, o governo Lula visou recuperar o caráter público da instituição. Entretanto, a filosofia de resultados foi mantida. É nesse contexto, no caso brasileiro, que os gestores das universidades devem gerenciar suas instituições, e de posse de determinadas competências. (Ésther, 2011, p. 649).

Considerar os estudos oriundos de outras áreas torna-se, além de inspiração, necessário para entendermos a complexidade que é olhar para a atuação do professor gestor, afinal há todo esse campo novo da administração pública que, muitas vezes, aquele docente que se preparou/almejou para trabalhar com ensino, pesquisa, extensão, se vê diante do desafio de assumir um cargo de gestão/chefia. Não temos aqui como objetivo aprofundarmos nos conceitos de outras áreas, o que buscamos é indicar que é uma dimensão de atuação complexa e com muitas responsabilidades no âmbito do erário público.

Cabe indicarmos, ainda, sobre a capacitação na Administração Pública Federal a retrospectiva histórica apresentada por Medeiros Neto (2019), destacando que “[...] foi na década de 1930 que surgiu o primeiro indício de processo de capacitação voltado para a Administração pública no Brasil”, o que aconteceu, pois, “[...] o presidente Getúlio Vargas desejava realizar mudanças na Administração Pública, evoluir do regime patrimonialista de administrar para o regime burocrático weberiano” (Medeiros Neto, 2019, p. 65). Nesse contexto são criados o Conselho Federal do Serviço Público Civil, em 1936, o Departamento Administrativo de Serviço Público, em 1938, sendo este último, em 1944, autorizado a criar a Fundação Getúlio Vargas (FGV), sendo “[...] que foi escolhida como forma de fundação para preservar a entidade de interferência política” (Medeiros, 2019, p. 66). Em 1945 é criado o Curso de Aperfeiçoamento objetivando promover o aperfeiçoamento e a especialização dos servidores lotados no Ministério da Fazenda, sendo voltado especificamente para este

Ministério; já em 1967 este Curso de Aperfeiçoamento constitui o Centro de Treinamento e Desenvolvimento do Pessoal do Ministério da Fazenda, sendo em 1970 transformado na Escola de Administração Fazendária (ESAF). (Medeiros, 2019).

No que tange à legislação federal, Medeiros (2019) destaca decretos que instituíram novas perspectivas e diretrizes:

- 2005, Lei nº 11.091 de 2005, alguns princípios e diretrizes são estabelecidos para a gestão dos cargos do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos-Administrativos;

- 2006, Decreto nº 5.707/2006, instituição da “Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento da Administração Pública federal direta, autárquica e fundacional”; sendo neste Decreto elencadas as finalidades dessa Administração Pública e também a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal.

É também neste Decreto de 2006 que temos a indicação de capacitação aos servidores para o exercício de cargos de gestão/chefia:

Art. 6º Os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional deverão incluir em seus planos de capacitação ações voltadas à habilitação de seus servidores para o exercício de cargos de direção e assessoramento superiores, as quais terão, na forma do art. 9º da Lei nº 7.834, de 6 de outubro de 1989, prioridade nos programas de desenvolvimento de recursos humanos. (Brasil, 2006, s/p).

A análise das regulamentações a nível federal, como apontado por Medeiros Neto (2019), possibilitam evidenciar que o Decreto de 2006 amplia a perspectiva e reconhece a necessidade de capacitação de os servidores, ampliando-se a perspectiva que se expressava nos regulamentos até 2005 os quais enfocavam apenas os Técnicos Administrativos. É nessa nova perspectiva que os docentes ocupando cargos de servidores públicos nas Universidades Públicas Federais passam a estar submetidos a essa nova norma (Medeiros Neto, 2019).

Cabe salientar, ainda, que o Decreto de 2006 foi revogado em 2019 com o Decreto nº 9.991, o qual “[...] dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento” (Brasil, 2019, s/p). Assim, implementa a “Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas – PNDP, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.” (Brasil, 2019, s/p).

O decreto estabelece que:

Art. 3º Cada órgão e entidade integrante do SIPEC elaborará anualmente o respectivo PDP, que vigorará no exercício seguinte, a partir do levantamento das necessidades de desenvolvimento relacionadas à consecução dos objetivos institucionais

§ 1º O PDP deverá:

I – alinhar as ações de desenvolvimento e a estratégia do órgão ou da entidade;

I – alinhar as necessidades de desenvolvimento com a estratégia do órgão ou da entidade;

II – estabelecer objetivos e metas institucionais como referência para o planejamento das ações de desenvolvimento;

III – atender às necessidades administrativas operacionais, táticas e estratégicas, vigentes e futuras;

IV – nortear o planejamento das ações de desenvolvimento de acordo com os princípios da economicidade e da eficiência;

V – preparar os servidores para as mudanças de cenários internos e externos ao órgão ou à entidade;

VI -preparar os servidores para substituições decorrentes de afastamentos, impedimentos legais ou regulamentares do titular e da vacância do cargo;

VII – ofertar ações de desenvolvimento de maneira equânime aos servidores;

VIII – acompanhar o desenvolvimento do servidor durante sua vida funcional;

IX – gerir os riscos referentes à implementação das ações de desenvolvimento;

X – monitorar e avaliar as ações de desenvolvimento para o uso adequado dos recursos públicos; e

XI – analisar o custo-benefício das despesas realizadas no exercício anterior com as ações de desenvolvimento.

§ 2º A elaboração do PDP será precedida, preferencialmente, por diagnóstico de competências.

§ 3º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se diagnóstico de competências a identificação do conjunto de conhecimentos, habilidades e condutas necessários ao exercício do cargo ou da função.

Art. 4º O PDP conterá, no mínimo:

I – a descrição das necessidades de desenvolvimento que serão contempladas no exercício seguinte, incluídas as necessidades de desenvolvimento de capacidades de direção, chefia, coordenação e supervisão;

[...]

II – o público-alvo de cada necessidade de desenvolvimento;

[...]

IV – o custo estimado das ações de desenvolvimento.

Parágrafo único. O PDP também conterá as ações de desenvolvimento, caso já tenham sido definidas, com respectiva carga horária estimada, que atenderão cada necessidade de desenvolvimento identificada, previstas para o exercício seguinte. (Brasil, 2019, s/p).

O mesmo Decreto ainda estabelece sobre as Escolas de Governo do Poder Executivo federal, no Art. 13, que:

Art. 13. Caberá à Enap:

I – articular as ações da rede de escolas de governo do Poder Executivo federal e o sistema de escolas de governo da União;

II – definir as formas de incentivo para que as instituições de ensino superior sem fins lucrativos atuem como centros de desenvolvimento de servidores, com a utilização parcial da estrutura existente, de forma a contribuir com a PNDP;

III – propor ao Ministro de Estado da Economia os critérios para o reconhecimento das instituições incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional como escola de governo do Poder Executivo federal;

IV – uniformizar diretrizes para competências transversais de desenvolvimento de pessoas em articulação com as demais escolas de governo e unidades administrativas competentes do Poder Executivo federal.

V – promover, elaborar e executar ações de desenvolvimento destinadas a preparar os servidores para o exercício de cargos em comissão e funções de confiança além de coordenar e supervisionar os programas de desenvolvimento de competências de direção, chefia, de coordenação e supervisão executados pelas escolas de governo, pelos órgãos e pelas entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional; e

VI – atuar, em conjunto com os órgãos centrais dos sistemas estruturadores, na definição, na elaboração e na revisão de ações de desenvolvimento das competências essenciais dos sistemas estruturadores.

§ 1º O disposto no inciso IV do caput não afasta atividades de elaboração, de contratação, de oferta, de administração e de coordenação específica de ações de desenvolvimento das competências transversais e finalísticas pelas escolas de governo.

§ 2º As diretrizes a que se refere o inciso IV do caput contemplarão a inovação e a transformação do Estado e a melhoria dos serviços públicos, com foco no cidadão, e, entre outras, as seguintes atividades:

I – o desenvolvimento continuado de servidores públicos;

II – programas de pós-graduação, lato sensu e stricto sensu, inclusive pós-doutorado;

III – fomento e desenvolvimento de pesquisa e inovação;

IV – prospecção, promoção e difusão de conhecimento;

V – desenvolvimento do empreendedorismo e da liderança no setor público. (Brasil, 2019, s/p).

Diante disso, identificamos estando em vigência a manutenção da perspectiva e concepção de universidade empreendedora. O decreto mantém o entendimento da necessidade de se capacitar o servidor público para assumir cargos de gestão/chefia com foco no desenvolvimento das competências necessárias para o desempenho de tais funções.

Ainda sobre a atuação em cargos de gestor universitário, sabe indicar que o regulamento em vigência é o de 1987, o Decreto nº 94.664 que estabelece:

Art. 3º São consideradas atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior;

I – as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura;

II – as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente. (Brasil, 1987, s/p).

Legislação mais recente, de 2012, a Lei nº 12.772, avigora o posto pelo Decreto de 1987:

Art. 2º São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência

na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica. (Brasil, 2012, s/p).

Diante dessas constatações e com seu estudo sobre o contexto da UFPB, Medeiros Neto (2019) apresenta apontamentos na mesma direção dos nossos estudos sobre o contexto da UFSM, no outro extremo do país. Em ambas as instituições se identifica a criação de programas de capacitação aos gestores. No entanto, a aderência dos professores é quase insignificante. No caso da UFPB dos 386 docentes em cargos de gestão/chefia em 2019, apenas 2 haviam participado de um dos cursos ofertados pela própria UFPB voltado à gestão universitária (Medeiros Neto, 2019). O mesmo autor ainda indica que reconhecendo-se as diversas atividades com que o docente universitário se envolve no seu cotidiano, “[..] o ideal seria se afastar das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, ou ao menos reduzi-las, enquanto se dedicam ao desempenho da função de Gestor Universitário” (Medeiros Neto, 2019, p. 78).

Nessa conjuntura, os professores/gestores participantes deste estudo expressam em suas narrativas suas percepções e conhecimento acerca das propostas formativas oferecidas atualmente no âmbito da UFSM:

Não, não conhecia [...]. Pode ser que sim, pode ser... eu acho que sim, talvez, mas é que cada curso tem especificidades, que, às vezes, você ouve alguma coisa que não vai servir para você, então, talvez, até que ponto, sinceramente, viu?! Mas talvez sim. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 – C. H.).

Não. [...]. Interesse eu tenho é aquela questão do tempo, é uma desculpa eu sei disso, só que chega um momento que eu preciso escolher se estudo para a aula que vou dar, para melhorar o que já venho fazendo, se me dedico à conduta do programa parte da gestão ou se estudo para o curso. Então, o que eu fiz nessa vez foi solicitar que a minha coordenadora substituta fizesse na esperança que ela assumisse já com o curso de gestão feito, só que daí agora ela está gestante e não vai poder ficar, ou seja, a pessoa que a princípio a coordenação estava preparando já não vai poder ficar. (P/G Coord. PG 12 – C. C. E. T. M.).

O Lidere foi um curso que eu comecei a fazer. [...]. Eu acho que são bons, sabe são bons, mas é que você tem que gostar de ser gestor, eu acho que tem que ser uma gestão profissional. (P/G Chefe de Depto 04 – C. C. E. T. M.)

Oferece. Na verdade, eu fiz, não fiz o Lidere, fiz um curso lá para entender, logo no início para entender rotinas da universidade e depois eu dou um curso até hoje que é para formação de coordenador, que é para entender como é que é a coordenação. Mas eu fiz mais para entender como é que era o funcionamento, a questão de liderança, o que trabalhar. (P/G Coord. PG 10 – C. C. V.).

A maioria desses cursos, eu não posso falar da qualidade da formação, eu sou a favor de que esses cursos sejam oferecidos. Por que eu não participo desses cursos? Porque a maioria desses cursos são inclusive criados pelos nossos professores ou pelos nossos ex-alunos aqui da administração, então eu sei o conteúdo que é desenvolvido, superficialmente, mas eu sei. Então, eu considero que eu perderia muito tempo para ganhar em relação ao conhecimento da área da administração, por isso que eu não faço, mas eu sou a favor de que eles existam. Por exemplo, eu acho que esse curso para um cara lá da biologia que nunca esteve na gestão dá uma boa noção, os cursos lá de como mexer no Lattes para um cara que nunca fez Supucira são importantes, eles não são para mim, mas eu defendo a existência deles. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 – C. H.).

Por meio das narrativas dos professores/gestores evidenciamos diferentes perspectivas sobre a relevância de se empenhar em fazer uma preparação/formação para a atuação como gestor. A predominância nas narrativas é do reconhecimento da necessidade de serem criadas estratégias institucionais que tornasse viável a participação do professor/gestor. Já alguns docentes pontua a necessidade de que fosse levada em conta as especificidades de cargos e áreas/subáreas.

Nessa direção, outro professor/gestor pontua que entende que deveria haver uma cobrança institucional maior para que os docentes fizessem as formações que são oferecidas pela IES:

Eu acho que até deveria ser mais cobrado isso daí, não é obrigatório pelo menos não veio nada para mim, a gente é obrigado a fazer aquele de entrada no serviço, é cobrado, mas para gestão acho que deveria ser. Eu sei que tem para coordenadores de curso, tem o curso de formação, mas para chefia até onde eu sei não é obrigatório. (P/G Chefe de Depto 05 – C. C. E. T. M.).

Perguntamos ao professor/gestor que está iniciando sua primeira experiência na atuação como gestor o que percebe que seria pertinente ser oferecido ao docente quando assume um cargo de gestão/chefia:

Uma orientação. Uma formação continuada, porque o cargo da chefia deveria ser rotativo, qualquer chefia ou coordenação, principalmente, considerando as possíveis modificações de progressão. Isso deveria ser um processo na tua carreira, passar, ter uma sequência de participação em um conselho, depois numa chefia, depois em instância superior, ter essa possibilidade. E para isso precisaria de uma formação, pelo menos entender os fluxos. Que é passado de certa forma nesses cursos que tem quando a gente entra, mas de uma forma muito vaga. (P/G Chefe de Depto 05 – C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos sua percepção de que a atuação como gestor deveria ser mais difundida e valorizada na cultura universitária de modo que fosse reconhecido e valorizado o trabalho desenvolvido pelo professor nesta função. Atrelado a isso, podemos inferir que se houvesse uma dinâmica institucional em que os docentes vivenciassem os diferentes tempos-espacos da gestão haveria a promoção de um maior engajamento do docente com a cotidianidade da universidade, na perspectiva da construção de uma cultura de colaboração e sentimento de coletividade recíproca entre os docentes, em que todos contribuiriam para que a experiência na gestão não fosse tão labiríntica.

Nessa direção, outros professores/gestores indicam reconhecer a necessidade de a instituição promover formações/preparações para o docente quando assume cargos de gestão e/ou que houvesse uma estratégia parecida com a de acolhimento de novos servidores, como já indicado por P/G Chefe de Depto 05 – C. C. E. T. M., em que fosse obrigatória a participação e que houve uma organização institucional para que fosse viável/possível ao professor conseguir participar:

Mas ainda assim, eu acho que a universidade deveria fazer, bah, virou coordenador, tu tens um curso de uma semana assim. (P/G Coord. Graduação 07 – C. H.).

Não, não cheguei a fazer. [Entrevistadora: Sentiria falta, acharia interessante se a instituição tivesse alguma preparação, alguma coisa para quem vai assumir um cargo de gestão?]. Eu acho que sim, eu acho sim. [...]. Eu não sei como operacionalizar isso porque é um fluxo contínuo, mas fazendo uma analogia aqui, quando alguém passa no concurso tem uma reunião obrigatória lá que tem que ir, aí é interessante que a gente fica sabendo como que é, tem uma noção da estrutura da universidade, das coisas que tem que fazer no início, então para quem chega isso é fundamental. Na coordenação eu acho que teria que ter algo do tipo. (P/G Coord. Graduação 09 – C. C. E. T. M.).

Eu acho que a universidade dá, mas eu acho que, na minha opinião, por exemplo, eu acho que poderia ser quando tu entras como professor da universidade tu tem que passar por um período de treinamento que eles fazem etc., então porque quando entra como gestor não seja obrigatório um período de uma semana de treinamento, né?! Acaba não sendo obrigatório. Eu acho que isso poderia ser, porque tu tens um cargo de gestão tu vai passar por esse treinamento. Eu acho que isso seria uma ideia legal de se fazer, porque faz quem quer. (P/G Coord. PG 10 – C. C. V.).

Nesse sentido, P/G Chefe de Depto 05 – C. C. E. T. M. destaca a falta que sente de orientações básicas sobre os caminhos da gestão pública, especialmente, dos ritos e tramites institucionais:

[...]. Mas em termos de chefia, de departamento, como funciona? Como é a estrutura? Para quem recorrer? Quais são as distâncias? O que tu tens que respeitar num processo de um projeto de concurso? Auxiliaria bastante e eu acho que não somente o professor, mas também a própria administração da universidade. Os fluxos de trabalho seriam mais fluidos se tivesse essa melhor orientação. Só que para isso também demanda tempo, não que eu tenha muita carga horária, mas hoje eu estou com 180 horas no semestre, porque tenho essas disciplinas, como estou no departamento não tem outra pessoa para assumir, então eu sempre tive 180h, vou seguir tendo com mais 20 horas semanais do departamento. Que vai muito além disso porque tu acabas te envolvendo nas comissões e tudo mais. Então para uma formação, pelo menos um primeiro período deveria ser preparado para tu teres essa formação, ter um espaço para isso, assim como em uma empresa ter um tempo de *training*. (P/G Chefe de Depto 05 – C. C. E. T. M.).

Desse modo, o professor/gestor enfatiza que para que essa preparação/formação seja viável ao professor/gestor é essencial a instituição criar estratégias institucionais para que seja viabilizada a participação do docente nas propostas desenvolvidas. Afinal, novamente as implicações da carga horária resultando na sobrecarga docente são salientadas nas narrativas.

Nessa perspectiva, uma das professoras/gestoras apresenta seu entendimento de que o docente deveria fazer alguma formação antes mesmo de assumir a gestão/chefia, logo se preparar minimamente para atuar como gestor:

[...] com eleição antes ou não, mas tu estás interessado em ser coordenador de curso, primeiro tu fazes o curso. Porque até que o cara entra, até que ele aprenda, que o mandato é curto, ele só vai ter problema com Sucupira provavelmente se o cara entra em março, que geralmente é o mais comum das eleições um ano depois do mandato, ele já está quase na metade do mandato. Então assim, eu acho que deveria ter cursos. Eu defendo uma eleição universal, democrática e tal, mas eu acho que deveria ter cursos que fizessem com que essas pessoas assumissem os cargos mais preparadas. A mesma lógica que eu estou explicando dos municípios, porque os municípios, esses pequenininhos, as pessoas não têm nem noção, ele só é o mais conhecido na cidade, até terem noção já passou metade do mandato. Aí eles não conseguem concorrer nos projetos que o governo vende, merenda

escolar, de pavimentação de ruas, eles não têm nem noção de como fazer um projeto. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 – C. H.).

A partir das percepções compartilhadas pela professora/gestora podemos conjectura que, talvez, se houvesse essa preparação antes de assumir o cargo seria possível suavizar o sentimento de solidão institucional. Atrelado a isso, o professor/gestor já não ficaria tão angustiado diante de tantas demandas que lhe vão chegar e ele estar sem saber o que fazer.

Nessa direção, dentre os professores/gestores participantes do estudo encontramos um caso que talvez seja o único na instituição: uma docente que já fez quase todos os cursos/formações oferecidos pela UFSM nos últimos anos:

Eu fui fazendo anos antes. [...]. Olha, eu acho que eles me ajudaram muito, principalmente, em questão de conhecer legislação e resoluções. Então assim, por mais que, às vezes, eu não lembre da resolução, eu sei que ela existe, eu sei onde procurar. Então, isso facilita bastante a minha vida ali, sabe?! Mas eu comecei a fazer esses cursos assim, porque eu sempre gostei de fazer cursos diferentes assim, e aí eu fazia bastante sobre o Moodle e aí chegou num momento em que os do Moodle eles estavam muito repetitivos, “*ah, já sei fazer isso! Não, não dá*”. [...]. O Moodle chegou assim, não fazia mais sentido ficar fazendo Moodle porque era a mesma coisa que eu já sabia fazer assim. É, acho que eu olhei, aí tinha esses outros, são cursos EAD, são cursos autoinstrucionais, eu faço a hora que eu quero, eu vou fazê-los assim, sobra um tempinho eu vou lá faço alguma atividade, sabe. E aí eles vão, mas eles ajudam bastante e também aquela coisa assim, a gente sabe que em algum momento vai ter que passar pela gestão, né?! Seja mais no começo do ano da carreira, seja mais para o final da carreira, em algum momento a gente vai passar. Então se tem essa possibilidade de ir fazendo esses cursos antecipadamente, né?! (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 – C. H.).

Evidenciamos por meio de sua narrativa uma característica de autoformação presente, por meio da busca de conhecer e fazer cursos sobre diferentes temas ligados à docência. Atrelado a isso, podemos inferir que essa busca, enquanto ainda estava na pós-graduação, de já ir fazendo essas formações oferecidas, decorre de certo vislumbre da possibilidade de conquistar uma vaga na carreira do magistério superior.

Nesse contexto, outro professor/gestor comenta sobre as percepções dos cursos de que participou:

Em alguma coisa, mas de maneira em geral eles eram bem pontuais, do tipo: planos de ensino, que agora é uma demanda também e vem para a coordenação, discute, enfim. Então, um curso de plano de ensino, talvez, 60% do curso eu já entendia a dinâmica, ter um plano, tu pegas o texto e tu lê. A questão da gestão, que a gente queria que resolvesse assim, do tipo: ah, se o professor não manda, se não sei o que? Pra quem é que manda? É a chefia de departamento que responde? Eu entro em contato? Eu não entro? Isso, às vezes, falta, que é o que a gente mais quer saber. [...]. Então, tipo eu, talvez, por ter feito administração essas questões eu tento ver bem qual é a dinâmica. E aí eu digo: “*não, a dinâmica é essa*”. E, às vezes: “*ah, como é que é tal coisa?*”; e eu digo: “*eu mando para tal, sabe e esse é o lugar*”. (P/G Coord. Graduação 07 – C. H.).

Logo, a sua formação inicial na área da administração lhe permite ter um conhecimento básico sobre as especificidades das dinâmicas de gestão. O professor/gestor reconhece que as formações oferecidas são importantes e fornecem um subsídio para quem não tem

conhecimentos sobre a área. No entanto, destaca que entende que os conhecimentos específicos da administração não são suficientes para lidar com as demandas do cotidiano da atuação como gestor:

Eu acho que isso assim, porque de maneira geral, a gente entende como gestão; acho que falta muito esse curso, entender a gestão, por exemplo, quando tu és professor, tu entras e agora é obrigado a fazer um seminário de uma semana, que é explicar o que é a universidade, plano de carreira, vai lá, a PROGEP pega vários técnicos e vão falando. Teve um até que, do plano de carreira, ele mostrou o histórico: “até 98 era assim, até 2002 assim, até foi 2008 assim, mudou, lei por lei”. Tu entendeste?! Bem no momento que tu entrastes na universidade. E teve outros, enfim, que falou também, até sobre a aposentadoria, que eles entram em contato antes, porque é muito tempo fazendo a mesma e tu tens que largar e não sei quê, fazendo novos projetos. Ele foi dando uma ideia geral, achei muito bom. E para a gestão não tem. (P/G Coord. Graduação 07 – C. H.).

O professor/gestor reconhece o valor que as formações obrigatórias que vem sendo desenvolvidas representam para o professor iniciante. E, diante disso, lamenta não haver algo parecido para quem assume um cargo de gestão.

Nessa direção, outra professora/gestora relata que um dos cursos oferecidos que fez a escolha por fazê-lo demandou de uma situação que estava vivenciando no cotidiano da atuação como gestor:

[...] foi um dos primeiros, que eu cheguei, que eu fiz. E sim, eu lembro, a gente tinha uma situação com uma estudante específica que era sempre uma questão, era uma estudante atendida pela CAED em questões específicas aí, ainda que a gente não tivesse um diagnóstico e que levava a ter. Eu cheguei e já via muitos conflitos com essa pessoa em relação ao corpo docente também. E aí como eu trabalhava com a acessibilidade, chegava muito para mim, porque assim, tu trabalhas com uma coisa, as pessoas acham que tu dominas tudo sobre aquilo. Imagina, é uma coisa enorme. E não era o caso, eu observava que o conflito não estava nesse lugar de ser por conta de qualquer demanda de acessibilidade era de outra questão social. E aí eu fui fazer, foi isso que me levou a fazer. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 – C. H.).

Por meio da narrativa da professora/gestora evidenciamos sua percepção de que diante de uma demanda no contexto do curso as pessoas o acabavam procurando por ser relacionado a um tema que estudava/pesquisada. Logo, possuir conhecimentos específicos sobre determinado tema são suficientes para que o professor/gestor consiga agir do modo mais adequado e nem mesmo seja o portador das respostas para as dificuldades vivenciadas. Afinal, é preciso conseguir analisar a conjuntura, bem como fazer a transposição dos conhecimentos específicos para a realidade cotidiana dos docentes reconhecendo as possibilidades e os limites que se tem dentro de uma micro instância da universidade.

Arelado a isso, P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 – C. H. destaca que naquele momento conseguiu fazer aquele curso por estar entrando na universidade, logo ainda não estava vivenciando uma sobrecarga de trabalho/demandas:

Enfim, eu também, como eu ainda não tinha um grupo de pesquisa, estava entrando, acabava tendo uma carga horária um pouco que me sobravam alguns momentos que hoje eu queria voltar a ter. Por exemplo, eu queria voltar a ter, de fazer, eu estou inscrito num curso de Sou Gestor e Agora? E eu não consigo fazer uma aula! Esses dias eu estava falando para a terapeuta: “*olha, dá para fazer uma cena*”. Eu pensei sobre isso, eu tenho questões que eu gostaria de ser uma gestora melhor, tendo competências que eu acho que eu não desenvolvi antes de chegar a ser, tem um curso, eu me matriculei, mas por ser gestora, eu não consigo nem fazer o curso, porque eu nunca consigo ter o horário livre na hora daquela aula. Eu não consigo ter um momento de me sentar, mal consigo planejar minhas disciplinas. [...]. Que agora eu lembrei dessa época que eu tinha tempo, como ir lá, de se sentar, eu lembro que foi lá na CAED, sentar-se e aprender sobre alguma coisa. Mas foi por uma questão assim, que eu cheguei já tinha uma certa situação e eu achei que enfim, seria interessante. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 – C. H.).

Novamente emerge a necessidade de a instituição organizar estratégias para que os professores/gestores conseguiram participar das formações, pois somente por meio de sua iniciativa e autonomia eles não têm conseguido tornar viável participar diante das demandas que os sobrecarregam.

Nesse contexto, P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 – C. H. reflete sobre a modalidade por meio da qual as formações são oferecidas pela instituição que acaba sendo uma maneira mais viável:

Para mim essa modalidade dá conta, para mim era tranquila; assim não é uma modalidade ruim, mas eu acho que depende muito do perfil das pessoas. Tem pessoas que não se adaptam tanto a ela; e aí eu acho que a que é o Capa, de coordenação ali e secretarias integradas, ele vem nessa proposta de dar que demanda a quem não consegue, por exemplo, fazer totalmente EAD, porque ele tem um encontro síncronos. Ele tem uma, ele tem das quartas-feiras e ele é por módulos, então, a gente está fazendo agora, um modo I e aí tem assim, esses encontros na quarta-feira, tipo para tirar dúvidas, depois devem ter outros módulos, pelo que o pessoal falou; e tem algumas capacitações que estão sendo feitas, por exemplo, teve uma capacitação de estágio a semana passada e aí tem uma série de questões que vão fazendo. A questão maior é a gente organizar o tempo para conseguir participar de todas elas e aí por isso que eu acho que o EAD é interessante. [...]. A gente consegue aí, se eu tenho aula, por exemplo, no momento eu não consigo ir. Aí eu posso fazer em outro momento. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 – C. H.).

Desse modo, para conseguir participar das formações o docente precisa se organizar e conseguir encaixar as demandas para que consiga ter o momento para participar das atividades síncronas/presenciais, o que, podemos inferir, que o docente raramente consegue fazer:

Tenho que me organizar para fazer; então teve alguns cursos que eu cheguei a me inscrever, que tem um que eu quero fazer bastante, que é o de Libras, mas eu não consegui acompanhar todo ele, porque ele era um período, era um dia que eu tinha aulas no turno contrário, então, às vezes, era um período de organizar aulas e ele era exatamente meio da manhã, então, das 9h às 11h, então, para a gente 9h às 11h é um período bem ruim, porque eu perco praticamente o turno inteiro. Tem o início da manhã e o final da manhã depois, então, se fosse ou no início ou no final da manhã era mais fácil que eu conseguia juntar a minha carga horária para organizar as coisas. Aí esse eu não consegui acompanhar, mas está na lista do que pretendo fazer. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 – C. H.).

Evidenciamos que mesmo que o professor/gestor tente se organizar, nem sempre consegue tornar viável a sua participação, afinal outras demandas acabam sendo prioritárias, pois tem prazos e diretrizes a serem cumpridas.

Nessa conjuntura, um dos professores/gestores narra sua experiência ao assumir um cargo de gestão na universidade:

[...]. Eu tive sorte, tá?! Eu tive muita sorte porque eu cheguei num grupo que já estava, então eu tinha uma *expertise* para trabalhar porque eu estava trabalhando, porque eu trabalhava na CAPES com isso, então me facilitava. Mas eu não entendia nada de funcionamento da universidade e de coisas internas que talvez tenha que tomar cuidado, como é que tu falas, que tu tens que tomar cuidado que talvez esse passo seja importante; mas então eu tive a sorte de ter colegas que já estavam lá há muito tempo, eu tinha um pró-reitor que era mais velho e que me deu muita coisa. Por um lado, era ruim, porque eu vou na pandemia fiquei sozinho, mas, por outro lado, ele me ensinou muito, tu tinhas uma segurança em fazer porque tinha um cara que era um professor mais velho da universidade que me dizia: “*não, isso não pode; isso pode*”. Então, eu tive muita sorte, por dizer assim, eu tive um suporte, vamos dizer assim, educacional, de outras pessoas que já estavam lá. Mas eu imagino quando tu entras no cargo e não ter ninguém, entra toda uma equipe nova... Complicado! Eu acho que esses cursos deveriam ser obrigatórios assim. (P/G Coord. PG 10 – C. C. V.).

O professor/gestor pontua que mesmo tendo uma experiência e saberes construídos sobre processos avaliativos e relacionados à pós-graduação por meio de seu trabalho em uma agência externa à IES, ao assumir um cargo de gestão na universidade contou com o amparo fundamental de outros docentes mais experientes na atuação como gestores para lidar com as demandas que lhe chegavam. Mesmo “tendo sorte”, reconhece como fundamental ao docente ter algum tipo de preparação/formação quando vai atuar como gestor.

Nessa conjuntura, outra professora/gestora compartilha ponderações tanto sobre a entrada em um cargo de gestão como na saída indicando que reconhece que há perda do conhecimento que foi construído:

Eu acho que tem dois problemas, tem o problema do conhecimento em si, que a pessoa não vem com essa carga quando ela assume o cargo, mas também tem um problema maior que a perda de conhecimento. Então, assim, o indivíduo entra no curso sem saber nada e ele fica sozinho, porque ele não tem muito apoio da universidade para saber; se você for lá entrevistar os gestores, eles vão dizer que tem curso online de Sucupira, que tem curso online de Lattes, isso não é apoio. Isso é base para você ler alguma coisa para você saber onde é que estão as telinhas, apoio que eu considero, por exemplo, como que eu escrevo 150 páginas de relato de Sucupira? Isso a gente não tem apoio, tu tens apoio para parte que é fácil, baixar as produções dos professores. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 – C. H.).

A professora/gestora expressa seu entendimento de que os cursos oferecidos pela instituição são uma maneira superficial de um pretense apoio. Porém, argumenta que nas exigências do cotidiano da atuação como gestor, articulando as especificidades do cargo, como, por exemplo, na gestão de cursos de PG, não tem nenhum apoio institucional para conseguir atender essa demanda. Assim, reconhecemos a necessidade de amparo institucional, especialmente, para que seja superada a solidão institucional e esse amparo se efetive na cotidianidade do professor/gestor para o enfrentamento das exigências e desafios que tem para lidar e superar.

Sobre o que define como sendo a perda de conhecimento que acontece, P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 – C. H. detalha suas percepções e vivências nessa perspectiva:

Então, o que acontece, o indivíduo entra no PPG sem saber nada, posso te dar, um exemplo, agora no [PPG/n. s.] durante anos a gente revezava as coordenações, porque todo mundo cansa entre os mais experientes, daí o meu marido estava no [PPG/n. s.] e saiu, daí a gente colocou um ex-aluno dos nossos PPGs, uma pessoa sem experiência nenhuma, então assim, ele sobrevive, porque ele vem aqui me pergunta, ele vai na sala do meu marido e pergunta. Ele está indo bem, porque ele tem um apoio, porque ele está aqui com a gente e a gente ajuda ele, sem falar que ele também é formado em administração. Mas tem horas que aparecem coisas que realmente ele precisa de socorro. Então assim, o cara entra sem saber nada e ele não tem o socorro, aí ele aprende, quando está no final dos dois anos, comparado como ele entrou, ele já está sabendo bastante, só que esse conhecimento é perdido na hora que entra outro! Entende?! Então mesmo o conhecimento que é ganho durante a gestão, quando troca a gestão ele tende a ser perdido e isso acaba prejudicando o PPG, porque ele está sempre começando de novo. Então, se você fizer um histórico dos PPGs na UFSM, você vai ver que tem vários PPGs que os professores acabam ficando por anos, às vezes, pelo menos por um quadriênio inteiro, para tentar sustentar o curso. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 – C. H.).

A professora/gestora expressa em sua narrativa que, por vezes, alguns professores/gestores tem o amparo em outros gestores e ex-gestores com quem tem alguma relação mais próxima. Assim, a perspectiva apresenta por P/G Coord. PG 10 – C. C. V. é recorrente em outros casos, logo sorte do professor/gestor que consegue encontrar amparo em alguns de seus pares.

Quanto à especificidade de PPG a troca de gestores de fato pode ser reconhecida como algo muito mais delicado e frágil, principalmente, diante da periodicidade cíclica de avaliação a que um PPG é submetido:

Não é só o cara não ter, ele vem aprender na marra e no geral, quando ele sai, ele vai de se dedicar sua carreira de pesquisador, sua carreira de professor, ele não vai dar toda atenção. Aí o cara que entra novo começa de novo, então todo esse conhecimento que o primeiro acumulou, o segundo vai ter que acumular de novo. Isso prejudica a consistência do que é relatado de um PPG, entende?! (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 – C. H.).

Logo, podemos entender que, a partir da ideia da experiência labiríntica, no âmbito de PPG essa experiência pode ser ainda mais tensa diante da pressão de se manter o conceito do curso/programa e/ou tentar subir de nota.

Nesse sentido, perguntamos a P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 – C. H. se teria alguma hipótese do que poderia ser feito:

Não sei. Como que eu não perco o conhecimento? A gente até está criando uma escala de perda de conhecimento no serviço público, porque isso não acontece só no cargo de gestão, acontece em um monte de coisa. Um TAE sai e ninguém sabe fazer o negócio. Eu tenho um colega que está trabalhando em cima disso, como que eu meço essa perda de conhecimento. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 – C. H.).

Diante disso, reconhecemos que há o estabelecimento de um paradoxo. De um lado, a necessidade de se oferecer viabilidade para o docente possa se preparar para assumir um cargo

de gestão e para quem já está na gestão tornar possível a participar nas formações. De outro lado, como não deixar se perder os saberes e fazeres que são construídos pelos professores/gestores.

Sobre este último, a professora/gestora explica que:

A parte técnica é fácil de você não perder ou pelo menos de você recuperar, porque você oferta os cursos. O mais difícil, que eu acho, é a parte qualitativa, do cara entender, por exemplo, o que é um curso alinhado, o que não é um curso alinhado, é um curso que o projeto bate com as linhas que as linhas batem com a área de concentração, que a área de concentração bate... Então isso é mais difícil até porque cada linha tem muita especificidade, a área da administração é horrível, tem cursos que tem relatórios muito piores e que são muito melhor avaliados do que a nossa, porque a nossa cobra tudo. Tu olhas assim, como é que esse meu curso é três com esse texto e como é que esse curso é cinco com esse texto? O texto do cinco é pior que o nosso, fazem menos coisas, há muita disparidade entre as áreas. Como que tu vais criar um programa de gestão geral com uma ampla disparidade entre as áreas? Isso para mim é difícil, eu não sei te responder. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 – C. H.).

Diante das vivências, percepções, entendimentos, ideias, perspectivas compartilhadas pelos professores/gestores compreendemos que tornar viável ao professor/gestor participar das formações é latente. Arelado a isso, a sobrecarga de trabalho também é novamente destacada como um ponto nefrágico da docência universitária. E, passando para um outro prisma, surge a partir da narrativa de um dos professor/gestores, a proposição de se encontrar estratégias para que os saberes e fazeres docentes construídos da/na gestão não fiquem restritos somente ao professor/particular e que possam ser usufruídas pelo coletivo, que não sejam perdidos e/ou fiquem subutilizados. Assim, reconhecemos a pertinência de uma preparação/formação inicial aos professores/gestores e de uma formação permanente visando, o desenvolvimento de fazeres e saberes da/na gestão de excelência, deixando para trás o amadorismo e o improvisado.

#### **4.3.4 Contextos emergentes: PEN-SIE**

No cotidiano da atuação dos professores/gestores um novo elemento tem impulsionado a (re)caracterização dos contextos emergentes: o PEN-SIE.

Acompanhando as mudanças que vem acontecendo impulsionadas pelas TICs e pela constituição do ciberespaço e da cibercultura, em âmbito nacional o governo federal instituiu o PEN de modo, que no âmbito dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, os processos administrativos passem a ser realizados por meio eletrônico. Nesse sentido, no site oficial é expresso que “[...] o Processo Eletrônico Nacional – PEN é uma infraestrutura pública de processo administrativo eletrônico, que visa à obtenção de

substanciais melhorias no desempenho da gestão processual, com ganhos em agilidade, produtividade, satisfação do público usuário e redução de custos” (Brasil, 2023, s/p<sup>65</sup>).

Assim, no âmbito da UFSM é implementado o PEN-SIE. De acordo com definição institucional do sistema: “o Processo Eletrônico Nacional (PEN) na UFSM é uma implementação da plataforma Web do Sistema de Informações para o Ensino (SIE)”. Desse modo, “o sistema PEN-SIE possibilita que todos os documentos que compõem os processos administrativos na instituição estejam disponíveis no formato digital, dispensando a tramitação da documentação em papel, conforme determina o Decreto nº 8.539/2015.” (UFSM, 2023, s/p<sup>66</sup>).

Vejamos o que os professores/gestores relatam sobre essa novidade no que condiz aos tramites de processos por meio do PEN-SIE:

O PEN-SIE já vinha. Ele não foi criado só por causa da pandemia. Era uma tendência. A nossa tendência ao documento digital é natural. O Brasil inteiro está indo por esse caminho. Por isso que a gente não está mais comprando tinta para impressora. Entendeu?! A universidade já não está fazendo isso em função de que é tudo digital. Se eu preciso assinar um documento, eu tenho que assinar eletronicamente, eu vou no meu Gov, entendeu?! A tramitação dentro da universidade é tudo através do PEN-SIE, não precisa mais imprimir o documento. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Na verdade, esse processo já vinha de antes. Teve, durante a gestão, eles queriam transformar o fluxo dos processos dentro da universidade. [...], o PEN-SIE na verdade ele acelerou por causa da pandemia, mas isso já vinha, isso já era uma política anterior. Acelerou muito o andamento das coisas, mas não vejo problemas assim. Acho que melhorou. Mas ainda não está enxuto, assim, o funcionamento do sistema mesmo, é um vai e volta de papel também as pessoas não sabem como, quando ninguém entende muito bem e tal. Então, ainda não está, é uma coisa nova, então isso vai passar por um amadurecimento natural, mas é um avanço, eu acho que esse caminho é um avanço. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Eu acho que a parte de informatização de vários processos esse é um, isso que tem relação com a pandemia, mas tem relação também com as legislações que já vinham sendo colocadas. Então, a pandemia ajudou? Ajudou, mas existia já todo um movimento e existem legislações que são anteriores ou durante a pandemia que já direcionam para esses processos de informatização e de redução de custo efetivamente com a papelada; então a pandemia ajuda em alguns pontos e ela traz talvez para vários professores um domínio maior de ferramentas, mas eu acho que ela não é o determinante principal, isso já era uma virada, que vinha sendo pensada. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

[...] Como diz um outro professor que a gente conversa, às vezes, tenho uma percepção polêmica: eu amo o PEN-SIE! Aí, inclusive, eu peguei um processo impresso esses dias, aí tinha que tramitar o processo, o que era tramitar o processo? Ir lá na Secretaria Integrada buscar o processo e trazer para cá, fazer a reunião, colocar, colar umas folhinhas atrás, carimbar o número da página e daí tramitar de volta, levar o processo lá e ainda tinha que fazer um registro no SIE. Aí eu fiquei brincando com os meus alunos: “*olha: um processo do pleistoceno! Esse é o dinossauro dos processos!*”, por quê são coisas totalmente inúteis, olha o tempo que a gente perde! E enquanto ali tu abres e resolves um clique, sabe?! [...], então acho que esses processos eles facilitam bastante e

<sup>65</sup> Página oficial disponível em: <https://www.gov.br/gestao/pt-br/assuntos/processo-eletronico-nacional/conteudo/processo-eletronico-nacional-pen>. Acesso em: 24 nov. 2023.

<sup>66</sup> Página institucional do sistema. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/dag/pen#:~:text=O%20sistema%20PEN%2DSIE%20possibilita,mail%20pen%40ufsm.br>. Acesso em: 24 nov. 2023.

também tem aquela coisa, assim, está ali registrado, público, qualquer pessoa acessa, não tem aquela coisa, chegou o e-mail, não chegou? Ele te dá uma transparência da atuação também da universidade. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.)

Mas acho que sobretudo, a digitalização. Todo mundo fala, se a pandemia deixou alguma coisa boa, foi facilitar isso aí. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.)

Os professores/gestores reconhecem que a transposição dos processos para o ciberespaço é uma tendência da contemporaneidade e que já vinha sendo implementada aos poucos. Diante de uma pandemia e da necessidade de suspensão das atividades presenciais estabeleceu-se a urgência em fazer essa transição para o ciberespaço de uma vez, até porque nesse contexto era a maneira viável de conseguir seguir dando andamento aos processos institucionais.

Nesse sentido, Silva e Barbosa (2020, p. 02) salientam que:

[...] além de ser um *software* gratuito, permite maior eficiência e agilidade no tratamento de processos ao possibilitar que todos os documentos sejam elaborados no próprio ambiente do sistema, permitindo maior controle de acesso e edição em diversas plataformas, bem como a utilização da assinatura eletrônica, conferindo maior segurança quanto a informação gerada pelo sistema. Além disso, proporciona agilidade ao volume e tempo de tramitação dos processos, acesso remoto controlado a diversos usuários, e a economicidade ao reduzir o custo em material e em serviços públicos.

Esse novo entendimento também é reconhecido pelos professores/gestores, como evidenciamos em suas narrativas:

Essa é a questão. Isso são avanços tecnológicos. Isso já estava previsto, a gente já vinha discutindo essa questão dos documentos digitais há algum tempo, porque a própria arquivologia está se reinventando. A nossa tendência é trabalhar com o documento digital, e quem fez todo esse sistema foram os arquivistas da Universidade Federal de Santa Maria, juntamente com algumas pessoas do CPD. Inclusive, algumas pessoas CPD não acreditavam nessa questão desse documento digital. Então, nós tivemos a [n. s.], quando ela assume a Direção da Divisão Geral de arquivo da Universidade que se instala o sistema digital. A gente tem algumas dificuldades na utilização, mas é o que vai ficar. É a tendência, a utilização do documento digital. É a nossa tendência. Nós, arquivistas, estamos nos reinventando em função do que: do documento digital. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Essa virada também, ela não é algo assim natural, ela tem um interesse político, ela tem um interesse econômico que se implante essas tecnologias nas escolas públicas, nas universidades, em outros espaços, né?! Então assim, não é algo natural, algo simplesmente causado pela pandemia, é algo que tem um interesse bem claro por trás de toda essa dinâmica. É algo que já está relacionado a legislações que são anteriores, muitas vezes, à própria pandemia e que está se efetivando agora. Então, eu acho assim que, a meu ver, essa pandemia é um processo talvez de aceleração e talvez de auxílio em fins práticos para algumas pessoas que não tinham tanto contato com essas ferramentas. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Por meio de suas narrativas os professores/gestores expressam entender que essa é uma característica decorrente do contexto macro sociocultural que já apontava indícios de que vira

a se integrar ao cotidiano da gestão na universidade. Um dos docentes pontua que no âmbito institucional a implementação de um sistema dessa envergadura dependeu que alguém que assumisse e acreditasse nessa nova tendência para conduzir o empreendimento de implementar algo do tipo para toda a universidade. Afinal, como é recorrente na própria cibercultura, aceitar as mudanças nem sempre é algo fluído e implica na compreensão de novas dinâmicas.

Nesse sentido, um dos professores/gestores destaca que:

Eu acho o PEN-SIE fantástico. É algo que... só que ninguém quer aprender. Não querem aprender. Outro dia eu estava conversando com um professor aqui, pedi para assinar um documento, o cara assinou todos os documentos. Outros professores também têm isso. E eu digo “*mas tem uma página do YouTube, só ensinando a trabalhar no PEN-SIE*”. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Assim, o professor/gestor percebe uma resistência dos demais colegas a aprender a lidar com esse novo sistema e dinâmica de processos institucionais. Desse modo, constatamos a dificuldade que alguns docentes têm em entender a dinâmica de funcionamento do novo sistema, que acaba também implicando em compreender uma nova lógica processual. Por mais que a sequência em si não tenha mudado daquela feita no papel, afinal as hierarquias institucionais não mudaram, podemos inferir que conseguir transpor um conhecimento para o virtual não é algo tão simples, principalmente, considerando que os professores são imigrantes digitais. Afinal, a própria transposição do concreto para o virtual implica em novas compreensões que podem ser difíceis para alguém que está aprendendo Tateando os tempos-espacos fluídos do ciberespaco e da cibercultura. Este que Baumam (2001, 2007) chama de tempos líquidos.

Nessa conjuntura, o professor/gestor ao conseguir lidar de modo mais fluído com o novo sistema acaba tendo que desempenhar um papel de ajudar os demais professores a aprenderem a mexer nele:

Só que os professores, muitas vezes, não buscam se informar ou aprender como é que é o funcionamento. Eu tive vários professores que eu coloquei sentado aqui na minha mesa e disse “*agora tu vais fazer, vai pegar, vai colocar esse arquivo, vai tramitar pra lá*”. Aí, abria o processo e o processo estava errado, tinha que cancelar o processo. P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Diante disso, podemos inferir que houve uma falha na implementação do sistema, pois a instituição poderia ter promovido formações aos docentes para que aprendessem a usá-lo e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento da fluência tecnológica dos docentes. Isso, pois parece que se seguiu no âmbito da estratégia institucional uma hipótese de que todos os docentes possuem fluência tecnológica, o que constatamos ser uma falácia, a partir das narrativas destacadas.

Nessa direção, os professores/gestores também tem vivenciaram desafios na transição do processo analógico/físico para o virtual:

Então como eu não tinha acompanhado de forma tão enfática os processos, [...], eu tive que aprender os processos em poucos meses online, trocando mensagem do *WhatsApp* com secretário, com o antigo coordenador e me virando. Hoje são todos automáticos, não tem estresse nenhum no processo aqui, a menos que ele não seja de rotina, mas é tudo muito tranquilo, muito lúcido para gente. Inclusive, a gente vê que tem professores que não sabem usar o PEN-SIE, como eu aprendi naquela época, o PEN-SIE é a coisa mais trivial do mundo hoje. Abrir um processo no PEN-SIE, procurar é a coisa mais tranquila, tem coisas que eu não sei fazer, mas o básico é como se fosse preencher um papel de próprio punho, é tranquilo. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.)

Peguei todo o período de transição, onde tinha os processos analógicos e foi implementado o digital e teve toda aquela dificuldade de adaptar processos e coisas assim. [...]. Estou ciente que a maioria acho muito penosa essa mudança de processo, até porque muitas coisas que o secretário poderia fazer e aí o coordenador passou a fazer porque caiu direto na caixa coordenador. Mas em geral, achei boa a mudança, a digitalização; talvez, não esteja um processo muito maduro ainda, vai amadurecer durante o tempo, porque a impressão que dá é que se copiou o que se fazia com o papel se passou para o digital, então continua a mesma coisa, só que agora amarrado à caixa do coordenador. Isso causou acho que uma certa sobrecarga em um determinado momento. Mas eu vejo com bons olhos porque, bom, primeiro, que talvez pelo perfil a gente está acostumado a mexer com o sistemas e para algumas coisas facilita. Então, acho que a longo do prazo é um benefício vale muito a pena assim, é um processo natural. Mas sim, essa passada foi trabalhosa por um tempo. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.)

Por meio da narrativa do professor/evidenciamos que esse período de vivência foi intensificado por ser realizado quase que concomitante à integração das secretarias (que abordamos em um tópico específico). Logo, novas dinâmicas organizacionais precisaram ser aprendidas pelos professores/gestores.

Nesse sentido, Silva e Barbosa (2020, p. 10) pontuam acerca da implementação do sistema que “[...] é sim uma etapa importante do ciclo virtuoso que deve ser a busca pelo aperfeiçoamento da Administração Pública, que deve atender às demandas sociais com base na economicidade, qualidade, eficiência e transparência.”. O apontamento dos autores converge com o entendimento de P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M., pois o sistema virtual é uma etapa dos processos, mas a essência deles não mudou, eles passam foram transpostos de meios físicos/analógicos para o ciberespaço. Logo, por mais que se tenham uma impressão superficial de que há uma fluidez maior ela condiz ao fato de agilizar as assinaturas e tramitações, porém as etapas burocráticas dos processos ainda estão mantidas.

Nesse sentido, a implementação do PEN-SIE incute aos docentes a criação de novos hábitos no que condiz ao acompanhamento da velocidade das tramitações. Como, por exemplo, o acesso regular à caixa postal para verificar se há algo a ser resolvido:

O problema, outra coisa, tu tramitas um processo para o professor e o processo fica na caixa postal. Eu já comentei em reunião dos professores: a caixa postal da universidade, é que nem o e-mail, tem que olhar todo dia. Tu olhas todo dia, quase. É difícil alguém que não olha e-mail todo dia. A caixa postal tem que olhar todo dia e tem que tramitar os processos. E o pessoal não tramita os processos

e aí tu tens que ir ali ver o processo, ver com qual professor está e ligar e dizer: “*oh professor, tem um processo na caixa postal, faz o favor de tramitar...*”. Esses dias peguei ali e o pessoal da pró-reitoria: “*oh, vocês estão com o processo parado aí!*” e eu: “*mas como?*”, processo de estágio probatório, eu digo: “*não, mas isso aí já foi!*”, “*não, não, está parado!*”, aí tu vais ver e está parado dentro da caixa do professor que precisa assinar e encaminhar. Tá bem, não sabe fazer? Então fala com a chefia, liga... São essas questõezinhas que acabam envolvendo muito. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Assim como nem todos os docentes possuem uma fluência tecnológica desenvolvida, o sistema por um lado dinamiza o fluxo de processos. Porém, por outro lado, torna o docente refém do sistema, pois agora nem mais os processos ficam restritos ao tempo-espço da universidade. Os processos seguem e tramitam diuturnamente. Logo, torna-se mais um caracterizador da diluição do limite entre o tempo-espço do trabalho e de casa/familiar.

Nessa direção, outro professor/gestor compartilha suas percepções sobre essa nova conjuntura no âmbito dos processos institucionais:

A secretaria mesmo, que mudou esses sistemas, mas facilitou bastante para eles e também acho que para a coordenação; só que no grupo dos coordenadores o que eles falam, tem alguns que estão há mais tempo, eles falam que de maneira geral, por mais que facilitou os processos, mas eles vêm que, eles demandam muito mais horas de coordenador do que antes. Porque antes, sei lá, eles se sentavam e... e talvez, porque hoje os alunos são mais, tipo, antes para conseguir um histórico, alguma coisa assim, claro, que agora é automático, tu tinhas que ir ao DERCA e agora é rápido tu mandares para a coordenação: “*como é que faz tal coisa? como é que é isso? Como é que não sei o que?*”. [...], de vez em quando aparecia um e-mail. [...]. A pandemia também deu isso, eu tento assim, eu respondo. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

O professor/gestor reconhece que a vivência da pandemia e das atividades terem sido desenvolvidas de modo remoto fez com que a utilização de ferramentas como o *WhatsApp* praticamente eliminasse a fronteira entre o tempo-espço do trabalho e o de casa/familiar. Atrelado a isso, o sistema virtual, de certo modo, contribuiu para a sobrecarga de trabalho, especialmente, aos professores/gestores. Assim, o professor/gestor torna-se um refém da caixa postal, pois precisa acompanhar seu fluxo, o que pode acabar gerando uma angústia institucional, por ser “obrigado” a estar atento permanentemente, monitorando os mais variados processos que são encaminhados.

Isso decorre de um aspecto que os processos/gestores salientam, pois o sistema tornou viável acompanhar toda a tramitação dos processos e identificar em qual fase do processo se encontra:

PEN-SIE assim “*é algo que tu queres rastrear um processo, agora tu sabes onde é que está*”. Tu dizes onde é que está parado o processo. Melhor coisa que fizeram. Às vezes, é um pouco burocrático, mas ele é muito bom. Ele é muito bom, porque tu tens o controle de tudo, sabe onde está o processo, sabe se a pessoa assinou, se não assinou; só de terminar o papel... (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Agora, também, eu acho que uma coisa que facilita muito, são os processos, esses processos que estão todos digitais, porque também, alguma coisa que tu tens dúvida de como foi feito, tu consegues

acessar, ver mais ou menos o caminho, então, isso também eu acho que é bem bom. [...], acho que é ótimo a visibilidade dos processos, do acesso aos documentos, acho que tem que ser mesmo assim, para não ficar essa coisa de que: com quem está? (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Dessa forma, por meio do sistema promovesse a transparência sobre os tramites processuais, bem como, de certo modo, resguarda os servidores, pois se evita casos de, por exemplo, extravio de um processo, danificação de alguma folha do processo, enfim. Resguarda-se a integridade dos documentos, uma vez que todo o processo é digital.

Também, outro professor/gestor salienta que o aprimoramento do sistema ainda está acontecendo, como evidenciamos em sua narrativa:

Aí ontem a secretaria, que também virou integrada, mudou um pouco a lógica e aí, ele disse: “*oh, que a gente tem é a questão da monografia final ou, o projeto experimental é um ano, a gente tem duas disciplinas para dar conta disso*”. E sempre assim, os alunos que têm que correr atrás de professor. E aí quem vai escolher se é orientador e vai faz reunião de colegiado e passa para ele, tem que ser matrícula. Então, estava muito disperso assim, ontem a gente se sentou e disse: “*vamos fazer um fluxo que funcione, de preferência no PEN-SIE*”. Ontem, a gente começou a montar ele. Então, isso vai, às vezes, o dia inteiro para fazer só esse fluxo. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.)

Nessa direção, a instituição tem se empenhado em seguir mapeando os processos que ainda não tem um tramite definido e organizado via sistema para que todo o tipo de processo seja criado. Tanto que um suporte ao usuário que vem funcionando diante de dúvidas já existe para encaminhar os processos.

Nesse sentido, o contexto emergente das Secretarias Integradas está articulado também ao PEN-SIE, pois acabam atuando junto com os professores/gestores, visando a criação de fluxos ainda necessários no cotidiano da gestão de um curso de graduação, por exemplo. Sobre isso, P/G Coord. Graduação 07 - C. H. compartilha suas vivências:

Porque aí, o estágio agora é via PEN-SIE e estão lá as regras. E o pessoal começou a vir, também, depois da pandemia, a pedir o estágio. Tá, vamos organizar isso, a gente vai no site e aqui está o fluxo, tu entras com isso, tem que ter tal documento. Então, acho que isso está funcionando bem, porque o aluno entra lá e lê: “*ah, não, eu preciso de orientador*”, aí manda para a coordenação; eu mando para a secretaria e digo: “*oh, qual é o próximo orientador?*”, “*tal*” e ele já avisa. Aí vem o PEN para o coordenador, aí eu avalio esses documentos ali, aí eu mando para secretaria, aí ele registra no SIE. Então, desde que eu entrei, cada coisa, que antes eu acho que era assim, entrou processo, assina aqui, aí ia “*oh, o secretário está aqui amanhã*”; “*o coordenador vem segunda*”; agora tem dos fluxos assim, então, acho que isso facilitou, pelo menos dá para ver bem, mas eu acho que facilitou de modo geral, para nós pelo menos, pelo que eu conversei com a coordenadora anterior, enfim. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Diante disso, podemos reconhecer esse sistema como de fato um suporte aos professores/gestores assim como para todos os demais gestores da instituição. Pois fornece um resguardo no que diz respeito à manutenção da integridade dos processos, pois o professor/gestor tem o registro institucional de que fez o que deveria cumprir. Articulado com uma boa dinâmica de trabalho com a secretaria, que segue se mantendo como o suporte

essencial ao professor/gestor, o PEN-SIE facilita, por meio da facilidade de acesso, responder às demandas dos processos institucionais e constitui-se como um suporte institucional para esta parte do cotidiano da atuação do professor/gestor. Não que fosse projetar pensando nos desafios do professor/gestor, mas ele usufrui da sua implementação.

#### 4.3.5 Contextos emergentes: internacionalização

Quanto à internacionalização, evidenciamos por meio do conjunto de narrativas dos professores/gestores que ela não é tema tão latente, pelo menos na direção das conversas que tivemos, pois os enfoques nas narrativas foram outras questões. Quando apresentamos os diferentes elementos que temos reconhecido como caracterizadores dos contextos emergentes da/na educação superior os professores/gestores acabaram se detendo e enfocando em outros elementos. Principalmente, com relação às repercussões do contexto macro sociocultural e as repercussões na universidade nos últimos anos e, claro, as experiências da pandemia.

Assim, do conjunto de professores/gestores entrevistados somente dois falaram mais sobre a internacionalização: um coordenador de PPG que está iniciando, conceito 3 e com oferta somente de mestrado, e um coordenador de PPG conceito 7.

Nessa direção, alguns professores/gestores falaram um pouco sobre a internacionalização quando perguntamos diretamente acerca dela.

Já tivemos. Tem até um, o professor [n. s.], ele tinha um convênio com o pessoal lá do Uruguai, e nós chegamos até, sim, eu tive uma aluna do Paraguai, inclusive, ela veio e se apaixonou por um aluno, e hoje eles estão juntos, eles foram embora, e ela levou embora o moço para o Paraguai, porque ele dá aula lá com ela, ele é violinista, se deram bem, que eu me lembre, mas foi, era assim, um aluno vinha de lá e outro ia, sabe?![...]. E o que nós temos também de intercâmbio é dentro do Festival de Inverno, que quando eles fazem um concurso interno e um deles vai para os Estados Unidos, lá na Universidade da Geórgia, então isso é muito bom também, porque é uma experiência, e eu tive agora um aluno, que ele fez o concurso ali e passou internamente. Ele ficou acho que dois ou três meses na Universidade da Geórgia estudando com outro professor. (P<sup>3</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

A gente participa desses projetos que são mais institucionais, mais amplos aqueles, da AUGM, eu acho que tem. A gente já teve estudante que foi. Como eu peguei essa gestão de agora, pós-pandemia, eu não acompanhei nenhum processo exatamente assim, mas eu sei que tem. Logo que eu entrei na universidade, a gente estava recebendo uma estudante de um outro país de língua espanhola, não me lembro então onde que ela era, a Cris..., mas que era nessa também, um estudante daqui tinha ido para lá e o de lá para cá. Então acontece, claro, como é um corpo sente reduzido também, agora a gente está com 68 estudantes, eu acho, que são o total, é um número que não é 'ah' são vários estudantes; mas é algo que tem sempre, que também, a universidade vem, como esses dias mesmo, a gente recebeu, que se tinha vaga para ofertar num outro desses programas bilaterais e a gente geralmente oferta alguma vaga, ainda, que, acho que não está nos cursos mais visados também. Mas essas que são as parcerias. (P<sup>3</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Muito pouco, muito pouco. Agora está vindo um aluno da França, vai passar um tempo aqui; teve alguns alunos que a gente mandou para fora, recentemente a gente mandou um para os Estados

Unidos, mas é pouco. É pouco. O fato de não ter uma pós-graduação mais forte nos prejudica muito. Eu tenho contato com outros pesquisadores de outras universidades, mas eu não consigo fazer um projeto para viabilizar esse tipo de coisa, porque eu não estou, a nossa pós-graduação ela é conceito 3 e a maioria dos projetos exige pós-graduação conceito 4, então isso já barra um monte de coisa. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Evidenciamos que para chefes de departamento e para coordenadores de curso de graduação a internacionalização não é um tema tão presente em seu cotidiano e dentre as demandas que lhe chegam, principalmente, no âmbito da atuação como gestores.

Nessa direção, as narrativas dos professores/gestores não corroboram a perspectiva apresentada por Morosini (2019, p. 11) “[...] não importa o país, seu desenvolvimento econômico, e nem mesmo a instituição. Essa pressão, anteriormente, estava restrita a pós-graduação, adentra, hoje a graduação”. Essa afirmação podemos inferir que está pautada no entendimento das contribuições da internacionalização que podem repercutir no processo formativo de estudantes e no desenvolvimento profissional docente de professores. No entanto, em instituições e áreas que não se tenha uma cultura para internacionalizar e quiçá recursos para efetivar algo desta natureza, a internacionalização é algo utópico ainda.

Já para a pós-graduação o cenário é diferente decorrente da própria especificidade deste nível de ensino e da própria dinâmica e cultura, principalmente, em cursos de excelência, como um dos professores/gestores coordenador de PPG:

Ela sempre foi presente e continua bem forte. Um dos diferenciais do nosso programa é a internacionalização. [Tanto alunos que vão, como alunos que vêm?] Sim, alunos, professores. Claro, a gente acaba, pela nossa área de pesquisa, a gente acaba tendo uma parceria mais para o lado dos Estados Unidos e Europa. Então acaba indo muito mais gente do que vindo. Mas mesmo assim a gente tem recebido alunos e professores também. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos que para PPGs com conceito alto, como deste PPG que é nota 7, a internacionalização é um tema presente no cotidiano do programa, assim como para o professor/gestor e, podemos inferir, que para os docentes e estudantes também.

Nessa direção, o professor/gestor detalha suas percepções e entendimentos do papel da internacionalização nos processos formativos no âmbito da PG:

[...], totalmente, totalmente. Acaba tendo contato com outros grupos de pesquisa, outras ideias, outras tecnologias, outros equipamentos, que, às vezes, não que a gente esteja mal equipado aqui, pelo contrário, mas ter conhecimento com grupos que têm *know-how* em outras áreas ou outros temas acaba trazendo bastante. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Na narrativa do professor/gestor evidenciamos elementos do processo de internacionalização que repercutem na potencialização dos processos formativos de quem consegue vivenciar uma experiência deste tipo.

Atrelado a isso, a internacionalização é fomentada por agências reguladoras por meio dos critérios de avaliação que são escolhidos para avaliar e ranquear professores e PPG:

E também pensando em termos de pós-graduação, em primeiro lugar, somos avaliados por publicações e isso acaba multiplicando a nossa, aumentando bastante a publicação, porque o que antes era um professor acaba sendo um grupo de professores com gente de fora. Por exemplo, aqui se eu fizer uma parceria de pesquisa com os professores do meu programa, nós vamos publicar um artigo e nós vamos ter um artigo entre todos. Se eu faço a mesma parceria com gente de fora e cada um dos nossos aqui faz parceria com um grupo de fora, um grupo de cinco professores que produziu junto um artigo, vai acabar produzindo cinco artigos. Porque vai estar envolvido cada um em um grupo de pesquisa e tendo ainda essa coautoria internacional, acaba sendo melhor avaliado ainda pela própria CAPES. Isso aí falando da produtividade gerada, mas também o conhecimento gerado, as possibilidades que a gente leva para alunos, é extremamente positivo, mas são tudo coisas que demandam tempo, dedicação, abrir mão de muitas coisas. Passar um tempo fora, muitas vezes longe da família, sempre gera impacto pessoal e profissional também. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos que a perspectiva da internacionalização implica em mais demandas ao docente, logo influencia na intensificação do trabalho docente, principalmente, ao se articular com o produtivismo acadêmico. Junto a isso, colabora para a sobrecarga docente, pois, como expresso por P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M., para conseguir dar conta de todas as demandas o docente acaba tendo que fazer escolhas, extrapolando o tempo-espaco da prática universitária para o tempo-espaco que seria da família e de descanso.

Quanto à dimensão pessoal/particular não se desvaloriza as contribuições no processo formativo que esse tipo de vivência formativa pode promover. Especialmente, ao reconhecermos a nova conjuntura da vida em sociedade que está se (re)constituindo no ciberespaco e na produção da cibercultura (como já abordamos no segundo subcapítulo).

Nessa direção, Morosini (2019, p. 12-13) indica que

Na pré-globalização, a internacionalização tradicional era natural às universidades. Via de regra, não era um negócio, mas conferia prestígio às IES e potencializava a competitividade de seus egressos. Era com foco na pesquisa e a autonomia do pesquisador fornecia suporte. Já a globalização da internacionalização se fundamenta no paradigma da Sociedade do Conhecimento, em que ele é o capital a ser buscado e tem preferencialmente sua essência na formação de recursos humanos de alto nível, que ocorrem nas instituições universitárias.

Nesse sentido, entendemos a internacionalização atrelado à ideia de globalização e que são decorrentes de movimentos ligados à mobilidade humana. Como pontuado por Lévy (1996), a sociedade humana por meio de algumas de suas invenções passou a vivenciar o mundo de maneiras bem diferentes, muito mais velozes e conectadas. Por exemplo, a evolução dos meios de transporte que permitem dar a volta ao mundo em algumas horas, algo que há tempos

passados se levaria meses para conseguir experienciar tal façanha. Assim, como as telecomunicações que hoje são instantâneas, por exemplo, com a transmissão de guerras que estão acontecendo em qualquer ponto do planeta. A ideia de sociedade do conhecimento também decorre da cibercultura.

Porém, assim como a cibercultura não é totalmente vivenciada por toda a sociedade, afinal temos os “info-excluídos”<sup>67</sup> e a própria fluência digital limita o que o sujeito consegue usufruir, assim a internacionalização não é vivenciada por todas as IES de modo equitativo. Nem mesmo numa universidade em que se tenha diretrizes para fomentar a internacionalização, ela não é realidade para todos os cursos/docentes/estudantes.

Assim, um dos professores/gestores que coordena um PG com nota menor e que tem no momento somente mestrado apresenta um outro lado da proposta de internacionalização da pós-graduação no âmbito institucional:

A pressão é muito maior e utópica. Eu vou lhe dar um exemplo, até esses dias eu tive uma discussão com o reitor sobre isso, ele quer que os cursos melhorem que os cursos internacionalizam, ele tem todo esse discurso. O meu curso recebeu, ano passado da Capes, R\$ 7.000,00 para passar todo ano. Reitoria nova, tem todo esse discurso de que precisa internacionalizar, eu muito ingênua chamei os professores, falei ‘*olha mandem trabalhos para eventos internacionais porque eles estão nos pressionando, acho que eles vão estimular e tal*’. Eu criei problema para mim mesma, porque eu tive três professores que aprovaram trabalhos em eventos internacionais e eu tive que correr essa universidade inteira pedindo R\$ 200,00, aqui R\$ 300,00, ali R\$ 400,00 ali, paga uma passagem, paga uma diária. No final o processo tinha quatro pagadores, vamos dizer assim e os professores ainda tiveram que tirar o dinheiro do bolso para ir, então é utópica. Quem internacionaliza? Quem tem dinheiro! (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Por meio da narrativa do professor/gestor constatamos que a base necessária para que se conseguia fazer a internacionalização no âmbito de um PPG é ter recurso financeiro para isso. Desse modo, um PPG para que consiga atingir o nível de excelência, que é caracterizado pela nota mais alta da classificação em vigência – nota 7, é essencial que haja uma infraestrutura e recurso financeiro, como o professor/gestor detalha em seu relato:

Porque a engenharia é 7? Porque recebe um milhão da RGE por mês! Eu aprovei um artigo A1 que é o artigo dos meus sonhos, eu tenho que pagar R\$ 15.000 para o artigo ser aberto, como eu não tenho R\$ 15.000 para pagar o artigo ser aberto, o artigo é fechado, como ele é fechado ele vai ser 30% menos citado, como ele não vai ser citado eu nunca vou estar nos índices de pesquisadores top. Não significa que meu trabalho é pior que dos outros. É a mesma coisa, para eu internacionalizar,

---

<sup>67</sup> Na conjuntura da revolução social e econômica decorrente da cibercultura, Quéau (2010) conjectura sobre as novas organizações e dinâmicas socioculturais, analisando que diante de uma sociedade planetária conectada virtualmente observamos a criação de guetos, tanto de exclusão econômica como cultural. Assim, pondera que há os “info-eleitos” e os “info-excluídos”. Nessa conjuntura que se estabelece, iletrismo e analfabetismo, como o econômico, tornam-se fatores de definição a qual gueto se pertence. Diante disso, “a cibercultura permite convivências intelectuais e solidariedades novas das quais são cruelmente privados justamente os que mais teriam necessidade disso. Os novos elos sociais globais correm o risco, também de favorecer reações exacerbadas, hiperindividualistas, com tendência a excluírem-se – e nesse caso voluntariamente – da responsabilidade global” (Quéau, 2010, p. 465).

eu deveria pagar os APCs dos ativos para os trabalhos se tornarem abertos e para os professores se tornarem conhecidos, só que essas revistas melhores custam entre 1500 e 3000 dólares, como que um programa que recebe R\$ 7000,00 vai internacionalizar? R\$ 7000,00, não é 7.000 dólares, entende?! (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

O docente expressa em sua narrativa que a própria internacionalização das produções/publicações enfrenta obstáculos de uma perspectiva neoliberal e de comercialização do conhecimento. Isso, tanto no que condiz ao docente que precisa pagar para conseguir publicar seu texto em uma revista “reconhecida” como para os leitores que precisam pagar para conseguir acessar o texto.

Nessa conjuntura, Morosini (2019, p. 13) pontua que “[...] a internacionalização é um meio para concepções mais amplas e densas, ligadas ao bem viver, ao desenvolvimento sustentável e a consecução de uma cidadania global.”. A partir dos apontamentos da autora e considerando as narrativas dos professores/gestores e, especialmente, as discussões já apresentadas sobre a cibercultura. Inclusive, das vivências da pandemia, pontuando os diferentes perfis de estudantes, reconhecemos que a internacionalização é uma perspectiva pode estar já muito mais presente no cotidiano de universidades que estejam em grandes centros e que tenham aporte de recursos para propiciar aos estudantes e docentes mobilidade internacional. E mesmo em instituições como a UFSM em que se tenha uma política e perspectiva de internacionalização, isso é algo que ainda está em construção e em algumas áreas e cursos é algo bastante incipiente, dependendo da iniciativa e autonomia dos docentes para acontecer.

Nessa direção, P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H. salienta em sua narrativa a constatação de que na realidade do seu PPG a internacionalização atualmente é uma utopia:

Então é utopia, para 99% dos cursos é utopia! Para 1% dos cursos que tem financiamento da iniciativa privada, não é, PROEX, são esses cursos que tem convênio com Petrobras, com RGE, com isso e com aquilo, que tem muito dinheiro injetado é que vão pagar para 20 professores abrir o APC, é que vão mandar 20 professores para Portugal ou para Alemanha, para onde quiser. Então é um discurso utópico na minha opinião; para a realidade da minha gestão é. E eu já estou concluindo que fiz burrice, porque fico incentivando os professores a participarem e depois eles ficam totalmente decepcionados, porque não conseguiram o dinheiro para ir. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Por meio da narrativa da professora/gestora evidenciamos que esse tipo de situação gera sentimentos como a frustração docente tanto para docentes como para o próprio professor/gestor. Este, também, se vê em uma situação de solidão institucional, pois a IES lhe instiga que o programa promova a internacionalização, o professor/gestor age e consegue mobilizar alguns docentes do grupo a se organizarem para ir a um evento e na hora de organizar os custos não há recurso. Logo, a internacionalização estanca por ausência de recursos financeiros.

A situação se repete com os estudantes do curso, pois no âmbito de um curso que está iniciando, a professora/gestora pontua quanto a bolsas e/ou recursos para mobilidade que: “*para fora nada. [...] É o doutorado tem mais recursos para fazer isso que o mestrado, mas o meu problema nem é falta de aluno para ir, talvez se eu tivesse dinheiro eu conseguiria aluno para ir.*” (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Atrelado a isso, a professora/gestora coordenadora de PPG também analisa as especificidades de cada área e, conseqüentemente, as articulações com uma proposta de internacionalização:

Agora também, o que é internacionalizar em um curso de administração pública e em um curso de química? A química é internacional, a matemática é internacional. A matemática é única no mundo inteiro, tu podes avançar nas modelagens, na construção dos medicamentos e tal, agora a administração pública, também existe administração pública nos modelos mundiais, mas a necessidade do país em administração pública é muito diferente da necessidade de um país como a Finlândia. Então, não são coisas assim tão nítidas, talvez seja melhor eu trabalhar para resolver um problema de administração pública no SUS, a falta de coleta de lixo em Santa Maria, do que eu internacionalizar. Tem muito isso também, a internacionalização para quê e por quê, ninguém pergunta. É para melhorar o índice da universidade nos indicadores mundiais. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Nesse sentido, a professora/gestora detalha que mesmo não tendo condições financeiras para promover ações de mobilidade em seu PPG, estuda sobre o tema para entender as perspectivas que estão sendo discutidas:

Existe hoje uma discussão muito paralela sobre isso, esses dias eu estava lendo algumas coisas, alguns pesquisadores tops no mundo que já são tops hoje, não publicam mais nesses UNOS e estão criando seus próprios sites com a descrição das suas pesquisas dos seus artigos por causa dessa coisa que também virou um... [é um comércio.]. É... de que a ciência também tem o teu lado comercial e quem tiver mais dinheiro para pagar vai ser mais internacional. Essa é a minha visão hoje. Eu acho que a minha pesquisa não é nada pior do que a pesquisa que mais escreve no tema que eu escrevo, só que ela tem dinheiro e eu não. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Diante disso, P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H. reflete sobre as perspectivas que tem conduzido a organização de publicações em nível mundial e o quanto o ideário neoliberal acaba restringindo o acesso ao conhecimento que é produzido:

Eu vou lhe dar um exemplo, eu faço parte de uma rede científica, *ResearchGate*, eu vivo recebendo pedidos de professores da Índia, professores da África para acessarem o meu artigo, para eu mandar o artigo para eles, porque eles não têm um periódico CAPES, então eles acham os resumos dos artigos na internet, mas eles não têm acesso ao texto. Internacionalizar, muitas vezes, é você pagar para terem acesso ao teu texto. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

A situação relatada pela docente evidencia um paradoxo que se estabelece ao se promulgar a constituição de uma sociedade do conhecimento ao mesmo tempo em que o conhecimento/as publicações consideradas mais relevantes são um privilégio para quem tem recurso para pagar o acesso ao que foi produzido.

Nessa direção, a professora/gestora compartilha suas percepções e análises sobre os significados e sentidos do ser pesquisador e do conhecimento que produz por meio das pesquisas que desenvolve:

E outra coisa também, se eu considero que o meu trabalho está no mesmo nível do pesquisador *top*, porque eu vou gastar rios de dinheiro em dólares, passagens, para me mandar para lá? O que eu vou ganhar realmente? Então acho que outro problema da internacionalização é, ela é medida por indicadores de: quantos foram, quantas voltaram, qual é o percentual de professores que fez um pós-doutorado fora; agora, em ganho de conhecimento não é medido nada. Qual é a qualidade desse investimento? [...] Não é melhor eu criar um amplo programa de permanência para a pós-graduação? Para o cara sair da graduação e entrar na pós-graduação, ficar aqui comendo e dormindo e com uma boa qualidade de vida para estudar. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Nesse sentido, as reflexões e ponderações pela professora/gestora indicam a necessidade de se considerar qual a prioridade diante de tantos desafios e demandas que se tem. Em casos em que os estudantes não têm condições de subsistência para acessar uma pós-graduação a internacionalização se estabelece como algo elitista.

Nessa direção, também cabe ponderarmos que diante de um recurso, por vezes, considerável que é gasto para que alguns poucos sujeitos tenham uma experiência de mobilidade internacional enquanto se fosse investido no contexto local, para ações internas na IES, talvez fosse mais bem aproveitado. Afinal, como pontuado por P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H. não se tem uma avaliação do retorno qualitativo desse investimento. Nem mesmo os estudantes de graduação que fazem mobilidade acadêmica conseguem aproveitar disciplinas que são cursadas foras para o seu histórico escolar.

Assim, a própria perspectiva de uma internacionalização do currículo (MOROSINI, 2019), ainda está no plano das ideias. No campo das discussões sobre a internacionalização, a autora indica diferentes perspectivas que vêm sendo discutidas:

- internacionalização *crossborder*/internacionalização transfronteiriça: “é a que ocorre por mobilidade, seja *out* (saída de pessoas) ou *in* (receber pessoas). Consiste em todas as formas de educação superior realizadas, presencialmente, além das fronteiras do país.” (Morosini, 2019, p. 18);
- internacionalização integral, a *comprehensive*: acontece por meio da ação, caracterizando um compromisso, no âmbito do ensino, da pesquisa e de missões de serviço, “para infundir perspectivas internacionais e comparativas” (Morosini, 2019, p. 20);
- internacionalização do currículo: efetivada por meio da incorporação “[...] de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, bem como nos resultados da aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudo (LEASK, 2015, p.27)” (Morosini, 2019, p. 21);

- internacionalização em casa: produzida por meio da “[...] integração intencional de dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os alunos nos ambientes de aprendizagem doméstico (BEELLEN & JONES, 2015).” (Morosini, 2019, p. 21).

Desse modo, por meio das conceituações e perspectivas apresentadas por Morosini (2019) podemos entender que os movimentos de internacionalização vêm acontecendo impulsionados pela própria cibercultura e pelo ciberespaço. Isso, pois acabam acelerando e otimizando alguns processos e dinâmicas que dificultariam proposição e o empreendimento dessas diferentes experiências de internacionalização. Como, por exemplo, a troca de informações e o compartilhamento de documentos entre instituições de diferentes países oficializando parcerias e colaborações interinstitucionais e internacionais.

Ainda, nesse sentido, Morosini (2019, p. 21) destaca que são reconhecidos três tipos de gerações da internacionalização integral:

[...] a clássica, a satélite e a co-fundada. A *clássica* é aquela que tem a mobilidade como fator importante, com colaboração com vários parceiros desde universidades, centros de pesquisa, órgãos governamentais, etc. Prevê, primordialmente, o intercâmbio de professores e estudantes para qualificação em outro país, em instituição universitária qualificada, dupla diplomação, pesquisas e publicações conjuntas, etc. A *satélite*, considerada a segunda geração, é caracterizada por localização de *campi* fora da instituição mãe, em outro país e tem forte vinculação com a captação de recursos. A terceira geração de internacionalização é a universidade *co-fundada*, que implica em universidade independente licenciada em outro país por uma mantenedora.

Nesse sentido, diante das perspectivas apresentadas e das vivências compartilhadas pelos professores/gestores em suas narrativas, entendemos a internacionalização como um elemento caracterizador dos contextos emergentes. No entanto, diferente de outros elementos caracterizadores que reverberam de maneira mais ampla no cotidiano do trabalho docente e da gestão universitária. Principalmente, nos micro contextos institucionais, como, por exemplo, a diversificação no perfil dos estudantes por meio das cotas, da cibercultura, etc., a internacionalização faz parte do cotidiano de poucos lugares dentro da IES. E, para alguns que até gostaria de vivenciar a sua experiência, principalmente, por meio da mobilidade docente e discente, ela ainda é algo utópico.

Diante dessa conjuntura que se estabelece, Ramalho, Santos e Campos (2022, p. 13) salientam que:

acreditamos que a cultura da internacionalização da educação superior é um caminho que está, aos poucos, ganhando visibilidade e espaços no ambiente universitário. Ainda que tímida, é um tema que, nos parece, ser um eixo que será um pilar transversal para apoiar as ações de ensino, pesquisa e extensão no século XXI. Por isso,

entendemos que tais proposições podem ser capazes de contribuir como debate e alicerçar projetos formativos de internacionalização, para além da pós-graduação.

Desse modo, a internacionalização é um dos desafios aos professores/gestores, principalmente, considerando ser uma das diretrizes de atuação do âmbito macro da instituição, assim como é impulsionadora da (re)construção da cultura universitário e do *habitus* universitário.

#### 4.3.6 Contextos emergentes: secretarias integradas

A mudança do formato tradicional de chefia/coordenação e respectiva secretaria para o sistema de secretarias integradas vem acontecendo desde 2019 na UFSM. Pautada pela perspectiva da modernização e da inovação das estruturas administrativas a UFSM vem empreendendo mudanças em busca do cumprimento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2026, assim baseando-se em metas institucionais e legislações.

As secretarias integradas não são novidade no organograma da UFSM após a política do REUNI, pois nos campi fora de sede criados a partir da expansão promovida pelo programa governamental, estes já foram estruturados tendo as secretarias integradas.

Segundo Pôrto (2022, p. 28):

A UFSM, em seus campi fora de sede, implementados com o REUNI, trazem em seus organogramas as estruturas de secretarias integrada, sendo que o Campus de Cachoeira do Sul, conta com uma secretaria de curso de graduação para o atendimento de cinco cursos de graduação; o Campus de Frederico Westphalen conta com uma secretaria de cursos que atende a seis cursos de graduação e o Campus de Palmeira das Missões [...] conta com uma secretaria integrada de cursos que atende a sete cursos de graduação [...].

Como a autora pontua em seu estudo e como evidenciamos por meio da narrativa dos professores/gestores (realização no primeiro semestre de 2023), a transição para o novo formato ainda está acontecendo no campus sede da UFSM:

A secretaria iniciou, em novembro do ano passado, que começou efetivamente. Mas, desde que eu estou aqui, nós já não tínhamos mais a presença de secretário aqui dentro, secretário efetivo, da parte que tomasse conta de toda a parte de lançamento das ofertas das disciplinas, controle de certificado... [...]. Tínhamos um, na verdade, nós temos o [n. s.] que é o auxiliar administrativo, é até o servidor mais antigo da universidade. E tinha uma outra secretária, mas ela acabou sendo liberada. Então, nesse período, até iniciar a secretaria integrada, efetivamente começarem a trabalhar, tudo da parte da secretaria era feito pelo chefe de departamento. Toda parte de lançamento, conferência de disciplina, inclusão de professor no SIE, elaboração de atas de reunião de colegiado, memorandos... tudo estava na carga da chefia. Tanto a chefia anterior a mim como eu, estávamos fazendo todo esse trabalho. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

É, a gente teve várias situações. Quando eu entrei aqui a gente tinha uma secretária, uma funcionária que acabou assumindo depois do setor de infraestrutura, muito competente, proativa e tal. Então era uma situação assim ótimo para o departamento, depois se mudou isso, ela saiu, acabamos perdendo essa secretária e a gente ficou sem por um bom período. Nessa situação era bem complicado, porque desde situações de redação de ata, agendamento de reunião, todas essas coisas eram feitas pelo chefe. Há uns dois ou três anos [tempo sem secretária(o)]. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

A transição para a secretaria integrada tem acontecido em diferentes tempos no campus sede da instituição e atrelada a ela nesse processo dos professores/gestores relatam uma sobrecarga na sua demandas de atividades como gestores. Isso é exemplificado, especialmente, por situações em que durante essa transição até que fosse implementada a secretaria integrada departamentos e coordenações ficassem sem secretário(a), como os professores/gestores destacam em suas falas:

Foi desde que foi cedida a secretária... e quando eu entrei, ela já estava cedida. Acredito que isso foi no início de 2019. Quando eu cheguei, eu peguei até um tempo, quando eu cheguei em 2019 aqui, eu estou desde abril. [...], quase três anos. Toda a pandemia ali, tudo era feito pelo chefe do departamento, uma sobrecarga... desde atender aqui no departamento, de receber, de fazer solicitações, tudo. Agora, nós tivemos a integração das secretarias. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

[E desde então não tem mais secretária?] Não, porque a gente está naquela reestruturação administrativa, uma secretaria integrada, mas é um processo todo. [Mas hoje você não tem suporte nenhum de um secretário? Você que tem que dar conta das demandas sozinha?] Isso. [Tem previsão de quando vão efetivar?] Era para ser agora no meio do ano, mas parece, eu ainda não entendi muito bem. Tenho que me informar melhor, mas na última reunião que a gente teve, tem alguma trava em pró-reitoria – PROPLAN, alguma trava aí que aconteceu. Porque o resto, já tem espaço, já se tem toda a logística com os e as servidoras que são técnicos. A gente já fez reuniões para se entenderem entre coordenadores e secretários. Então parece que agora é só essa trava burocrática. [...], muito estranho, eu tenho que entrar em contato com a PROPLAN. Eu pensei: “ah, eu vou ter que expor essa minha situação de que é uma coisa que eu estou esperando há bastante tempo para vir dar um auxílio?”. Eu não entendi bem que entrave é esse, mas foi o que nos passaram, que tem algum entrave. [É da administração central então?] É, exato, porque não tem nenhum empecilho da direção de centro, está tudo muito bem encaminhado, é só essa parte. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Por meio das narrativas evidenciamos que em algumas unidades a implementação já aconteceu enquanto em outras os professores/gestores ainda não tinha previsão de quando efetivamente iria entrar em funcionamento a secretaria integrada. Nesse processo, professores/gestores ficaram sozinho e sem suporte algum por até 2/3 anos.

De acordo com Pôrto (2022, p. 59-60):

A proposta de estrutura mínima foi encaminhada e discutida em todas as unidades de ensino da UFSM, em 19 de junho de 2019, porém cabe ressaltar que as unidades de ensino não tiveram escolha ou opções, ou seja, a proposta veio fechada e direcionada para a ideia de secretarias integradas. Ressaltamos, também, que o tempo limitado que foi fixado para estas discussões refere-se a 34 dias. E em 22 de julho de 2019 foram aprovadas as estruturas mínimas de cada unidade de ensino pelo Conselho Universitário (CONSU), porém, segundo o parecer do Conselho Universitário na referida reunião, a Resolução que estabelece estas alterações fica condicionada a

vigência do Decreto nº 9.725/17, que está suspenso por liminar concedida pela 10ª Vara Federal de Porto Alegre/RS em Ação Civil Pública.

Sobre a proposta que foi apresentada aos professores/gestores, uma das P/G coordenadora de graduação compartilha suas percepções:

Na ideia aqui que foi apresentada para gente é que todos os/as secretários(as) atuariam para todos os cursos. Então, seria realmente integração, no sentido de não ficar atendendo só o curso que atendia antes, mas atender todo mundo. Eu acho que isso já daria um bom suporte, inclusive, nesse de primeiras dúvidas, porque mesmo hoje, eu não tenho para onde mandar alguém que vem com dúvidas do curso, porque uma pessoa que está atendendo só o curso de artes visuais não vai saber do meu curso. Acaba ficando uma demanda grande, às vezes, de consultas, isso, especialmente, no primeiro semestre, entra o pessoal com muitas dúvidas, toda a questão de matrícula, ajuste, tudo isso fica aqui na coordenação. Então, realmente é um pouco pesado, mas a ideia é que depois da reestruturação, com a efetivação da secretaria integrada passe até a ter de novo esse suporte que eu acho que sim, é fundamental. [E aí na verdade fica bom que não fica restrito a uma pessoa, se a secretária fica doente enfim, alguma licença tem os outros para suprir. Então, por esse lado seria interessante.] É, esse é um lado que eu acho que é bom, eu espero que não caia naquele lugar que a gente sabe da precarização, de menos pessoas para mais demandas de trabalho, espero que não. Vejo que que essa questão de sempre ter alguém para atender o/a estudante, que é para quem a gente está aqui, eu acho que essa é uma parte que eu vejo como bem positiva. (Pª/Gª Coord. Graduação 08 - C. H.).

Na narrativa da professora/gestora evidenciamos o seu entendimento de que para a atuação na secretaria integrada há a necessidade do(a) secretário(a) ter conhecimento sobre a especificidade de cada curso. Também expressa uma preocupação para que não acabe se tornando um caso de precarização.

Nesse sentido, Pôrto em sua pesquisa na qual analisa o processo de implementação de secretarias integradas em cursos de graduação em unidades de ensino da UFSM, pontua que:

[...] esta gestão democrática referenciada e a autonomia universitária tem seus limites nos marcos regulatórios que, por sua vez, estão diretamente interligados a influências externas das políticas públicas de Educação Superior e dos ditames do neoliberalismo e, conseqüentemente, do capitalismo globalizado. Esse fato se retrata no foco do estudo, pois, muito embora os modelos de secretarias integradas tenham sofrido críticas internas na UFSM, no sentido de precarização, não foi possível optar pela manutenção das estruturas existentes, considerando as deliberações do governo federal via Decreto n. 9.739/2019 por exemplo. Estas estruturas são baseadas em subordinação e departamentalização, focos que podem e devem ser estudados nas estruturas atuais de gestão democráticas. A gestão administrativa democrática, ainda é pouco explorada, sendo que a maioria dos estudos encontramos sobre gestão democrática em instituições de ensino, abordam a gestão democrática sob o foco pedagógico e escolar. Os encontros democráticos, as reuniões, os órgãos colegiados discutem e deliberam com autonomia sobre assuntos da atuação pedagógica em sua maioria, porém, quanto as questões administrativas, ficam blindados entre as imposições globais e marcos regulatórios.

Desse modo, reconhecemos que a implementação das secretarias integradas acontece decorrente um fator externo à IES, uma política macro a nível nacional. Logo, é um exemplo do contexto emergente permanente macro por meio de políticas e programas públicos que

reverberam no contexto institucional por meio de novas diretrizes que devem ser implementadas. Como pontuado pela autora, corroboramos com o entendimento de que as novas políticas e programas públicos quando criados raramente não estão influenciados por perspectivas e ideologias que estejam em debate no âmbito sociocultural, tanto nacional como internacional. Neste último, representando-se por meio de órgãos bilaterais, como, por exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Dessa forma, a implementação das secretarias integradas é algo que vai acontecer em todas as unidades/centros de ensino a médio prazo.

Nessa direção, vejamos o que mais os professores/gestores compartilham sobre as experiências que vem tendo, tanto aqueles que ainda estão aguardando a transição como aqueles que já convivem com essa nova organização no cotidiano da gestão.

O P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V. relata suas percepções a partir do funcionamento efetivo da secretaria integrada:

Olha, eu acho que tem... nós vamos fechar o primeiro semestre agora, foi em novembro, final de novembro..., mas acho que tem muita coisa que ainda tem que ser ajustada. Houve a integração física, mas com esses departamentos que estão afastados, departamento de zootecnia, departamento de fitotecnia, não sei, a conversa que eu tenho com os outros chefes, sentem uma falta de ter aquele secretário atuando diretamente. [...]. Estão no prédio do CCR. Eu acho que tem muita coisa que tem que ser ajustada ainda, porque tu acabas ficando com muito trabalho ainda. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

O P/G chefe de departamento identifica que ainda se sente sobrecarregado e destaca que há especificidades que dentro do seu centro alguns departamentos se sentem mais isolados/sozinhos, pois como a secretaria que antes funcionava próximo fisicamente, no mesmo prédio, agora o professor/gestor precisa deslocar-se para outro prédio, por vezes distante, para conseguir interagir pessoalmente com os servidores da secretaria.

Nessa direção, estabelecem-se diferentes experiências em cada centro e que decorrem, em alguns, casos, das especificidades da área e do departamento/curso, como evidenciamos por meio das narrativas dos professores/gestores:

Na verdade, por que serve a secretaria aqui? Porque algo que está diferente, acho que tu debes ter andado por outros departamentos e o único departamento que chegou e que existe a secretaria é aqui. Bom, com a planificação da secretaria, todos os técnicos, com exceção os técnicos da Agropecuária. Nós temos o servidor [n. s.], é o servidor mais antigo da universidade. Ele entrou em 1971, tem 52 anos de casa. Conhece tudo. Ele ajuda muito nós. Trabalha com a parte de transporte, ele vai buscar produtos que uma empresa doa, vai para a serra, leva com a Kombi o pessoal no frigorífico, leva para a aula prática... ele é muito efetivo aqui dentro. E eu conversei com o pessoal da direção, “*tu tirares um servidor que está há 52 anos dentro de um departamento, colocar ele em uma sala...*”. [...]. E a gente, “*ah, vai ser um mal pra um servidor que está aqui dentro há 52 anos*”. E é um servidor que todo dia... (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

No nosso caso, não teve mudança nenhuma, porque a nossa pós, foi feita a secretaria integrada das pós-graduações do Centro de Tecnologia. E todos os cursos que tinha, foi reunido em quatro subsecretarias. E no nosso caso, como nós somos o maior programa, com maior número de alunos, maior número de professores e tudo mais, tem uma subsecretaria só para o nosso programa. Então acabou que não interferiu em nada na nossa organização. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

De certo modo, nos dois casos foi considerada a especificidade do departamento/curso. Evidenciando-se a importância de o servidor ter conhecimento e domínio sobre as particularidades daquele departamento/curso em que trabalha.

O chefe de departamento detalha o comprometimento do servidor com as demandas do departamento:

Todo dia, às 7h ele abre o departamento, todo dia. Quer chegar antes que ele? Tem que chegar antes das 7h. Ele dá um suporte muito grande para cá! E conversando, viram realmente que ficaria melhor aqui. A gente vem mantendo a secretaria e já era para eu ter a minha sala aqui. Na verdade, isso aqui vai virar uma sala de aula. Mas ainda, a gente mantém a secretaria. A demanda que tem aqui toda a hora, chega alguém e tu precisa ter... nós ainda não nos acostumamos não tendo a secretaria. Essa mudança vai ter que ter. O servidor [n. s.] tem mais 1 ano e pouco de casa. Depois ele vai entrar na compulsória. Vamos ter que pensar que daqui a pouco não vai ter ele, porque ele ajuda muito! Antes, era ele que controlava toda a parte de diárias, parte de solicitações de produtos. Por isso, que ainda mantemos. A ideia é tirar tudo isso aqui, mas precisamos ajeitar uma sala para onde vai todo esse material. Fazer toda essa mudança. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Podemos inferir que nesse caso valorizou-se todo o tempo em que servidor já se dedica e é engajado no cotidiano do departamento, possibilitando-lhe seguir nessa mesma rotina até a sua aposentadoria. Por outro lado, como o P/G pontua o departamento reconhece que a partir do momento de sua saída a dinâmica irá ser diferente, até mesmo porque não terão mais um servidor com o mesmo engajamento que ele.

Ainda sobre a sua experiência com a efetivação da secretaria integrada, o professor/gestor percebe ser muito mais ágil ele mesmo resolver algumas demandas do que entrar em contato para que alguém em outro prédio resolva para ele: *“Mas com a secretaria integrada, o que eu vejo? Hoje, não tendo secretário aqui, se eu preciso redigir um memorando, é mais fácil eu pegar e redigir, do que eu fazer um e-mail solicitando para a pessoa lá.”* (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.). Logo, a ação de ter que colocar tudo por escrito o que precisa constar no documento e depois ainda ter que conferir se está adequado é otimizado por já fazer logo o documento.

Nessa conjuntura, outro aspecto salientado pelos professores/gestores diz respeito ao tempo-espaco onde encontrar o professor/gestor, pois percebem que sua sala de professor, seu laboratório viram o lugar para receber as pessoas que buscam o atendimento do departamento/curso:

Isso aqui, é o dia inteiro chegando gente aqui. Tanto professor quanto aluno, recebendo o pessoal aqui. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Mas a questão de não ter a sala da coordenação, ela complica um pouco a relação de dinâmica de pesquisa, por exemplo, dentro do laboratório; porque, às vezes, tu estás fazendo uma atividade de pesquisa com teus orientandos e chega alguém aqui para resolver uma coisa da coordenação; estava participando de uma banca online externa, estava batendo gente aqui para vir na coordenação, aí tudo em deixar um bilhetezinho na porta, né? Então, assim, mas, às vezes, tu colocas o bilhetezinho na porta e o bilhetezinho na porta não é lido! Então, assim, essa dinâmica, ele acaba interferindo na dinâmica do laboratório. Então, às vezes, aqui tem turnos que eu tenho mais ou menos 7 orientandos, 8 orientandos trabalhando, tem turnos que eles estão na aula, mas tem outros que eles estão aqui, eles estão concentrados, fazendo as atividades deles, aí do nada chega alguém para... e aí, normalmente os alunos, eles não vêm sozinhos, né?! Vem grupinho 2, 3 e daí já dá uma quebrada assim na organização das coisas que estão acontecendo aqui. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

A gente não perdeu o seu espaço. Foi muita briga, mas a gente não perdeu. Quando a gente estava com problema de espaço para a sala do professor eu transformei a sala do chefe do departamento em sala de professor. As questões do departamento eu resolvo na minha sala, não precisa de uma sala especial para isso. Eu resolvo aqui ou vou lá na direção. Então hoje a gente não tem mais esse espaço. Mas foi uma opção nossa, porque não precisava, era um espaço que a gente estava precisando para outro fim, então fizemos essa ocupação. Porém, a gente tinha até bem pouco tempo uma sala para o chefe de departamento e uma sala também para o coordenador do curso, a do coordenador do curso também permanece ali, mas também não está sendo usado. Então nós vamos, de repente, nós vamos transformar essa sala numa sala de professor. O que era a secretaria está virando um laboratório. Inclusive, nós colocamos as 2 professoras substitutas nessas salas aí... Então é o que a gente está fazendo hoje, a ideia é transformar essa sala num laboratório. Só que a gente precisa de recursos para comprar equipamento. É um laboratório de digitalização e a gente precisa de recurso para equipamento. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Evidenciamos por meio das narrativas dos professores/gestores que eles têm experienciado de modos diferentes essa reorganização dos espaços. P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V. relata que passa o dia inteiro recebendo pessoas relativas a demandas da gestão. Já a P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H. manifesta como essa situação interfere nas suas outras atividades, principalmente, do laboratório e na dinâmica de trabalho dos orientandos/estudantes que frequentam regularmente este lugar.

Já P/G Chefe de Depto 02 - C. H. expressa não ter se sentido incomodado nessa nova organização e que não sente necessidade de um lugar para atender somente as demandas da gestão. Nessa direção, como pontuado por P/G Chefe de Depto 02 - C. H. o espaço antes destinado ao chefe foi utilizado para suprimir a demanda de mais lugar para novas salas de professores.

Sobre essa perda de referência da sala da coordenação/do departamento faz com que a fronteira entre o tempo dedicado à gestão e a outras atividades seja diluída, como podemos evidenciar nas falas dos professores/gestores:

Tem alguns professores que dividem sala, nem todos dividem. Imagina a chefia que tem que ter uma sala para uma conversa particular, muitas vezes. Eu tenho minha sala lá, mas acabei mantendo aqui, porque estávamos com uma dificuldade de sala. Recebemos uma professora que veio acompanhando o cônjuge, cedi a sala para ela. É difícil me manter lá. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Quando eles nos procuram os professores nas suas aulas conversam com eles. Aí, quando a gente não consegue é na Secretaria. Tem uma coisa assim, cada prédio tem uma Secretaria de Cursos. Os 3 prédios têm uma Secretaria de Cursos, não existe uma Secretaria de Departamento. Então o meu contato é pouco para com o pessoal da Secretaria de Cursos, porque é no prédio que a gente tem Arquivologia, Ciências Sociais, Turismo, História, Filosofia e Serviço Social, estão tudo aqui. Então a Secretaria aqui no prédio resolve isso. Os alunos vão ao prédio aqui, mas a questão de Departamento é lá no prédio da administração. Ficou tudo centrado no terceiro prédio, na administração do centro... (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

[...] eles vêm sempre aqui ou eles falam com a gente no corredor; eles mandam e-mail e tinha ainda muito, que eu acho que é resquício da pandemia, tinha muita questão de eles me mandaram um *WhatsApp* no meu *WhatsApp* pessoal. Aí, o que que eu tenho feito? Se é horário comercial? Eu respondo, se é depois das 5h ou se é fim de semana eu nem visualizo eles. [...]. E aí assim, eu acho que esse fato de não responder fora do horário deu uma, eles já sentiram assim que não vai rolar... aí eles têm mandado as coisas no horário ou eles vêm aqui. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Já outros professores/gestores não sentem tanta diferença de não haver a sala específica para a gestão:

E, às vezes, na coordenação, é mais importante a secretária do que o coordenador. Coordenador assinava, autorizava e tudo mais, mas quem despachava e fazia tudo era a secretária, isso porque a minha mãe foi secretária de curso durante muito tempo e essa é a figura de referência. Então quando fazem isso, eu sou muito a favor da otimização de espaço público, acho que não tem a necessidade de eu ter a minha sala de professor e ter uma sala de chefe, não tem como eu ser duas pessoas, então eu vou estar lá ou vou estar aqui e não tem tanta demanda para estar atendendo. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Quando eu entrei já não ficava na sala da coordenação, ficava na minha sala. E desde o início eu digo: “*olha, procurem primeiro o técnico, e aí se eles não resolverem, eles me chamam... a gente agenda um horário*”. Então, eu tentei delimitar esse tipo de coisa e até agora está funcionando assim. Eu recebo muitos e-mails dos alunos; mas quando eu recebo e-mail tenho um horário do dia que eu pego 2, 3 horários no dia que eu pego, leio e respondo os e-mails; então eu não chego a ter esse problema. Eu digo para eles: “*olha, não vão na minha sala direto; ou falem com os secretários ou mande um e-mail que a gente agenda*”. Então esse problema não tenho tido. Mas, eu consigo visualizar que isso realmente pode se tornar um problema grande, porque precisa compartimentar as coisas senão elas não funcionam bem. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Evidenciamos por meio das narrativas dos professores/gestores que modo percebem essa perda da sala/lugar de referência do curso/departamento é articulada à cultura acadêmica/universitária tanto macro como micro dentro da instituição. Pois cada departamento/curso tem/tinha algumas especificidades quanto à dinâmica de funcionamento no dia a dia, no modo como atender aos estudantes e professores, bem como no quanto predominante é/era a figura do chefe/coordenador nesse atendimento ao público da comunidade acadêmica.

Nessa direção, um dos professores/gestores destaca que o lugar da secretaria era um ponto de referência aos professores também:

O que faltou é que, às vezes, as informações não fluem muito bem. E aí tinha uma questão humana. Às vezes, nós, professores, nos encontrávamos na secretaria, às vezes, até ia tomar um chimarrão na secretaria.... a gente não tem muito essa relação hoje. Às vezes, a gente encontra uma coisa na cozinha ainda, tem cafezinho, vamos lá no cafezinho, e a gente se encontra por lá, mas quem não

toma cafezinho a gente não tem... a secretaria era um local de convivência, que era onde se encontravam todos os professores. Graças a Deus a gente vive em harmonia, é um departamento que ainda a gente vive em harmonia, muito tranquilo. E o que a gente está sentindo falta é essa questão humana. As pessoas estão preocupadas em quê? Em resolver problemas da administração. Mas esquece o lado humano. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Nesse sentido, P/G Chefe de Depto 02 - C. H. relata perceber que as relações interpessoais e a manutenção dos vínculos estão sendo afetadas por essa nova organização:

Inclusive, depois dessa entrevista, tem uma reunião, que eles querem fusão de departamentos... É um projeto que tem dentro da universidade, porque tem muitos departamentos, eles precisam enxugar. E eu disse assim: *“cara, isso é extremamente insalubre, quero insalubridade”*; eu quero insalubridade porque a gente vai se meter em lugares onde a gente, de repente, não é bem “quisto”. A harmonia que a gente tem hoje pode não ter no futuro. E o Centro disse que não iria abraçar essa reforma, em primeiro lugar porque essa reforma das secretarias nós abraçamos, nós somos um laboratório, inclusive, eu disse, que isso é uma questão humana, eu falei até com o professor [n. s.], porque ele é o cabeça disso aí, ele é o [PPPG/ n. s.], de gestão pública... Eu disse que: *“estou me sentindo um rato de laboratório! Isso aqui virou um laboratório, e nós somos os ratos desse laboratório [risos]. Só que tem uma coisa, nós somos humanos, não somos ratos!”*. Tem uma série de questões que são muito complicadas. A gente sabe que o nosso Centro é um Centro grande, um dos maiores Centros, o maior Centro que nós temos dentro da universidade. São vários cursos. E se unir... isso não vai ser fácil. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

A conjectura de fusão de departamentos, como relatado pelo P/G, indica uma perspectiva da administração central em diluir, de alguma forma, alguns coletivos mais específicos de modo a formar grandes departamentos e em que, provavelmente, tensionamentos venham a ser mais frequentes. Até mesmo pela própria amplitude e variedade de interesses e prioridades de cada grupo que venham a ter que ser defendidos diante de demandas, como, por exemplo, discussão de vagas para concursos docentes. Atrelado a isso, como expresso pelo P/G, esse tensionamento poderá repercutir diretamente nas relações interpessoais e no clima do departamento.

Desse modo, por mais de se tenha uma estrutura instituída e consolidada, constatamos que a contemporaneidade tem instigado a instituições, inclusive, as públicas a revisarem suas organizações institucionais de modo a ser alinharem com as perspectivas atuais.

Nesse sentido, considerando a conjuntura contemporânea, Pôrto (2022, p. 46) pontua que ainda não se tem uma definição clara para o conceito de inovação e que o termo modernização tem sido usado como sinônimo, pois

não se tem unanimidade quanto ao conceito de inovação como um todo e tão pouco na gestão/administração pública. Percebemos que não existem muitos estudos sobre a inovação com enfoque na gestão, e menos ainda quando o assunto é gestão universitária. E este conceito de inovação na gestão universitária, ainda, é carente de definição, portanto, baseadas nas concepções difundidas e nas discussões sobre inovação no setor público propomos um conceito para inovação na gestão universitária. Partindo do conceito que inovação é algo novo, que entes públicos não têm como finalidade a competitividade mercadológica, que a qualidade da prestação

de serviços é o foco da gestão pública e ainda que a gestão nas instituições de ensino tem como princípio uma gestão democrática, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 - LDB de 1996, entendemos que a inovação na gestão universitária é toda e qualquer ação nova ou adaptada que venha a contribuir com a qualidade, e agilidade dos processos de gestão, assim como aquelas que por meio de novos recursos e/ou estruturas atendam a esta melhoria.

Logo, a implementação das secretarias integradas é uma ação que visa a modernização do cotidiano da gestão de departamentos didático, cursos de graduação e de pós-graduação. Diante disso, os professores/gestores, mesmo destacando vários casos em que a transição tem acontecido de modo moroso ou mesmo ainda com uma dinâmica a ser melhor desenvolvida, relatam suas percepções acerca de benefícios que já tem conseguido reconhecer esses primeiros tempos com essa nova estrutura:

Essa questão da secretaria, está tendo um lado... melhorou? Melhorou. Porque hoje, eu tenho um cara que vem aqui redigir a ata da reunião, não preciso mais fazer isso aí. Outras coisas também estão fazendo. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Em relação à Secretaria integrada da coordenação de curso, eu não posso reclamar absolutamente nada deles assim, porque o pessoal está sendo muito legal, sabe? Todas as demandas são atendidas no prazo, todas as vezes que eu preciso, eu vou lá, falo com a com a [n. s.], com o [n. s.], eles me dão soluções, eles transmitem as questões, todas as demandas são atendidas de forma rápida e elas são atendidas de forma eficiente também. Então assim, em relação à questão da Secretaria, dá para dizer que é pela minha percepção, não foi prejudicial. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Bom, eu acho que aqui eu vou um pouco, talvez, contra a maré, por que a nossa situação: nós temos dois cursos que eles andam razoavelmente juntos, [n. s.] e [n. s.]; para nós de [n. s.] estava supertranquilo, a gente tinha um secretário eficiente, resolvia os problemas e sabia bastante do curso, que ele está há um bom tempo acompanhando o curso. Mas um outro curso não tinha secretário; tinha uma secretária, na verdade, ela estava fazendo acho que doutorado fora alguma coisa assim, então ficava pouco tempo, então era praticamente sem. E outros cursos não tinham secretários. A gente sabe que tinha uma dificuldade de a universidade não sabia se iria ter esses recursos para contratar, a gente sabe das dificuldades, e então, acho que essa união é algo que beneficia bastante aqueles que estavam sem secretários. Para nós, quando eu assumi a coordenação eu ficava aqui na minha sala, então sala dividida em duas pessoas, e aí tinha a sala da coordenação lá, mas só tinha espaço para o secretário. Agora, na verdade, a gente tem uma sala grande que tem um espaço lá para atendimento. Então, nesse caso, para nós, eu acho que foi benéfico. Eu conto como benéfico. Ok, tem menos secretários para mais cursos, né?! A gente tinha um dedicado antes. Mas de certo modo, quando entra algum processo que antes a gente não sabia bem como atender, eles trocam conhecimentos entre eles e o coordenador aprende junto também, então acho que as pessoas ficaram mais unidas, eu acho que isso foi benéfico. Outro ponto benéfico é que quando tinha férias de ambos, o aluno chegava e perguntava, “*e agora? Para quem que eu corro?*”, então isso realmente ficava ruim; agora sempre tem alguém por perto. Então assim, antes para quem tinha secretário era cômodo, tinha uma chefia direta, para certas coisas era melhor. Mas eu acho que no geral, eu vejo bem mais prós do que contras. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Por meio das narrativas dos P/G evidenciamos que algumas demandas específicas vêm sendo mais bem atendidas a partir da efetivação do funcionamento da secretaria integrada, como, por exemplo, a redação de atas de reuniões, agilidade em atender demandas. Em caso de férias/afastamentos sempre ter um servidor à disposição no setor e, especialmente, cursos que estavam sem suporte de secretaria agora contam com esse suporte. Como pontuado por P/G

Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M. ao constatar que agora todos os cursos próximos com os quais convive tem o suporte da secretaria e o próprio espaço da secretaria é melhor.

Nessa perspectiva, Pôrto (2022, p. 200) pontua que:

Ao mesmo tempo que se entende que esse processo de modernização e inovação está sendo proposto para “enxugar a máquina”, especialmente no que diz respeito a recursos humanos, trazendo a ideia de estrutura mínima em um modelo gerencialista, também vislumbramos a perspectiva de melhor equilíbrio de atividades, uma visão equânime e democrática de definição de competências e atribuições e, nessa direção, de distribuição do trabalho entre servidores. Essa lógica, por exemplo, se justifica na oscilação considerável em relação ao número de acadêmicos de um curso para outro, o que na integração de secretarias torna o trabalho mais equitativo e colaborativo.

Por outro lado, ainda são identificadas dificuldades que são decorrentes, especialmente, das especificidades do departamento, por exemplo:

Mas tem uma dificuldade, tem coisas que acaba sobrecarregando a chefia. A conferência, o que acontece... a secretária do departamento, manda as conferências das disciplinas que vão ser ofertadas naquele semestre. Nós temos mais de 100 disciplinas ofertadas para o semestre. Tem de ir uma por uma e fazer a conferência. Nós fizemos, dentro do departamento, uma planilha compartilhada dos encargos didáticos. Cada professor responsável por colocar suas disciplinas, o horário, tudo certinho. Eles poderiam ter acesso a uma planilha e eles fazerem essa conferência. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

A estratégia que o departamento já desenvolvia e que fluía bem, como relatado pelo P/G não foi mantida na dinâmica da secretaria integrada. Situação que implica em mais sobrecarga ao professor/gestor.

Nessa conjuntura, outras especificidades relativas ao fluxo de processos, principalmente, por meio do PEN-SIE, caracterizando aspectos da cibercultura por meio da virtualização dos processos e interações:

Tem muitos trâmites que os documentos têm de ser assinados pela chefia, mas tem outros que não precisam, que é somente dar encaminhamento. Só que aquilo está parado e tem que ficar dando encaminhamento a todo momento, conferindo, mandando para alguém. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

É que aí a gente vai no dia a dia e vai aprendendo junto com a secretária, por isso que é tão importante, agora eles estão mudando, as secretarias vão ser todas integradas. Então, eu, para mim, isso vai, isso para mim é um tiro no pé, porque vai acabar um pouco essa ligação do chefe com o seu secretário, essa troca, sabe? Eu não vou chegar em uma sala cheia de servidores e vou expor um problema do meu departamento, ou de um professor, ou de uma, sabe? Vai perder um pouco essa, a gente ficou muito agora refém do computador, do e-mail. Tem servidores que nem aceitam mais que você vá lá falar com eles, olha, me manda um e-mail. Não é que não aceitam, eles, olha, eu vou lembrar se você me mandar um e-mail. Ninguém mais quase que funciona... Antigamente, você tem uma cadernetinha, uma agendinha que você anotava. **Hoje em dia você está totalmente refém do computador ou do celular também**, WhatsApp, pensa você sem um celular na sua vida, o que é? (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.). [Grifos nossos].

Mas tem que se cuidar com isso, hoje a gente digitaliza muitos processos, é tudo via e-mail, só que acaba sobrecarregando, é muito fácil eu mandar um e-mail antes de eu tentar achar uma solução,

mando um e-mail para quem? Para o chefe e daí o chefe tem que centralizar. E se o chefe não quer ser grosseiro tenta resolver, então entrava muitas coisas, esses fluxos do que seria ou uma referência poderia ser mais... o chefe está aqui com a figura de chefe, mas tu tens que ter a figura do administrador, aquela pessoa que vai administrar o departamento, o chefe vai coordenar as reuniões, vai organizar o grupo, se responsabilizar, mas administrativamente é importante ter uma figura ou o que está se tentando fazer aqui uma secretaria integrada onde não é uma pessoa, mas a figura de uma sala onde resolve os problemas, isso daí é importante. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Nessa direção, como já pontuamos no tópico sobre o PEN-SIE, a implementação do sistema não mudou a fluidez dos processos em si, apenas otimizou os encaminhamentos dos arquivos e a coleta de assinaturas necessários. Logo, os trâmites/ritos processuais seguem sendo morosos e burocráticos e, de certa forma, engessando uma fluidez e dinamicidade que poderiam ser maiores. Atrelado a isso, como já pontuamos também, os professores/gestores se sentem reféns da internet, na obrigação de manterem-se conectados e atualizados quanto ao que acontece no ciberespaço institucional.

Nessa conjuntura, um dos professores/gestores destaca que a integração da secretaria ainda está sendo produzida:

Porque ainda não está integrada a secretaria. Os secretários se integraram, mas não tem uma integração efetiva da secretaria com os departamentos. Eu acho até que a direção está aguardando esse primeiro semestre para ver o que realmente está ou não funcionando, para fazerem uma mudança. Até nós estamos solicitando uma reunião para... até eles porque que eles ainda não estão acostumados... (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Essa perspectiva também é discutida por Pôrto (2022) ao olhar para as secretarias integradas de coordenação de cursos de graduação ao pontuar que uma das possibilidades para se qualificar a gestão das próprias secretarias no que diz respeito ao atendimento e suporte aos gestores é a necessidade de o chefe da secretaria ter uma atuação proativa e articulada com os gestores. De acordo com a autora:

Essa articulação e proatividade, dará suporte para o desenvolvimento das atividades da secretaria, no que diz respeito a qualidade na Educação Superior, para tanto, conforme elencamos nas dimensões de qualidade e seus respectivos parâmetros, o que irá qualificar a gestão das secretarias não é apenas o atendimento a todos, e sim todo o contexto onde o atendimento está inserido, por exemplo: quais recursos são utilizados, como estão organizados os fluxos dos cursos de graduação junto à secretaria, de que forma ocorre a comunicação interna e externa da secretaria e quais as ações são utilizadas para capacitar e valorizar as expertises dos envolvidos. (p. 200).

Logo, estabelece-se como primordial uma aproximação dos gestores e servidores das secretarias integradas com os professores/gestores. Para que, assim, o P/G não se sinta sozinho e sinta que tem o suporte/amparo da equipe da secretaria integrada.

Nesse sentido, P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V. compartilha sua vivência em outro campus da instituição em que a dinâmica de funcionamento da secretaria era diferente da que tem vivenciado atualmente no campus sede da UFSM:

Eu tive a experiência da secretaria integrada no campus de Palmeira das Missões. Mas era um campus menor, funcionava super bem. Mas o que acontece? Tu estás perto... acho que até com os outros departamentos que estão ali dentro do prédio 42, é mais fácil, tu tens o contato diário. Às vezes, receberia durante a semana: “*Ah, está precisando de alguma coisa?*”, não recebo nada, até hoje não. Não é uma crítica, mas de pensar que isso poderia acontecer. O secretário dizer: “*Professor, quais são os encaminhamentos pra semana?*”. [Que seria algo que ia acontecer se estivessem na mesma sala, né?]. Sim. Facilitou. Antes, tu tinhas que pegar ata e conferir cada professor que assinou a ata e elaborar. Eu brinco assim: “*bah, a chefia do departamento, se fosse bom, tinha 4 ou 5 chapas concorrendo*”. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Diante disso o professor/gestor manifesta que poderiam ser empreendidas estratégias para que a secretaria integrada seguisse sendo mais próxima dos gestores, atuando de modo mais proativo e estabelecendo uma comunicação e interação permanente.

Desse modo, anteriormente havíamos identificado que o suporte dos TAEs era praticamente o único suporte institucional que os professores/gestores encontravam ao assumir a gestão. Logo, diante das percepções que os professores/gestores compartilham, não ter mais o(a) secretário(a)/TAE ali junto acompanhando o dia a dia daquele departamento/curso faz com que se perca um engajamento que se tinha anteriormente do próprio TAE com o cotidiano daquele departamento/curso. Portanto, podemos inferir que, diante disso, os professores/gestores passam a vivenciar muito mais intensa a solidão institucional, quando não há manutenção de um ambiente de convivência social mais próximo com os servidores da secretaria, sendo decorrente da qualidade dos relacionamentos interpessoais que se conseguirá manter nessa nova organização.

Essa ideia também é expressa por outro chefe de departamento de outro centro/área:

Para nós algumas coisas foram dificultadas porque está tudo longe, a gente tem que ir lá no prédio, no terceiro prédio aqui, como chefe de departamento para falar com o pessoal da Secretaria quando tem que resolver alguma coisa. Nós não tínhamos nem telefone, eu consegui agora há pouco tempo o telefone, a gente consegue ligar, mas antes era caminhando até lá. Então, a gente resolvia tudo na Secretaria que era do lado aqui. Agora, não, a gente tem que caminhar mais longe... (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Atrelado a isso, na secretaria integrada perde-se a referência de qual TAE é o suporte:

[...], o pessoal está mais acostumado a fazer isso via e-mail, mas ainda vem muitos buscar o chefe. E a gente acaba orientando o departamento. Como o departamento é uma secretaria integrada, hoje ele tem quatro secretárias lá, ou três, agora não sei exatamente, tu nunca tens uma referência propriamente de quem é que está trabalhando com tal departamento. Tu mandas para lá e alguém vai te atender, isso dificulta, às vezes, para tu criar aquele vínculo de saber que aquela coisa está sendo feita, eu já pedi e a pessoa sabe do que eu estou falando. E assim o pessoal tenta centrar no chefe, como lá é uma coisa mais vaga, então se senta com o chefe e o chefe busca ajuda e resolve.

Mesmo que, às vezes, não seja necessário a figura do chefe em algumas coisas. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Por mais que se tenha mais servidores à disposição construir uma nova cultura de que não há mais um servidor que é a referência, leva um tempo para que essa nova organização seja apreendida. A relação interpessoal que se tinha até então de proximidade entre gestor e secretário(a)/equipe da secretaria, em casos em que havia mais de um servidor atuando na gestão do departamento/curso, e o próprio engajamento dos servidores com aquele departamento/curso não se mantém mais naqueles que passam a integrar as secretarias integradas.

Nesse sentido, um dos professores/gestores reflete sobre o panorama geral da criação da secretaria integrada:

[...] o meu Departamento é tranquilo, e quando nós tínhamos o Secretário aqui direto, a gente ia lá e resolvia direto com o Secretário. E hoje nós temos a Secretaria Integrada, que tem muito mais gente dentro da Secretaria e pode te ajudar a pensar. Então a gente vai lá na Secretaria conversa e eles auxiliam, por isso que eu reitero a importância do Técnico Administrativo dentro da Universidade, porque a gente não sabe tudo e não tem tempo para fazer tudo, o Técnico nos auxilia nisso. A Secretaria Integrada teve seu lado ruim? Teve, mas tem o seu lado bom também. Tu tens mais cabeças pensando dentro desse contexto, tem visões diferentes. Então você vai lá e conversa com eles e eles dizem “*tu podes fazer isso, podes fazer aquilo, podes por aqui, por ali...*”. Eles nos auxiliam muito nessas decisões. Coisas mais complexas eles sempre auxiliam também. É tranquilo isso. Não tem, assim, muitas dificuldades aqui porque a gente vive em um Departamento é tranquilo. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

A narrativa do professor/gestor, de certo modo, sintetiza a discussão sobre a implementação das secretarias integradas. Passa-se a ter novas possibilidades, alguns processos podem ser otimizados e novas dinâmicas criadas visando modernizar o cotidiano da gestão de departamentos e coordenações de curso. Essa nova conjuntura que se estabelece implica em novas aprendizagens que se fazem necessárias, pois são novas dinâmicas de funcionamento e que reverberam na criação de uma nova cultura acadêmica/administrativa.

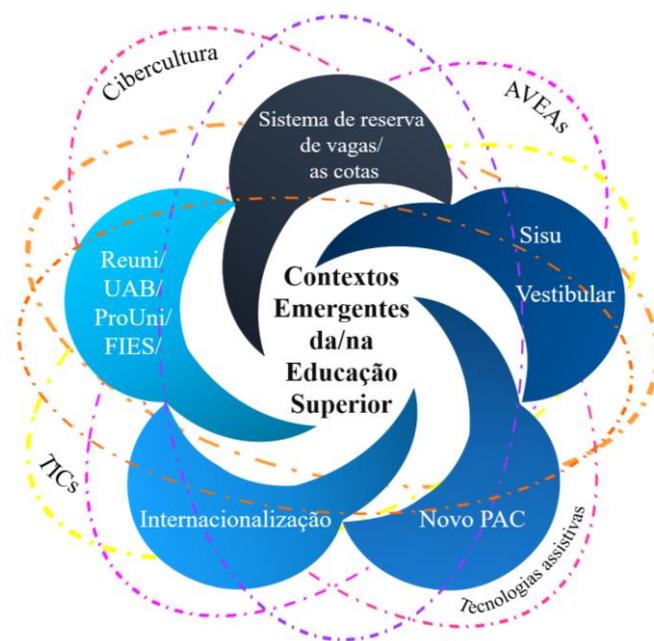
Aqueles que ainda aguardam a implementação/efetivação da secretaria integrada demorarão um pouco mais para construir essas novas aprendizagens. Com o transcorrer do tempo, quando todas as secretarias integradas estiverem em pleno funcionamento, com as dinâmicas e fluxos internos afinados e alinhados com as expectativas dos professores/gestores. É bem provável que possam vir a ser criadas novas ações e adaptações que possam vir a aliviar um pouco a sobrecarga dos professores/gestores e, especialmente, consolidar as secretarias integradas com um dos poucos, se não o único, suporte institucional que os professores/gestores tem. Não obstante, que as secretarias não sejam engessadas por diretrizes e normas que reverberem como dificuldade para o desenvolvimento de uma gestão administrativa/universitária democrática.

### 4.3.7 Contextos emergentes permanentes: contexto macro sociocultural repercutindo no micro contexto da instituição

Ao longo desse capítulo interpretativo temos pontuado os elementos que temos reconhecido como caracterizadores dos contextos emergentes da/na educação superior. Assim, evidenciamos alguns elementos que se mantêm ainda reverberam na constituição dos tempos-espacos do ensino superior: Reuni, UAB, ProUni, FIES, sistema de reserva de vagas/lei das cotas, internacionalização, Sisu; juntando-se a estes temos no contexto da UFSM o retorno do vestibular como estratégia de ingresso na universidade e em âmbito nacional o novo PAC para as IFES. Mantendo-se como elementos transversais há a cibercultura, que se articula com TICs, Tecnologias Assistivas e AVEAs.

Dessa forma, retomamos a figura síntese já apresentada anteriormente e a atualizamos diante dos elementos que caracterizam os contextos emergentes a partir dos últimos 3 anos:

Figura 14 - Síntese atualizada dos elementos caracterizadores dos contextos emergentes da/na educação superior



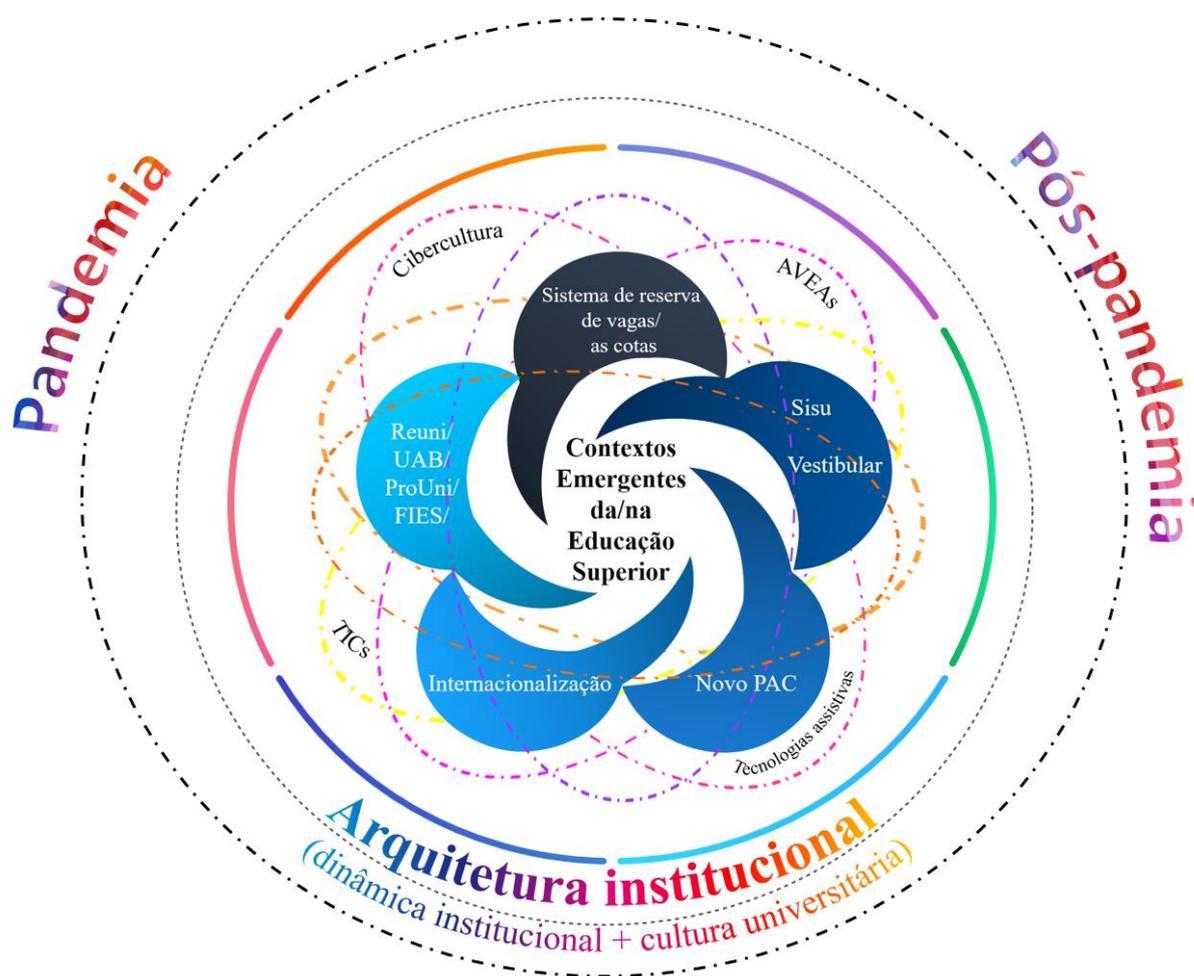
Fonte: atualização produzida pela autora a partir de Dewes (2017).

Esses elementos impulsionam novas maneiras de ser, estar e fazer em todos os âmbitos da universidade, como evidenciamos nas diversas narrativas dos professores/gestores. Desse modo, a constituição e manutenção da arquitetura institucional, formada pela dinâmica

institucional e pela cultura universitária em permanente influência desses elementos. Atrelado a isso, um marcador permanente é o contexto macro sociocultural repercutindo no micro contexto da instituição. Isso foi claramente vivenciado com a ocorrência de uma pandemia e tem sido vivenciado com o pós-pandemia, com o retorno à presencialidade das atividades.

Diante disso, na Figura 15 que segue, qualificamos a representação do panorama dos contextos emergentes da/na educação superior incluindo o elemento da pandemia e pós-pandemia, marcadores do macro sociocultural repercutindo no micro contexto da instituição:

Figura 15 - Atualização da síntese do panorama dos contextos emergentes da/na educação superior



Fonte: atualização produzida pela autora a partir de Dewes (2017).

A partir dessa sistematização vemos quais considerações e entendimentos dos professores/gestores estão expressas acerca do macro sociocultural repercutindo no micro contexto da instituição e, conseqüentemente, no seu cotidiano de atuação como gestores.

Um dos aspectos pontuados diz respeito às ideologias políticas em disputa no contexto nacional, especialmente, o discurso desvalorizando a universidade que foi muito disseminado durante alguns anos e com o retorno do governo Lula em 2023 novas perspectivas voltam a ser vislumbradas. No entanto, segue-se em um tensionamento em âmbito nacional de ideologias e narrativas discursivas em disputa. Sobre isso um dos professores/gestores compartilha sua visão:

Pode ser um pensamento errôneo da minha parte, mas só freando o que vinha acontecendo. O próprio orçamento da universidade, houve dinheiro para pagar o que estava devendo. Mas não veio dinheiro que sobrasse para a gente fazer um investimento, não tem! O que veio a mais foi para pagar o que estava pendurado. Nesse ano, talvez no ano que vem as coisas mudem. Então a gente está indo em um caminho que ele não sabe o que vai acontecer. E, outra, eu tenho medo, entendeu?! De um outro 8 de janeiro mais severo. Eu tenho medo disso! P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

A tensão que se estabeleceu em âmbito nacional reverberou na vida de muitos brasileiros. Assim como houve aqueles que parecem ter gostado do certo caos que se instalou, tentando tirar algum proveito da situação, outros passaram a temer pela própria vida. O que pode ser exemplificado, por ataques e mortes que ocorreram tanto em espaços privados como públicos (como a invasão em uma festa de aniversário e em uma pessoa foi morte por causa de seu posicionamento político, o ataque a uma escola de educação infantil e as ameaças que se seguiram de novos ataques em outras escolas, assim como um temor nas próprias universidades por todo o discurso de ódio que vinha sendo disseminado). Na UFSM o tensionamento que aconteceu durante a última eleição para reitor, como já abordado anteriormente por um dos professores/gestores, também sofreu repercussões desse contexto macro em disputa e tensionado.

Acerca disso, um dos professores/gestores expressa em sua fala que:

Ações afirmativas, acho que são necessárias, a gente precisa fazer isso, o problema não termina quando a pessoa ingressa no ensino superior, a política de dar condições iguais para as minorias tem que ser em todos os níveis, a meu ver. O meu sonho é que chegue o momento em que a gente não precise de nenhuma delas, que a gente viva numa sociedade de fato igualitária e que nada disso seja necessário. Se tudo der certo vai ser a sociedade dos nossos filhos, mas eu acho que não vai ser tão rápida essa mudança, porque a gente vê que as coisas parecem ser senoidais, melhora em um momento, piora em outro. A gente acabou de passar por um momento terrível que parecia que isso era incentivado. O mês de abril foi um mês muito difícil para quem tem filho em idade pré-escolar, porque todo dia a gente estava com medo de chegar na escola e ela ter sido vítima de um atentado, a escola ter sofrido algum atentado, então por que isso não acontecia antes que acontece agora? As pessoas são incentivadas a fazer isso, isso não pode acontecer. Como que tu reduz isso? Minha percepção é com a educação, é só com a educação, então tu tens que dar educação para todo mundo. Eu não estou dizendo que são minorias que cometem crimes, não, muitas vezes, é o contrário. É a pessoa desinformada, mal-informada, mas que tem condições, que teve certos privilégios, mas que mesmo assim se acha a cerejinha do bolo. E aí faz atrocidades. Foi um mês muito difícil, por sorte que passou, mas os cuidados precisam aumentar. Até aqui estávamos um pouco receosos aqui dentro. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Esses tensionamentos em âmbito nacional passaram a ocorrer de modo mais sistemático e intensificado a partir da ocorrência do golpe na presidenta Dilma. Atrelado a isso passam a governar políticos alinhados ao neoliberalismo e com intensificação do discurso depreciativo do valor da universidade. Podemos inferir que esse movimento de resistência e de não aceitação da ascensão que a universidade vinha tendo nos governos petistas/de esquerda são decorrentes de conflitos de perspectivas sobre a função da universidade, tensionando os diferentes atores do ensino superior.

Nessa direção, alguns dos professores/gestores compartilham suas lembranças e percepções das mudanças decorrentes das políticas durante os dois primeiros governos Lula:

[...] só lembrando agora, resgatando um pouco, é o do REUNI, que eu me lembro. Só para não me esquecer. Quando eu acho que era na gestão do Lula, que foi o REUNI, acho que lá atrás, eu não lembro exatamente. Mas eu perguntei, eu cheguei em uma sala e perguntei para a professora, uma professora: “*como é que de repente a gente tem tanto dinheiro na universidade para prédios, instrumentos?*”. Aquele ano, para você ter uma ideia, a gente conseguiu, nós pedimos um piano de cauda e um tempo depois chegou o piano de cauda, um Kawai novo do Japão, maravilhoso, que eu instalei na minha sala. Quer dizer, um luxo incalculável. Então, e também outras coisas, por exemplo, você ouvia falar de uma ou outra universidade federal, depois a gente, de repente, teve um *boom* de várias, mais de 50 universidades federais, abriu o leque absurdamente. Então, a gente falou assim, nossa, abriu!? (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

[...] minha graduação foi muito isso assim, primeiro a universidade ela estava muito estagnada, a gente tinha os computadores que tinha, o estúdio era o que tinha, as câmeras que tinha e muito professor substituto, não tinha concurso na época; [...]. E eu tinha mais substituto na minha graduação do que efetivo, se eu não me engano. [...]. Aí, quando eu estou de substituto, começa a vir alguns equipamentos, isso em 2009 por ali; em 2010, quando eu vou para o doutorado aí ela [colega] ainda ficou acho que mais um semestre e falou: “*agora tem uma sala de MAC!*”. Que primeiro era impossível ter na graduação [...]. Aí foi edital, já tinha começado a pós, então, já tinham editais maiores e começou. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

A injeção volumosa de recursos para novos investimentos era vista a céu aberto na universidade, pois quase em cada esquina havia novos prédios sendo erguidos; equipamentos novos, recursos para custeio de atividades extracurriculares e dentro de disciplinas/cursos havia recursos para atividades de campo, viagens. Enfim, um cotidiano que pulsava ansioso por novas experiências e pela qualificação, expansão e criação de novos tempos-espços formativos de excelência.

Junto a isso, vivenciou-se a oportunidade de criação de novos cursos:

E com o Reuni, que era que eu estava fora, que aí veio esse curso e eles aproveitaram, até no início, eles estavam em dúvida se ia ser, alguns professores queriam cinema, só que o cinema é uma infraestrutura muito específica e muito cara, então eles acharam que não teria como, nem o Reuni daria conta daquilo e na pública, a gente sempre pensa e o amanhã? Agora... mas o amanhã. E foi, e aí que entrou essa questão dos multimeios, multimídia, enfim, com a produção editorial. E aí sim, começam a vir os professores, mas ainda assim, esses dias, refazendo o PPC, eu fui de novo pegar a história, então a gente por ter os cursos de comunicação, tem vários livros que foram feitos aqui e um dos livros eu li, depoimento da chefe de departamento da época, que era professora aqui e ela dizendo que mesmo no Reuni teve muito: “*oh, cadê o laboratório? Cadê o professor?*”. Então, ele se estendeu muito, uma coisa que era para ter na primeira turma, foi acontecer depois ainda, tanto

que eu entrei em 2015 e é uma vaga de produção editorial, a professora que entrou depois também. Então, nisso já tinha formado uma turma, eles saíram, aquilo lá já tinha que estar no meio, mesmo ali, diz que foi complicado. Mas deu, parece que no departamento, quando eu volto, isso deu um gás: tem mais colegas, ampliaram a estrutura, viram que é... porque tinha que ter as possibilidades. O CCSH constrói os prédios, biblioteca; então é um outro sistema, vem lá do centro e já não tem mais nada lá. Então já era uma outra cara, eu me sinto hoje, claro, em comparação com substituto tem uma estrutura melhor, porém essas questões de estúdio, de equipamentos ainda permanecem, isso é muito parecido com a época. Então, acho que ajudou em parte, mas ainda assim, ainda tem as defasagens. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

As políticas de expansão criaram estruturas físicas e melhorando o que já existia.

Diante de um contexto favorável a expansões e criações, um dos professores/gestores pontua que os docentes se deram conta da necessidade de naquele momento de euforia de se pensar a longo prazo a manutenção desses novos espaços:

Tipo, a universidade, eu acho que de maneira geral, claro, ela depende muito do governo que está atuando, mas ela é sempre de altos e baixos, às vezes, a gente vai em departamento, eu tenho colegas que eram meus professores, então, eles falam: “*oh, até 2000 e tanto*”, quando aí eu vejo: “*ah, eu estava na graduação*”. O salário, sei lá quantos anos parado, não tinha plano de carreira definido, não sei o quê. E aí eu digo: “*é eu lembro né? Só que eu estava na ponta, não fazia ideia de que que era a outra ponta*”. E era uma época que os meus professores estavam saindo para fazer doutorado. Começou a ter ali, então volta e meia, eu lembro que tinha um professor, tinha substituto porque ele estava fazendo doutorado, estava no Rio, fora, enfim. E eles iam voltando; “*quem é essa pessoa?*”, “*é professor aqui. Faz tempo...*”, “*agora que eu estou conhecendo, estou aqui há três anos no curso...*”. E aí tu vê, depois teve um grande, isso ali que quando começou ali a vir professores, equipamentos, Reuni e depois, já diminuiu de novo e agora a gente: “*ah, será que vai subir de novo?*”. [Expectativas.]. É. Isso é algo que impacta para toda a decisão que a gente tem. Então, por exemplo, agora que a gente está falando do currículo: “*ah, vamos fazer tal disciplina?*”. Se fosse, acho que professores novos só, “*vamos*”, “*vamos*”. E aí, quando tu tens um professor mais antigo, ele diz: “*tá, e se acontecer tal coisa? E se tal equipamento não vier, ou depois quebrar?*”. É verdade! Que aí tu não tens como dar aquilo. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Nessa conjuntura, torna-se essencial aos docentes e, principalmente, aos gestores sempre terem junto nas tomadas de decisões o entendimento da transitoriedade das perspectivas e ideologias em âmbito nacional e que repercutem no cotidiano da IES. Logo, conhecer pelo menos a história recente da universidade é fundamental para que sejam feitas escolhas e tomadas decisões que aguentem a intempérie das mudanças de governos.

Por mais que se compreenda a importância de ofertar aos estudantes a maior gama possível de vivências formativas, isso esbara na questão das condições. Para que isso seja possível ao se registrar em um currículo uma disciplina específica, que demande tempos-espacos e materiais específicos ou mesmo um professor com formação muito específica, o curso fica engessado e com um problema se não consegue ofertar o que está previsto no currículo:

Isso aí e fica engessado. Todas as decisões, a gente tenta, uma coisa que a gente quis agora, eletiva, tem cursos aqui que eles abrem, por exemplo, 8 laboratórios e o aluno tem que fazer 3 ou 4 para se formar. Tem 8... Isso claro, para o nosso estudante, a gente acharia o ideal, quem é do audiovisual, faz mais audiovisual, que é do gráfico, faz mais gráfico, vai sair especializado; entende, todos fizeram lá o básico, mas sai mais especializado. Aí a gente começa a voltar: “*tá, quantos professores precisam?*”, porque você tem que ofertar. Precisaria de mais dois, aí a gente vai conseguir mais dois

no CCSH? Não. Aqui teria que ter um laboratório a mais, uma sala com controles para atender... A gente vai ter isso? Não, não vai. Esquece a eletiva. Seria o ideal? Talvez, mas... (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Nessa direção, outra professora/gestora reflete também sobre as especificidades da sua área e sobre como as condições de infraestrutura ideais e mesmo uma cultura de valorização das diferentes áreas e da própria educação são defasadas no país:

Mas por outro lado, eu fico pensando, por que a gente não deslança mais do que isso? Por que a gente vê escolas de música, por exemplo, a gente vê em YouTube, às vezes, uma escola americana, por que eles lá têm... A gente aqui, feliz que teve um piano, lá cada sala tem o seu piano novinho, estourando de novo. Por que que a gente não está nesse nível? Por quê? Eu fico me perguntando também. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

As reflexões dos professores/gestores indicam o tensionamento que se tem das diferentes perspectivas e ideologias em disputa. Pois diante da ausência de uma convergência acerca da importância da educação observamos que a formação oferecida nas universidades também precisa ter condições para que seja de qualidade. E, não havendo essa convergência os tempos-espacos formativos dependem da sorte de haver nos lugares de decisão e pessoas que tenham essa perspectiva, caso contrário, grupos serão beneficiados e outros deixados de lado.

Junto a isso, articula-se a cultura nacional, contemplada na narrativa da professora/gestora P/G Chefe de Depto 02 - C. H., sobre porque não se investe mais em cultura, em educação de alto nível/excelência desde a educação básica.

Nessa direção, a professora/gestora também identifica que novas perspectivas foram criadas por meio das oportunidades que são promovidas de modo mais diversificado:

Em relação ao PROUNI, das cotas, eu vejo que teve muita abertura, isso foi muito bom para os alunos de uma forma geral, porque eu vejo que, hoje em dia, não faz mais faculdade quem não quer. Não é mais aquele que é o que pode pagar o cursinho melhor. É o filho de qualquer pessoa, de qualquer... Então, eu falo, eu tenho uma moça, eu não precisava ter a moça, mas eu tenho uma moça que me ajuda, que eu acho que é importante essa divisão também, eu acho que ela, eu a ajudo, ela me ajuda. E aí eu falo para ela, eu falo assim: "*os seus filhos podem ser o que eles quiserem nesse Brasil de hoje, esse novo Brasil, só não estuda quem não quer*". Então, eu fico muito brava quando eu vou na praça aqui, nessa praça do Mallet, e que eu vejo aquele monte de adolescentes fumando maconha, se drogando ali, perdendo tempo, eu fico muito, muito brava. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Nessa conjuntura, o conflito geracional também acaba surgindo como um elemento caracterizador e tensionador desde os micro contextos aos macro contextos.

Nessa direção, outro professor/gestor compartilha suas perspectivas e entendimentos acerca do contexto macro repercutindo no contexto micro da instituição, especificamente, no meio de subsistência de pós-graduandos:

A realidade do nosso curso, o mais complicado que a gente tem é que uma bolsa de mestrado, uma bolsa de doutorado, ela tem um valor baixo perto do que esses alunos poderiam estar ganhando fora,

então a atratividade é mais complicada. Acabou de sair agora uma portaria da CAPES permitindo o acúmulo, já tinha algo permitido nesse sentido, mas agora ficou mais simples, então isso vai nos beneficiar. Outra questão que a gente não tem tanto problema é que a maioria dos nossos alunos são a tempo parcial, eles trabalham em empresas, trabalham em concessionários de energia. [...]. Não é um perfil positivo em termos de pesquisa. São alunos que dificilmente vão ter uma produção espetacular, nada do gênero assim, mas é o que a gente tem, a gente não consegue tirar um engenheiro de uma empresa para vir fazer um mestrado. Mas acaba que está dando certo. Mas não é exclusividade, a gente tem também alunos com dedicação exclusiva, que esses são os que acabam equilibrando ou produzindo melhor na parte acadêmica. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Dessa forma, evidenciamos políticas macro que refletem na dinâmica da pós-graduação e atrelando-se a isso o novo perfil de aluno da PG, diversificando-se entre o perfil dos que conseguem se dedicar só à PG e os que precisam trabalhar para se sustentar. Essa diversificação é impulsionada diante da ausência de uma garantia de manutenção das bolsas e que o estudante de pós-graduação pudesse ter tranquilidade em renunciar a oportunidades no mercado de trabalho para se dedicar à PG.

Nessa conjuntura, demanda que no âmbito do cotidiano da gestão de um PPG sejam estabelecidas estratégias para que seja garantida a produção, principalmente, em cursos com conceito 7:

Acho que está muito relacionado a, não é uma questão de perfil se trabalha fora ou não, é mais uma questão pessoal. Nós temos critérios para um doutorando, por exemplo, poder receber o diploma, que é uma publicação de um artigo A1 e um artigo em congresso. Nós temos, às vezes, alunos com dedicação exclusiva que não atingem esse mínimo, ou que penam mais para atingir esse mínimo. Eu tenho um aluno que vai defender no mês que vem, que trabalha numa empresa praticamente todo o tempo, se dedicou ao doutorado a tempo bem parcial, mas são pessoas extremamente sérias, dedicadas, que está terminando o doutorado com três artigos A1, então produzindo muito mais do que a maioria dos que têm dedicação exclusiva, mas é uma questão de cada aluno, é muito individual, não tem como colocar um padrão assim, esse produz, esse não produz, não tem. Claro que trabalhar fora pelo tempo parcial acaba prejudicando em termos de dedicação, outra questão é que quem trabalha fora, quem já está numa empresa, muitas vezes está procurando aquilo para adicionar algo na sua formação, mas não está visando, por exemplo, um concurso público para professor. Então tipo assim, para ele publicar o mínimo, para ele receber o diploma, ou publicar cinco vezes mais do que o mínimo, vai ser a mesma coisa, só vai dar mais trabalho, então, acaba não indo atrás. Já aquele que tem dedicação exclusiva muitas vezes está pensando num concurso, ele está pensando na docência e sabe que o que ele produzir vai acabar beneficiando num concurso depois, então ele tem por que fazer isso, então esse tipo de situação acaba sendo melhor para os que têm dedicação exclusiva. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

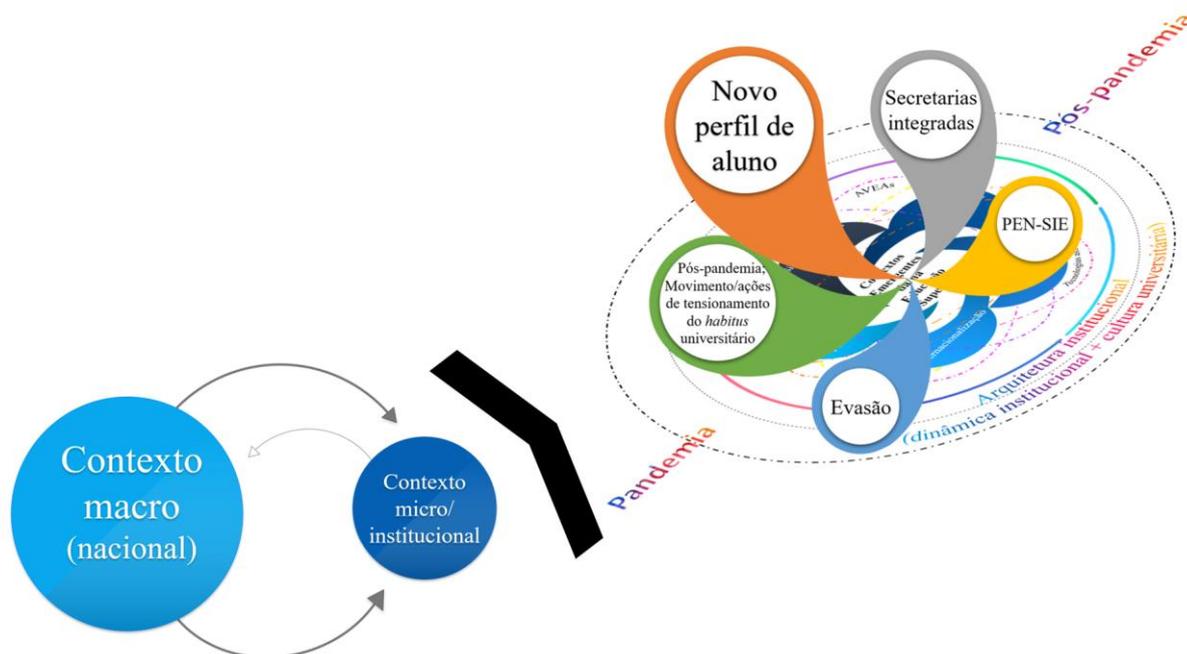
Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos que os PPG também vivem no cotidiano demandas que decorrente do contexto macro. Principalmente, das políticas e diretrizes e, também, da própria cultura do que é PG e da sua finalidade. Atrelado a isso, a manutenção da permanência dos pós-graduandos, de modo a evitar a evasão na PG, bem como os aspectos que se desdobram de uma cultura de produtivismo implicam nas estratégias e na dinamicidade de sua manutenção.

A partir desses elementos que reverberam do contexto macro sociocultural evidenciamos novos elementos que emergem no micro contexto institucional da UFSM



Nessa direção, na próxima figura apresentamos uma representação desse cenário:

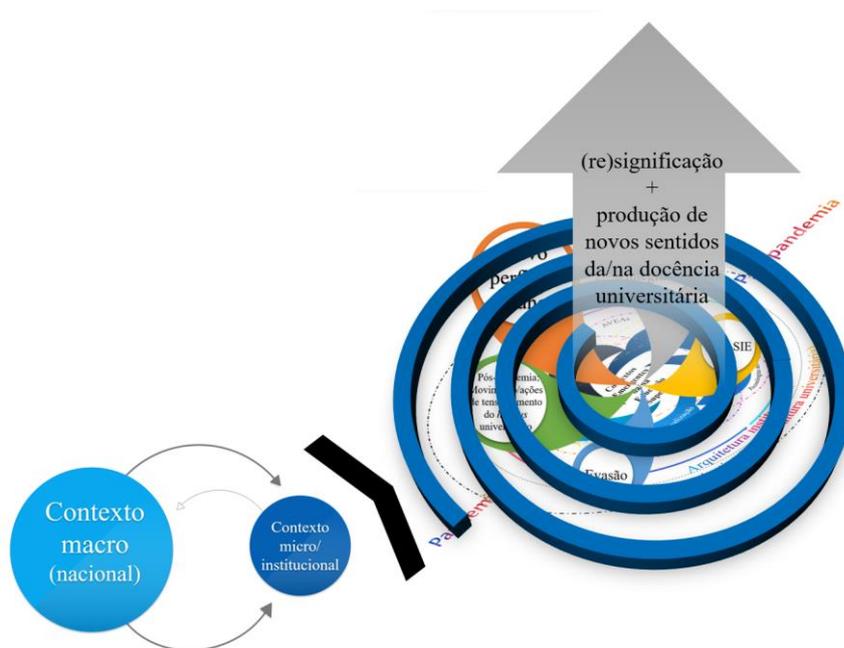
Figura 17 - Panorama da articulação entre contexto macro e contexto micro e a produção dos contextos emergentes da/na UFSM



Fonte: atualização produzida pela autora a partir de Dewes (2017).

A partir dessa conjuntura que se estabelece e, especialmente, por meio das narrativas dos professores/gestores, destacamos que ao engajar-se no cotidiano da docência universitária, atuando no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão, o professor universitário ao se dispor a vivenciar plenamente a sua atividade docente imerge em um movimento de (re)significação, impulsionando a produção de novos sentidos da/na docência universitária, sendo caracterizado pela (re)produção de novos saberes e fazeres docentes:

Figura 18 - Representação do processo impulsionador de (re)significação e de produção de novos sentidos da/na docência universitária



Fonte: atualização produzida pela autora a partir de Dewes (2017).

Desse modo, por meio da (re)significação e da produção de novos sentidos da/na docência universitária, sendo estes últimos pessoais/particulares como já apresentamos a partir dos preceitos vygotskianos e bakhtinianos, esse movimento é um dos impulsionadores da constituição das arquitetônicas docentes, logo das docências universitárias. Isto, pois, ao reconhecermos que cada docente constitui sua própria arquitetura, ou seja, ao olharmos para uma instituição educacional, como a universidade, evidenciamos a existência/produção de múltiplas docências.

#### 4.3.8 Relações interpessoais e as nuances de surgimento de redes de conhecimento da/na gestão

Dentre as diferentes demandas e desafios no cotidiano da atuação como professor/gestor as relativas às relações interpessoais, especialmente, a gestão de pessoas, são recorrentes nas narrativas dos professores/gestores. Enquanto, de um lado, se estabelece como desafio, de outro lado, emerge como ponto de suporte ao P/G. Principalmente, caracterizado no suporte dos TAEs aos professores/gestores na lida do cotidiano da gestão do departamento/curso/programa e na

relação com ex-gestores que também acaba, muitas vezes, atuando como suporte, principalmente, quando iniciante na atuação como gestor.

Nessa direção, um dos professores/gestores manifesta sua visão de que o atendimento ao público do departamento, principalmente os docentes é um dos desafios da atuação como chefe de departamento:

Essa é uma questão que eu vejo que demanda muito tempo do chefe do departamento. E esses problemas que eu tenho lá atrás, se eu tenho alguma coisa que eu estou tentando tramitar lá para a Pró-Reitoria, eu vou ligar lá para a Pró-Reitoria. Eu até não gosto muito de mandar proposta, eu vou lá conversar, ou conversar por telefone para entender como é que é o processo. E é isso que toma um tempo. Porque os professores, às vezes, veem a figura do chefe, parece que vai resolver todos os problemas dele. Às vezes, perguntam coisas que... eu: "*liga para a instância responsável e tira tu dúvida lá*". Eu vou detrás, ir lá conversar com o pessoal da Pró-Reitoria, a reitoria entender, ir nos outros setores para entender o que precisa. Estou sempre indo para tentar entender esse processo que, muitas vezes, o professor precisa e acaba vindo para a chefia e isso toma tempo. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V. - C. C. V.).

Evidenciamos o P/G chefe de departamento acaba sendo um suporte aos docentes. Especialmente, quando eles estão vinculados a um departamento, este se torna o seu ponto de referência dentro da instituição, afinal é como se fosse a sua/o seu endereço institucional.

Nessa perspectiva, sendo o lugar institucional que agrega um grupo de professores é também onde se tornará mais provável que possam surgir tensionamentos e divergências decorrente dos diferentes perfis de docentes, assim como da pluralidade de ideias e concepções. Desse modo, por vezes, ao chefe de departamento cabe a função de mediar essas relações interpessoais:

Agora, a gente sabe também que tem alguns departamentos que vivem em guerra, e isso é um problema porque o Chefe do Departamento tem que ser o juiz. Tem vários departamentos que vivem em guerra! E, às vezes, o Chefe do Departamento é o que puxa a guerra, que puxa esse conflito. Eu, como Chefe do Departamento decido tudo no coletivo. Eu chamo reunião e digo: "*Vamos decidir nós aqui, o que nós decidirmos aqui dentro é o que eu vou levar adiante*". Não tomo coisa da minha cabeça. Eu sei que tem gente que diz: "*Eu sou o Chefe e eu decido...*", não é assim! Eu não sou Chefe, ESTOU! E vivo no coletivo. A gente vai decidir no coletivo. Como são 11 professores é fácil decidir. Entendeu?! A gente tem diferenças, mas a gente, harmoniosamente, sempre consegue chegar no consenso, não tivemos ainda problemas de grandes confrontos. Não tivemos isso. E eu sei que em vários lugares da universidade existe isso, porque nós temos questões de vaidades. Isso é complicado, mexer com as vaidades das pessoas, ainda mais com professores, tem professores extremamente vaidosos. Nós aqui estamos em harmonia. Tem experiências que outros departamentos vivem que nós não temos essa experiência de confronto, entendeu?! É tranquilo, sério, é muito tranquilo. O que nos envolve muito são as nossas próprias atividades, como professor, que a gente tenta resolver. Quando são coisas complicadas é o coletivo que decide. Eu não decido nada sozinho, é o coletivo que decidir e é o que nós vamos fazer... (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Por meio de sua narrativa o P/G compartilha suas percepções e entendimentos sobre o modo de desenvolver a sua atuação como chefe para que a harmonia seja mantida. Assim, podemos inferir que ao envolver o grupo em decisões que possam vir a ser mais polêmicas

diminui o ruído nas relações interpessoais e, também, de certo modo, implica e engaja os docentes com as escolhas e decisões do departamento.

Nessa perspectiva, outro P/G chefe de departamento também relata sobre como lida com as demandas de relações interpessoais e gestão do grupo de docentes do departamento:

Inicialmente é ambientar nos processos, mesmo que seja automatização via PEN-SIE, tu tens que saber os fluxos, os trâmites, tem as questões legais que tu tens que responder, tu respondes pelas atividades dos professores que estão sob teu encargo. Acho que isso daí é o que mais preocupa, inicialmente. As questões de relacionamento bom, isso foi um ponto, inclusive, para eu aceitar a chefia, sempre coloquei, eu não vou ficar aqui a contragosto, não é nem da maioria, é de um ou dois, se um ou dois tiver alguma desavença não vou assumir, porque não é esse papel que eu quero fazer. De oposição ou ter uma oposição declarada, eu não vejo, apesar de política se basear nisso, eu não estou aqui num cargo político. Eu estou num cargo de gestão aqui, para mim é diferente. [...]. Não, até no nosso não teve. E até se tivesse, eu coloquei, se tiver oposição e tiver interessado eu coloco o cargo à disposição. [...]. A gente tenta puxar para isso, mas certamente tem quem encontraria e que foi até levantada a possibilidade de abrir o processo de eleição e tudo mais, burocratizar um pouco mais, e daí se decidi em reunião do colegiado não tomar esse caminho. Mas pela grande maioria no processo simples de candidatura e eleição. Então a princípio até que se prove o contrário é coeso o grupo. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

O P/G expressa em sua fala que sempre pontuou para o grupo de colegas que somente aceitaria assumir o cargo havendo convergência do grupo para isso. Também, evidenciamos em seu relato que o colegiado do departamento se estabelece como instância em que são tomadas decisões.

Já dois outros professores/gestores manifestam vivências mais diversificadas no âmbito das relações interpessoais e da gestão de pessoas:

É, tem seus atritos; tem uma parte convergente, tem uma parte de atritos. Nem sempre se chega ao consenso, às vezes, a maioria quer uma coisa e acaba desagradando os que tem uma outra visão. Eu imagino que isso seja normal, isso acontece, somos divergentes. Em certo ponto, eu acho que tem a parte benéfica também, porque evita de a gente ficar num viés ali para certas coisas. Então, experiências diferentes também. E, claro, tem os pontos que são desagradáveis, porque, às vezes, a gente está convicto que com um lado é melhor, às vezes, os colegas estão convictos que o outro lado é melhor, então..., e não se chega a um consenso. Tem várias situações, acho que essas talvez seja a parte mais problemática assim. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Isso eu acho que é o mais complicado nesse tipo de cargos, é justamente lidar com pessoas. Mas eu acabei tendo sorte, digamos, que eu estou chegando num período de mares calmos, já vi muita coisa, já vi muita briga em reuniões, desde a época que eu era aluno. Rixas, também era uma época mais complicada, que se tinha pouco recurso, que acaba virando uma disputa. Hoje em dia nós temos, na verdade, como um programa conceito 7, pessoal muito qualificado, além da pós-graduação em si, nós fazemos parte de uma unidade EMBRAPPII, que é uma unidade que recebe um financiamento do governo para fazer projetos com empresas, nós coordenamos uma rede INCT - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia, que recebeu mais de 10 milhões de recursos, temos um laboratório de certificação do INMETRO da parte de painéis fotovoltaicos, então não existe mais disputa por recurso, porque agora quem quiser trabalhar tem o que fazer. E também o que ajuda nessa questão das diárias, ou o recurso em si, é que a gente tem critérios bem estabelecidos de distribuição de recursos, tudo é conversado no colegiado para ser decidido. Até hoje eu não tive nenhum problema em termos de relações interpessoais, já vi problemas acontecerem assim, mas na minha gestão não. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Por meio das narrativas dos professores/gestores constatamos que concepções diferentes podem ser as fatores desencadeadores de tensões, assim como quando há a necessidade de disputa por recursos, como exemplificado por P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M., o surgimento de tensionamentos é bem mais suscetível. Desse modo, podemos inferir que o P/G gestor precisa manter-se vigilante para conduzir o grupo em harmonia e mesmo diante de divergências auxiliar o grupo no entendimento de que as diferenças fazem parte, mas que é preciso tomar uma decisão/postura como coletivo.

Nessa conjuntura, uma das professoras/gestoras relata suas percepções e vivências no âmbito das relações interpessoais:

É, bom, dentro da reunião, quando você é empurrado para ser chefe, as pessoas, algumas, vêm e te ajudam, isso é natural; ou te ajudam por interesse, porque querem, por interesse, em alguma coisa, ou porque querem ajudar mesmo o departamento, então, teve os dois lados, teve aquela pessoa que chegou perto e acabou que você... e tem outra parte também que são os coordenadores; os coordenadores, porque a chefia ela trata mais da questão dos professores, mas existe o coordenador, então existe, além da interação com a vice da chefia, existe a interação com o coordenador também e o vice da coordenação, então nós somos ali praticamente quatro, e ainda mais os funcionários, os servidores que nos ajudam, e alguns professores que ocasionalmente vem e passam no corredor, aí você está com uma dúvida, você fala assim: “*ai, professor, dá para você vir aqui rápido?*”. E aí a pessoa parece que dá um feedback de uma coisa que você está pensando e acaba, ou então você telefona, e é legal na universidade, porque você tem uma dúvida mais específica e você liga porque todo mundo sabe alguma especificidade, e você liga ali na reitoria, rapidamente alguém vai te solucionar, quando não sabe: “*olha, vou pesquisar*”, então você sempre tem a ajuda, ou da reitoria, ou de colegas, ou de... não tem ajuda, então, às vezes, tem aquele um pouco de conflito, e com algumas pessoas, mas você tem que também equilibrar, ver ah, sabe?! Tem algumas pessoas que são didáticas pelo amor e outras pela agressividade, então... (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

A professora/gestora expressa em sua narrativa que ao ingressar na experiência labiríntica da atuação como gestora percebeu que a aproximação de colegas teve diferentes motivações, assim como há aquelas mais disponíveis a auxiliar de algum modo, como aqueles que não demonstram disposição para tal. Atrelado a isso, a chefe de departamento destaca o relacionamento mais próximo que tem com o vice chefe, assim como com coordenação e vice coordenação, especialmente, pelas demandas que acabam sendo compartilhadas e/ou que implicam nas duas instâncias. Junto a isso, a professora/gestores também destaca a disponibilidade que percebe das instâncias da administração central como suporte que busca diante de desafios no cotidiano da gestão do departamento.

Nessa direção, outros professores/gestores pontuam sobre onde buscam suporte diante dos desafios da gestão:

Muitas coisas eu busco nos TAEs, busco da própria Direção do Centro. Foi complicado, mas a gente procura ajuda. De quem? Dos TAEs, procura ajuda dos TAEs. Procura ajuda de outros professores, da Direção do Centro. Então, a gente tenta resolver dessa forma... (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

[...] eu acho que como eu fui aluna, como eu já estava aqui há um período, a questão da dinâmica da instituição mais tranquila assim; aí tem algum, eu acho que as questões mais complicadas são aqueles procedimentos técnicos que exigem, por exemplo, o SIE, que o SIE é um portal que eu normalmente não utilizo, tudo que é feito no PEN-SIE e no acadêmico, que é dentro do portal docente, aquilo ali é super tranquilo, mas o que envolve a questão de usar o SIE o pessoal da Secretaria Integrada tem auxiliado bastante, então, mas foi ali que eu tenho um pouco mais de dúvida, por que tu tem que ficar procurando, ele é um sistema nada amigável assim. Aí eu acho, mas é mais questão de realmente achar onde que estão as coisas, depois que a gente faz algumas vezes, percebe. A oferta foi bem tranquila de fazer assim, veio tudo estava tudo organizado, foi tranquilo de fazer. O [ex-gestor/n. s.] me auxiliou também na primeira oferta a [n. s.], que é chefe do departamento, auxiliou também, então foi bem tranquilo, a gente conseguiu conversar entre nós para que a gente se organizasse, coordenação e departamento, para dar tudo certo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Evidenciamos que diante de desafios que surgem, demandas que o P/G não aprendeu ainda a lidar, a dar o encaminhamento adequado, busca ajuda em outros setores, especialmente, de TAEs e de outros docentes que também estejam na gestão e/ou ex-gestores dos respectivos cargos que ocupam atualmente.

Nesse sentido, o suporte de ex-gestores é destacado como relevante para aprender a atuação como gestor e a lidar com as exigências e desafios específicos de cada cargo/lugar:

Eu tenho facilidade de um chefe aqui já bem experiente que foi meu orientador, então muitas coisas eu pergunto. Aqui a gente tem a própria SID, que seria a secretaria integrada de departamentos, e que auxiliam muitas coisas desse tipo e também com a chefia passada. Então eu tenho um canal aberto de comunicação. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Como eu já tinha feito vários cursos e eu tive bastante apoio dos meus colegas, logo ali para assumir o cargo, para começar, para mim foi um processo tranquilo, vamos dizer assim. Mas se a pessoa não tem todo esse apoio dos colegas que estavam antes e que tem uma relação legal ou se a pessoa não tem conhecimento dessas legislações, eu acho que é um processo extremamente difícil. E aí toda aquela questão que envolve, por exemplo, sistemas da UFSM, se a pessoa não conhece os sistemas da UFSM, ela vai ter muita dificuldade, e aí eu acho que seria interessante também pensar para além daquelas questões de ‘vamos nos motivar’, ‘vamos abraçar’, ‘vestir a camiseta da universidade’..., que, às vezes, me incomoda um pouco em alguns contextos; ter também algumas orientações mais de fins práticos. Eu acredito, como esse curso que eu estou fazendo que ainda não começou, teve só a primeira aula, eu acredito que dentro desse curso isso vai acontecer, então eu acho que eles vão tentar dar essa orientação. Mas seria interessante em um primeiro momento já ter alguém assim que vai dar um suporte para quem está ingressando na gestão. E aí eu acho, não é necessariamente algo que seja lá das esferas bem superiores dentro da universidade. Eu acho que isso precisa ser dentro dos próprios departamentos, entre os colegas, para que a gente consiga, efetivamente, se apropriar de todos esses passos e todos esses elementos que envolvem a gestão. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

A partir das narrativas dos professores/gestores constatamos que existe uma cultura de colaboração que é incipiente e empreendida por iniciativas individuais dos docentes, especialmente, daqueles que já estiveram ou que estão em cargos de gestão. Logo, o docente ao vivenciar a gestão consegue agir como um suporte ao docente que inicia sua inserção na gestão. Dessa forma, compreendemos essa cultura de colaboração “extraoficial” emerge como elemento suavizador do sentimento de solidão institucional que é recorrente nas narrativas de professores/gestores. Logo, indicamos como uma possibilidade a implementação de uma

estratégia institucional de oficialização de ações colaborativas de ex-gestores com os novos gestores, como mecanismo de suporte aos professores/gestores, o que, conseqüentemente, poderia contribuir para mitigar o sentimento de solidão institucional.

Nessa perspectiva, outros professores/gestores também compartilham suas percepções sobre o suporte de ex-gestores e ou outros docentes com quem tenha mais proximidade:

Eu converso bastante com o [P/G Coordenador do curso de Graduação] de [curso/n. s.], porque a gente divide sala enfim, e está mais próximo. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

[...] eu estou bem em contato com a coordenadora anterior, geralmente falo com ela ali para ver como é que era, por onde que ia; e claro aquelas questões que eu preciso de uma resposta técnica aí tendo mais à PROGRAD, para entender. Agora também, nisso dos dois currículos, às vezes, eu tenho dúvidas que são mais técnicas, aí me remeto lá a eles e elas, mas senão, tento estar sempre em contato, porque quem estava na coordenação antes passou por muitas das coisas que a gente, que também tem isso, às vezes, 'né'!? São problemas que se repetem, só não viveu eles, mas outra pessoa viveu. Então, tento está, às vezes, é... também tem que ter ali uma medida, porque, às vezes, tu estás o tempo inteiro senão 'né!?' No início eu estava tendo, especialmente, quando a [n. s.] saiu e estava sem secretária, eu estava o tempo inteiro: “[ex-gestora/n. s.] olha isso aqui; olha aquilo lá; como é que eu faço isso aqui?”. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Porque o primeiro impacto na coordenação a gente está totalmente dependente de quem veio antes. Então, o que eu fazia era, bom, eu ficava direto conversando com o coordenador anterior, basicamente, tinha dúvida? Coordenador anterior, então coordenadores anteriores. Então essas eram as... Para mim não foi tanto problema porque, enfim, a gente tem uma boa convivência [...] eu aprendi bastante logo de saída, assim, eu acho que foi uma transição satisfatória. [Entende que esse período como substituto lhe ajudou a já ir conhecendo como funcionava?] Sim, sim, exato. Mas eu imagino que possa ter casos em que as coisas não são tão fáceis, que os anteriores talvez não sejam tão acessíveis ou que haja uma grande mudança, né?! E que deveria ter sim um treinamento, de tempos em tempos, deveria ter treinamento. Então, quando alguém vai entrar na coordenação, essa pessoa ela já vai ter um treinamento e aí já fica mais apta a começar no cargo. Para mim também teve a facilidade porque a gente tem secretários que acompanhavam o curso durante um bom tempo, então acabei aprendendo muito também com os técnicos administrativos. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Em diferentes áreas/centros a incipiência de uma cultura de colaboração vai emergindo. Especialmente, no que condiz aos ex-gestores, professores que atuaram no cargo em outros momentos.

Diante disso, retomamos a narrativa da professora/gestora P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H. que expressa sua angústia diante da perda de conhecimento que acontece quando o docente deixa o cargo de gestão. Aqui, conseguimos destacar que, em alguns casos, os saberes e fazeres da/na gestão construídos pelos professores/gestores são utilizados por meio da prestação de um suporte/auxílio aos novos docentes que ingressam na função de gestão. Assim, frisamos que a institucionalização de estratégias e ações de fomento a uma cultura de colaboração articulada à promoção de formações/preparações aos professores/gestores é viável. Bastaria organizar e, principalmente, incluir estratégias para tornar possível aos professores/gestores participarem do que viria a ser proposto/desenvolvido.

Nessa conjuntura, os professores/gestores contam sobre as relações interpessoais com os TAEs e as articulações com a atuação de P/G:

Eu pensava e ela já estava fazendo, então eu tive uma sorte na minha primeira época, porque o que eu não conseguia, ela me ajudava. Eu tive também uma colega de vice, e ela fazia um contraponto muito legal, sabe!? Ela, às vezes, fazia um contraponto de questionar, de me questionar, e eu repensava: “*é... não tinha pensado nisso!*”; foi muito, foi muito rica essa parte. [...]. Então, nesses dois momentos, se não fossem os secretários, se fossem uns secretários amarrados que não tivessem essa fluidez, talvez eu não tivesse sido tão feliz, como nas duas vezes eu fui. Eu devo muito tanto pela vice, as duas vices que foram muito legais, como o pessoal das secretarias, os TAEs, que a gente chama, eles foram, [...], cruciais pelo desenvolvimento. Não que não tivesse tido problema, não, aí quando você é na gestão, é um problema, é uma bomba atrás da outra, quando você sai de uma, já vem outra para te afundar, impressionante. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

E, talvez, tu tens funcionários que não querem mudar. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Por meio das narrativas dos P/Gs observamos que as relações com os TAEs não são sempre garantias de um suporte proativo e dinâmico. Por vezes, diante de uma nova proposição do P/G pode deparar-se com uma resistência dos TAEs em modificar alguma dinâmica. Já, por outro lado, quando há acessibilidade da equipe da secretaria e, especialmente, uma proatividade, o cotidiano da função do gestor pode ser suavizado por meio desse suporte fluído e proativo. Desse modo, o engajamento dos TAEs também se torna relevante para que o cotidiano da gestão seja mais tranquilo. Esse entendimento é expresso pela professora/gestora detalhando algumas situações do cotidiano da gestão em que identifica isso:

[...] e outra, a dinâmica na universidade, ela é impressionante, como, às vezes, você está acostumado a fazer um concurso de uma determinada forma, mas aí vem um edital que muda alguma coisa e você tem que se adaptar e essas mudanças são em muitas partes; então geralmente tem reunião mensalmente ou troca de diretor ou troca de reitor e troca de presidente, sempre tem alguma coisa mudando, é impressionante. E a própria dinâmica da transformação da parte de tecnologia também, então hoje em dia você não faz mais inscrição de curso nenhum presencial, é tudo pelo *Google Forms*, então são coisas que a gente vai se adaptando; mas os TAEs, por já estarem mais preparados, em reuniões também, eles acabam tendo esse, mais rapidamente, absorvendo essas mudanças, essas transformações mais rapidamente e aí eles ajudam. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

Nessa conjuntura, os professores/gestores também falam das percepções sobre o suporte administração central da IES:

Se necessário sim, mas hoje como está muito automatizado, tudo via sistema acho que se perdeu um pouco. Eu sou cria de longa data aqui da UFSM, meus pais trabalharam aqui e se aposentaram dentro na universidade, foram técnicos e tudo mais, então eu conheci muito o período que era tudo via malote, processo físico então tu acabavas tendo uma relação, tu dependias muito mais, quero que a coisa ande eu tenho que levar lá na reitoria falar com um e falar com o outro. Hoje você perdeu um pouco isso, então tu fazias esse sistema, consulta e tudo mais, mas antes de consultar, consulta o colega. Como é que dá para fazer, o que tem para fazer. Tem muitos procedimentos e tutoriais, esse é o fluxo que você tem que seguir, para tal processo tem que fazer isso. [E os tutoriais são suficientes, são eficientes também, você entende?] São. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

[...] E aí uma das coisas que é legal é os grupos de atendimento que o pessoal da PROGRAD tem feito ali para os coordenadores e para os gestores; eu precisava fazer, eu entrei em contato por e-

mail, o pessoal me disse com qual órgão eu poderia entrar em contato, aí eu conversei com eles pelo WhatsApp, eles me deram toda orientação e o processo já foi aberto; então assim o pessoal eles estão dando um suporte bem interessante para o pessoal das coordenações. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Um dos professores/gestores relata que diante de toda a tendência de virtualização, inclusive, das relações e interações que vimos na contemporaneidade, identifica que isso também repercute no tipo de relação que se estabelece e mantém com a administração central da instituição. Nessa direção, a gama de materiais instrucionais que estão sendo produzidos e disponibilizados, de certa forma, também acabam agindo como um afastador de relações interpessoais, pois ao invés de interagir com algum servidor, o P/G vai buscar a informação em um tutorial.

Nessa direção, a professora/gestora P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H. manifesta experiências que tem tido com o atendimento via aplicativo de mensagens no celular. Arelado a isso, podemos identificar que a criação de grupos de gestores via aplicativo de mensagem acaba se tornando um lugar de suporte ao gestores, tanto de consulta a orientações anteriores já compartilhadas como diante da indagação de algum gestor, os demais poderem usufruir da orientação repassada. Logo, se fosse em uma ligação telefônica ou mesmo em uma conversa presencial o quantitativo de pessoas a terem acesso e poderem utilizar a informação seria bem mais reduzido. Desse modo, novos jeitos de fazer a gestão estão sendo criados, impulsionados pela cibercultura.

Dessa forma, os canais de comunicação assim como as formações oferecidas pela instituição podem ser entendidos como um tipo de suporte que a universidade proporciona aos professores/gestores:

[...] e aí tem mais o curso de capacitação dos coordenadores que está acontecendo, então coisas que eu ainda tenho dúvidas sobre o passo a passo burocrático estão dentro desse curso; tem também toda a questão de que tem muitos tutoriais prontos, então, às vezes, assim, até eu fico olhando os grupos dos gestores lá, dos coordenadores, pessoal pergunta umas coisas, pessoas que já são há mais tempo na coordenação e eu penso assim “*mas eu sei responder isso! Tem um tutorial pronto para isso! Tu vais lá...*”. E aí, isso tem uma relação também bastante grande com a cartografia porque tudo que a gente precisa da cartografia, tu vais lá e procura um tutorial. Então procura como fazer. Aí, na coordenação antes de perguntar para as pessoas o que que eu faço? Eu vou lá e procuro se existe um tutorial pronto, praticamente todas às vezes que eu precisei, existiram. Aí eu olho se fica alguma dúvida, eu pergunto ou para o pessoal que era da coordenação anterior ou na Secretaria Integrada, ou como é o caso da menina que era um caso totalmente atípico que não está previsto, pergunto para quem é responsável, sabe? Então as coisas estão fluindo de certa forma com certa naturalidade. Acredito que quem tem mais dificuldade em termos de informática e, por exemplo, não tem esse perfil de ir buscar tutoriais, buscar orientações, buscar resoluções, tenha mais dificuldade, porque daí tem aquela, como a gente diz na cartografia, quando começa usar SIC, que tem aquela massa cinzenta que não se deixa ver onde que estão as soluções para as coisas, sabe? Mas a princípio está tranquilo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Por meio da narrativa da professora/gestora também conseguimos evidenciar outro aspecto que constitui a atuação na gestão universitária: o conflito de gerações. A fluidez com os novos modos de lidar com as demandas das TICs e da cibercultura são um marcador dos conflitos de gerações e das diferentes gerações. Dessa forma, pensar os tempos-espacos e as dinâmicas de gestão de pessoas, de relações interpessoais também implica em reconhecer as características de cada geração.

Diante disso, podemos pontuar nessa conjuntura que há nuances do desenvolvimento de um conhecimento compartilhado.

De acordo com Bolzan (2006, p. 380), conhecimento compartilhado:

[...] refere-se às trocas entre pares/docentes e o aprofundamento sobre temas trabalhados coletivamente, implicando na autonomia dos professores, permitindo-lhes, a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ajuda ou estímulo envolve a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento intelectual.

A definição da autora volta-se às demandas na atividade de ensino e, ao transpormos essa perspectiva à atividade de gestão apresentamos o conhecimento compartilhado da/na gestão. Assim, compreendemos que as trocas e compartilhamentos entre pares e colegas, docentes e TAEs, possibilitam ao professor/gestor acessar conhecimentos já produzidos anteriormente por esse sujeitos e a partir disso usufruir deles como subsídio na produção de novos conhecimentos, conseqüentemente, impulsionando a produção dos saberes da/na gestão.

A partir disso, também conseguimos reconhecer o estabelecimento extraoficial de uma rede de conhecimento. Segundo Maciel (2006, p. 379), a rede de conhecimento:

[...] trata-se de uma malha cognitiva, tecida a partir da interatividade entre os participantes, cujos elos motivacionais são alimentados pela identidade comum (nós). Sem perder a preciosidade das informações originais, no entanto, transcendendo-as em um processo auto-organizativo de novas idéias e perspectivas. Como apoio às práticas e teorias decorrentes, é um caminho viável para o desenvolvimento docente e para a inovação pedagógica, permitindo o lugar da escuta sensível e da autonomia do professorado. Pode ser uma ferramenta mobilizadora da experiência, além da dimensão pedagógica, para a produção de saberes, enquanto rede de (auto)formação.

Por meio desses preceitos, articulando às especificidades da atuação na gestão, reconhecemos como viáveis e recorrentes a produção de redes de conhecimentos da/na gestão as quais, mesmo de modo informal e sem uma organização institucional, serve como um tipo de suporte aos professores que ingressam na gestão. Logo, diante da ausência de suporte institucional em âmbito de formação/preparação para tornar-se gestor, bem como na recorrente

solidão institucional no cotidiano da atuação como gestor, essa rede de conhecimento estabelece-se como um alicerce ao professor/gestor na sua atuação. Assim, o âmbito das relações interpessoais estabelece-se como primordial, pois a constituição da arquitetura do professor/gestor está implicada nessa rede de conhecimento da/na gestão e nos conhecimentos compartilhados da/na gestão que apreende e ajuda a manter existentes.

#### 4.3.9 Especificidades do cargo

Cada diferente cargo que o docente ocupa e atua por determinado tempo implica na produção de fazeres e saberes específicos. Do mesmo modo, o nível do cargo também tem especificidades, por exemplo, se é um cargo dentro da unidade de ensino ou se é um cargo na administração central da IES.

Nessa direção, entendemos que:

[...] professores-gestores vivenciam ambivalência, sentindo-se divididos entre as demandas gerenciais da administração central e os interesses locais de suas unidades, levando alguns deles a ver essa situação como contraditória e fonte de conflito de papel. Por isso, alguns professores chegam a fazer distinção entre estar e ser dirigente, como se estivessem defendendo a si mesmos, visto que os significados do papel de gestor são muitos e estão associados a autoritarismo, coerção, falta de respeito com os acadêmicos, obsessão por eficiência, produtividade e custos. Assim, professores-gestores podem ser vistos como nativos, se apoiam os interesses dos colegas acadêmicos, ou como gerencialistas, se seguirem uma linha mais corporativa (WHITCHURCH, 2007). Em tal contexto, o papel de professor-gestor contempla expectativas internas e externas, conflitos, demandas e ideologias que por vezes mostram-se incompatíveis ou contraditórios. Outra demanda direcionada aos professores-gestores em IES refere-se ao alcance das expectativas de que esses indivíduos compreendam e aceitem novas responsabilidades e atividades, bem como aprendam a lidar com os mais diversos desafios da atividade gerencial. (Barbosa, Mendonça e Cassundé, 2016, p. 443).

Os diferentes cargos que são ocupados por docentes têm cada qual suas particularidades, logo o que se espera do docente naquele cargo. Vários estudos têm se debruçado sobre as especificidades desses diferentes cargos, como, por exemplo, de reitor (Ésther, 2007), de chefe de departamento (Dewes, 2017), assim como há os estudos que olham de modo mais geral para o panorama todo de uma IES, como é o caso de Dewes (2019) e o que estamos fazendo por meio desta pesquisa. Entendemos como necessários os dois movimentos, o olhar mais focado na especificidade de cada cargo de gestão/chefia e o olhar mais amplo reconhecendo o panorama institucional, identificando como cada especificidade de cada cargo implica/articula-se à arquitetura institucional, assim como a vivência de diferentes cargos reverbera na constituição das arquitetônicas docentes.

Nessa perspectiva, Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016, p. 447) ainda apontam que:

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

Nessa conjuntura, cabe salientarmos que compreendemos que conceitos de competências e saberes docentes são estão em lados opostos, afinal o que busca é compreender essa dimensão de atuação do professor universitário e por meio dos estudos e reflexões contribuir com subsídios para qualificar e potencializar essa atuação. Cada área traz as contribuições que são inerentes de sua especificidade. As definições conceituais são respeitadas e tem sua relevância para a sua área e para o contexto geral e juntas vão promovendo cada qual de seu lugar de origem movimentos que acreditamos que um dia culminem na qualificação e potencialização do trabalho e do papel dos professores-gestores.

Isto, pois, como Mendonça, Barbosa e Paiva (2013, p. 02-03) sintetizam:

A questão que merece destaque é que boa parte dos ocupantes de cargos de direção nas universidades, ao menos na realidade brasileira, são professores que por razões e circunstâncias diversas assumem posições administrativas, sem necessariamente ter tido experiência anterior ou capacitação na área de gestão. A trajetória mais comum a esses indivíduos é iniciar atuando em suas áreas de formação para atender aos interesses de seu curso, departamento, colegiado ou centro e, aos poucos, ir se envolvendo em outros níveis hierárquicos até chegar à função de dirigente em suas IES (Moraes, 2008). Como consequência, tradicionalmente as IES têm sido gerenciadas por professores não preparados, capacitados, para administrar esse tipo de instituição com peculiaridades e nível de complexidade único (Meyer & Meyer, 2011). Significa dizer que os atuais administradores da educação no Brasil, na maior parte dos casos, não foram formados para desempenhar e assumir a função de gestores na IES em que trabalham [...].

A partir disso, cabe destacarmos achados que Ésther (2011, p. 665) obteve por meio de sua pesquisa com reitores:

Embora a literatura aponte a necessidade de formação de uma massa crítica de dirigentes que se percebiam como tal, o que implica o desenvolvimento de competências distintas e genéricas por meio de programas contínuos [...], pelo menos no caso das instituições pesquisadas, não há nenhum tipo de ação estratégica nesse sentido. O próprio governo federal não possui um programa de desenvolvimento de gestores universitários, nem as próprias universidades. Como foi destacado por um dos vice-reitores [...] “elegem-se pessoas e não se elege o administrador”. Em outras palavras, a universidade é uma espécie de arena política, em que os reitores (e vice-reitores) são eleitos por meio de um jogo político, em que competência política é o

principal critério objetivo, sendo a competência acadêmica uma espécie de pré-requisito legitimador, juntamente com a “experiência administrativa, que conferiria a suposta competência gerencial ao gestor. Observa-se que não se consideram “experiência” e “competências” como sinônimos, embora, de uma maneira geral, os pró-reitores tenham insinuado tal convergência de significado. Entretanto, tem-se de admitir que a gestão é também uma questão prática, o que implica ser possível o desenvolvimento de competências a partir de experiências cotidianas, e ao longo do tempo.

Nessa direção, convergem nossos estudos com as ideias apresentadas pelo autor, isto, ao elaborarmos a perspectiva da produção dos saberes docentes da/na gestão. Ou seja, diante da ausência de preparação/formação específica sobre e para a gestão, são os saberes que o docente traz consigo, aqueles que construiu durante sua trajetória pessoal e profissional que vão ser acionados por ele diante das demandas de atuação ao estar como gestor. Tem como substrato nossa área de formação, a educação, trabalhamos com o conceito de saberes e fazeres, que não se divergem totalmente do conceito de competências usados pelas demais áreas, como bem vimos com o diálogo construído com as reflexões e discussões originárias de outras áreas. Entendemos que, assim, estamos potencializando e ampliando nossos subsídios e capacidade de entender uma temática tão complexa como o ser/estar/tornar-se professor-gestor universitário.

Isso tudo, buscando-se ultrapassar o amadorismo e a improvisação no que tange a atuação como gestor universitário. Atritando-se a isso temos a “eterna crise da universidade” em que podemos inferir que essa condição dos professores-gestores é decorrente dessa trajetória. Pois, como bem Ésther nos lembra a escolha de seus gestores (principalmente, reitor e vice-reitor), que embora “[...] “eleitos”, oficialmente tal condição política não existe formalmente, pois a legislação ainda atribui ao presidente da república a escolha do dirigente máximo da instituição, que pode independer do resultado obtido junto à comunidade acadêmica dentro da universidade” (2011, p. 665).

Assim, temos a arquitetura institucional do âmbito macro a nível federal e a arquitetura da instituição, decorrente daquela, e por meio delas que vai sendo produzida a arquitetura institucional, ou seja, o modo como a instituição vai lidando com todas as demandas, como vai apreendendo os significados, produzindo novos sentidos. Nesse processo tem-se atrelado a produção da cultura universitária que também repercute na mudança ou não dessa arquitetura existente.

Segundo Ésther (2011, p. 665-666):

De todo modo, sejam quais forem as competências desejadas e ideias para os gestores das universidades, a pesquisa deixou claro que não nenhum tipo de preparação – um

programa de desenvolvimento de gestores – para que os indivíduos assumam seus cargos e desempenhem suas funções eficazmente. Ao que parece a capacidade política é tida como bastante e suficiente para o ocupante do cargo [...] sendo tal capacidade reconhecida (e construída) a partir das histórias e trajetórias pessoais do indivíduo, incluindo, cargos anteriormente ocupados. A capacitação formal parece não ter a menor importância para que o indivíduo se torne um gestor, embora ressaltem que a ausência de conhecimentos administrativos seja um dificultador. No entanto, é importante destacar que, quando competindo pela ocupação do cargo de reitor, grupos de interesses se articulam em torno de um nome que os representa e que detenta aquela competência política. De todo modo, a competência política é tomada como fruto das experiências e realizações anteriores dos futuros gestores. É isso que os capacitará a dirigir a instituição. De resto, pode-se perguntar: será mesmo suficiente, ou, será uma defesa corporativa de uma prática institucionalizada? Afinal, de uma forma ou de outra, todos demonstraram ser relativamente capazes de lidar com e gerenciar recursos muitas vezes escassos.

Nessa direção, com essas breves explicações sobre a trajetória da universidade do Brasil, as concepções dos diferentes atores sociais, os modelos de administração pública, as regulamentações a nível de legislação federal sobre a administração pública, esboçarmos, de modo até mesmo um pouco superficial, essa conjuntura em que o professor universitário está inserido desde sempre, porém inferimos que ao assumir um cargo de gestão/chefia essa conjuntura passa a ter uma nova dimensão para cada professor/gestor. E, também, junto a isso há a concepção de cada professor/gestor sobre a universidade, o modo de gestão/chefia tendo como subsídio seus conhecimentos, seus saberes e fazeres construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Diante disso, retomamos nosso entendimento sobre a produção dos saberes docentes da gestão que inferimos como impulsionadoras da constituição das arquitetônicas docentes dos professores/gestores universitários. Atrelado a isso temos o processo de aprendizagem docente da gestão.

Nesse sentido, Pozo (2002) nos ajuda a compreender como esse processo de aprendizagem da gestão no âmbito da docência universitária acontece/se constitui. De acordo com o mesmo autor, o sistema de aprendizagem é constituído por –o que se aprende– os resultados da aprendizagem, –o como se aprende– os processos de aprendizagem, –quando, quanto, onde, com quem– as condições de aprendizagem.

Atrelando-se a esse entendimento o estudo da arquitetura institucional e as narrativas dos professores/gestores, subsidiados pela taxionomia da aprendizagem humana de Pozo (2002), evidenciamos como acontece esse processo de aprendizagem da/na gestão:

[...] compreendemos que os resultados da aprendizagem estão pautados na aprendizagem de fatos e comportamentos, na aprendizagem social, na aprendizagem verbal e conceitual e na aprendizagem de procedimentos. Desse modo, podemos entender que quanto a aprendizagem de fatos e comportamentos os

professores/gestores os apreendem à medida que a constituição do campo da gestão e, especialmente, do ser gestor, vai sendo construído, à medida que apreende os modos da gestão, bem como a aprendizagem de teorias implícitas à gestão. Acerca da aprendizagem social identificamos a aprendizagem de habilidades sociais, aquisição de atitudes e aquisição de representações sociais (POZO, 2002). Assim, o docente ao ingressar na gestão para atuar como gestor irá aprender a gestão tendo como substrato a sua trajetória, mas, principalmente, as situações que irá experienciar e sobre as quais irá elaborando o seu modo de ser professor/gestor. Atrelando-se a isso o próprio entendimento do que é ser gestor universitário. Nessa direção, a aprendizagem verbal e conceitual abarcando a aprendizagem de informação verbal, a aprendizagem e compreensão de conceitos e a mudança conceitual (POZO, 2002), podem ser evidenciadas tanto no que tange às concepções sobre a gestão universitária, bem como sobre a docência na universidade. Desse modo, atuar na gestão impulsiona o docente a (re)significar o seu papel como professor, assim como o papel de um gestor universitário. Já a aprendizagem de procedimentos, a qual engloba a aprendizagem de técnicas, a aprendizagem de estratégias e a aprendizagem de estratégias de aprendizagem (POZO, 2002), é caracterizada pelas aprendizagens mais práticas relacionadas à manutenção da dinâmica organizacional/institucional. A tramitação de processos em diferentes instâncias e mecanismos institucionais (plataformas/sistemas online e/ou processos físicos), implica tanto no conhecer os processos, assim como, articulando com as demais aprendizagens, aprender a como portar-se como gestor diante de cada demanda que se estabelece. (Dewes, 2019, p. 229-230).

Nessa perspectiva, compreendemos que é por meio do acionamento dos saberes e fazeres prévios que traz consigo, que o professor/gestor vai construindo esse sistema de aprendizagens, construindo as aprendizagens de fatos e comportamentos, do social, do verbal e conceitual, e dos procedimentos inerentes à gestão universitária. Assim, vai produzindo os seus saberes da gestão. (Dewes, 2019).

Acerca disso, cabe destacar que:

Nessa perspectiva, outro aspecto que Pozo (2002) problematiza diz respeito às condições de aprendizagem. Considerando o nosso contexto investigativo, especialmente, os achados do estudo, torna-se evidente a necessidade de trazer para a pauta quais são as condições de aprendizagem dos professores/gestores. Afinal, os ditos dos professores/gestores de que “se aprende fazendo”, “errando e acertando”, repercutem de que modo na gestão da instituição? E, se houvessem condições que possibilitassem a qualificação dos professores/gestores o seu trabalho não seria potencializado? E quanto ao desenvolvimento profissional, que tipos de avanços estão sendo desperdiçados por não haver, no mínimo, tempos/espacos de reflexão sobre o trabalho docente na universidade, especialmente, na atuação nas diferentes dimensões? (Dewes, 2019, p. 230).

Desse modo, atuar como gestor implica reconhecer que a sua atuação não é meramente burocrática, mas que os cargos de gestão em IES tem implicações nos processos formativos que acontecem no âmbito dessas instituições. Nessa direção, pensando nos contextos emergentes da/na educação superior é preciso que a gestão/os gestores acompanhem/compreendam as transformações que estão acontecendo, bem como os indícios de novidades que estão

emergindo no contexto. Assim como no âmbito do ensino, na gestão novas exigências e desafios emergem, impulsionando a (re)significação de funções e papéis.

É preciso reconhecer que a atuação em diferentes dimensões, quando articulado, pode levar tanto à qualificação e potencialização da atuação naquela determinada dimensão como nas demais. Ou seja, a compreensão de que a atuação em cada dimensão é permeada e constituída pelas outras. É nessa perspectiva que abordamos a gestão universitária, trazendo-a para a área da Educação, olhando para os processos formativos, a formação permanente, os saberes e, especialmente, o desenvolvimento profissional docente, convergindo com indicativos de outras áreas da necessidade de profissionalização da gestão de IES. Abordar as exigências e os desafios da docência universitária, reconhecendo o leque de demandas que se estabelecem ao docente que decide atuar como gestor, implica em problematizar como essa atuação repercute na atividade docente e no desenvolvimento profissional, logo na constituição da arquitetura da docência e das arquitetônicas do ser/estar professor-gestor.

Diante disso, evidenciamos nas narrativas dos professores/gestores que é a experiência de atuação como gestor articulada à vivência como docente que subsidiam o docente a ir apreendendo os desafios dos diferentes cargos e atravessamentos nas especificidades de cada cargo e de cada área/subárea:

[...] e a coordenação assim, é aluno, é mais processos, e ali não né?! Porque aí tu és chefe dos teus colegas. Aí tem isso, tanto que tem universidades, que depois que eu comecei a entender, que não tem mais chefia, é direto com o centro. Eu digo: “*bah, não sei se isso não é melhor?!*”. Porque, eu penso assim, às vezes, um colega te pede férias e é período acadêmico, e aí tu tens a lei lá que diz não, é período acadêmico. Se fosse um técnico, um secretário lá do CCSH, está aqui, sabe, não é um colega que está te pedindo isso, então, às vezes, eu ficava assim, na chefia, quando eu era substituto, tranquilo, porque era só de vez em quando que eu tinha alguma demanda, eu ficava ali e resolvia, era bem tranquilo.[...], eu vejo a chefia, mesmo que eu não tenho muito contato, assim, indireto, mas eu acho bem pior do que coordenação de curso; e conversando com o pessoal também. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Por meio de sua narrativa o professor/gestor expressa reconhecer as diferentes demandas de atuar como coordenador de curso e chefe de departamento. P/G Coord. Graduação 07 - C. H. detalha suas percepções e entendimentos a partir de vivências:

[...] e são outros processos. É claro, quando tudo está andando, é tranquilo, mas aí, parece, tipo a gente teve caso de professor que quis sair do departamento. Mesmo agora, um técnico pediu afastamento por interesse pessoal, aquele que sai, enfim. E... tá agora a agência está sem técnico e tu estás respondendo por isso; já teve uma outra, logo que eu entrei, acho que foi no estágio, alguém alterou o termo, pegamos lá o termo da UFSM, que hoje é da UFSM, mudou bastante o estágio, e alterou lá, tirou um parágrafo por exemplo. E aí? Que pessoa, a coordenadora que é, não lê, passou adiante, assinou, e aí teve uma denúncia e foi coordenador, chefe de departamento e isso fica muito chato, porque aí quando ocorre isso, quando ocorreu, a gente, o departamento de maneira em geral se sente muito desassistido; tanto que os estágios, teve uma época que o jornalismo disse: “*nós não temos mais estágio*”, não o obrigatório, nós só temos o não obrigatório e eles tem os dois; disse “*eu não assino mais nada*”. Por quê? Porque vai acontecer isso, como é que.... que garantia eu tenho? E

aí começou uma grande discussão com a PROGRAD em relação aos estágios. Agora está bem mais tranquilo assim, fizeram os termos, está lá, só que ainda assim, a gente queria que o primeiro que avaliasse fosse alguém de lá; dos estágios, o cara que vai ver se não foi alterado, porque o curso tem 50 anos e aconteceu um caso, mas aconteceu... E aí tu és o gestor, tu estás ali, claro, eu entendo que é nossa função. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

A ocorrência de uma situação em que os professores/gestores se viram desassistidos pela instituição repercutiu no cancelamento de oferta de estágios extracurriculares até que a administração central se organizasse melhor o processo de modo dar algum suporte aos professores/gestores. Assim, evidenciamos tanto a solidão institucional como a frustração institucional diante da ausência de suporte aos professores/gestores.

Nessa direção, o professor/gestor pontua que sente, muitas vezes, a necessidade de um suporte maior do setor jurídico da instituição para subsidiar suas decisões e os encaminhamentos que precisa fazer:

Então, muita coisa, também eu vejo, que nos últimos anos apareceu no departamento que a gente queria encaminhar para a PROJUR, está lá, reunião de departamento: “*oh, pediram isso*”. Ninguém aqui faz ideia do que é, isso é só um texto, isso é interpretação, às vezes, não é resolução, é lei. Mesmo o estágio, tem lei de estágio, tem que basear a partir daquilo, não pode inventar se pode ou se não pode. Só que para a PROJUR é só via CCSH para pedir, não é chegar lá e: “*oh, com licença*”. Então é tudo assim, parou a reunião de departamento, daqui há um mês, quando tiver a segunda do departamento a gente volta, “*é, mas tem que aprovar para a semana que vem, tem que encaminhar isso aqui*”. Então, isso é muito ruim assim, se tivesse curso, se tivesse mecanismos, facilita as decisões. [...]. Até, por exemplo, antes do departamento, isso também antes de eu entrar, “*ah, quero fazer afastamento*”; só que aí, não sei se eles não conheciam, não sabiam ou não existia essa lei de substituído; “*bom, se tu sais, para quem vai?*”, “*ah, eu tenho que assumir mais horas? Tu?*” Aí fica aquela coisa tu e teu colega e um ainda é chefe e tem que decidir. Tu podes levar para votação, não sei o quê, mas tem coisa que é só ele. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

O professor/gestor expressa em sua fala que reconhece a gestão de pessoas como um desafio delicado, pois, muitas vezes, o professor/gestor precisa tomar decisões e não tem suporte nenhum da instituição para decidir. Situação que torna mais complexa por estar lidando com a vida de pessoas, a vida do colegas, a vida funcional, ou mesmo a formação/vida do aluno. Assim, se estabelece a necessidade dos conhecimentos técnicos, das regulações e também os saberes docentes, especialmente, os disciplinares, os curriculares, os da ciência da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica, articulados aos saberes da experiência (Gauthier *et al.*, 2006).

Nessa direção, outro professor/gestor detalha sobre os conhecimentos que identifica como necessários para a sua atuação como gestor chefe de departamento:

É estar a par de tudo. Muita legislação. Muitos por menores. Em cada um dos diferentes aspectos, então isso você só ganha quando tem uma certa experiência no cargo, você vai vivenciando aquilo e vai tendo que ler e aprender. Então, lá na pró-reitoria eu já estava oito anos já estava bem a par da maioria dos trâmites e das legislações. Agora, na chefia, como eu disse tem muito mais coisinha e tem muitas legislações, muitos detalhes e você convive, porque, por exemplo, na coordenação da pós-graduação e na coordenadoria de iniciação científica eu lidava basicamente com pesquisadores,

então, é um público diferente. Agora ali não, ali eu lido com professores que não são pesquisadores como os TAES, então, são coisas distintas e tem as particularidades, principalmente, legais que você não sabe. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Desse modo, reconhecemos como uma das demandas da atuação como gestor inteirar-se sobre as normativas em vigência. Atrelado a isso, em cada cargo a depender do tipo de público com que lida, há diferentes diretrizes das quais o professor/gestor precisa ter conhecimento para embasar sua atuação, principalmente, em tomadas de decisões e de encaminhamentos de processos.

Nessa conjuntura, outro aspecto do cotidiano da gestão é problematizado por P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.:

É isso é uma coisa difícil, porque tem a parte da decisão, tomada de decisões que a pessoa precisa vivenciar o dia a dia do departamento, não pode ser só um técnico. Não desmerecendo um técnico, pelo contrário, mas ele precisa saber como é que é dentro do laboratório. [...]. Por exemplo: o investimento, que tipo de investimento que você tem que fazer. Dá para um técnico fazer, mas ele tem que ser muito bem municiado. Então, o técnico que vai executar as coisas, que vai gerenciar, ele tem que saber como funciona, mas as decisões eu acho que tem que ser... poderia, realmente não... é uma questão complexa. Por outro lado, o professor se envolve muito com isso. O professor que tem vontade de se dedicar a pesquisa e ao ensino, ele precisa se desdobrar, ele vai ter que fazer um segundo, terceiro turno de trabalho, como muitas vezes eu fiz. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Nesse sentido, são retomados os saberes necessários para tomadas de decisões condizentes com a realidade e as especificidades de cada situação e a cada área/subárea. Assim, dentre as especificidades do cargo analisa-se o conhecimento específico de um TAE e o de professor:

[...] o TAE tem uma função específica. O TAE exerce uma determinada atividade, ele te assessoria naquilo que você não sabe, por exemplo: como é que é o trâmite para não sei o que lá? O cara sabe. Ou precisa resolver um problema no laboratório, claro equipamento e tal essas coisas, mas tomar decisão não. Vamos decidir onde vai aplicar o dinheiro... Aí não dá, a não ser que se estabeleça se faça por exemplo um planejamento estratégico e se defina para onde vai crescer. Esse é uma outra coisa que agora, não eram um dos meus objetivos, mas uma vez decidindo as vagas até para justificar as vagas, as pós-graduações eu vou pedir que faça um planejamento estratégico. O que que vocês pretendem para dois anos, quatro anos, esse cara que vai entrar vai entrar em que ponto aí. Vai contratar onde? Vai contratar nessa área por quê? Por quê? O que vocês querem com isso? E aí eu estava convidando os colegas a chamar PROPLAN, porque os caras sabem fazer, vem e auxilia fazer um planejamento estratégico. (P/G Chefe de Depto 04 - C. C. E. T. M.).

Eu acho que, dependendo do cargo, é melhor um, dependendo do cargo é melhor outra. Mas eu acho que os TAES têm, 'bah', tem TAES ali que poderiam assumir cargos de coordenação de algumas coordenações, como tem, que são excelentes. Por exemplo, na pró-reitoria de gestão de pessoas tem muitos TAES; por exemplo, coisa de contrato, coordenador de contratos, não precisa ser um professor, tem que ser um cara que entende daquilo. A PROINNOVA tem muito isso, tem precisa de um cara que faça aquela ponte entre a empresa e isso não é um professor, isso é um cara que talvez tenha trabalhado na empresa que vem da iniciativa privada, trabalhou numa escola que vai saber falar a mesma língua, né?! Por exemplo, Coordenadoria de comunicação pessoal, pega e veja como é que a nossa comunicação institucional e dá uma olhada no da USP. Sabe o que eles fizeram na USP? Eles contrataram um ex-jornalista que era fazia matéria para o Estadão. O cara, entende de comunicação! E ele trabalhou o mestrado/doutorado dele foi comunicação científica. Então assim,

eles comunicam muito melhor do que a gente. Então assim, não precisava ter um professor ali, precisava ter um cara que tivesse essa *expertise* de comunicação científica, que já estivesse trabalhando. Então, para algumas coordenadorias eu acho que é salutar ter um TAE e não um professor. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Nessa direção, os dois professores/gestores, ambos com experiências em cargos de gestão na administração central, reconhecem que há especificidades em que um TAE com conhecimento específico para aquela área e demandas da administração está muito mais preparado para atuar como lidar com as demandas do cotidiano da gestão do que um docente. Por outro lado, destacam a necessidade de em alguns casos em que o conhecimento docente, dos saberes e fazeres docentes, são essenciais para uma condução e tomada de decisão adequados, principalmente, às finalidades dos processos formativos.

P/G Coord. PG 10 - C. C. V. analisa essas conjecturas:

Agora, para outras, eu acho difícil ter um TAE; por exemplo, coordenadoria de pesquisa cara, infelizmente, a minha Coordenadoria mesmo que era de pós-graduação, se for pensar tinha muita coisa técnica, tem que seguir o relatório, ótimo, ótimo, isso aí tem um técnico, faz; agora, tem umas coisas do tipo assim: olha só esse professor aqui, ele produziu isso, mas ele está assim, ele está fazendo tal projeto, a regra diz uma coisa, o que que o TAE vai falar? Pela regra, é isso e pronto; o que eu vou falar? Depende, porque eu conheço o sistema, eu estive lá, olha de repente coloca ele para dar tal disciplina, não é bem assim; então tem coisas que eu acho que, mais uma vez, cada um, cada coisa é muito diferente, tem que saber qual que é a *expertise* que precisa naquela Coordenadoria para colocar a pessoa certa. Eu vejo, por exemplo, planejamento, eu vejo muito TAE aí que pelo amor de Deus, os caras entendem tudo! Tem um cara aí chamado [n. s.] ou [n. s.], que é o [n. s.] lá da ProPlan, conversa com esses caras, os caras não são professor, mas eles vão te dar uma aula de planejamento assim que é um espetáculo. É, eu não sei como é que está o novo pró-reitor, que também é um cara bom, mas ele é professor, mas tinha o outro pró-reitor, que era o [n. s.], que não era professor e que entendia tudo de planejamento, ele bolou o planejamento da pós-graduação, então, para esse cargo era melhor esse cara. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Por meio de sua narrativa o professor/gestor expressa a necessidade de em órgãos estratégicos dentro da IES haver servidores com *expertise* em determinadas demandas para que além de responder às demandas eles consigam atuar de maneira proativa e propositiva, criando novas estratégias e dinâmicas institucionais, visando a qualificação dos processos administrativos/de gestão.

Nessa direção, se o professor/gestor tiver conhecimentos específicos em administração isso se torna um diferencial na sua atuação, assim como na sua constituição como professor/gestor:

É, eu acredito que a formação faça uma grande diferença. Vou lhe dar um exemplo, a gente vive em função do Sucupira, eu não vou generalizar porque tem as pessoas que são contra o produtivismo, são contra a avaliação, mas então vamos falar pela maioria. A gente tem um delineador chave que é a avaliação da CAPES, o famoso Sucupira, porque é o sistema que a gente usa para preencher as informações. Então, por exemplo, o Sucupira exige toda uma questão de autoavaliação do discente, do docente e da comunidade, ele exige um planejamento estratégico. Isso são coisas que você na carreira de administrador aprende a fazer, então é tranquilo para mim como coordenadora fazer um planejamento estratégico de um programa. Agora tem outros programas que os coordenadores têm

muito mais dificuldade para fazer isso, então eu acho que do ponto de vista da gestão a formação em administração ajuda bastante. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Por meio da narrativa da professora/gestora evidenciamos que a sua formação na área da administração lhe possibilita atuar de modo mais tranquilo com as demandas do cotidiano da gestão um PPG. Atrelado a isso, ela reconhece que essa formação é importante e que outros coordenadores de PG que não tenham esse conhecimento específico enfrentem mais dificuldades e lhes seja mais penoso atender as demandas de modo mais eficaz, como, por exemplo, as demandas da avaliação do PPG.

Nessa conjuntura, a professora/gestora também relata sobre como a especificidade da sua área implicou no seu envolvimento com a organização da implementação das secretarias integradas (assunto que será focado logo mais adiante em um tópico específico):

E aqui na universidade também, eu sou muito envolvida, por exemplo, agora teve a reestruturação que as secretarias saíram dos cursos e foram para as secretarias integradas, a gente teve muita resistência no começo, então a gente teve que fazer um grupo de trabalho para padronizar todos os procedimentos, então eu tive que me envolver diretamente nessas reuniões e até pela minha formação em administração para fazer a descrição dos processos e tudo. Então, a gente trabalhou bastante nisso também para meio que ficar estabelecido o que o TAE faz e o que o coordenador de curso faz, porque estava dando muita briga em relação a isso. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Diante de seu relato evidenciamos que a organização institucional para atender a uma demanda oriunda do contexto macro sociocultural, a implementação das secretarias integradas, implicou na necessidade de conhecimentos específicos da área de administração e dos saberes e fazeres docentes para a estruturação da proposta posse estar alinhada com as demandas e a dinâmica do cotidiano da gestão das diferentes instâncias – departamento didático, coordenação de curso de graduação e coordenação de PPG.

Atrelado a essa conjuntura emerge na conjuntura de atuação como professor/gestor desafios aos gestores quanto às implicações na carga horária, no que condiz ao conseguir não só responder as demandas, mas conseguir atuar na perspectiva propositiva – propor coisas novas:

Eu acho assim, quanto mais foco você tiver no trabalho, melhor, né?! Assim, talvez não total assim, às vezes, passa muito o entendimento das pessoas e de olhar, por exemplo, eu quando não era pandemia eu ficava maior parte do meu cargo 90% para resolver problema e 10% era para pensar. Então, é muito... A universidade, por ela ser um campus, agora não mais até conversei com o pessoal que está lá, mas por ser um campus e eu vi muita diferença [...] de Pelotas, que não é um campus, a maioria está fora, tem um campus pequeno em Capão do Leão, mas é tudo meio afastado; mas eu ficava quando eu chegava, eu tinha reunião todos os dias pelo menos 4 ou 5 professores vinham me procurar, então tu... aquele professor não fica 15 minutos conversando contigo, ele fica 1 hora que ele vai falar tudo o que ele tem, embora o que ele consiga resolver eu poderia resolver por e-mail. Mas a cultura na época que eu estava era muito “*como eu estou no campus, ah preciso falar com o [n. s.] o que vou fazer? Não vou mandar um e-mail!?*”, atravesso a rua e pego o meu carro vou ali e pronto, eu chego lá e falo com ele. E aí o assunto não é um assunto pequeno, já se torna um assunto maior, e aí tu acabas ficando com pouco tempo para tu pensares em estratégias. Então, se tu tiveres

mais tempo, vai ter uma dedicação melhor, eu acho que vai pensar em mais planejamento da universidade e não resolver problemas só. Eu acho que sim, acho que não digo substituto, mas mais tempo para a gestão. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Nessa direção, como já discutimos no tópico sobre as implicações na carga horária, o P/G Coord. PG 10 - C. C. V. destaca que há uma necessidade de encontrar alguma estratégia organizacional para que o professor/gestor não fique com tanta sobrecarga de trabalho. Arelado a isso, evidenciamos em sua narrativa reverberações de uma cultura institucional. Podemos inferir que, talvez, essa necessidade dos professores/gestores de irem ao encontro presencial e quer sentar-se e conversar com alguém da coordenadoria seja decorrente da solidão institucional, como temos evidenciado nesta pesquisa.

Desse modo, em cada um dos diferentes cargos há reverberações do contexto micro institucional – do departamento, do curso, do centro – e, a depender dos níveis de cada instância, do contexto macro da instituição – centro, instituição/UFSM/administração central, nacional políticas e programas governamentais e do contexto sociocultural.

Na figura que segue apresentamos uma representação dos contextos institucionais da universidade:

Figura 19 - Contextos micro e contextos macro da universidade



Fonte: autoria própria.

Assim, em cada um dos cargos de gestão/chefia as demandas oriundas e articuladas aos contextos micro e macro variam. Na sequência olhamos para as especificidades de cada cargo:

#### 4.3.9.1 Chefia de departamento didático

Os professores/gestores chefes de departamento didático expressam em suas narrativas especificidades da/na atuação como gestores desta instância. Sobre os desafios da chefia e as demandas do cotidiano da gestão de um departamento didático P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M. compartilha suas ideias:

Eu costumo dizer assim, sempre adotei isso, apesar de tu estares na chefia ou na coordenação tu és respaldado pelas leis, pelos colegiados e NDEs todas as estruturas que têm. O chefe não é figura máxima do departamento, a figura máxima do departamento é o colegiado, então se há alguma divergência se leva para o colegiado e o colegiado pela maioria de voto simples decide. Então, eu não vejo problema nessa questão de tomada de decisão. Acho que o maior desafio é estar atento às individualidades, saber ao mesmo tempo que tu tens que estar administrando, mas administrando também de certa forma a vida pessoal dos professores. Tentando entender por que ele quer mudar o horário da disciplina, por que ele precisa reduzir encargo ou situação de problema de família, tu tens que ser sensível a isso. E também nos anseios, não somente no pessoal, mas também dos anseios profissionais “*ah eu quero assumir tal área porque eu tenho uma pesquisa desenvolvida ou eu quero buscar alunos nessa linha, nessa área porque eu desenvolvo pesquisas aqui*”, compreendendo sem esquecer que tu tens a responsabilidade sobre o andamento administrativo, cumprir uma demanda que vem dos cursos, atender seja disciplina. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Por meio de sua narrativa evidenciamos que o chefe de departamento precisa tanto se subsidiar nas normativas para as tomadas de decisões e também no conhecimento das especificidades de cada caso, logo conseguir desenvolver uma gestão de pessoas de modo equitativo alinhado às diretrizes instituições.

Assim, a gestão de pessoas, professores e TAEs sob a ingerência do departamento demandam uma especificidade na atuação do chefe de departamento:

Mas aqui dentro, no caso do meu departamento, a gente tem bem distinguido, não temos tantos professores com cargo de gestão na universidade, como no caso de outros departamentos, a exemplo do [Depto/n. s.] [...], que a gente tem o Schuch que é originário desse departamento, o Thiago que é o diretor é originário desse departamento, a gente tem diretores do INRI que é o Instituto INCP também é desse departamento, coordenadores de cursos, então tem uma série de professores que não estão diretamente respondendo ao chefe, mas respondendo a instâncias superiores ao centro ou à reitoria, mas no nosso departamento do [Depto/n. s.] são poucas situações. Não tão poucas a gente tem pós-graduação, temos dois cursos, temos a direção e temos um núcleo, que é o NUMAI que é um núcleo de laboratórios, então são os cargos. Fora isso a gente tem alguns vários, não são poucos, professores mais dedicados à pesquisa, então que demandam mais tempo de orientação, laboratórios que eles desenvolvem e tudo mais. Mas tem uma participação bem significativa no geral, não tenho casos assim de muitos professores que unicamente dão aula, quem dá aula e orienta ou da aula e da gestão ou da aula e está na pós-graduação, é até bem distribuído, não tem problema. Felizmente é a nossa realidade, mas a gente sabe que não é a realidade da maior parte dos departamentos. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do P/G chefe de departamento evidenciamos que um dos desafios no cotidiano da gestão do departamento é a organização dos encargos didáticos dos professores, reconhecendo as especificidades na atuação de cada um. Diante disso, o P/G pondera que nessa organização é fundamental ao chefe levar em conta a inserção de cada professor nas diferentes dimensões da docência universitária, como, por exemplo, docentes em cargos de gestão/chefia,

docentes que atuam ou não na PG, docentes mais envolvidos com atividades em laboratórios e pesquisas, assim como aqueles que estão mais dedicados ao ensino.

Também no âmbito da gestão de pessoas, o relacionamento com TAEs também é, por vezes, um desafio, como relatado:

Tem bastante dificuldades, talvez agora melhore um pouco. A gente tem alguns laboratórios deslocados, não nos prédios centrais, têm muitos prédios no entorno onde tem laboratórios com técnicas também. Hoje quem administra esses técnicos do [Núcleo/n. s.] é o chefe do núcleo e ele tem que fazer todo esse gerenciamento administrativo de ponto e é bem complicado. [...], se não tivesse esse núcleo, seria eu que teria que fazer, o chefe do departamento. [...]. Situações de, por exemplo, todo técnico, professor, tem direito a qualificação, ao estudo e tudo mais, então temos situações de técnicas que tinham a liberação para fazer um curso dentro do CT só que eles batiam ponto no mesmo horário da aula, batiam ponto e iam para a aula. Se permite a flexibilização da hora e cumprimento em horários diferentes, e situações desse tipo. [E o que vocês fizeram? Foram buscar ajuda na reitoria?]. Se tratou internamente, porque esse é o caso, então o técnico batia o ponto, o chefe como ele não é exclusivamente, ele é um professor na graduação e na pós, é um pesquisador e chefe, ele não tem como estar controlando 8 horas por dia se o técnico está lá no laboratório, ele ficou sabendo só depois e ele assinava o ponto. Ele tinha responsabilidade sobre aquilo, então internamente se conversou, se colocou toda a situação e se colocou à disposição o técnico para outro setor, não pode se demitir. [E acaba que como é chefe que assina é o chefe que acaba referendando, então se você assina e daqui a pouco...] ... dá um aval que aquilo ali está correto, que tu tens ciência daquilo, mesmo não tendo. Mas não tem como fazer todo controle ou tu fazes uma coisa ou tu fazes outra. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do P/G evidenciamos que, por vezes, há demandas do cotidiano da gestão de departamento que foge ao controle total do chefe de departamento, como a situação relatada. O P/G precisa confiar nas informações que recebe dos demais integrantes da equipe de gestão e/ou subordinados. Desse modo, evidenciamos a solidão institucional do chefe de departamento ao ter que referendar/assinar algo que ele não tem um suporte institucional que lhe auxilie nessa decisão para cumprir a tarefa, pois os registros no sistema se mostram passíveis de não condizerem com a real carga horária de trabalho realizada pelo servidor.

Nessa conjuntura, outro desafio salientado por chefes de departamentos é relativo à gestão de patrimônio e de infraestrutura que estão sob a responsabilidade do departamento:

Sim, todos os laboratórios. É até uma coisa que está se desvinculando, mas hoje o que se tem, dentro do departamento eu tenho as responsabilidades sobre laboratórios de pesquisa, laboratórios que temos grupos de competição Fórmula, Baja, De Carancho e outros, e todo o laboratório individual dos professores, está no encargo do departamento. A única coisa que a gente tem desvinculado é um NUMAI por ser um núcleo, então ele é um núcleo de laboratórios que tem sua gestão independente e que está vinculado diretamente ao CT. Mas hoje é um professor do nosso departamento que é diretor chefe do núcleo. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Além disso, nós somos responsáveis aqui dentro da universidade, por metade da área física da universidade hoje, quase metade da área física está sob responsabilidade do departamento. É algo que o pessoal antes não tinha muita noção do tamanho da universidade... [...]. Metade do departamento de [Depto/n. s.]. Daquela área de 610 hectares, 425 é responsabilidade do departamento de [Depto/n. s.]. [...]. Todo dia, inclusive, feriado, sábado, domingo, Natal e Ano Novo, tem que ter alguém dentro do departamento. Isso, para nós é um grande problema. Porque hoje, se nós não tivermos os alunos ajudando e não tivermos, o departamento de [Depto/n. s.], no outro dia, fecha. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Por meio das narrativas dos P/G chefes de departamentos constatamos que a ingerência sobre toda uma infraestrutura é um desafio para a gestão do departamento. A manutenção e o zelo pela infraestrutura é um desafio que pode demandar atenção diuturnamente, como destacado pelo P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V., inclusive destacando que dependem da ajuda de alunos para trabalharem na manutenção:

Os bolsistas e voluntários. Por quê? Isso é uma briga nossa. Pelo menos, uma briga minha desde que eu entrei na chefia. Junto à direção do centro, junto a reitoria, que nós temos hoje... no momento, nós estamos com 1 técnico em Agropecuária para ajudar a atender. Esse técnico atua somente no Tambo, onde tem os bovinos de leite, as vacas de leite. Quase que exclusivamente, atua lá, tem a parte da ordenha da manhã e da tarde. Tem que coordenar os alunos, tem que coordenar as pessoas. A vaca não... *“ah, hoje é sábado, não vou ordenhar”*. Então, nós temos um técnico ali. A outra vaga vai ser preenchida, porque o servidor pediu vacância. Nós vamos ficar com dois técnicos para atender todos esses laboratórios. [*E quem supervisiona esses outros?*] O professor. Ainda nós temos alguns técnicos de nível superior que estão auxiliando. No laboratório de Avicultura tem um técnico de superior... no de Bovinocultura tem um técnico de nível superior e o professor. Esse é o problema que a gente enfrenta diariamente da parte da gestão é a falta de pessoas... (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

O professor/gestor expressa em sua narrativa que o desafio maior quanto à manutenção e zelo de toda a infraestrutura sob a carga do departamento é a falta de pessoal. Desse modo, inclusive os professores do departamento precisam se engajar para que consiga efetivar o mínimo de manutenção necessário.

Acerca disso, P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V. comenta que:

O que acontece... como os laboratórios é onde se desenvolve as pesquisas eles acabam ajudando, mas isso toma muito tempo. Porque eu tenho um professor, às vezes, fazendo cerca, por incrível que pareça; eu tive outro dia aqui o professor fazendo cerca porque não tinha ninguém e os animais estavam saindo. E o professor deixa de fazer a parte de pesquisa para desenvolver o ensino, porque nós temos dentro da universidade, vou pegar como exemplo, o laboratório de Bovinocultura de Corte, são, aproximadamente, 500 bovinos, o pessoal não sabe, ninguém conhece. Esses animais têm que receber medicação, tem que se alimentar, tu tens maquinário, tu tens aluno para conduzir, isso envolve uma demanda de trabalho significativa. [...]. Tem que manter uma estrutura. Tivemos um professor que adoeceu agora, entrou de laudo. O professor chegou e disse: *“olha, eu não aguento mais”*. O médico disse: *“ou sai disso, ou...”*. Por quê? Porque não tinha ninguém para ajudar lá em cima! A universidade não disponibilizava um técnico para auxiliar ele. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

O professor/gestor compartilha o relato de uma vivência em que um professor do seu departamento em decorrência da sobrecarga de trabalho adoeceu e teve que entrar em laudo afastando-se das atividades docentes para se recuperar. Diante disso, o chefe de departamento se vê em solidão institucional articula à angústia e frustração docente, pois a própria instituição demonstra não reconhecer as demandas urgentes que o departamento tem, tanto no que condiz ao tamanho da área física que precisa gerência como a preservação da vida dos animais sob os cuidados do departamento.

Atrelado a este desafio há a questão de equipamentos desatualizados/ultrapassados e as demandas e especificidades de cada área:

É, os instrumentos, os pianos são antigos, eu não me lembro exatamente quando eles chegaram, mas eles são muito antigos. Então, tirando esses lá de 2009, 2010 que nós tivemos alguns pianos, os outros que estão lá são bem antigos. Não há uma reposição, até porque esses pianos a gente não é fácil de comprar dentro da universidade. Mas nós, como é que eu vou dizer, teve uma professora que foi chefe de departamento [...] e ela conseguiu, acho que dentro do Reuni, ela conseguiu alguns pianos para o departamento. Verticais, não aquele de cauda, os verticais, mas você vê que os pianos que foram feitos hoje em dia que eles, acho que vem mais com muito plástico por dentro, já não tem a mesma qualidade dos pianos alemães que vinham antigamente, lá da década de 60, 70, que vinha com todo o mecanismo alemão. Agora eles vêm muito plástico, sabe?! [E acaba influenciando no resultado, no som, enfim.] Isso e também na manutenção, porque você não consegue uma afinação tão frequente, você não consegue que aquele piano, ele provavelmente não vai aguentar o mesmo tanto que os antigos lá da década de 60, 70. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

Podemos inferir que a qualidade dos equipamentos e a variedade influenciando na qualidade dos processos formativos que os estudantes terão. Assim o desafio relatado pela professora/gestora reverbera como um desafio aos cursos que são atendidos pelo departamento. Logo, por mais que um desafio seja implicação de um órgão/unidade os demais que são atendidos por ele e/ou tem articulações também acabam impactados.

Dentre os desafios do cotidiano dos departamentos didáticos, um dos professores/gestores manifesta que há demandas que vem sendo trazidas à discussão na universidade:

São outras demandas! E hoje a gente tem uma certa autonomia. Vamos colocar outro departamento, nós vamos perder essa autonomia, entendeu?! Então, extingue todos os departamentos. É uma discussão... eu não sei qual é o rumo da reunião de hoje, mas hoje já é terceira reunião sobre essa questão. A administração da universidade não está vendo isso! E quem tocar isso em primeiro lugar vai dar um tiro no pé. Politicamente, a gente sabe que há pessoas que têm ambições dentro da universidade, existem políticas dentro da universidade, nós somos uma cidade, né?! E isso aí é um tiro no pé! Eles vão dar um tiro no pé porque vão acabar se queimando em relação a isso. As pretensões futuras deles vão acabar... E as coisas estão sendo muito atropeladas, são muito atropeladas. Então, nós temos que unir afins, quem são nossos afins? A história! Mas será que nós queremos ir para a história ou a história nos quer lá, ou nós queremos a história? Entendeu?! Porque aí tu tens questões políticas também. E vão ter jogos de interesses dentro disso tudo. Se tem um grupo forte e coloca um outro grupo mais fraco, que se alie com aquele outro grupo... entendeu?! Existem muitas disputas políticas e jogos de interesses dentro dos Departamentos. Até mesmo nas escolhas de Chefias de Departamento e nas Coordenações de Cursos envolvem questões políticas dentro da Instituição. De repente, determinados grupos que estão fortes enfraquecerão politicamente em relação a isso. E aí se o grupo que entrar permanecer forte, isto acaba com aquele outro... Isso não é saudável. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

A preocupação do professor/gestor diante dessa nova conjectura é que acabe sendo uma promotora de conflitos nas relações interpessoais:

[E acaba gerando conflitos, né?] É por isso que eu digo que nós precisamos de insalubridade [risos]. E a administração da universidade não está enxergando isso. Eles só estão precisando economizar, economizar, economizar... [...]. Eles querem extinguir 3 ou 4 departamentos menores. Nós temos departamentos grandes, e eles querem diminuir 3 ou 4 departamentos menores... [...]. É a FG o

interesse deles. FG que é uma miséria FG... [...]. Essa é a questão! A gente não consegue entender isso! É justamente essa a questão: para que isso? (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Diante dessa conjectura, o professor/gestor pondera que não consegue entender muito bem como a supressão de 3/3 departamentos menores irá impactar no orçamento da IES, afinal a economia em FG é quase irrisória. Já a probabilidade de problemas no âmbito de relações interpessoais acabe gerando muito mais desgaste do que benefícios.

Nessa direção, o professor/gestor detalha suas percepções do contexto macro da instituição com relação a este tema:

Aqui dentro nós temos uma realidade. Mas nós temos que ver também a realidade da universidade. Lá fora é pior! Aqui está mais ou menos equilibrado, por que mexer aqui? Mexam no que têm problemas lá fora. Porque tem departamento que tem 1 ou 2 professores. Por exemplo, nas rurais é que tem mais departamento. Então resolvam lá nos departamentos das rurais, resolvam lá primeiro! É por isso que eu digo que nós somos os ratos laboratório! O CCSH no passado se transformou em faculdade, não deu certo, voltaram atrás. Só quem ficou e ainda funciona como faculdade é a Comunicação que está dentro de CCSH, mas o resto não. Nós somos o laboratório. Por que nós sempre temos que ser o laboratório? Nós somos experiências da Administração. Estão testando. Nós somos os ratos do laboratório... (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Por meio da narrativa do professor/gestor evidenciamos um sentimento de frustração institucional intenso com relação ao modo como a relação com a administração central tem sido conduzido por ela. Atrelado a isso, podemos inferir um sentimento de desvalorização da administração central para com as especificidades das áreas e subáreas que constituem o CCSH.

Diante disso, o professor/gestor pontua que poderiam iniciar esse processo de transição de fusão de departamentos em outras unidades:

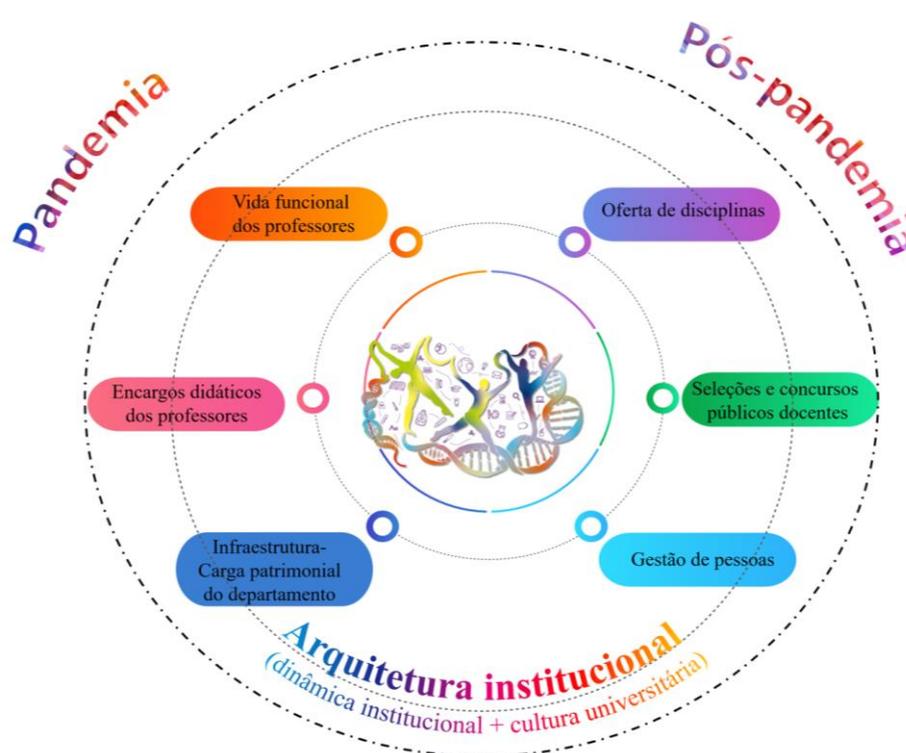
Centros menores e Departamentos menores para começaram essa união. Por exemplo, nós temos 11 departamentos, e nós vamos para onde? Pra História, é lógico! Mas a História não nos quer lá. Nós não queremos ir para lá, e não queremos eles aqui também. A História é maior, tem 16 professores, e nós somos em 11. É uma coisa complexa, e a gente está brigando para que isso não ocorra agora conosco. Testem lá fora, não aqui! Mas vamos ver... isso são dificuldades que a gente está tendo na questão da gestão. [...]. Nós estamos envolvidos nisso aí e nós temos que tentar ver o melhor caminho. Mas está difícil! A Reitoria está discutindo com o Centro, e o Centro discutindo com a Chefia de Departamento. E os professores? Não! Tem que discutir com todos os professores, não só com os Departamentos. Eu disse: *“levem lá para o Centro de Convenções todos os professores... todos os professores, não só a Chefia do Departamento”*. [...]. Você está! O Chefe de Departamento está, ele não é! Assim como o Reitor está, não é! Diretor de Centro está, não é! Então, tem que decidir no coletivo. De repente o Chefe de Departamento toma uma decisão que não é o que o departamento quer. Entendeu?! Então coloque todos os professores para discutir! Vamos lá! Vamos fazer um grande debate. Querem discutir, vamos debater. Aí não sai... [risos] [...]. E se não der certo? A responsabilidade é de quem?! É de quem está! Essa é a questão, entendeu? Porque a gente não sabe, isso aí é uma incógnita! (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

A perspectiva compartilhada pelo professor/gestor sintetiza uma compreensão que um chefe de departamento, assim como o gestor de qualquer outra unidade/instância da instituição precisa ter: a sua permanência no cargo é por um período determinado. Logo, a expressão de alguns professores/gestores de que estão e não são é marcadora desse entendimento.

Desse modo, o professor/gestor chefe de departamento é aquele gestor que tem como demanda a ingerência sob a vida funcional dos professores vinculados ao departamento (férias, afastamentos, licenças, etc.) e a organização de seus encargos didáticos de modo a atender as demandas de disciplinas para os cursos da instituição. Atrelado a isso, na sua carga patrimonial tem sob sua responsabilidade diferentes infraestruturas, equipamentos patrimoniados, espaços físicos demandam manutenção e zelo. Também a ingerência sob a organização de seleções públicas e concursos públicos, visando a manutenção do quadro de professores.

Articulando-se à dinamicidade de constituição da arquitetura docente do estar professor/gestor chefe de departamento há as especificidades deste cargo de gestão/chefia, como vemos na figura representativa a seguir:

Figura 20 - Especificidades do cotidiano da gestão de departamentos didáticos



Fonte: reelaboração própria a partir de Dewes (2019).

Nessa conjuntura, articulam-se demandas que reverberam da arquitetura institucional, bem como do contexto macro sociocultural, deixando evidente que é essencial uma maior aproximação entre as esferas administrativas, pois a gestão precisa ser integrada ao tripé universitário como um “quarto pé”. A universidade contemporânea é constituída por quatro pilares: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Sem gestão nenhuma outra dimensão funciona,

logo é fundamental que se reconheça esses processos que dão suporte ao funcionamento da dinâmica institucional.

#### 4.3.9.2 Coordenação de curso de graduação

No cotidiano da gestão de coordenações de curso de graduação os professores/gestores vivenciam especificidades do cargo, caracterizadas por demandas diferentes de uma chefia de departamento.

Nessa direção, os professores/gestores expressam em suas narrativas percepções do cotidiano da gestão do curso de graduação:

Com os alunos é relativamente tranquilo, eu acho que a gente tem ótimos alunos aqui. Os problemas que aparecem a gente eu acho que a gente lida bem. Não tem do que reclamar, a gente está realmente com um cenário muito bom. Tendo uma visão assim de outros lugares, coisas que a gente fica sabendo, conversando com outros colegas, a gente está num ótimo lugar. A parte administrativa o problema maior é no início, de tempos em tempos acontece uma coisa, mas, enfim a gente tem canais bons na universidade, eu acho, tem alguns ruídos. Talvez, o que tenha dado o maior problema seja essa mudança de PPC que os cursos estão fazendo. E aí, eventualmente, tem opiniões divergentes, NDE, colegiado, isso é um pouco problemático. Por que tem a questão da extensão, dos 10% de extensão, isso tem sido problemático. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Eu acho que duas questões: uma é isso, que a gente está tentando, nesse último ano de criar os fluxos para o máximo de coisas possíveis assim, para o aluno chegar e já saber exatamente como funciona. Às vezes, atrapalha, porque a própria PROGRAD tem modificado algumas coisas, tipo: o aluno que entrou em abandono, a gente manda e-mail, o aluno responde, enfim, e a PROGRAD vai lá e coloca: abandono. Então, antes, tu abrias um processo, reunião de colegiado, se aceita e manda. Depois disseram: *“oh, a gente quer que vocês flexibilizem a entrada; então se puder, vocês mandam só o e-mail para a PROGRAD”*, deixaram um e-mail específico, matrícula, não sei o quê; em dois minutos a pessoa estava cadastrada, mas claro, você escolhe, isso é uma decisão dos coordenadores, quer levar para o colegiado, isso cada um vê. Mas pediram assim, de maneira geral, flexibilizar, até porque tem muita evasão, enfim. E agora, eles modificaram de novo, agora é via PEN-SIE de novo, isso assim, uma vez que a gente cria e coloca no site, beleza, aí a gente começa a ensinar os alunos: *“oh, é assim, vai lá vê”*. Aí muda de novo, então, isso é algo que é um desafio ainda. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Os P/G coordenadores de curso relatam que um dos maiores desafios é a dinâmica dos processos e encaminhamentos, pois o docente tem a necessidade de aprender o fluxo correto e fazê-los adequadamente e aí depois que domina as rotinas, quando menos espera a administração central muda a sequência ou orientação. Isso dificulta, pois como pontuado por uma das professoras/gestoras, a orientação é repassada ao estudante e depois precisa ser refeita.

Já o professor/gestor pontua os desafios com relação às tomadas de decisões quando envolvem o coletivo do departamento, destacando a necessidade de atendimento à normativa dos dez por cento (10 %) de extensão que o curso precisa incluir na sua matriz curricular.

Desse modo, reconhecemos demandas que são oriundas do contexto macro, externo à instituição e que repercutem no cotidiano da gestão do curso, assim como demandas que

decorrem da administração central e que implicam na (re)organização de estratégias e dinâmicas de atendimento e orientação aos estudantes.

Diante disso, outro desafio pontuado por um dos P/G coordenador de curso de graduação é a dificuldade em conseguir atuar de modo mais propositivo, pois a prioridade é atender as demandas mais urgentes que emergem:

No [curso/n. s.] tem 9, que atuam mais diretamente. Um está com, na verdade ela se aposentou então, tem uma vaga para concurso que nós também estamos pensando agora. Então são mais 9, mas desses 9, tem alguns que dão... é que muda muito, tipo tem alguns que estão mais na pós, dando disciplinas e então vem e dão uma de formação. Aí, tem uma que está aqui, mas ela está muito nas disciplinas do estruturante, ela vem e participa, às vezes, do colegiado e tem os encargos de gestão, que aí também diminui, às vezes, a gente diminui uma disciplina, porque já está em gestão, vou ver se eu consigo no meu último semestre de gestão fazer isso, porque até agora não deu. Mas, mais ou menos assim, nós temos um grupo que mais ou menos discute sobre aquilo, mas ainda assim passei muito corrido, sabe? Tipo uma professora, logo que eu entrei ela disse: “*ah, a gente tem que pegar as reuniões do NDE e vamos discutir metodologia; sabe pegar uma parte, não só...*”, só que aí, desde que entrou a questão da formação e coisa e tal, elas são quase só para pensar coisas que nós precisamos, a gente não consegue parar para discutir o que a gente gostaria. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Por mais que o grupo entenda a importância de discutir outros temas, sempre acabam surgindo novas demandas e não conseguem discutir pautas mais propositivas. O P/G também detalhe que:

E colegiado de curso também, é só pauta, só pauta. Aí são duas horas que eles pedem a reunião geral da universidade, é a pauta que tu tens, vai indo, vai indo, e não se discute outra coisa. [...]. Isso eu vejo, então, é infraestrutura, a dinâmica dos cursos, de todo o departamento, repensar e essas questões de tentar fazer fluxos que liberem um pouco o gestor e do curso de maneira em geral, para que ele consiga ter tempo. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

O P/G Coord. Graduação 07 - C. H. também entende que ter formação inicial na área da administração lhe auxilia na atuação como gestor, tendo em vista os alicerces que o campo específico proporciona a ele.

Também sobre características do perfil do corpo docente do curso, outra professora/gestora compartilha a situação no seu curso:

Bem mesclado; a gente tem está mais ou menos 30% dos professores em processos já quase de aposentadoria nos próximos 5 - 8 anos; tem aqueles professores em meio de carreira que daí estão envolvidos em gestão, mas estão envolvidos em gestão, por exemplo, chefia de departamento, gestão de pós-graduação, que a meu ver também são cargos que exigem que tu tenhas passado por outras gestões antes, né?! Porque tem uma complexidade, a meu ver um pouco, não que a coordenação não tenha, mas que é um pouco maior do que a coordenação. E tem o grupo dos professores, mais ou menos uns 30%, que entrou nos últimos 5 anos. Então, assim, teve uma saída de muitos professores e entrada de um grupo bem grande assim, e a gente tem um processo de entrada de alguns professores, ainda para este ano, que são da geologia, mas eles trabalham disciplinas também no curso. Então foram nos últimos 5 anos, foram 5 professores dos 23 do departamento que entraram nos últimos 5 anos e tem mais um para entrar, provavelmente julho-agosto. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Por meio da narrativa da professora/gestora evidenciamos que assim como no curso de P/G Coord. Graduação 07 - C. H. há outros professores que também atuam como gestores. Junto a isso, os diferentes da carreira docente também são diversificados.

Nessa conjuntura, os coordenadores de curso de graduação também pontuam como desafio para os cursos as demandas de infraestrutura:

E o estúdio que ainda está interditado por uma questão trabalhista, que ele tem umas divisórias de, não é gesso acartonado, acho que é uma outra coisa e isso não pode, tem risco, enfim e interditaram o estúdio. E a gente usa outro estúdio e no outro estúdio é os dias que pode. Então, esse suplementar, com essas cadeiras que estão faltando, no dia a dia nós fazíamos ofertas em cada semestre, sentar quatro coordenadores, chefia e vai e volta. Porque a gente tem que ver os espaços, que por exemplo, no nosso laboratório, todos os turnos – manhã e tarde - ele está ocupado com disciplina, só tem uma manhã de segunda que a gente tem reunião, que não está e eu já coloquei uma oficina que o técnico dá. Então, eu não posso colocar dois professores no mesmo horário, a gente tem que ver sempre assim: quatro cursos, dois laboratórios, estúdio e tudo tem que fechar. Não tem, se der sobreposição vai ser uma briga o semestre inteiro, por equipamento, por não sei o que. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Ao se ter uma área em que há, como no caso, quatro cursos que demandam por uma mesma especificidade de espaço, como um laboratório específico, tanto coordenação como departamento têm um quebra-cabeça para montar em cada oferta de disciplina, de modo que consigam organizar as demandas de todos os cursos e todas as disciplinas. Assim, observamos que há desafios que são concomitantes às chefias de departamento e aos coordenadores de curso de graduação.

Nessa direção, outros professores/gestores salientam a defasagem de espaço e de materiais/equipamentos específicos das áreas o que acaba implicando na qualidade dos processos de ensino:

O outro, também, é a nossa estrutura física, porque nós estamos sem estúdio, laboratório, tu vê que as máquinas começam a ficar defasadas. Então, antes da pandemia, nós sempre conseguíamos com o valor que vinha de permanente comprar um computador, nós íamos trocando, vai levar muitos anos, mas pelo menos, cada um tem um. Desde a pandemia, o valor não dá mais para um computador permanente. Ele é menor do que o valor de tu pegares um computador do almoxarifado. Então, isso é um grande desafio. Até agora, para o departamento, cheguei no departamento e falei para nós mudarmos a estrutura e tentar pensar em laboratórios por área; e levei isso numa discussão de NDE: *“vamos ver se agora, quem sabe, a gente faz laboratório por área, não por curso”*, *“ah, é uma possibilidade”*. E aí eu já quis que os cursos tivessem no primeiro semestre fundamentos dessas áreas, uma disciplina que se chame fundamentos, enfim, qualquer nome pode ser. Mas porque o gráfico, o digital e o audiovisual, a base os quatro cursos de comunicação têm, depois que jornalismo vai fazer tele, mas ele tem que saber o que é um plano, não sei o que, antes. *“Ah, não, pode ser uma possibilidade”*. E aí, facilita para também fazer e os alunos já têm contato com essas áreas, não ficam só com as disciplinas teóricas gerais, que é como está agora, tipo teoria, sociologia. E eles ficam lá um ano sem ver nada. E aí vai indo assim. Então, esse eu vejo que é um grande desafio. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Então, a gente tem uma demanda específica de espaço físico, por exemplo, porque a gente tem muitas aulas práticas, então são salas diferentes, salas que não têm nada. Tu entras e aí tens que ter um piso bom e uma limpeza, porque a gente vai para o chão, tem uma outra questão essa, uma questão está sempre presente da limpeza da sala. Porque também a gente vê esse corte de verbas

afetou muito os terceirizados, então aqui a gente tem duas pessoas para limpar um prédio inteiro um prédio, um prédio não, são quatro prédios que agora o CAL tem, que é o 40, o 40 A, B e C, porque ele foi desmembrando, a gente tem as Letras e ganhando espaço para lá. Então é uma equipe reduzida que tem que dar conta de todos os prédios, aqui eu sei que tem duas pessoas, mesmo assim, é pouca gente para todo o espaço, essa tem sido uma questão. Em relação a equipamentos, eu não diria assim, que para sobrevivermos como curso a gente precisa de grandes equipamentos. A gente precisa de um corpo e um espaço, a gente está fazendo teatro, mas para poder investir em questões de iluminação, sonoplastia, figurino, projeção. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

As especificidades de conhecimentos e de práticas de cada uma das áreas demandam espaços específicos para atividades mais práticas e relativas às áreas possam ser oferecidas aos estudantes. Nessa direção, a professora/gestora P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H. destaca a questão da limpeza da sala que percebe como defasada a partir dos cortes de servidores terceirizados, que foi decorrente da política governamental de retenção e diminuição de verbas às IFES até o final de 2022.

Nessa perspectiva, a professora/gestora detalha as especificidades da área:

Essa é sempre uma questão para a gente, de ter acesso, às vezes, equipamentos de iluminação, hoje em dia são mais os de LED, que é o que também a gente pode usar por conta da rede elétrica aqui, são mais caros. Então a gente também não tem facilidade tanto assim de acessar. Agora a gente tem o teatro Caixa Preta que precisa passar por uma reforma, custa um monte de reforma, porque é uma reforma estrutural que precisa, para dar conta de acessibilidade, das questões de segurança; o piso tem que trocar, porque ele está soltando, a gente vai ter aula ali e está descalço, é sempre uma questão. E a gente já sabe, é uma reforma grande, ele ficou fechado desde antes da pandemia, por conta das questões de segurança. Então, já foi para a gente uma conquista poder reabrir ele com um mínimo, retomar a estrutura, um monte de material se perdeu nisso de ficar fechado esse tempo todo. E para a gente é fundamental, porque é como a gente formar médicas e médicos naquelas tendinhas de atendimento emergencial ali, sabe, que a gente tinha da pandemia, sem poder ter um hospital. A gente tem sim, a gente sabe que a gente está nos Centros que menos recebe verba também. A gente brinca que é de baixo para cima que a gente conta, só tem um embaixo da gente que eu acho que é o CEFD, então a gente tem sim essa questão, a gente sabe que é um local que vem menos verba, a gente enfrenta essa dificuldade, até um certo preconceito com a área de artes, também é presente assim então fica.... Como a gente quer continuar existindo a gente vai resistindo e trabalhando com o que a gente tem, mas o cenário ideal ele não é. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Por meio da narrativa da professora/gestora podemos reconhecer o surgimento do sentimento de frustração institucional frente a uma visível desvalorização da administração central para a sua áreas, o que é exemplificado pela menor quantidade de recurso financeiro que recebem. Decorrente disso, a professora/gestora manifesta os desafios para o curso e para o centro de ensino conseguirem fazer a manutenção da infraestrutura já existente que pode ser usufruída tanto pela comunidade acadêmica como pela comunidade externa. Como, por exemplo, os espetáculos que eram promovidos e abertos ao público em geral, inclusive, com ações exclusivas para escolas da educação básica. Logo, um espaço que, de certo forma, promovia, além da formação de novos profissionais, a oportunidade para a comunidade externa à IES vivenciar apresentações artísticas, logo um espaço em que se promovia o acesso à cultura.

Ainda sobre essa conjuntura, a professora/gestora detalha outro desafio que se tem buscado superar no âmbito do centro de ensino:

Agora, por exemplo, a gente está numa luta por acessibilidade do prédio, que a gente tem uma estudante com deficiência física na licenciatura e o prédio não é acessível. A gente tem uma sala prática só lá no térreo, que é a única que ela consegue acessar, os laboratórios estão aqui nesse andar, de figurino, de iluminação. É uma questão também, que eu assumi na gestão também pela minha sensibilidade em relação à acessibilidade que eu já venho trabalhando há mais tempo e agora a gente está com indicativo bem bom desse ano, que é desse prédio aqui ser um dos prioritários para a obra do elevador. Já é uma primeira sinalização positiva depois de anos de negativas. Então, a gente tem várias questões que a gente vai se envolvendo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Evidenciamos a articulação dos desafios enfrentados pela coordenação de curso com demandas decorrentes de elementos dos contextos emergentes da/na educação superior: a permanência dos estudantes cotistas, por exemplo. Mesmo anos de implementação da lei de cotas, a acessibilidade dos prédios, principalmente, andares superiores é constatada como ainda com lacunas. Atrelado a isso, observamos novamente a indicação de que algumas mudanças só acontecem a partir da presença de um estudante com deficiência, isso, pois, certamente se não estivesse essa aluna no curso o prédio não seria prioritário para o recebimento do elevador.

Outro professor/gestor comenta sobre os desafios da gestão relacionados à obtenção de recursos via parceira com iniciativa privada para a manutenção de equipamentos e infraestrutura existentes:

[...], fiquei sabendo de alguns colegas que recentemente que tiveram investimentos e fizeram laboratórios, isso na graduação. Nível de pós-graduação é basicamente os professores que trazem as máquinas para os laboratórios na universidade. [A universidade por si só, não teria como manter os insumos, os equipamentos, enfim?] Não. Os laboratórios de graduação sim, esses a universidade de tempos em tempos está renovando, mas é... tem sempre tem alguma coisa de projetos com iniciativa privada, a gente tem bastante, mas é um nível menor, assim não chega a ser algo que coloque máquinas, são níveis de bolsa para os alunos, alguma coisa para a pesquisa. [...], eu acho que o ideal seria que a universidade tivesse uma qualidade maior. Historicamente, a universidade ela vem decaindo. Certo?! Então, quando eu falo para os alunos: “*olha...*”, que seguido tem reclamações da internet, né?! Por exemplo, e aí eu digo: “*olha, se eu disser para vocês que 10 anos atrás a gente vinha para a universidade porque tinham os melhores computadores e a melhor internet?!?*”, então eles: “*ah não?! Está brincando comigo!!?*”. Porque inverteu, hoje eles têm as melhores máquinas em casa, tem internet melhor em casa, então... Até os alunos da casa estudante, às vezes, têm uns computadores melhores lá, e a internet, talvez, o sinal seja melhor, não sei, às vezes... Então isso inverteu um pouco. Então, o ideal seria que a universidade tivesse as máquinas aptas para todo mundo trabalhar, tivesse, esse seria o ideal [...]. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Nessa direção, outra professora/gestora também pontua os desafios relacionados à recurso financeiro e as políticas nacionais que reverberam no cotidiano da gestão dos cursos e a necessidade de se ter recursos mínimos para algumas ações que visam a potencialização dos processos formativos:

Ele vai impactar diretamente na manutenção das pesquisas e das atividades de extensão. Então, se tu não tens, por exemplo, um custeio, você não consegue fazer uma atividade de extensão que não

seja mais local e aí pensando também lá na questão dos nossos alunos, quem são os nossos? Muitas vezes os nossos alunos não têm dinheiro para pagar a passagem para ele fazer uma extensão no centro, a gente precisa ter um subsídio para isso. E essa política nacional vai impactar diretamente nessa possibilidade ou não de fazer essas atividades e de mostrar-se que a universidade existe, que ela está ali colaborando efetivamente. Então ela impacta diretamente na própria questão da qualidade da infraestrutura dentro da universidade, na manutenção das pesquisas, na manutenção da assistência estudantil. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Nesse contexto, políticas de assistência estudantil também entram no radar das coordenações de curso, justamente visando a permanência estudantil, evitando a evasão dos cursos:

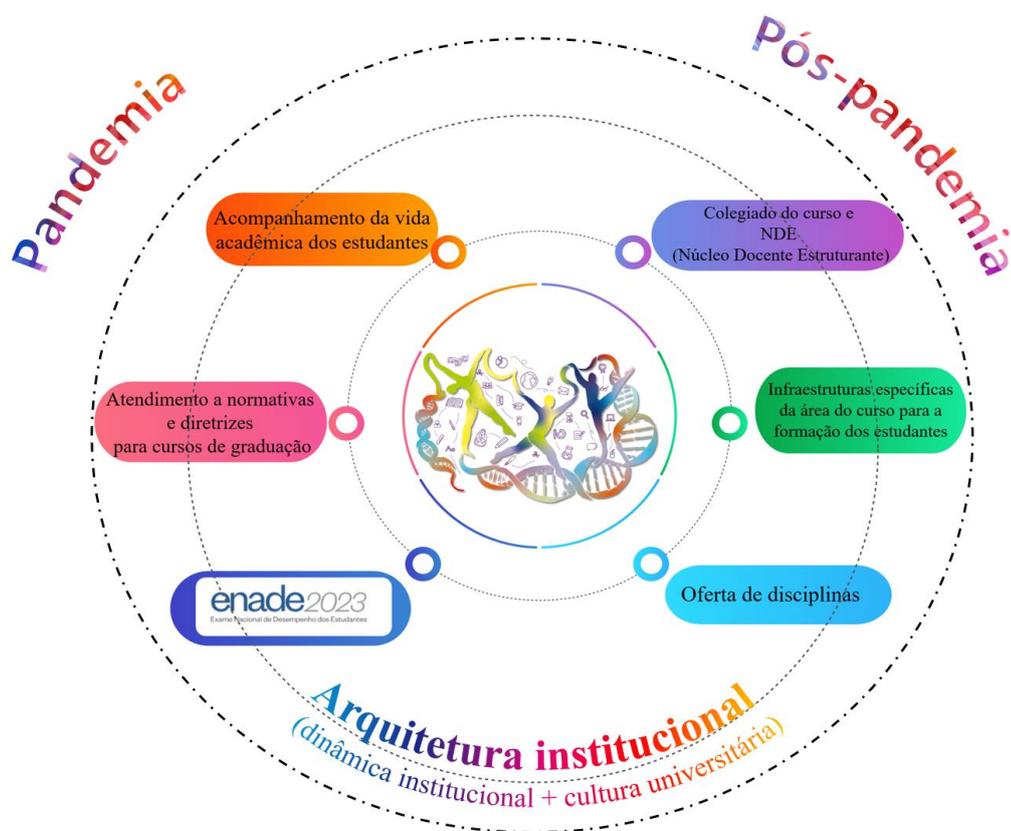
Então, a gente tem uma série de questões envolvendo assistência estudantil que não estão como deveriam estar. Mas se a gente não tiver recursos e a gente não tem uma política nacional de valorização dessa assistência estudantil, como que vai se dar conta no, é aquela coisa assim, como você vai se dar conta no chão da fábrica? Inviabiliza todos os processos e aí boa intenção não resolve, não resolve dia a dia de financiamento de coisas, por exemplo, não adianta ter boa intenção se você não tem recurso mínimo para fazer essa atividade que você precisa; e aí a gente a gente fala, a gente conversava em alguns momentos do ano passado, que a escola pública também passou por esse desmonte, então, a escola pública os professores tinham tudo para trabalhar e aí a gente chegou em um momento que os professores estão pagando do seu próprio bolso para trabalhar, ou a gente está fazendo, tem que fazer rifas para comprar o mínimo, que é obrigação do estado dar para as escolas. E aí assim não é uma crítica a quem faz a rifa ou para quem paga do seu bolso, porque eu também fazia isso, você não tem outra opção, mas isso, naturalismo, processo desse financiamento e de credibilidade da própria educação pública; e do jeito que a gente estava indo, a gente já iria estar fazendo rifa dentro da universidade do mesmo jeito. Daqui pouco tempo, então a gente, a gente estaria um processo de transformar a universidade em uma, sei lá, um colegião. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

A professora/gestora expressa, em sua narrativa, as reverberações que o discurso disseminado nacionalmente de desvalorização da universidade, da educação pública, teve implicações práticas na universidade por meio do contingenciamento de verbas. Repercutindo, assim nas ações formativas que se conseguia oferecer, pois havia a necessidade da coordenação de curso reconhecer o perfil socioeconômico de seus alunos.

O professor/gestor coordenador de curso de graduação é aquele gestor que lida mais diretamente com os estudantes, acompanhando sua vida escolar e servindo de referência institucional a ele. Atrelado a isso tem o desafio de manter-se em relacionamento com os docentes que atuam em seu curso, principalmente, os integrantes do colegiado do curso e do NDE. Junto a isso enfrenta desafios de manutenção e oferta de tempos-espacos para as disciplinas do currículo do curso e demais ações formativas promovidas institucionalmente. Assim como, precisa atender as demandas relativas às normativas e diretrizes para o ensino superior e, no caso das licenciaturas, das políticas de formação de professores.

Desse modo, articulando-se à dinamicidade de constituição da arquitetura docente do estar professor/gestor coordenador de curso de graduação há especificidades deste cargo de gestão/chefia, como vemos na figura representativa a seguir:

Figura 21 - Especificidades do cotidiano da gestão de coordenações de cursos de graduação



Fonte: reelaboração própria a partir de Dewes (2019).

Dentre as especificidades do cargo destacamos as demandas oriundas de órgãos e políticas externas, como, por exemplo: diretrizes gerais ensino superior MEC (por exemplo, 10% de extensão obrigatória na carga horária da matriz dos cursos de educação superior), diretrizes específicas de cada curso/área (por exemplo, BNC Formação de Professores), avaliação em larga escala (Enade) e no contexto micro há as demandas do acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes, a oferta de disciplinas, diretrizes do âmbito da instituição, NDE – (re)organizações do curso a partir das demandas internas e externas que chegam.

Articulado aos processos formativos dos estudantes de graduação há políticas e programas públicos que podem precisar de algum aval da coordenação do curso, mas quem os gerencia são professores, que podem ou não estar em algum cargo de gestão, logo são demandas de professor formador:

- órgãos e programas de fomento de pesquisa/iniciação científica (CNPq, CAPES, Fapergs, MCTI (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação) editais de IC e extensão);
- Programas de formação (nas licenciaturas Pibid, Residência Pedagógica, PROLICEN).

Desse modo, no âmbito da coordenação há algumas especificidades e desafios que são compartilhados com outros órgãos/instâncias da instituição. Por exemplo, demandas de infraestrutura – física, equipamentos, suprimentos-, manutenção da permanência estudantil, políticas de acessibilidade, recursos financeiros e gestão de pessoas.

#### 4.3.9.3 Coordenação de PPG

No âmbito das coordenações de PPG os desafios dos professores/gestores coordenadores de PPG também emergem no cotidiano da atuação como gestores. Sobre isso, um dos P/G expressa em sua fala as demandas que vivenciam na atuação como gestor de PPG:

Na verdade, o coordenador fica talvez para a tomada de decisões, para elaboração de, tem muitas vezes eu tenho que escrever um projeto para o CNPQ para concorrer a uma bolsa que vem para o programa. Bolsas MAI/DAI, o CNPQ agora trocou eles não fornecem mais uma cota de bolsa, tem que mandar projeto, isso aí tudo o coordenador tem que fazer. [E quantos TAEs vocês têm na secretaria?] São dois. Mas, por exemplo, assinar atestados para comissão de avaliação, sei lá, cada vez que passa uma defesa de mestrado e doutorado. Eles já criaram o processo aqui, que eles inserem todos os atestados lá e me manda um e-mail, assina o 40, 42 e o 44, daí já está lá o atestado prontinho, assinatura do coordenador, então eu não perco tempo com isso daqui. [...]. O processo de aproveitamento de disciplinas, entra em tal processo, eles já analisaram todos se está ali os comprovantes tudo mais, despacho, daí já coloca aqui o despacho que eu só tenho que fazer um *Control C* aqui e fazer o despacho lá certinho. Se não é isso não tem como, o segredo do PPGEE é justamente a equipe que trabalha. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

O P/G destaca em sua manifestação que a dinamicidade e a agilidade com que consegue atender as demandas mais burocráticas decorre da organização que a secretaria do PPG conseguiu estabelecer. Logo, o suporte dela é fundamental para que o professor/gestor consiga otimizar a sua atuação na função no que condiz ao prosseguimento de encaminhamento de processos. Arelado a isso, P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M. salienta que há demandas que é o coordenador que precisa fazer, inclusive, pela necessidade de conhecimento específico da área que é necessário para conseguir elaborar um projeto para um edital de financiamento, por exemplo.

Nessa direção, outro P/G fala sobre os desafios das demandas de trabalho que, inclusive, geram uma sobrecarga em algumas épocas do ano e em períodos de organização de documentos para a avaliação quadrienal:

Chegou uma chamada do CNPq, um edital da Capes não sei o que, tu precisas ler, interpretar e enviar para as pessoas, fazer a disseminação, só que é tu que organiza quando chega de volta, é tu que monta a proposta institucional, é tu que leva isso adiante. É uma carga de trabalho que além de eu já ter como pesquisador, por exemplo, como professor, eu também tenho como gestor, além da gestão por si só, as demandas que chegam. Os processos de defesa têm semanas que são absurdas, principalmente, na semana de férias, porque todo mundo defende ali por janeiro e fevereiro, então chegam 10/20 processo de defesa, entre defesa e qualificação é uma quantidade absurda. É um

processo tranquilo, eu levo talvez duas horas para colocar tudo em dia, mas são duas horas que eu poderia me dedicar para outra coisa, não reclamo porque gosto de fazer isso, só que quando tu juntas essas duas horas com as tuas atividades didáticas... não tivemos férias esse ano em janeiro e fevereiro, aí junta com Sucupira. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Um dos pontos nefrálgicos da pós-graduação é a avaliação quadrienal e as demandas da Sucupira. Por mais que o coordenador de PPG se organize há a necessidade de colaboração dos demais professores do PPG. Assim como quando há interesse de participar em projetos e editais, como P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M. pontua em sua narrativa.

Nessa direção, sobre os desafios da Sucupira o P/G detalha as demandas e uma estratégia que estão tentando implementar no âmbito do PPG para aliviar um pouco a sobrecarga do coordenador, bem como retirar dele a total responsabilidade pela produção do relatório do PPG, como vinha sendo até então:

A gente tem que preencher também a plataforma Sucupira e num programa com 40 docentes tu juntas informação de quatro anos, o relatório desse ano tinha 150 páginas, da última quadrienal, 150 páginas de um relatório que mudou o seu formato, então ele foi escrito do zero, não era só atualizar dado, foi escrito do zero. Então eu escrevi uma tese. Infelizmente por falha de gestão, mas a gente está tentando corrigir, essa tese sempre foi escrita pelo coordenador e o coordenador só passa para o colegiado para o colegiado dar um ok. Agora a gente vai tentar montar um comitê, um grupo de trabalho para escrever isso, mas a responsabilidade só aumenta porque se tivesse caído para seis e tivessem dito lá no relatório, o relatório da CAPES, “*o texto não estava bem escrito*”, a culpa era minha, porque eu não soube apresentar bem os resultados da produção feita aqui, que é gigantesca. Temos uma produção muito grande e isso é muito bom, só que se eu não conseguir vender o peixe, não manter o conceito sete acaba sendo culpa do coordenador. Então a gente quer mudar isso, até por orientação da gestão de não tornar tão personificados os relatórios, colocar um grupo de trabalho a trabalhar; só que são pessoas que já estão também na gestão, estão num colegiado e vão ganhar uma atribuição adicional aquelas que já tem, então a gestão sobrecarrega. E o que eu ganho quando sair da gestão, se tudo der certo, ninguém vai lembrar negativamente de mim, basicamente é isso. Cargo com função gratificada, enfim, sinceramente, não paga o transtorno. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

A sobrecarga de atividades a serem desenvolvidas volta ser destacada, principalmente, em um contexto em que a responsabilidade pela manutenção de um conceito do curso é grande, como no caso de um curso com nota 7 como é o do P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M

Nessa direção, outro P/G também coordenador de um PPG conceito 7 detalha as demandas da atuação na gestão:

Na verdade, o único desafio é o tempo de aprender a usar as ferramentas. Porque como coordenador... [...], no nosso caso, como nós somos PROEX, então eu tenho que fazer prestação de contas, no CIPREC, a própria Sucupira, por enquanto, não peguei em um relatório completo, porque não fechou o quadriênio e agora os relatórios não são completos, eles é mais colocar as produções só até fechar o quadriênio. Claro, tudo são ferramentas, são novos procedimentos que acabam complicando bastante, mas o que, na verdade, o que me ajuda bastante é a equipe, a secretaria que a gente tem da pós-graduação que eles são muito bons e eles fazem, digamos, praticamente todo o trabalho burocrático, administrativo. Mas sem a equipe, daí não teria como. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do P/G evidenciamos que no âmbito deste PPG o suporte institucional da equipe da secretaria faz com que o professor vivencie a atuação como gestor de modo mais tranquilo, pois as demandas burocráticas já lhe chegam otimizadas. Atrelado a isso, a equipe parece ter um bom conhecimento das especificidades do PPG, logo, consegue otimizar a sua atuação e lidar melhor com as demandas que chegam.

Nessa conjuntura, outra professora/gestora de PPG indica como um desafio da gestão da PG a transitoriedade de coordenadores, principalmente, decorrente do tipo de avaliação a que um PPG é submetido:

Então assim, cada vez que entra outra pessoa, se ele não tiver todo esse apoio, todo esse histórico, todo esse conhecimento, ele vai começar de novo e isso vai prejudicando o curso. Então, eu não sei nem se os cargos de gestão deveriam ser de dois anos, na minha opinião, eu acho que eles deveriam ser do mesmo número de anos que for a avaliação da Capes Tipo assim, eu vou dar um exemplo, a Capes mudou o sistema, então agora a gente só está preenchendo dados quantitativos, a minha gestão vai até o ano que vem, se eu não entrar de novo na gestão vai entrar uma pessoa nova que não preencheu três anos, que não sabe o que aconteceu nos últimos três anos e quando chegar no quarto ano vai ter que escrever todo o texto da parte de qualitativa descritiva. Então, eu tenho uma memória, porque eu vou me lembrar, tipo *'eu mandei fulano para Portugal'*, *'ah os alunos foram apresentar trabalho não sei onde'*, essa pessoa não sabe. E aí quem assume o curso no último ano do quadriênio, assume uma *"buxa"* por causa que toda história vai sendo perdida na troca de coordenadores, não há retenção de conhecimento. O que pode haver é colaboração, tipo alguns PPGs, como é o nosso caso, a gente sabe que ele ainda não adquiriu então vamos dizendo *'Ah põe isso, põe aquilo, tem isso para relatar'*, mas no geral eu considero que há muita perda de conhecimento. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

A professora/gestora compartilha o seu entendimento de que na troca de gestores acaba se perdendo a historicidade do que aconteceu no PPG durante o quadriênio, logo é um desafio para PPG a transitoriedade de coordenadores. Atrelado a isso, se um novo coordenador assume se ele não tiver o apoio e um certo tipo de suporte de ex-coordenadores e mesmo do grupo de docentes do programa acaba tendo muito mais desafios a superar sem essa rede de apoio.

Nessa direção, a professora/gestora também destaca como um desafio de PPG a gestão de relações interpessoais, principalmente, no que condiz ao engajamento no PPG:

Fazer as pessoas participarem é um grande desafio. Como a gente está criando alunos muito individualistas, a gente está criando professores muito individualistas no sentido de que ele quer ficar na sala dele fazendo a pesquisa dele. E por exemplo, às vezes, o PPG precisa que o cara dê um viés na pesquisa dele para alinhar a pesquisa dele à linha de pesquisa, ele não quer, tu que escrevas outra linha de pesquisa, mas eu não vou parar de fazer o que eu faço. É um desafio bem grande para a gestão pegar um monte de gente que cada um quer fazer o que quer e dizer que isso tem um relacionamento suficiente para construir uma linha para construir uma área de concentração. Porque eu vejo muito pouca disponibilidade em mudar. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Por meio da narrativa da P/G evidenciamos que a gestão de pessoas no que diz respeito à manutenção do engajamento dos professores é um desafio no âmbito da atuação como coordenação em um PPP. Mesmo que os docentes conheçam as demandas e os critérios

avaliativos, a resistência para alguma mudança de modo a se alinhar com as propostas do PPG é existente, como destacado pela P/G.

Atrelado ao cotidiano da gestão de um PPG, outro desafio é da permanência dos pós-graduandos:

Assim, eu tenho uma posição muito radical sobre as bolsas. Eu acho até que eu fui uma das primeiras pessoas na universidade a brigar para a gente ter processo seletivo de bolsas diferenciado. Lá em 2012, eu abri um edital para concessão de bolsas em que existia um critério chamado NIS, que quer dizer isso? Tinha bolsas reservadas para quem era pobre, porque quem tem o cadastro NIS é quem é pobre, porque é difícil eu dizer que é pobre e quem não é pobre, a regra que eu utilizei foi o NIS. Então eu tinha tanto x bolsas, uma cota y era para ser distribuída entre alunos que tinham NIS. E aí entre eles valiam o melhor currículo. Mas isso faz uma extrema diferença, porque o cara que tem NIS tem um currículo muito pior do que os demais e eles nunca ganhavam bolsa. Só que qual é o código da bolsa, demanda social, não é bolsa desempenho acadêmico. Eu nunca concordei muito com essa história de que as bolsas devem ser dadas. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

A P/G expressa reconhece que diante dos diferentes perfis socioeconômicos dos estudantes de pós-graduação era pertinente criar dentro dos critérios de distribuição de bolsas de demanda social algo que promovesse a permanência no curso. Portanto, a atuação na gestão dentro das possibilidades no âmbito de um PPG foi efetivada uma ação propositiva:

Então agora tu imaginas o seguinte... [...], o edital é decidido pelo PPG. Mas não é uma decisão fácil, porque você deveria estimular quem já publica mais, porque você vai ter mais índices. [...]. Mas aí deixa eu te dizer onde eu quero chegar: a partir de 2024 a UFSM implantou a política de cotas na pós-graduação. Já foi aprovada a resolução e a partir de 2024 todos os cursos terão que ter em seu edital reservas de vagas para cotas. [...] Para todas. Eu não lembro exatamente a regra, mas vai ter reserva de cotas. Se eu não implantar um edital de bolsa que também tenha reserva de cotas de alguma forma, que seja o NIS ou que seja em outra coisa, o cara vai entrar na pós e vai ser ele que vai desistir, porque ele não vai conseguir a bolsa. Por exemplo, o meu curso, que é diurno e tem aula a semana toda quase. Como que o cara vai sobreviver aqui dentro sem bolsa? Então, não adianta a resolução ter dito que eu vou ter que ter ingresso, ela deveria ter dito que eu vou ter ingresso e que eu vou ter cotas de bolsa, é isso que eu discordo. A partir do momento que eu faço uma seleção diferenciada, eu também deveria fazer uma distribuição de bolsa diferenciada. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Desse modo, reconhecemos que a proposição da P/G há mais de uma década foi algo inovador, visto que a instituição passou a efetivar o ingresso com reserva de vagas. Entretanto, como pontuado pela P/G ainda não se organizou estratégias institucionais para promover a permanência dos estudantes, principalmente, dos que serão contemplados pelas cotas. Assim, no âmbito da PG se passará a partir de 2024 a vivenciar o desafio com que a graduação já lida: após garantir o acesso promover a permanência. O que ainda precisa ser pensado, uma vez que estes sujeitos muitas vezes estão no mercado de trabalho ao precisarem dele para sobreviver, pois não há recursos (bolsas) para todos.

Desse forma, também evidenciamos os contextos emergentes com o mercado permanente do contexto macro, repercutindo no micro da instituição, especialmente, com a

atualização da lei de cotas no 2º semestre de 2023 e definiu a PG no sistema de reserva de vagas.

Nessa direção, outro P/G relata que diante da política de corte de bolsas anterior a 2023 aconteceram desistências de alunos na PG em razão da dificuldade de permanecerem na PG:

Para a gestão, o último governo federal para a educação, a meu ver foi desastre, ele foi desastroso, não tem outra palavra para dizer, foi desastroso, perdemos 40% das cotas de bolsas de mestrado e doutorado de um programa nível sete. Como se mantém? Como se sustenta? Eu tive sorte de não faltar bolsas para alunos, porque os poucos que faltaram desistiram do curso. Então não é uma pessoa que não quer fazer, é um sonho que a pessoa deixou de ter. Foi trabalhar onde deu para trabalhar para conseguir dinheiro, mas ela poderia estar estudando com a sua bolsa que é um investimento da sociedade para a formação dela. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Destacamos o marcador permanente do contexto macro repercutindo no contexto micro da instituição, pois o corte no número do bolsas implicou na permanência do estudante no curso. Dessa forma, no âmbito da gestão de um PPP a gestão de bolsas para estudantes é um desafio:

Agora está praticamente todo mundo com bolsa no programa, temos mais de 100 alunos, todos com bolsa. Só que o ano passado não era a realidade, o ano passado no primeiro semestre inteiro tínhamos uns 7/8 alunos de doutorado sem bolsa, era todo dia perguntando quando vinha a bolsa. E estávamos com chamada do CNPq aprovada, aquela das bolsas, que o CNPq mudou a gestão das bolsas, a bolsa não vem para o programa ela vem no CPF do coordenador e o coordenador distribui a partir da sua plataforma Carlos Chagas, então mudou a gestão das bolsas do CNPq. E nós estávamos com a chamada aprovada, que era bolsa para o primeiro semestre e ela só foi liberada em agosto, aí os alunos “*cara, estou esperando o CNPq a tua bolsa está ali só tem de ficar disponível, não chega...*”. Agora a situação é parecida, o CNPq ainda não liberou as bolsas, sabemos que estão aprovadas, só não sei quantas bolsas eu vou ganhar. Por sorte, nós temos duas alunas de mestrado sem bolsa, daí a princípio a situação está... (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

O P/G expressa em sua narrativa que se vê sem conseguir agir diante das agências externas que não otimizam os processos e acaba também sofrendo uma certa angústia e frustração institucional diante da morosidade de instituições como a CAPES, especialmente, por conviver com os estudantes e ter que lhe dar a notícia de que a bolsa ainda não foi liberada.

Esse clima de incerteza que acabou se criando em torno das bolsas na PG, principalmente, dos episódios em 2019 e meses seguintes em que houve suspensão de pagamentos e a agonia dos bolsistas em não saber quando teriam dinheiro para pagar suas contas. Assim, a incerteza de não saberem como fazer para sobreviver sem desistirem de seus cursos fez com que quem tivesse a oportunidade escolhesse seguir e se manter em outras atividades remuneradas. Junto a isso, os desafios e repercussões da pandemia fizeram com que os inscrições para seleções de PPG diminuísse:

Uma coisa que piorou depois da pandemia, que eu não sei se é por causa da pandemia ou por causa do contexto econômico, é a questão da demanda. Todos os cursos da universidade, com raríssimas exceções, têm tido muito menos inscritos nas seleções. Tem menos gente querendo fazer pós-graduação depois da pandemia, se isso é por causa de novas visões de vidas em função de ter passado pela pandemia ou do contexto socioeconômico que a gente está vivendo, eu não sei. Eu vou lhe dar

um exemplo, o nosso curso começou e durante a pandemia a gente teve 20 e tantos inscritos na segunda seleção. Quase todo mundo que entrou na pandemia já se formou. Eu não tive muita desistência na pandemia. Se não me engano 10%, dos 20 foram dois. Depois da pandemia o problema do ingresso na universidade se ampliou muito, tanto que a universidade tem feito reuniões, agora vai fazer ingressos intermediários, vai ter quatro ingressos por ano. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Por meio da narrativa da P/G constatamos que a universidade tem tentado superar esse desafio que se instalou por meio de uma estratégia de flexibilização dos períodos de entrada de novos alunos. Sobre essa conjectura a professora/gestora compartilha seu entendimento e percepções:

O que para mim não faz nenhum sentido o aluno entrar em concurso e não começar a disciplina, entrar no curso em EDT, mas tudo bem, o curso que quiser vai conseguir fazer isso. O nosso programa não vai adotar por enquanto, mas vai ser possível. A universidade está fazendo de tudo para, ampliou o prazo de inscrição, está fazendo de tudo para tentar resolver. Mas a principal diferença que eu vejo é isso, considerando antes da pandemia, durante a pandemia e agora, agora é o menor nível de demanda possível. Tem a questão de que as bolsas reduziram muito agora, se a questão é econômica, como a bolsa aumentou e a quantidade de bolsas também, então na próxima seleção isso já vai meio que melhorar. Agora se é uma constatação de vida, da fragilidade do ser humano, da possibilidade de morrer de uma hora para outra e que as pessoas perderam o interesse em focar nisso, aí vai demorar mais. Então a gente vai ter que esperar um pouco mais para tentar entender a origem, mas o principal fato para mim é a alteração da demanda. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

A professora/gestora compartilha algumas conjecturas sobre os fatores que podem estar influenciando no surgimento desse panorama. Também evidenciamos um possível fator que fez com a IES agisse de modo tão rápido para tentar resolver esta situação de modo tão ágil:

Para mim é bem simples, é para resolver o problema dos cursos que estão sobrando bolsa. Porque tu tens um monte de gente que forma ao longo do semestre e daí se tu não fizeres seleção essas bolsas vão começar a sobrar, porque antes tu tinhas 30 alunos que queriam bolsa e tinham 15. Então um cara formava, tu mandavas para o próximo da lista, só que agora o cara forma e não tem o próximo da lista porque o ingresso está curto. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Desse modo, a própria especificidade das bolsas de PG que se não forem preenchidas as vagas acabam por ser recolhidas implica que a IES aja logo para evitar que daqui a pouco as bolsas comecem a ser recolhidas pela própria Capes.

Nessa conjuntura, a professora/gestora comenta sobre as especificidades da área e, especialmente, o modo como a formação na área da administração subsidia a atuação como gestora:

Você tem mais um conhecimento operacional, por exemplo, você sabe o que é um planejamento estratégico, então você sabe o documento que tu tens que montar, mas se você não tem a vivência do PPG, como que você vai definir o que condições ele tem de alcançar no curto, no médio e no longo prazo. Então na hora que tu vais construir tem que dizer assim, em cinco anos, eu quero mandar cinco professores para o exterior. Tá, mas qual é a condição real desse curso de levar? Quem sabe se tem condições de levar cinco no geral é quem tem a história do PPG, quem está acompanhando o PPG ao longo prazo. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Desse modo, constatamos para uma gestão eficiente no âmbito de um PPG a articulação entre conhecimentos específicos da administração/gestão e o conhecimento da especificidade da área e, especialmente, as reais condições do PPG. Assim, a professora/gestores exemplifica com a questão da internacionalização, que é uma das demandas da PG. No entanto, o gestor se depara com a necessidade básica de recurso para efetivar ações de internacionalização e diante da ausência não tem como efetivar a internacionalização.

Nessa direção, a professora/gestora relata sobre suas vivências na atuação como gestora relacionadas aos desafios de recurso e as especificidades da sua área:

Dentro da UFSM que simplesmente espelha o que é o nosso país, é fazê-los entenderem que a nossa área também faz ciência. Porque a partir do momento que eles entenderem isso a gente vai ter as mesmas oportunidades que os outros e como eu considero que nós somos iguais, só temos menos oportunidade, a gente cresceria do mesmo jeito. Só que já vem de Brasília, eu vou lhe dar um exemplo, o edital da humanidade, o meu projeto ganhou nota 9,65 e não recebeu o recurso. Aí você pega os projetos da saúde, os caras ganham nota 7,50 e ganham recurso, então é uma desvalorização que sai de cima e que é totalmente refletida na UFSM; a UFSM não faz nada para inverter. Você tem uma margem de manobra para reverter, por exemplo, o curso de excelência já tem mais dinheiro, por que dá parte do dinheiro que pertence a PRPGP a maioria tem que ir para o curso que já é excelência? Não, o curso que é excelência já tem uma sobrevida, então vou dar um pouco mais de dinheiro para os grupos que ainda não são excelência, para um dia eles chegarem à excelência, porque tu só chegaste a excelente porque eu coloquei muito dinheiro em ti no passado. Mas o dinheiro continua indo para o cara que chegou em excelência e não mais, porque antes ninguém era excelente, então eu escolhia para quem eu ia dar dinheiro. [...]. De certa forma a administração central teria mecanismos que não utiliza, mas ela também reflete muito o estado do que é a administração pública no contexto da ciência e da pesquisa. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

A professora/gestora expressa em sua fala nuances de um sentimento de frustração e angústia diante de órgãos nacionais e mesmo da própria UFSM que valorizam apenas algumas áreas destinando-lhes mais recursos. Enquanto isso, professores/gestores de cursos com menor conceito sofrem diuturnamente para conseguir algum recurso para tentar aumentar a nota do programa. Assim, estabelece-se como desafio também ao P/G coordenador de PPG o relacionamento com a administração central do IES. Junto a isso, evidenciamos aspectos dos contextos emergentes permanentes repercutindo no cotidiano do PPG.

Nessa direção, alguns PPP recorrem à iniciativa privada para conseguirem alavancar mais recursos de modo que nem tenham percebido os desafios vivenciados nos últimos anos por outros programas, como um dos professores/gestores relata:

É, na verdade, a gente tem a iniciativa privada que ajuda, mas sempre a infraestrutura dos laboratórios veio de projetos com recurso público. Principalmente, FINEP eu acho ou editais específicos para compra de equipamentos grandes, volumosos em termos de valor, mas eu não lembro de ter tido nenhum problema específico por cortes de recursos. Não tinha uma coisa que era para vir e não veio, talvez pela gente já ter uma estrutura em termos de equipamentos já estabelecida. E o que a gente precisa mais de custeio vem nesses projetos com empresas. (P/G Coord. PG 13 - C. E. T. M.).

Desse modo, a narrativa do professor/gestor corrobora com a avaliação da professora/gestora P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H. de que PPG que já atingiram a excelência não tem grandes preocupações com recursos, pois já tem uma organização de sobriedade.

Nessa direção, quanto aos desafios de manutenção do conceito do PPG que já é 7 um dos professores/gestores compartilha suas concepções:

A questão da manutenção do sete, ela está muito relacionada a, principalmente, as atividades, as iniciativas individuais de cada professor, seja em termos de produção científica, quanto em termos de colaborações, projetos com empresas. Então não é uma coisa que o programa em si direcione. A gente tem muito um corpo docente bem estabelecido, maduro, e já com uma rede bastante estabelecida. Mas em termos de programa a gente não tem o que fazer, vai depender muito do que cada um estiver desenvolvendo. Claro, a gente tem que estar sempre atento às possibilidades. Hoje em dia, para manter um conceito sete, é quase desumano a produção que tem que ter. Então acaba complicando bastante. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do P/G evidenciamos que a manutenção de um conceito de excelência não decorre apenas da atuação do gestor/coordenador do curso, mas do engajamento de todo o corpo docente do PPG. Dessa forma, um dos desafios é a manutenção de um grupo de professores coeso e alinhado aos objetivos do PPG:

Um desafio grande que a gente tem é de renovação do corpo docente, porque se a gente simplesmente abrir para novos docentes, a nossa produtividade cai bastante, e com isso a gente não consegue manter o conceito sete. Então tem que ser muito criterioso, mas o principal problema que eu vejo é que é uma coisa que só vai saber *a posteriori*. Não tem como eu fazer uma previsão hoje assim, não, para a gente manter o conceito sete a gente vai precisar de um DPI de tanto, se eu atingir tais e tais e tais índices, eu vou manter o conceito sete. Isso aí não tem, porque agora está entrando questões subjetivas na avaliação. Muitas vezes tu não sabes qual é o critério da avaliação que aconteceu na avaliação passada, porque vai ficar sabendo os critérios na hora da avaliação mesmo. Então, o principal desafio é essa incerteza. Se a gente tivesse uns *targets* para atingir, tantas orientações, tantos artigos A1, tal valor em projetos com empresas, com isso aqui vocês serão um conceito sete. Não tem como saber até porque a própria avaliação é comparativa entre os programas. Sempre que sobe um sete, cai outro sete. Depende muito de como estão os outros também. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Diante disso, conhecer as dinâmicas de avaliação e o que vem sendo avaliado acaba sendo uma demanda a todo o programa, para que possam ser planejadas e desenvolvidas diferentes ações para que no momento da avaliação o programa tenha uma variedade de critérios em que possam sair bem-posicionado. Logo, há a demanda por um conhecimento específico do âmbito da pós-graduação articulado ao conhecimento específico da própria área/subárea.

Nesse sentido, o P/G relata a trajetória do programa até conseguir atingir a excelência:

O programa é bem antigo, é de 1970 e alguma coisa começou o mestrado, mas ele começou, mas não vingou, assim sabe, não foi muito. Começou lá em 1974 o mestrado e o doutorado foi em 1999. Levou bastante tempo para começar o doutorado. [...] avaliação que começou em 1974 e em 1991 veio uma avaliação da CAPES com parecer desfavorável ao curso, para fechar o curso, só que né nesse período aqui, mais de 1991 até 1998 se formou o nosso corpo docente que foram os que foram fazer doutorado fora e voltaram para Santa Maria e eles começaram a estruturar a nossa pós-graduação. Foi a partir daqui que entraram esses novos professores, eles pegando avaliação da

CAPES começaram a criar indicadores internos de desempenho para manter o credenciamento, para descredenciar professor, para credenciar novos professores. Daí em 1998 veio o primeiro conceito bom. 1999 foi criado o doutorado [...]. Daí ele vem indo, ele ficou cinco, nós passamos para seis faz pouco tempo e já fomos para o sete. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Por meio da narrativa do P/G constatamos a relevância e a necessidade de o grupo de professores engajar-se no programa e organizar estratégias para conseguir promover a qualificação do programa. Sobre isso, o P/G também detalha que:

Totalmente. Coordenador não faz nada sozinho. [...]. E essa época 2001, 2002 até 2004 foi quando eu fiz o meu mestrado que eu falo das brigas que tinha, porque foi justamente quando foi implementada esses indicadores e daí tu descredencia um que é amigo do outro e daí começa. Só que a pós-graduação ela não pode ter... [ela precisa dessa lógica para se atingir o objetivo] isso aí eu falo, quem é do nosso programa é o [n. s.] e é meu amigo pessoal há muitíssimo tempo, antes de entrar na UFSM, eu trabalhava com ele [n. s.]. E daí na última avaliação eu disse para ele “*cara, tu vais ser descredenciado da pós, não é porque tu és [cargo que ocupa na IES/n. s.] ou porque é meu amigo...*”, daí foi bem quando saiu um artigo de um aluno dele e salvou ele. Inclusive, depois nas palestras que ele fazia ele disse “*óh, o programa chegou ali porque ele segue os indicadores dos critérios, eu quase fui descredenciado*”. [...]. O critério está estabelecido, tu tens conhecimento, daí quando chega o período de avaliação tu não atinge os índices, não é perseguição, uma vez tu estás fazendo uma coisa que não está clara. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Por mais que possa parecer injusto em alguns casos, como evidenciamos por meio da narrativa do P/G, diante da atual organização nacional para a avaliação dos PPG, para que o programa consiga ter um reconhecimento e ir subindo de conceito até chegar a ser um curso de excelência é preciso atender os critérios. Desse modo, estabelece-se como desafio ao P/G coordenador de PPG manter-se alinhado aos critérios estabelecidos para que o programa possa alcançar êxito.

Nessa conjuntura, P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M. conta sobre estratégias criadas para manter o engajamento dos docentes no programa e manter todos produtivos, logo mantendo a produção do programa, pois quando assumiu a coordenação já estava com conceito 7:

Já era 7. São enormes, porque dos cursos de nota 7 da CAPES, nós somos, a princípio, o menor curso, o de menor tamanho. E nós temos hoje um corpo docente com 40 docentes, então o nosso curso é grande para a instituição, mas ele é pequeno para outros cursos com nota 7 da CAPES. E isso por muito tempo foi muito questionado, porque quando ingressamos na nota 7, no primeiro momento, nós tínhamos cerca de 30 docentes e aí surgiu um número sem parâmetros de referência que era o número 36. Então para ser um curso de excelência tinha que ter 36 docentes, então naquele momento foram credenciadas mais pessoas que tinham interesse. O curso começou a crescer e hoje ele se mantém entre docentes permanentes, nós temos cerca de 36/37 e entre permanentes mais colaboradores dá 40/42, enfim, vai variando um pouco nessa faixa. O docente novo, aí é conduta, a gestão interna. E essa é uma questão que eu peguei e juntamente com o colegiado temos tentado manter. Temos uma espécie de programa de incentivo aos jovens docentes, o jovem docente quando entra num programa 7 imediatamente ele é cobrado, ele precisa apresentar resultados, então no primeiro momento entra como colaborador, até conquistar o aluno, então ele conquista o seu primeiro aluno, tem o seu primeiro orientado ele passa a ser um docente permanente. Para que isso aconteça num fluxo natural a gente tem como prioridade um, para distribuição das cotas de bolsa, dar bolsa para as pessoas que são jovens, até cinco anos no programa. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Evidenciamos o engajamento e o entendimento do grupo de professores da importância de o jovem professor ter um suporte para conseguir atingir o patamar de produção dos demais docentes já consolidados no programa. Dessa forma, independente de uma dinâmica institucional, no programa criou-se uma dinâmica interna que acaba repercutindo na manutenção do curso e da sua produção.

Nessa direção, o PG detalha essa dinâmica interna que foi criada:

Isso, exatamente, as bolsas dos alunos. Digamos, esse docente vai ter direito a um aluno bolsista, se o aluno assim desejar fazer a pós-graduação com ele, primeiro defende o mestrado e vai para o doutorado. Então essa priorização na distribuição dos alunos com bolsa para os jovens de certa forma incentiva as pessoas a começarem a produzir o quanto antes e elas começaram a construir sua carreira, porque senão a pessoa entra, ela não consegue aluno, ela sai e não vai ter produção. Essa seria a prioridade um. Depois a prioridade dois seria para os alunos que obtiveram as melhores notas na prova de avaliação. A prioridade três, temos um ranking interno em que a gente pega por produtividade docente e da mesma forma como é feito com esses jovens os alunos bolsistas prioritariamente vão, uma distribuição homogênea, mas priorizando do mais bem ranqueado até o último ranqueado. E as prioridades também são para aqueles docentes que não tem alunos. Então, por exemplo, hoje eu não sou mais um jovem docente, já estou no *ranking* dos mais velhos, mas a questão toda é que se eu não tiver nenhum aluno hoje, eu passo a ser prioritário, porque é interessante que eu tenha um aluno bolsista produzindo junto comigo, então a gente prima por essa distribuição homogênea ou pelo menos equilibrada dos alunos. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Podemos inferir que a estratégia implementada no programa ao mesmo tempo em que promove o engajamento de jovens professores, atua na manutenção da produção do programa e, inclusive, torna-se uma estratégia de manutenção da permanência estudantil.

Atrelado a isso, a produção do programa não fica dependente da produção de alguns professores, pois há um acompanhamento sistemático interno, fomentando a manutenção do engajamento de todos no programa:

É claro que, são regras e são fórmulas complexas e a gente nunca agrada todo mundo, mas a ideia é, dessa forma, ter uma distribuição homogênea, porque tem programas aqui na instituição, que tu pegares ali dois ou três docentes que concentram 80% dos alunos de pós-graduação, isso a meu ver também não é o mais justo. Porque o aluno de pós-graduação o que pensa, primeiro ele precisa da bolsa para se sustentar em Santa Maria que nem sempre é a cidade mãe dele, mas ele vai buscar as pessoas que são as mais produtivas. E aí é uma bola de neve, essas pessoas mais produtivas acabam juntando todo mundo ao redor delas. Então o programa acaba tendo a cara da pessoa mais produtiva e isso para um programa de excelência como o nosso não é possível, temos que ter diversas faces, temos que ter várias linhas de pesquisa, temos que ter pessoas em todas as linhas de pesquisa possíveis produzindo e a melhor forma que encontramos é dar regras para que os alunos escolham os orientadores de uma forma distribuída, sem priorizar um grupo A ou B. Acaba acontecendo em alguns casos, mas não é a nossa ideia, a ideia da coordenação do programa é fazer uma distribuição. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Desse modo, no cotidiano da atuação como gestor de um PPG de excelência o desafio de manter o conceito do programa articula-se à necessidade da manutenção do engajamento de professores e estudantes com os objetivos alinhados do PPG. Dessa forma, com estratégias organizadas e em funcionamento, o P/G consegue atuar de modo mais propositivo diante do

acompanhamento que faz do desenvolvimento das atividades no âmbito do programa. E, assim, ao identificar algum indício de alguma defasagem consegue agir de modo mais eficaz e otimizado.

Diante disso, o P/G ainda fala sobre a inserção dos professores/pesquisadores/orientadores na extensão:

Nós não avaliamos isso no nosso *ranking* interno, mas quando os relatórios são feitos percebemos que nós temos, a maioria são grupos de pesquisa, -não vou falar em docentes isolados -, mas tem muitos grupos de pesquisa que trabalham com a parte de extensão, ela é uma extensão que muitas vezes acontece na forma de um projeto de cooperação com uma empresa ou uma indústria, por exemplo. Temos bastante isso com valores bastante significativos e muitas vezes conseguimos complementação de bolsa dos alunos por essas empresas. Então, é um *Know how* daqui que vai atender uma demanda de uma empresa. Não sei até que ponto isso caracteriza a extensão *per se*, mas é uma forma que nós temos de tirar o *Know how* daqui de dentro que não unicamente da forma de um periódico ou de uma patente, mas que ela vá e seja usada o quanto antes na iniciativa privada ou pública, dependendo pode ser a Petrobras, a Eletrobras, isso depende bastante. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Dessa forma, as ações extensionistas da área são caracterizadas pela própria especificidade da área. Nessa direção, o P/G destaca que compreende que essa articulação com empresas/instituições externas é uma maneira eficaz de o conhecimento produzido dentro da universidade chegar mais rápido a um lugar em que será utilizado.

Atrelado a isso, o P/G salienta que a normativa dos 10% de extensão também tem promovido um aumento na organização de propostas de ações extensionistas:

Mas a questão é que temos vários projetos que são desenvolvidos dessa forma e agora com a mudança institucional da exigência que tenhamos um percentual de extensão vinculado aos cursos, muitos docentes estão com projetos de extensão. E eu imagino que agora a questão da extensão vá dar um salto em termos de resultado, assim com a pesquisa deu alguns anos atrás, então acho que vamos chegar em um patamar, não sei se vamos equilibrar, na [área/n. s.] eu acho que não, porque a [área/n. s.] é uma ciência básica e por ser uma ciência básica precisamos construir conhecimento básico, a pesquisa nos dá isso, mas a extensão, com projetos pequenos e grandes, tanto faz, ela vai começar crescer bastante agora, porque muitos docentes estão propondo projetos para que a extensão seja feita. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Dessa forma, reconhecemos que, por vezes, são necessárias novas normativas e diretrizes para que algo seja desenvolvido, como, por exemplo, para que a extensão seja mais presentes nas ações desenvolvidas no âmbito das IES.

Nessa conjuntura de gestão de PPG também conhecemos os desafios no cotidiano da gestão de uma coordenadoria de PG da universidade. Logo, a atuação como professor/gestor no panorama geral da IES, assim vivenciando outras perspectivas dos âmbitos micro e macro contextuais.

Nestes casos, destacam-se vivências anteriores, saberes e fazeres já construídos sobre as especificidades da sua área e, principalmente, sobre a pós-graduação e a dinâmica de agências

reguladoras como a CAPES, produziram um arcabouço de saberes e fazeres foi fundamental para que a inserção como gestor na gestão na UFSM fosse uma transição mais tranquila:

Assim, eu acho que eu tive uma vantagem que eu tive uma experiência prévia com a CAPES. Eu trabalhei durante muitos anos junto com a Coordenadoria de [área/n. s.] da CAPES e a área de [área/n. s.] na CAPES ela é bem recomendada, é uma das áreas hoje, que se for ver a produção mundial, o Brasil é o segundo maior produtor mundial de ciência [área/n. s.] no mundo, a gente perde só para os Estados Unidos. Então pelo fato de eu ter ficado muitos anos ali na CAPES, trabalhando com a área tinha muita coisa que eu sabia que era, como acontecia, mas eu acho que assim a grande, teve uma dificuldade maior eu acho que tu entenderes mais ou menos como é que, como é que as coisas andam para, não digo nem entender assim, os critérios, mas mais entender como é que é a cabeça das pessoas, como é que elas pensam em diferentes áreas; então, eu já tinha uma ideia de que algumas áreas iriam ser de um outro modo, mas eu acho que esse não foi um grande problema para mim, assim, não diria que esse foi um grande problema assim de como foi, acho que foi também não foi muito difícil assim eu acho... Existia um critério, a minha Coordenadoria ela é um pouco, bom tu és doutoranda então tu sabes que eu estou te falando, a gente segue a CAPES, não tem como fugir muito daquilo, então, independente de uma área ou outra, existem documentos que tu tens que seguir, então ficava mais, vamos dizer assim, mais palpável o que eu tinha que trabalhar. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Por meio de sua narrativa evidenciamos que o P/G aciona saberes da experiência que subsidiam a sua atuação como gestor na UFSM, articulando-se aos conhecimentos específicos da PG construídos em suas experiências junto à CAPES. Suas vivências em uma agenciaria reguladora, de certa forma, também já o preparam para a diversidade de especificidades que encontraria ao assumir um cargo na gestão da administração central da universidade.

Nessa direção, o P/G pontua que um dos desafios vivenciados condiz à gestão de pessoas, logo as especificidades da PG que nem os coordenadores de PPG não conseguiam entender:

A outra dificuldade muito grande que eu tive como gestor, eu acho que nem foi a questão pessoal, eu acho que assim eu sempre tive um bom relacionamento com os coordenadores, mas eu acho que é muito difícil, às vezes, a universidade ela é como se fosse uma grande corrente, então, tinha muita coisa que eu queria mudar e que por mais que eu tivesse, talvez, o poder de mudar, eu não conseguiria mudar, porque depende de outros antes e isso é uma coisa que trazia muita morosidade, a pró-reitoria que eu estava ela é muito rápida, ela precisa responder muito rápido, então, por exemplo, [...] em 2020 a gente recebia quase um decreto por mês que mudava a bolsa, que mudava sistema, e tu tinhas que responder isso muito rápido para as pessoas e, às vezes, tu precisavas de algumas coisas institucionais que outras esferas caminhassem tão rápido assim e que porque tem outras demandas, enfim, não conseguem. Então isso para mim como gestor foi é muito difícil assim, a gente conseguir que todo mundo ande junto e que enfim, se não tu não consegues mudar, não é?! (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Na narrativa de P/G Coord. PG 10 evidenciamos que estar em uma coordenação que é para toda a universidade é diferente dos desafios de quem está na coordenação de um micro contexto, ou seja, de um PPG. Articulando-se a isso há as repercussões dos contextos macro que implicam em novas demandas a serem gerenciadas no âmbito de toda a universidade. Junto a isso, trabalhar com a gestão de pessoas no sentido de os demais gestores reconhecerem que nem sempre é uma decisão da coordenadoria, por vezes, apenas seguem normativas superiores

também. Ainda, o P/G pontua, que por mais que tentasse atuar de modo mais proativo acabava esbarrando em barreiras institucionais e na morosidade de processos dentro da universidade.

Nessa direção, o P/G detalha sobre os desafios de lidar com os coordenadores de PPG e que o seu lugar de atuação acaba sendo um lugar de tensionamento em que lidam com as demandas da CAPES e também a perspectiva e as concepções de cada coordenador que, por obviedade, vai defender a sua área, o seu programa:

É, exatamente. Eu acho que assim o grande problema, talvez, os coordenadores também entenderem um pouco: *“assim, olha, não é bem assim como vocês querem, a gente não vai conseguir porque”*, quer ver, por exemplo, quando a gente teve uma grande discussão no *Print*, quando foi o *Print* da universidade, e assim, a gente tem que fazer escolhas; infelizmente teve que fazer escolhas; alguns programas não entraram e não gostaram, outros programas, enfim, é difícil, às vezes, as pessoas entenderem que, talvez, olha, naquele determinado momento, não era o melhor para a universidade e foi feito uma escolha baseada em critérios, mas é, isso, é bem difícil, né?! (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Nessa perspectiva, podemos inferir que a própria ausência de compreensão da complexidade de gerenciar vários e diferentes PPG é um desafio e para que a instituição alcance os índices de excelência, que são definidos por órgãos externos, a instituição precisa fazer escolhas. Claro, essa situação não deslegitima a luta e a resistência pela valorização de todos os PPG. No entanto, estando em um papel de coordenação geral de uma universidade o professor/gestor acaba tendo como exigência de o cargo ater-se aos critérios e normativas estabelecidos:

Eu acho que assim, se tu estás com tudo muito claro é tranquilo, mas, às vezes, os coordenadores, demoravam um pouco a entender. Mas acho que, como eu digo, a maior dificuldade para mim foi esse tensionamento que aconteceu, mudou um governo e teve uma pandemia no meio, então tu imagina a gente tinha que reorganizar o ensino de pós-graduação em um mês inteiro; e aí no meio disso teve perda de bolsa, teve mudança de diretor de avaliação, teve mudança de presidente da CAPES por 4 vezes; imagina, cada ano era uma coisa, eu trazia um cara para Santa Maria e dali a pouco ele não era mais, eu tinha que trazer outro, então; e aí os coordenadores, obviamente, tinha uma relação muito boa: *“mas e aí, como é que a gente vai fazer?”*, falei *“olha, vamos ter que esperar a nova visão do novo coordenador para a gente então...”* isso é um cargo de gestão desse tipo que eu estava a gente depende muito de uma força externa. Essa é a dificuldade. Se tu tens uma estabilidade, como está agora, estabilizou, não vai mudar muita coisa, então está tudo bem. Mas naquele período foi muito instável, isso na pós-graduação cada vez que tu ias lá era muita mudança, muita mudança, mas acho que no fim deu certo, né?! Tem muita coisa que deu certo, enfim, o teu curso, por exemplo, cresceu, graças a Deus! (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

O P/G expressa em sua narrativa o quanto uma instabilidade em âmbito nacional nas agências de fomento acaba tensionando todo o contexto da PG no país. Consequentemente, implicando em muito mais desafios para a atuação como gestor em um cenário de instabilidades. Junto a isso, por meio da narrativa do P/G evidenciamos que um gestor num cargo em âmbito institucional precisa desenvolver uma boa relação com os demais coordenadores, afinal o bom trabalho de um reverbera em condições para o outro também possa

desenvolver um bom trabalho. Logo, uma cultura de colaboração que se entende como necessária na universidade possa ter como exemplo concreto o tipo de relação construído por P/G Coord. PG 10 - C. C. V. com os demais coordenadores de PPG.

Nessa conjuntura, sobre as especificidades e desafios de cada PPG a depender do seu conceito e o que fazer para melhorar, ao atuar em uma instância deste nível permite ao docente construir uma compreensão do panorama geral da PG e dos desafios que se tem a enfrentar no âmbito da PG na UFSM:

Sim, eu acho que assim o primeiro ponto que eu sempre falei isso assim, a gente tem que seguir o que está no documento base. Tu podes criticar e a gente tem fóruns específicos, eu falava muito isso para os coordenadores: *“você não concorda? Você tem que ir para os fóruns e chamar os coordenadores”*. Chama o coordenador para cá, a pró-reitoria paga uma passagem ou a gente na época podia fazer uma coisa online para a gente discutir com esse coordenador. Teu curso fez muito isso, chamou coordenadores, chamou um grande pesquisador da área, que era o [n. s.], e a gente discutiu isso ao vivo. Porque você simplesmente ir contra e não participar dos fóruns de discussões, não ir às reuniões de meio termo, aí foi difícil, não chamar um coordenador para a mesa do debate, fica difícil. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Nesse sentido, o professor/gestor destaca a necessidade de cada área/PPG conhecer e compreender os critérios de avaliação da sua área para que possa organizar-se de modo estratégico a fim de conseguir subir no conceito. Atrelado a isso, por mais que não se concorde com os critérios, até que as normativas sejam modificadas para que o programa se mantenha “no jogo” precisa aprender a jogar conforme as regras:

Então, infelizmente, vou dizer como a coisa está e como eu vejo: a gente tem que seguir o que está ali escrito, não tem muito jeito, e existe um paradigma ainda de que o que contabiliza, o produto de uma pós-graduação, se dá na formação do aluno e se dá, muitas vezes, o resultado de uma produção, seja essa produção não só artigos científicos, pegar na área das humanas, ali de artes, por exemplo, outro tipo de produção, na música, é outro tipo de produção, então eu preciso ter aquele produto de alguma forma, preciso do produto. A CAPES ela tem mudado um pouco isso, nessa última avaliação se se tentou trabalhar muito mais com a qualidade do produto e a qualidade de formação do aluno, do que a quantidade. Agora, se eu for te dizer, ainda é muito quantitativo. Eu concordo com isso? Não, eu não concordo. Eu acho que a gente tem que ter uma trava, isso eu concordo, e eu sempre falei para os coordenadores: *“você vão ter que ter uma trava, não é? Não adianta, e a trava é discutida durante a reunião; acho se a trava está muito alta ou está muito baixa, você tem maneiras de discutir isso, mas não tem como fugir, né?! A gente, infelizmente, você tem uma quantidade mínima de produção”*. O que eu acho assim, você está nessa quantidade mínima, depois, daqui para cima, você precisa fazer outras coisas. É isso que eu acho que, talvez, as pessoas, mesmo alguns coordenadores, têm uma visão errada, dizendo que o problema deles é produção; o problema não é, talvez, a produção, a produção era problema de cursos 3, basicamente, na maioria. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Nessa direção, P/G Coord. PG 10 - C. C. V. expressa as diferentes demandas para cada programa, de acordo com a sua nota, decorrentes dos critérios avaliativos estabelecidos para a avaliação quadrienal:

Bem diferente. Quando eu entrei na pró-reitoria eu fiz uma estratégia que era trabalhar por conceitos; poderia trabalhar por áreas do conhecimento, então sei lá, educação e das humanas, vou trabalhar de um jeito; eu preferi, eu arrisquei e trabalhei com o conceito, então eu trabalhei com os cursos nota 3 um tipo de objetivo, com os cursos nota 4 e 5 ali mais ou menos outro tipo de objetivo, com os

cursos nota 5 que eu achava que iriam subir com outro objetivo em 6 e 7 com outro, eu trabalhei por grupos. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Reconhecendo as diferentes especificidades de cada grupo de PP de acordo com suas notas, o P/G criou uma estratégia de trabalho de modo a focar objetivos específicos para cada grupo. Assim, atuava nas especificidades e nos desafios de cada PPG a depender do seu conceito e o que fazer para melhorar:

Assim, o que tu vê: cursos nota 3, basicamente, o problema era organização e produção científica, era esse o problema deles, eles não tinham produção científica; não tinham produção científica não quer dizer que todos não tinham, às vezes, eram cursos enormes e que você tinha que fazer uma diminuição e aí você já atingia o conceito para 4. Veja bem, a gente trabalhou com isso e o resultado foi bem interessante: 85% dos cursos nota 3 subiram para 4 nessa última quadrienal. Faltava uma organização, faltava cortar professor que não era produtivo, que infelizmente não estava ali, faltava colocar, talvez, aquele professor ele não produz, ele está bem, mas ele pode contribuir para o programa de outra forma, então ele fica como colaborador, fica termina as orientações, ele fica lá dentro das disciplinas que são importantes para a formação. E os cursos nota 4 eles tinham muitos tinham já a produção precisavam atingir um pouco mais, mas para coisas não coisas assim de como estava escrito as coisas no relatório, de como é que eu vou colocar aquele a mais que tu tem, que foi o que aconteceu com vocês, eu precisava vocês tinham uma internacionalização boa, mas não estava escrito isso, estava escrito muita coisa, mas assim, o relatório estava..., né?! Então quando organizou a coisa quando começou a colocar em prática o que era a ser pedido foi para 5. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Nessa direção, pontua os desafios que reconhecia para PPG 6 e 7 e que pautavam a sua orientação para estes programas, uma vez que é necessário que os coordenadores compreendam claramente os critérios de avaliação dos programas para serem capazes de pensar sobre um “plano estratégico” para a construção e consolidação de um programa:

Os cursos 6 e 7 já era um outro perfil, quando tu entras nesse nível a produção científica pouco importa porque todos já têm, eles já estão muito bem. Não estou dizendo que pouco importa no sentido que eles não vão produzir. Eu não precisava cobrar produção desses cursos; eles já sabem fazer muito bem. Estou dizendo que era outro: o desafio era internacionalização, o desafio era o impacto social que aquela produção tinha, o desafio era fazer grupos de pesquisa fortes que tinham um pacto internacional, eram pessoas que tinham impacto social enorme, então isso, era captar recurso mais pesado, era ter grupos de pesquisa interinstitucionais, era dar solidariedade para grupos menores, então era completamente, hoje eu vou pedir olha um curso nota 3 tem que ser solidário; na verdade, não, eles que tem que ser solidário comigo. Então era isso assim. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Dessa forma, ao empreender essa estratégia de atuação o professor/gestor também buscava disseminar a compreensão das especificidades de cada área de da cada conceito/nota de curso:

É, esse foi o desafio. Acho que como coordenador da minha Coordenadoria eu tentei trabalhar com essa ótica assim de as pessoas entenderem que assim, os desafios que um curso nota 3 tem são completamente diferentes. Tu vais ver quando entrevistar os coordenadores eles vão te dizer são cursos completamente diferentes. O que está nos 6 e 7 é uma coisa, o que está no 5 é outra e que está no 3 é outra. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

O P/G também manifesta sobre a sua atuação com PPG nas unidades descentralizadas da universidade, os campi fora de sede destacando as suas especificidades:

Tinha poucos cursos. Por exemplo, Frederico tinha 2 cursos, se não me engano, e Palmeiras tinha 2. Então eu fui para os 2, eu fui tanto para Palmeiras quanto para Frederico. Mas eu acho que sempre precisava ficar mais próximo deles. São um pouco diferentes, sim, e se tu for ver a unidade descentralizada uma eleição para diretor é como se fosse uma eleição para reitor; então o curso ele tem, um exemplo, o centro ciências da saúde tem mais de 4 cursos, isso é muito mais, agora não sei a exata, é enfermagem, fonoaudiologia, fisioterapia, odontologia, e aí vai. Lá, eles têm 1 ou 2, então o diretor ele fica quase como junto com o coordenador, então eles conhecem muito bem e eu acho que precisa sempre ter esse apoio maior. Eu acho que é um pouco diferente; não digo nas demandas, eles vão passar pela mesma coisa, mas eu acho que é aquela sensibilidade de tu entender que aquilo lá é um curso diferente é importante, assim, tu pegas um jeito de tratar o coordenador, não que tu vai tratar diferente, mas assim entender que olha eles conhecem muito bem, eu vejo que os cursos lá eles sabem muito bem que eles estão fazendo, eles têm bastante conhecimento; a gente conseguiu aprovar cursos lá que era uma coisa ótimo assim, então eu acho que eles se sentem assim, às vezes, mais acolhidos quando tu vais, eu acho que, eu percebo assim, que talvez eles não se sentem muito da sede, eles sentem quase como uma unidade externa. Só uma percepção, então eu acho que tem que ser uma sensibilidade maior para trabalhar ali. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Nesse sentido, podemos inferir o tipo de relacionamento com a administração central acaba sendo diferente pela própria distância. Evidenciamos, por meio da narrativa do P/G que ir até os campi é uma estratégia para aproximar a administração central do que vem sendo desenvolvido na unidades. Por outro lado, como estão longe e, de certa forma sozinhos, acaba se criando um engajamento muito maior entre todos, o que também é facilitado por serem unidades menores em comparação com o campus sede.

Nessa conjuntura, o professor/gestor também salienta como desafio a gestão de pessoas no que condiz às especificidades de atuar na coordenadoria geral da IES de PG e, atrelado a isso, as relações com outras instâncias/órgãos da instituição:

A questão de, por exemplo, de ter entrada anual, na verdade, sempre teve entrada anual, mas é uma eterna briga a questão dos editais, como é que vai fazer porque o edital é ligado com um período porque, enfim, é um edital longo, que precisa passar pela PROJUR, isso demora um tempo para as pessoas fazerem, mas é uma possibilidade, eu acho que é sempre é uma possibilidade de se fazer entradas mais flexíveis. A gente tentou muito isso e conseguimos mudanças de datas, mas eu acho que impacta assim com certeza vai impactar de alguma forma. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Dessa forma, a morosidade institucional barra o empreendimento de ações mais proativas. Assim, as relações com outras instâncias também se estabelecem como um desafio.

Também, o P/G pontua a sobrecarga de demandas que se estabelecem como prioridade e dificultam o tempo para conseguir se dedicar a elaborar uma nova proposição: *“Olha, para ter uma ideia, eu uma vez eu estava trabalhando na nova resolução da pós, assim, eu não tinha um dia para parar, sentar-me e escrever, porque era todo dia era demanda, demanda, demanda, demanda, demanda. [...] Sempre apagando incêndio.”* (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Nessa direção, o professor/gestor compartilha suas vivências de que superado o desafio que conseguir implementar alguma nova estratégia criada conseguia aliviar um pouco a sobrecarga de atividades:

Depois mudou, quando tu crias as coisas assim diminui, mas mesmo assim, acho que tem uma coisa que eu acho errada na universidade, assim, que isso todo mundo sabe, mas assim a gente tem pró-reitorias enormes e pró-reitorias menores; dá uma olhada quantas pessoas tem na pró-reitoria de gestão de pessoas? E depois tu comparas quantas pessoas tem na pós-graduação. Eu tinha 2 secretários para tocar toda a pós-graduação da universidade e, às vezes, vinha uns coordenadores para mim: “*mas, eu estou com 1 secretário só, precisava de mais 1*”, eu falei: “*eu sei qual é, eu tenho 2 para 85 cursos, tu tens 1 para 1*”, então, assim, não é fácil. E aí tu pegas outras pró-reitorias lá que tinham 100 pessoas, na minha tinha 14 quando eu cheguei, então, assim, é... São coisas culturais, é difícil tu mobilizares as pessoas, eu entendo e não é muito fácil; acho que como gestor, assim, principal coisa, assim, existe uma diferença entre tu queres mudar e tu conseguires mudar, porque a mudança depende de um monte de gente. [...]. Não é só do teu setor, aí depende.(P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Em sua narrativa o P/G expressa uma certa frustração diante da distribuição desigual de servidores nas pró-reitorias. Situação que acaba repercutindo na sobrecarga do professor/gestor assim de todos os demais servidores que atuam em lugares com menos mão de obra. Arelado a isso, o P/G reconhece nas relações com outras instâncias também estão implicadas dinâmica institucional e a cultura acadêmica/universitária. Logo, algumas proposições de mudanças acabam esbarrando na resistência de mudar algo já incorporado na cultura institucional.

Nessa direção, o P/G detalha que não basta uma resolução, uma normativa, para que se consiga modificar algumas coisas:

Não. Quer ver uma coisa: a resolução de *pós-doc*, talvez você vá fazer, eu mudei completamente, vai lá ver como é que ela está agora, porque antes ela era completamente engessada que só podia fazer *pós-doc* quem ficasse *full time* na universidade. Falei: “*quem é que vai fazer isso?*”, ninguém! É só um cara que ganhou a bolsa, mas aí talvez não... Essa foi uma das únicas resoluções que eu consegui fazer assim, que teve menos influência dos outros lados, porque eu só mandei ali tal foi e passou. Agora a de cotas, por exemplo, nossa! Foi, voltou, um monte de vezes, sabe, por que dentro da universidade, eu queria ter mudado, por exemplo, aluno especial, eu acho um absurdo do jeito que era; eu era queria ter mudado, por exemplo, o tempo que um aluno de mestrado fica em licença maternidade, falei: “*não tem cabimento, tem que ser no mínimo 6 meses*”, mas está lá no guia do estudante que é 3, então, para mudar isso precisava mudar o guia que precisava mudar na graduação, precisava mudar uma série de outras coisas que talvez não seja uma demanda para a graduação, mas é uma demanda rápida minha. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

O professor/gestor precisa aprender a agir de modo resiliente diante das dificuldades que enfrentam, como, por exemplo, reconhecer que o que é uma prioridade para ele/para o seu setor pode não ser reconhecido como prioridade para outras instâncias.

Então, isso demorava. Isso entender, assim, isso... como é que não mudou? Isso não mudou, porque assim até as pessoas entenderem e colocarem aquela demanda que não é o principal deles para ser rápido, por exemplo, teve uma resolução do outro lado não é uma Resolução lá, acho que era de concursos da universidade que eu fui consultado, não era a minha demanda, mas eu fui consultado, ok? Sabendo disso, eu dei uma resposta rápida. Mas olha quantas demandas minhas ou de outros pró-reitorias que dependem de outros e que ficam lá, às vezes, demora porque o cara está com outras

coisas. [...]. É, entrada de pós-graduação, por exemplo, eu falava tem que ser separado do calendário da graduação; mas daí tinha que mudar toda a estrutura da universidade, eu fui descobrir que eu tinha que mudar lá em cima; aí tinha que passar pelo conselho, tinha... sabe, andou, mas assim travou. Eu acho que, como gestor isso é uma coisa assim que as pessoas que não estão na gestão não sabem. Elas pensam assim: “*ah, mas isso é da tua coordenadoria*”, sim, mas a minha coordenadoria depende de um monte de gente. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Evidenciamos a relevância de agir de modo empático com as demandas que o outro lhe apresenta. Logo, a morosidade institucional, podemos inferir que, por vezes, reside no fato de os gestores/servidores não se disporem a se colocar no lugar do outro e tentar entender por que aquela demanda/proposição está sendo apresentada em tom de urgência.

Diante de sua vivência, o P/G pontua o que percebe como tendo sido o seu maior desafio na atuação na coordenadoria de PG:

A grande dificuldade para mim é que assim eu peguei um período de transição muito grande de governo e de política externa. Isso assim foi muito difícil. Eu acho que, assim, para se ter uma ideia, no período de entre 2018 e 2022, nós tivemos 4 presidente da CAPES, 5 diferentes diretores de avaliação e uma mudança completa no perfil de avaliação no último ano da quadrienal, tanto com quadrienal ficou sub judice um bom período; então isso foi muito difícil, porque a gente vinha de uma constância de como ia ser a avaliação, de como eu ia ter que trabalhar com cursos, e, principalmente, 2020 para frente tudo mudava, então a cada ano mudava uma coisa, então isso foi muito difícil, foi muito difícil tu conseguires fazer com que os coordenadores eles entendessem que essa mudança iria acontecer e que eles iriam ter que mudar a forma de escrever um relatório, que eles iriam ter que mudar a forma de como eles estavam fazendo ciência, como eles estavam avaliando pós-graduação, isso foi uma dificuldade muito grande. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Dessa forma, o elemento caracterizador dos contextos emergentes permanente contexto macro repercutindo no micro da instituição foi o promotor dos maiores desafios enfrentados pelo P/G. O contexto macro é caracterizado pelos elementos que decorrem da contextura social, cultural e histórica, como, por exemplo, a cibercultura, assim como pela regulações oriundas do governo federal, agências de fomento, como no caso da CAPES. Assim, como manifestado pelo P/G, esses elementos que caracterizam o contexto macro repercutem no contexto micro da instituição, implicando em novos encaminhamentos das demandas que chegam, como, por exemplo, a mudança no perfil de avaliação da CAPES, como relatado pelo P/G.

Junto a isso, o P/G pontua que a questão do produtivismo e da cultura acadêmica também caracterizaram desafios na sua atuação como professor/gestor:

[...], eu acho que a produção científica ela é sim é importante, mas está exagerado, está muito exagerado. O reflexo disso é o que vai acabar acontecendo com o tempo e que a gente vê: fraude na ciência, síndrome de *burnout* para pesquisador e para aluno que não consegue publicar, que se sente frustrado, então é mais ou menos isso que eu estou trabalhando agora. Se você for ver, poucos desses dados são auditáveis, então, até que ponto por talvez eu tenha que produzir mais eu não estou mascarando dados, então acho que é preciso trabalhar com coisas mais abertas, com compartilhamento, todo mundo pode ver que estás fazendo, o publicar o parecer ele tem esse efeito que é daqui a pouco tu pegares um aluno que está fazendo uma super formação, vai ser um supercara importante, mas porque não consegue publicar o seu artigo ele ser frustrado e acabar sendo taxado como aluno ruim. Acho que nós temos que ter ainda, acho que sim, nós ainda vamos continuar com

essas métricas, mas acho que não pode ser o principal, acho que a gente tem que dar uma equalizada em outros indicadores para mostrar o que é uma boa pesquisa, porque está todo mundo subindo, subindo, subindo, uma hora não vai; isso não diferencia mais programas; aquilo que eu falei, isso diferencia muito programa 3, 4, agora 5 para cima não, são outras coisas que vão mais importar, né?! Todo mundo atinge. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Nessa conjuntura, o P/G também reconhece como desafio as ações afirmativas – antes da atualização da lei de cotas em 2023, na UFSM o professor/gestor já encaminhou essa questão por meio da proposição de uma política institucional tratando deste tema:

A reserva de vagas no pós-graduação foi eu que fiz a política. Eu criei a gente trabalhou junto, eu criei um, na verdade, já vinha essa discussão há algum tempo eu peguei uma resolução que estava parada desde 2017, 2016, e criou um grupo de trabalho, tem uma professora aí do teu centro que é a Leandra, participou a Leandra, participou o pessoal do centro de tecnologia, participou o pessoal do CCSH ali participou o Breno; então a gente construiu um grupo bem diverso assim de pessoas que fez uma minuta super que ela não foi nem discutida no CEPE, assim ela passou. Eu acho super salutar, eu acho que não tem outra maneira de isso não ir para frente. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Antes mesmo da nova versão da lei de cotas (BRASIL, 2023) atuando na coordenadoria o professor/gestor organizou e criou no âmbito da UFSM a reserva de vagas na PG da UFSM:

Acho que essa política foi uma das grandes coisas que eu fiz hoje foi essa política de cotas. Embora, embora eu perdi porque eu tinha falado que deveria ser imediato, e aí, quando foi para a PROJUR eles deram um prazo assim para os programas se organizar. Na minha opinião tinha que ser, está publicado hoje começa amanhã e cota e pronto, não tem muito que se discutir. Se for ver, por que que não tem negro na pós-graduação? Porque não chega! Ou você, nós tivemos 300 anos de escravidão, são menos de 8 gerações atrás uma pessoa negra era escrava, então não tem como considerando o quanto o brasileiro demora para ascender de classe, que são no mínimo 8 gerações. Não tem como, ou se faz isso ou a gente vai ficar uma universidade elitista. As pessoas me criticaram muito, me criticaram não, mas quem criticava falava: “*mas não é isso que vai mudar o problema, etc.*”, mas não é questão de mudar o problema ou não, é tu pontuares que a universidade está preocupada com isso e que tem mecanismos de tentar fazer com que eu diminua essa iniquidade. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Nessa direção, o professor/gestor compartilha suas concepções sobre as ações afirmativas na PG expressando os desafios enfrentados:

Então eu sou super favorável, acho que a pós-graduação demorou muito tempo para entender isso. Acho que a gente teria outros grupos. A gente colocou isso, né?! Há possibilidade sim de outros grupos minoritários e excluídos também serem colocados, LGBTQ+, assim quem quiser pode fazer, não tem problema. Então eu sou favorável a isso, acho que não vai impactar em nada na universidade do tipo assim nós não vamos deixar de um aluno entrar na universidade por causa de uma cota, tá?! Até porque esse é o discurso mais racista que existe. Eu estou falando isso e tu diz que o aluno cotista é pior que o não cotista, que, na verdade, não tem evidência nenhuma para isso. Então eu sou super salutar. Eu acho que houve na pós-graduação, precisa entender isso. Acho que a gente tem feito, a pós-graduação está fazendo, mas, o que o próximo passo é as políticas de manutenção desses alunos, não adianta fazer só a política de entrada e não ter política de manutenção. Então, isso é um problema. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Assim, se estabelece como desafio a partir da criação e implementação das ações afirmativas na PG surge a questão de promover a permanência dos estudantes pós-graduandos contemplados pela política de reserva de vagas:

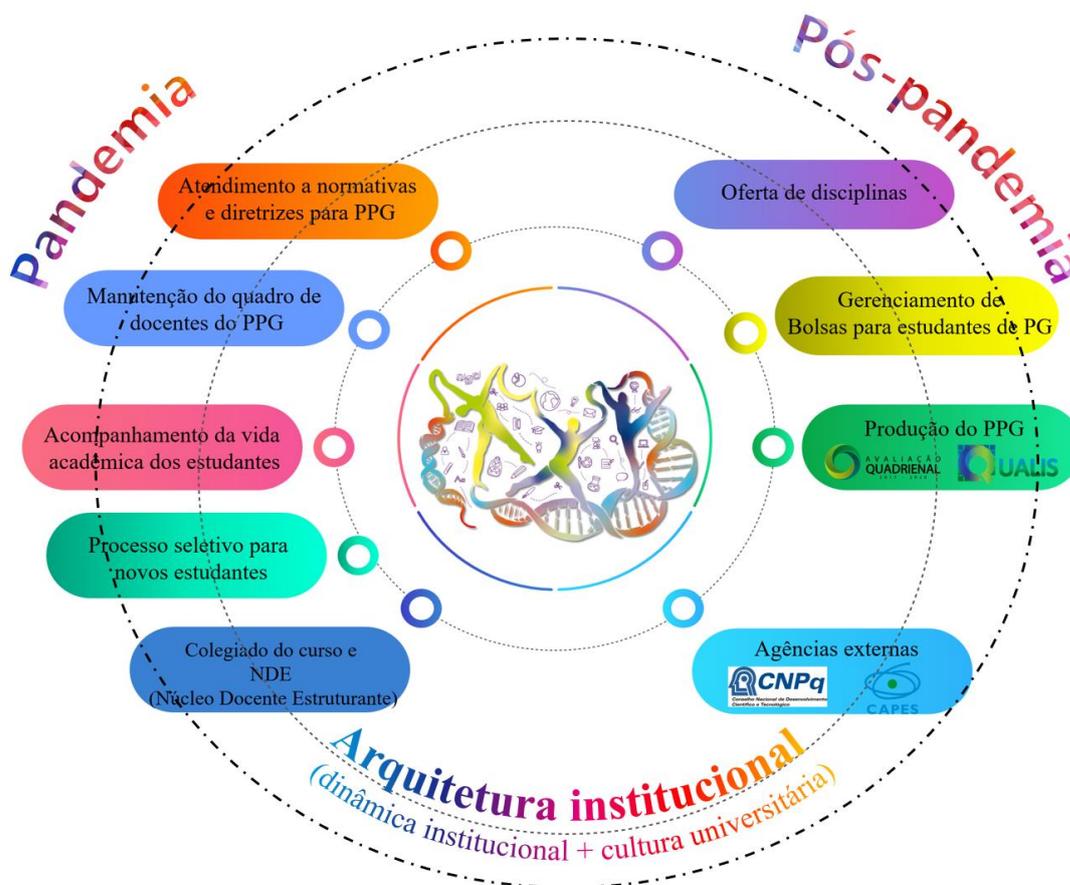
Eu vejo assim, a gente tem uma política de manutenção de graduação muito forte, mas assim para eu conseguir uma casa do estudante para um aluno de pós-graduação são um número menor de vagas, para eu conseguir bolsas, às vezes, de programas sociais é menor, porque o que acontece na graduação tu tens o PNAES que é um programa de governo que dá, na pós-graduação é dinheiro nosso. Por exemplo, na pandemia a gente tinha que dar acesso digital, o pessoal “*ah, foi muito para a graduação!*”, sim porque na graduação vem dinheiro para isso, na pós-graduação é dinheiro da universidade, a universidade tem que tirar para pagar R\$ 1.000,00 lá para um aluno de pós, aí eu não podia dar R\$ 1.000,00 para 200 alunos, como foi na graduação, eu não tinha, entendeu?! Então, o próprio entendimento, eu acho, das políticas governamentais precisa entender que a pós-graduação também tem essa demanda e a gente também vai ter aluno que, cada vez mais, que precisa de apoio institucional e apoio federal. Defendendo agora a universidade não tem como ela, porque assim, ao contrário da graduação, não tem um programa fixo que vai te dar um financiamento, como é o PNAES; às vezes, a gente tem programas que acontecem, aí vem um dinheiro para pessoas mais vulnerável, depois corta, são editais; então, por exemplo, é o edital de iniciação científica, por exemplo, eu fiz um baita erro agora poderia ter colocado uma coisa lá de ‘olha quem...’, não é fazer um critério baseado em nível socioeconômico, no fim tu acaba esquecendo, né?! Eu acho que isso é o papel da universidade, ela tem que... o professor não vai mudar se não tiver uma demanda institucional. Senão vai continuar igual. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Desse modo, as concepções e ideias compartilhadas por P/G Coord. PG 10 - C. C. V. convergem com as apresentadas pelos demais professores/gestores coordenadores de PPG. Os desafios no cotidiano da PPG não mudam de natureza, tanto no âmbito geral da instituição/contexto macro, como nos micro contextos de cada PPG. Mudam as intensidades e, por obviedade, a complexidade de coordenar todos os PPG no âmbito da universidade é maior. No entanto, tanto nos PPG como na coordenação de PG, evidenciamos a relevância da manutenção de uma cultura de colaboração e engajamento de todos os envolvidos nos processos de desenvolvimento da pós-graduação.

Portanto, o professor/gestor coordenador de curso de pós-graduação é aquele gestor que lida com demandas de estudantes e professores, na direção de manter todos alinhados e engajados no alcance dos objetivos estabelecidos. Depende de uma cultura de colaboração e do engajamento de todos para que possa conduzir o programa em direção à excelência. Lida com tensionamentos e demandas que emergem do micro contexto do PPG e com os que decorrem do contexto macro na instituição e dos órgãos externos.

Articulando-se à dinamicidade de constituição da arquitetura docente do estar professor/gestor coordenador de curso de pós-graduação há especificidades deste cargo de gestão/chefia, como vemos na figura representativa a seguir:

Figura 22 - Especificidades do cotidiano da gestão de coordenações de PPG



Fonte: reelaboração própria a partir de Dewes (2019).

Dentre as especificidades do cargo destacamos as demandas oriundas dos e nos contextos micro (departamentos, cursos): oferta de disciplinas, acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes, processo seletivo de ingresso de estudantes, manutenção do quadro de professores do curso/programa, NDE.

Articulando aos contextos macro:

- avaliação em larga escala (avaliação quadrienal) que acontece articulada à demanda da Sucupira – coleta Capes – fomentando ações de incentivo à produtividade, especialmente relacionados aos periódicos/Qualis, de estudantes (principalmente, dos bolsistas) e professores visando a manutenção da Nota/Conceito do curso/programa;

- relações com órgãos de fomento e organizadores do nível de ensino no que tange às bolsas aos estudantes (Pró-reitoria de Pesquisa, CAPES, CNPq, outras agências de fomento...);

- incentivo e amparo aos docentes e estudantes para ações de internacionalização, especialmente, via redes de pesquisas internacionais, cooperações internacional e também

interinstitucionais no âmbito nacional, programas de mobilidade acadêmica/intercâmbios de docentes e estudantes.

#### **4.3.10 Desafios da gestão: infraestrutura, financiamento (recursos públicos - iniciativa privada), e as especificidades das áreas**

Dentre as demandas que o professor/gestor lida no cotidiano da gestão universitária há os desafios que são relativos à infraestrutura, ao financiamento – recursos financeiros públicos ou da iniciativa privada-, e as especificidades de cada área.

Nessa direção, um dos chefes de departamento destaca que identifica que a infraestrutura de maquinário poder ser mais bem organizada no âmbito institucional:

Claro! Com certeza. Se eu tivesse um local único que centralizasse todo esse maquinário... estou dizendo para a nossa área! Para outras áreas, isso não tem nenhuma importância, mas para nós tem muita importância, porque é um maquinário utilizado para roçar, para preparar pastagem, para colher forrageiras... se eu não tenho trator, eu não tenho como trabalhar. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

O P/G pontua que essa infraestrutura atende vários cursos da universidade:

[...] Agronomia, Medicina Veterinária, Zootecnia, às vezes, tem algum da Florestal, Colégio Politécnico... [Vocês trabalham tudo junto?] Isso! O pessoal do técnico e da Agropecuária do Politécnico, nós acabamos fazendo parcerias com o próprio Politécnico... é algo até muito saudável para a universidade, porque tu acabas deixando duplicar a estrutura. Eu não preciso ter dois Tambos, eu tenho um só que atende CCR e atende o Politécnico. Nós estamos partindo para essa área, em vez de estar duplicando áreas, estar otimizando estruturas do departamento. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Desse modo, reconhecemos que alguns dos desafios da infraestrutura são relacionados à gerência do cargo de chefe de departamento, porém reverberam em outros cargos, como para o coordenador de curso. Afinal, os departamentos acabam gerenciando além dos docentes a infraestrutura em que ações formativas atreladas às especificidades da área de formação são desenvolvidas/promovidas aso estudantes.

Nessa direção, emerge na narrativa dos professores/gestores o desafio da manutenção de equipamentos, insumos, laboratórios e como parceiras com a iniciativa privada e instituições externas à IES acabam sendo a resolução para suprir essa demanda:

É que nós temos muitos professores que tem parcerias com a iniciativa privada, isso acaba trazendo recurso para dentro, acaba equipando os laboratórios. E nós temos também os projetos com fundação. Os projetos com fundação, para nós, são fundamentais. [Sem a parceria com a iniciativa privada, não teria como manter?]. Até teria, de forma reduzida. Na verdade, o que o pessoal faz também, é ter projetos com fundação. De tu gerar o recurso e o recurso ficar dentro do departamento. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Principalmente, os laboratórios de pesquisa mais avançados são, principalmente, particulares, não particular, com a iniciativa privada, tem recurso externos à universidade. [Se não tivesse esses recursos não teria como manter?]. É bem provável. [Pela questão dos valores dos equipamentos?] É. Por ensaios, existe uma série de, via FATEC, via as fundações que viabilizam. E os recursos a gente fala, muitas vezes, de milhões associados à pesquisa e que a universidade sabe que não tem como manter, manteria a operação, mas não os trabalhos desenvolvidos nos laboratórios. [...] a gente também tem muito insumo, muito material na parte de fundição, de usinagem, próprios materiais na ciências materiais, a gente tem a parte de manufatura aditiva que seria impressão 3D, filamentos, tudo isso são recursos que não tem como vim da universidade. A gente consegue basicamente para esse projeto são as bolsas de iniciação científica, alguma coisa de pós, mas os recursos propriamente para pesquisa. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Por meio das narrativas dos professores/gestores evidenciamos que a captação externa de recursos é necessária para seja mantida a infraestrutura existente e que possa seguir sendo utilizada, especialmente, nos casos em que se precisa de insumos específicos.

Nessa conjuntura, um dos chefes de departamento relata um problema que o departamento tem enfrentado decorrente da sua especificidade relativo a tramites burocráticos e que implicam na infraestrutura do departamento e sua gestão:

[...] estamos passando por um sério problema, que nós, enquanto produção animal, pra venda dos animais, existe a necessidade que... nós temos duas formas de comercializar os animais: se nós não tivermos convênio com uma fundação, nós temos que... tu gera uma GRU [Guia de Recolhimento da União], tu faz o recolhimento do recurso e ele vai para a conta única da União. Não é um dinheiro que fica aqui. Se eu posso vender um lote de frangos, de suínos, de ovinos, isso vai tudo e eu não vejo. E tem que vir sempre da universidade. Os professores contratam a fundação, sempre era contratada a FATEC. Dentro da FATEC, tu tinhas a gerência desses projetos, faziam projeto de pesquisa e a FATEC fazia todo o gerenciamento desse recurso. Então, tinha a venda dos animais, esse dinheiro... mesmo tu pagando uma parte para a FATEC para ela administrar, e também outra parte pra universidade em função das instalações e recursos, tu consegues manter. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Essa dinâmica que acontecia acabou sendo interrompida devido a fatores externos ao departamento e que implicaram diretamente na ingerência desses recursos, como o P/G detalha:

Só que, a partir dos problemas que tiveram com a FATEC, novos projetos não puderam mais ser contratados. A universidade buscou fundações fora de Santa Maria. FUNDEP, Minas Gerais, FAURGS; e o que acontece com essas fundações? O cara que é lá da tecnologia, do CT, não comercializa animais. Ele contrata uma fundação, a da química contrata uma fundação e, às vezes, ela vai gerenciar. Nós aqui, como envolve animais, nós não conseguimos contratar essas fundações porque ou não dá para contratar porque elas não têm bloco de produtor que necessita para a comercialização dos animais. Porque nós vendemos uma carga de animais do departamento, o laboratório precisa gerar/emitir uma guia, uma GTA (Guia de Transporte Animal). E eles não tem esse bloco e acaba ficando então aí mais de um ano que nós estamos sem conseguir contratar fundação para gerenciar. Então, nós estamos com novos projetos que estão surgindo, mas os professores estão perdendo oportunidade, relatos dos professores: *“perdi mais um projeto com a empresa tal, porque não tem os animais, a gente não pode comercializar”*. E aqueles projetos que ainda estão ativos, estamos solicitando junto à reitoria, que seja prorrogado porque não tem como. Encerra o projeto, não tem como sustentar os animais, porque o próprio projeto se sustenta. Isso alivia muito a carga do departamento. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Dessa forma, conforme o P/G expressa em sua fala, a carga do departamento na implicação financeira é aliviada quando os professores conseguem por meio desse tipo de

projeto prover a entrada de recursos financeiros. Logo, diante da impossibilidade de gerenciar esses recursos acaba implicando ao departamento conseguir o recurso para a manutenção da infraestrutura e dos insumos necessários, no caso, para o cuidado dos animais. Assim, reconhecemos que no âmbito de uma universidade as demandas no cotidiano da gestão têm particularidades que são inerentes a cada área.

Logo, na perspectiva da administração central essas diferentes especificidades e demandas precisam ser reconhecidas. Nessa direção, quanto à atuação da administração central da IES para resolver o problema do departamento/área, o P/G chefe de departamento conta suas percepções sobre essa experiência que tem vivido:

O processo está moroso. Agora saiu, na semana passada, a FAURGS, mas ainda sem bloco de produtor. Não sei se a universidade vê como uma pequena parte, esse trabalho que envolve os animais. E eu acho que não está sendo dada a devida... [...]. Eu acho que até eles têm esse conhecimento, até sabem... Mas essa é uma dificuldade muito grande que nós temos, nós estamos brigando desde o ano passado, há um bom tempo com essas questões que envolvem os animais. Tem que ter alimentação, o animal não tem como esperar. Outro dia, nós tivemos que solicitar recursos, porque está tudo na carga do departamento. O recurso já é pouco, tu acabas tendo que manter os animais ou nesses laboratórios, ou muitas vezes, que nem tem o caso de um laboratório que está com pouquíssimos animais e não está nem fazendo a reprodução. Isso acaba impactando lá na aula prática, “*por que não tem um número maior de animais, se tem todas as instalações?*”, porque não tem recurso para manter. A hora que tiver o projeto junto com a fundação, consegue trazer recurso externo e consegue ter um número significativo de animais que vai possibilitar a pesquisa, que vai possibilitar a extensão e, principalmente, a parte de ensino. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Por meio de sua narrativa o P/G destaca que toda essa situação que se estabeleceu acaba repercutindo no ensino, pois como já pontuamos anteriormente, a infraestrutura que um departamento mantém relativa às especificidades da sua área são lugares que possibilitam a oferta de ações formativas para os estudantes. Assim como para o desenvolvimento da pesquisa e da extensão. Desse modo, por mais que seja um problema específico desta área, o tipo de repercussão – nos processos de ensino -, é recorrente em outras áreas, principalmente, naquelas em que há demandas por laboratórios, equipamentos e espaços adequados, principalmente, à parte prática de cada área.

Nessa conjuntura, a otimização dos espaços físicos já existentes é necessária, especialmente, a partir das políticas de expansão a fim de atender demandas e necessidades:

E hoje, para a gente conseguir qualquer benfeitoria aqui na universidade, está bem difícil. Essa estrutura que temos aqui, é a mesma estrutura da década de 70/80. Na verdade, isso nunca foi pensado como um departamento. Essa sala em que nós estamos é um incubatório. Foi sendo adaptado. Toda essa estrutura que nós temos no departamento, foi adaptada. A sala dos professores eram estruturas abertas. Esses dias, a gente estava com uma dificuldade de salas para professores. Não tem uma perspectiva de ter uma expansão. E essa questão da universidade... eu já falei isso em reuniões com a reitoria e a direção do centro, eu digo que parece que nós estamos na periferia da universidade. E é uma briga que eu tenho nesse último ano, que o departamento mantém quase metade da área física da universidade. Nós não temos nenhum apoio. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Por meio de sua narrativa, o P/G manifesta, mais uma vez, sua solidão institucional tendo em vista que para conseguir fazer a manutenção da área física da universidade é sua o que indica as diversas demandas do gestor, que não deveria ter mais este compromisso, uma vez que há aspectos relativos à infraestrutura que deveriam ser de responsabilidade de um setor específico. Contudo, sabe que cada unidade de ensino organiza de maneira própria este gerenciamento:

Veja bem, nós temos todo um cercamento dessa universidade, nós temos conflitos com vizinhos aqui da universidade. Um lavoureiro manda mensagens porque o gado entrou lá e a universidade tem que dar manutenção e ela não auxilia nisso. Agora estamos conversando com a reitora com uma perspectiva de ser feito um registro de preço, por que quem é que dá manutenção dessa cerca? [...]. Nós temos uma divisa. Eu vejo umas coisas na universidade, que parece um pouco difícil de entender como é que elas acontecem nessa parte da gestão. Nós temos uma solicitação... ano passado, quando eu cheguei aqui, até já estava como subchefe e já via essa questão do problema com as cercas, cercamento é um problema, nós temos 500 bovinos que tem que ser contidos. Nós temos os ovinos que tem que ser contidos, esses dias eles andavam por aí. Quem é que dá manutenção para isso aí? [É o professor que faz, tem que correr atrás!]. Exatamente. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Assim, essa solidão institucional repercute nos demais professores do departamento que precisam desenvolver atividades de manutenção/reparação de cercas, por exemplo, deixando de desenvolver outras atividades da docência.

Nessa direção, como já discutimos no tópico sobre as especificidades da atuação como chefe de departamento acerca desta especificidade, o P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V. também já havia pontuado que sem os professores e os alunos (bolsistas e voluntários) não teriam como manter a estrutura e a manutenção; logo vem se fazendo o que é possível e quase o impossível para não ruir tudo, como no caso da fábrica de ração que põe em risco a vida dos servidores, inclusive:

O ano passado, nós encaminhamos para a Pró-Reitoria uma solicitação, só para ter uma ideia de como a gente perde tempo e é moroso, ano passado nós encaminhamos para a Pró-Reitoria da Infraestrutura: “*Nós precisamos de uma cerca que atenda a nossa demanda, assim, assim e assim*”. Não sei por que, copiaram um outro modelo de cerca, que não foi o que nós solicitamos. E registraram assim, que é uma cerca que não atende a nossa demanda. Não posso construir essa cerca, porque eu sei que em 1 ano ela vai me dar manutenção. Agora, vai ter que ser feito um novo registro. Nós fomos atrás, conversamos com a Pró-Reitoria, precisamos de um alambrador, que é aquele funcionário que trabalha especificamente com a parte de manutenção de cerca. Uma universidade, com tudo que tem, ela pode contratar um terceirizado para fazer serviço. Eles mudaram, “*vai ser um auxiliar em Agropecuária, mas que tem experiência em alamburar*”. Já estamos no terceiro funcionário, ficou uma semana. Ele é contratado para ser auxiliar agropecuário, vai para um outro serviço. Ficou uma semana, outro ficou dois dias e agora estamos no terceiro. Como é que tu consegue trabalhar dessa forma? (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Dessa forma, evidenciamos que a manutenção da infraestrutura demanda profissionais com capacidades e conhecimentos adequados às demandas de cada área. Junto a isso,

evidenciamos que a administração central nem sempre consegue suprir as demandas adequadas de cada área.

Diante disso, P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V. pontua que seu maior desafio no cotidiano da atuação como gestor é decorrente da especificidade da sua área, logo:

Infraestrutura física e maquinário. Nós temos uma área muito grande, nosso maquinário é antigo, ele tem um gasto significativo de manutenção e a universidade acaba sendo descentralizada. Eu quero dizer que o próprio CCR... o departamento aqui tem 3 tratores, o departamento do lado deve ter uns 7 e outro tem mais 2, o outro tem 1, o outro tem mais 2. Se existisse uma central única dentro do próprio CCR, onde tu somente fazias a demanda, esse maquinário seria muito melhor utilizado. [Não teria como fazer uma parceria com um curso de Engenharia Mecânica ou coisa assim, para ajudar, mesmo na manutenção?]. É que daí tem mais a mão de obra, compra peça e tal. Acaba caindo para externo. O que eu quero dizer, é que nós temos muito maquinário dentro da universidade, mas muito subutilizado. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Nessa direção, os outros professores/gestores também compartilham seus desafios e pontuando as especificidades de cada área. Assim, emergem os casos em que não havendo iniciativa privada e a há a ausência de suporte financeiro da universidade, quem precisa arcar com as despesas é o professor se ele quiser seguir usando o espaço e os materiais:

Só que esse laboratório fotográfico nós não estamos conseguindo manter. O professor que está dando a disciplina, que é para disciplina de Reprografia, está tirando dinheiro do bolso dele, porque não tem, a gente não consegue comprar com o dinheiro da universidade. Porque alguns produtos já estão fora do mercado. Esse Projeto na Lata mesmo, [...], eu vou ter que tirar dinheiro do meu bolso, porque a Secretária não conseguiu comprar... Então, assim, muitas vezes, algumas coisas dos Laboratórios a gente consegue no Almojarifado, ou através do Departamento, ou através mesmo do Curso, a gente tem um orçamento no almojarifado da universidade, a gente consegue suprir as necessidades. Algumas, mas não todas. Inclusive, nós temos um Laboratório hoje aqui que está ligado à AGITEC, que poderá prestar serviços lá fora através da AGITEC, para quê? Para poder manter o próprio Laboratório. Então, nós temos o Laboratório de Restauração, nós temos o Laboratório de Digitalização ali em cima, nós temos o Laboratório Fotográfico aqui embaixo. Só um que teria condições de se manter sozinho. [...]. Então a família trouxe a documentação dele e o pessoal está trabalhando, nesse Laboratório com essa documentação, em convênio com a família. Quem está mantendo e dando o material para a restauração é a família do [n. s.]. Aí a gente usa isso com os alunos. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Por meio da manifestação do P/G evidenciamos que diferentes áreas têm buscado maneiras de conseguir recursos para manter em funcionamento estruturas já existentes, destacando-se que mesmo sendo utilizadas por alunos dos cursos, o departamento não tem conseguido manter com recursos da IES. Tanto que parcerias com pessoas particulares também foi uma solução encontrada, como relatado pelo P/G.

Essa mesma situação de parceria com a iniciativa privada também faz parte do cotidiano da gestão de um PPG 7, principalmente, diante das especificidades de manutenção da infraestrutura necessária para as pesquisas e ações formativas dos estudantes:

A CAPES nos dá recurso pelo PROEX, então o programa de excelência pode gerir o seu próprio recurso e isso é muito bom, porque temos recurso pronto é só usar. Eu preciso participar de processo

licitatório, basta ter uma pesquisa de preço, dependendo do valor conseguimos com essa pesquisa de preço uma carta de exclusividade justificar o uso do recurso. E o que conseguimos comprar com o PROEX são coisas muito pequenas, digamos assim, é um orçamento desprezível, se comparar com um projeto de grande porte, o que o programa recebe em um ano é o que um projeto de grande porte vai receber talvez em um ou dois meses. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Nessa direção, P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M. detalha que estes projetos de grande porte são vinculados aos grupos de pesquisa que gerenciam as demandas, mas também necessitam de suporte institucional, uma vez que a IES precisa assinar um documento que é enviado às agências de fomento garantindo a infraestrutura para o desenvolvimento das pesquisas:

Do grupo de pesquisa, mas aí é mérito totalmente deles porque eles vão atrás e propõem o projeto e a empresa aceita ou não. Claro, tudo intermediado pela PROINOVA, antigamente era a AGITEC. O que a CAPES nos dá de recurso é justamente para pagar a questão de reagentes, consumíveis pequenos. Manutenção de equipamento não conseguimos pagar, porque as manutenções são caríssimas, temos equipamentos aqui dentro que valem mais de 1 milhão de dólares, então se queimou a placa é mais de 100 mil reais, pronto acabou praticamente... [E quem consegue o recurso para manter isso é da iniciativa privada?] Muito da iniciativa privada, muito do setor público, porque a gente tem empresas públicas que também botam o dinheiro aqui dentro e a instituição também contribui com uma parcela significativa, principalmente, agora com o Pró-reparos. Com o Pró-reparos temos conseguido fazer boas manutenções ali de equipamentos que estavam parados, porque são manutenções caras. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Desse modo, a especificidade da área implica na necessidade de recursos grandes para conseguir manter toda a infraestrutura funcionando com aquiescência da instituição que recebe os recursos. Para programas com essa nota há recursos específicos que vem diretamente de agências externas à IES:

Então, como que o recurso PROEX é dividido? Isso praticamente vem da CAPES, é cada aluno tem uma taxa de bancada, então o montante é dividido aos docentes de acordo com o número de alunos CAPES doutorado ou CAPES e CNPq para o mestrado, porque o aluno de CNPq não tem taxa de bancada no mestrado, tem só no doutorado. Então fazemos uma distribuição, também é uma fórmula complexa, mas a gente faz uma distribuição de forma que quando é lançado um aluno para um orientador, se for no mestrado tanto CAPES, quanto CNPq, ele recebe a taxa equivalente, e aí ela entra por mês, quando é doutorado somente se for da CAPES, porque os alunos do CNPq têm taxa de bancada própria. Então o docente vai acumulando recursos ao longo de dois anos, os dois anos da gestão, por exemplo, e aí ele pode gastar como achar melhor. Não tem vindo, pelo menos na gestão passada e na atual, não tem recurso para permanente, vem só para consumíveis ou serviços. Então são coisas pequenas, manutenção do ar-condicionado, alguma coisa que a instituição não consiga fazer, manutenção de uma impressora, trocar o forro de uma cadeira, comprar reagente químico para experimentos para aulas da pós-graduação, aulas experimentais da pós-graduação não tem, mas o pessoal ajuda na graduação, às vezes, e revende para a pesquisa, para ir para um congresso. Todo o pessoal tem a princípio, dentro da tua cota, tem lá 5/10 mil reais, pode gastar como achar melhor, quer levar todo mundo para um congresso leva, não tem problema nenhum. O uso do recurso é feito pelo docente que detém aqueles alunos. Tudo vai para os alunos, mas é ele que gerencia o valor. Se formos fazer por aluno fica bastante difícil de gerenciar. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Por meio de sua narrativa evidenciamos que na sua atuação como gestor de PPG é essencial compreender os trâmites dos recursos para conseguir atuar de modo proativo para que

sejam bem aproveitados. Também, destacamos as especificidades que um mesmo cargo tem, como, por exemplo, coordenador de PPG a depender da nota do programa. Logo, as demandas são mais distintas entre cada programa do que na etapa da graduação, por exemplo, em que não há tanta diferença na gestão de um curso para o outro no que condiz à questão de notas e produtividade, por exemplo, como na PG.

Nessa direção, outro P/G também destaca que na sua área também não teriam como manter as pesquisas desenvolvidas sem a parceira com instituições externas/privadas e comenta seu entendimento em relação a essa situação considerando a UFSM ser uma instituição pública:

Não, não teria. [...]. Eu acho que não tem nenhum mínimo problema, na verdade. Eu faço projetos com a iniciativa privada já há quase dez anos, já. E esses projetos, além da questão financeira que trazem para a universidade, em termos de custeio, bolsas, manutenção de alunos, a própria formação desses alunos, tendo contato já com o real mercado de trabalho, é excelente. Eu não tenho hoje um aluno, nenhum egresso que não tenha ou que não esteja empregado, ou que não estejam disputando para contratar ele. Por quê? Porque já trabalhavam desde a graduação em projetos de pesquisa com empresas. Então, eu só vejo vantagem, na verdade. Não vejo nada que possa dizer assim: “*ah, não!*” (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Assim, os laboratórios de ponta são usados não só pelos grupos de pesquisa, professor/pesquisador, alunos de PG, mas alunos da graduação usufruem desses espaços. Bem como, as parceiras com empresas privadas repercutem na criação de oportunidades profissionais aos estudantes do curso em decorrência, como destacado pelo P/G, por essa cultura da área.

Atrelado a essa perspectiva, na sua área as ações extensionistas são desenvolvidas com articulações com empresas: “*Eu considero projetos com empresa extensão, quando você perguntou da extensão, eu disse que a atual extensão é parceria com empresas privadas.*” (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Nesse sentido, o P/G relembra sua própria trajetória formativa e as vivências a que teve acesso por meio dos espaços extracurriculares:

Desde a minha época, como aluno de graduação, eu posso dizer que eu aprendi mais em laboratório de pesquisa, como aluno de iniciação científica, do que nas próprias aulas. Que é quando a gente aplica realmente o que está estudando. E quando eu fazia a iniciação científica, ainda não tinha a questão do contato com a empresa. Hoje eu tenho alunos de graduação que além de estarem aplicando o conhecimento, eles estão aplicando uma situação real de uma empresa dentro de um projeto real que vai ser executado, que vai para uma linha de produção. Então a formação acaba sendo muito mais completa do que se não houvesse esse envolvimento. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Essa mesma perspectiva é destacada por outro professor/gestor com relação à oportunidade de como estudante ter podido usufruir de laboratórios qualificados na

universidade, sinalizando que o grupo de pesquisa em que hoje atua como docente é o mesmo que participava como estudante:

Depende, tipo a gente vem por escolha, não é obrigado a ficar no mesmo grupo e eu dei sorte de passar na instituição que eu fiz a pós-graduação, aí a meu ver é um caminho quase que natural. [...] Porque se eu tivesse que começar a carreira sozinho, um laboratório sozinho, num laboratório de [subárea/n. s.] a parte barata é tu comprares impressora, comprar computador, isso é barato, tira do bolso e compra, não precisa de recurso. A instrumentação que nos viabiliza pesquisar, digamos assim, pesquisa de ponta, na fronteira do conhecimento e conquistar bolsa de produtividade, depende das instrumentações que vão custar de 100 mil dólares para cima. Eu não tenho como comprar isso sem já estar fazendo pesquisa. Estar num grupo de pesquisa me permite formar um currículo que, se para frente precisar formar o meu próprio grupo de pesquisa, eu tenho condições, mas tem que ter os nucleadores. Um grupo de pesquisa hoje, a meu ver, é um nucleador que ajuda a formar outros grupos de pesquisa, enquanto as coisas estão andando bem, não tem por que mexer. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Desse modo, grupos de pesquisa consolidados vinculados tanto à pós-graduação como a graduação acabam conseguindo gerenciar melhor as demandas de infraestrutura que será, de algum modo, usada por vários estudantes e não apenas para os participantes daquele grupo. Assim, o P/G hoje docente da instituição reconhece o valor e a importância do engajamento em um grupo de pesquisa, inclusive, como impulsionador de sua carreira de pesquisador.

Nessa conjuntura, outro P/G também compartilha suas perspectivas e entendimento sobre as articulações com a iniciativa privada, novas perspectivas sobre a manutenção financeira dos tempos-espacos universitários:

E eu acho que não fazer isso é um completo atraso para a universidade. As universidades que não pensarem em formas de captar financiamento elas vão estar atrasadas. Eu vou dizer uma coisa que eu batalhei muito e que foi talvez seja criticado por alguns, talvez não, mas foi, por exemplo, a questão de lato sensu a possibilidade de pagar; a gente pode discutir, tá?! Ninguém vai vender a universidade por isso. A USP tem isso há mais de 40 anos, a UFRGS tem isso há mais de 30, a UFMG tem há mais de 10 e nenhuma dessas universidades deixou de ofertar mestrado e doutorado gratuito, se vendeu e nem nada. Mas são formas de captar financiamento. Nós não temos mais como manter equipamentos, manter pesquisas de ponta, se nós não tivermos captação de recursos externos. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

O professor/gestor detalha seus entendimentos e percepções sobre essa nova conjuntura que se estabelece:

Captação de recursos externos não significa que a maior parte do recurso seja externo, a maior parte do recurso precisa ainda vim da esfera federal e isso é assim em todos os países do mundo. Grande parte das pesquisas é que tem amplos financiamentos, grande parte desse financiamento vem de recurso público. Isso é qualquer país, Estados Unidos, Canadá, a maior parte de financiamento vem de recurso público. Agora, precisa que uma parte venha de recursos privado porque senão nós não temos como. Teve um edital que saiu chamado 'bolsa de pesquisador doutorando na empresa' e foi um dos grandes exemplos disso, que é: o doutorando, a gente tem alguns programas que ganharam, o doutorando trabalha, tem várias na engenharia, tem um doutorando que trabalha lá naquela fábrica de tanques, aí em Santa Maria, o que acontece, o pessoal da engenharia queria desenvolver um trabalho, lá eles queriam alguém que desenvolvesse esse trabalho para a indústria, então eles pagam uma boa parte da bolsa do aluno, isso está previsto no edital, quem paga é a indústria e aluno vai focar trabalho lá para resolver um problema lá. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Por meio da narrativa do P/G evidenciamos novas perspectivas que vão sendo compreendidas diante das novas (re)organizações que vão sendo criadas buscando, de algum modo, lidar com as demandas de manutenção de estruturas de pesquisa, assim como proporcionando a permanência estudantil.

Diante disso, o P/G compartilha sua concepção sobre essa conjuntura que se estabelece, principalmente, articulada a PPG:

O que eu acho de tudo isso? Eu acho que assim tem que existir um equilíbrio, a gente não pode nem ser 8, nem 80. Primeiro ponto é que assim: a universidade é ensino e a pesquisa ela nem sempre ela vai trazer algo direto de inovação ou ela é altamente aplicável; a pesquisa é um conhecimento, então eu tenho que entender como indústria, como investimento, que existe um determinado nível de conhecimento que precisa ser consolidado para eu fazer um determinado produto. Um *WhatsApp*, por exemplo, não surgiu do nada um aplicativo, quer dizer surgiu com pesquisas na área social que as pessoas mudaram seu comportamento, que estavam trabalhando de outra forma, a partir daí surgiu pesquisa na área tecnológica para desenvolver equipamentos com isso, etc., então é uma ligação. Eu acho que não tem como a gente depender só de recursos públicos no atual sistema que a gente tem. Isso é, assim, por mais que eu posso dizer que eu sou completamente de esquerda, não existe, não tem mais como a gente trabalhar com isso, tá?! (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Subsidiando o seu entendimento, o professor/gestor detalha especificidades da sua área e como tem lidado com as demandas de manutenção de infraestrutura:

Vou dar um exemplo, a [área/n. s.] nós gastamos um horror de uma resina que tu vais lá colocar no teu dente é caro e muitas crianças não, que é o que eu trabalho, que não tem possibilidade de um serviço público, etc., acabam migrando para lá. Assim a gente faz um baita de um trabalho, não cobra nada. Quer dizer, por que eu não posso, então, criar um curso para um profissional que trabalha no consultório dele que não está gerando nada, vai gerar dinheiro para ele, e será que é justo ele vir ocupar o espaço da universidade, luz da universidade, trabalho de funcionários e ele não paga nada?! Ele não vai revoltar para a universidade, ele vai com essa formação ele vai estar. Então, por que não ele uma parte ele paga? Isso vai ficar para a universidade. É, por exemplo, projetos que, às vezes, tu tens a gente conseguiu montar um laboratório lá na minha área de [área/n. s.], de [subárea/n. s.], com uma verba da [empresa privada/n. s.]. Na época a gente tentou de todas as maneiras, não existia dinheiro, etc., etc., conversamos com a [empresa privada/n. s.], uma empresa, e a empresa falou: *“olha, tudo bem, a gente reforma essas duas salas e a única coisa que eu quero é que vocês coloquem lá que tem nas cadeiras a propaganda da [empresa privada/n. s.]”*. Claro, isso passou para o jurídico, etc., foi feito um acordo; então, foi a única maneira que a gente conseguiu, entendeu? A [empresa privada/n. s.] foi bom para ela porque o aluno ia lá via a marca, não foi nada demais para eles, foi ínfimo, e para nós foi algo que a gente não conseguiria ter. Então eu vejo como salutar essa relação. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Diante disso, o P/G pondera que os benefícios para a instituição, principalmente, aos próprios estudantes acabam sendo maiores do que a “propaganda” que se faz para a empresa com a colocação da logomarca.

Sobre isso, o P/G ainda salienta que:

O que não pode acontecer nessa relação é a gente começar a usar aluno só para ocupar demandas da empresa. Isso, eu acho errado. Acho que tanto a universidade tem que entender que talvez a demanda da empresa tenha seus prazos, tenha suas coisas diferente, da empresa não ou do serviço ou enfim pode ser uma escola, quanto o outro lado tem que entender que a universidade tem seus espaços e

que o conhecimento talvez demore um pouco, tá?! Eu acho que é super salutar que tenha essa interação. Órgãos de fomento maiores, como CNPq e CAPES já preveem isso em alguns editais e acho que ainda é uma visão que a gente precisa ultrapassar senão não vai ter financiamento. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Nessa direção, o professor/gestor reflete sobre os tensionamentos que surgem diante do debate em âmbito institucional sobre essa demanda das relações com a iniciativa privada:

As pessoas na universidade quando tu propõe essa discussão que tu teve agora de a iniciativa privada, 80% da universidade vai querer, mas tem uns 20% que vão dizer que é capitalismo, que é isso que é aquilo que papa, papa, sem ter, na verdade, uma dimensão do que que acontece com isso; ninguém está vendendo, não é assim, não é isso que está se discutindo, mas é a possibilidade de talvez, tu está trabalhando com a questão de gestão e tem uma empresa que quer trabalhar em cursos para gestão de professores da área básica, ela vai usar, olha: *“bah, a Andiara está fazendo um negócio legal, de repente vou conversar com ela, eu posso ajudar ela de alguma forma, posso pagar uma bolsa para um aluno de iniciação científica trabalhar com ela...”*, por que não? Isso é um, acho que a gente tem que mudar. E eu vou te dizer que a gente mudou bastante, viu? Tem universidades que estão mais atrasadas, bem mais! Pelotas, por exemplo, cursos pagos nem se nem se cogita. Falei para eles: *“vocês vão ser a única universidade Federal do Rio Grande do Sul que não vai ter...”*, porque, é difícil, enfim, não vai se pagar. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

As narrativas dos professores/gestores atuantes de diferentes cargos de gestão/chefia e em diferentes áreas que há um tensionamento da cultura universitária; pois de um lado vem ampliando-se as parcerias com instituições externas/iniciativa privada, buscando-se encontrar outros meios para subsidiar e fomentar os tempos-espacos formativos da universidade – reverberando tanto na pesquisa, como no ensino, na extensão, na produção de PPG, conseqüentemente, nas atividades docentes. Já, de outro lado, aquelas áreas que não têm conseguido uma maior articulação com a iniciativa privada vivenciam desafios que não tem conseguido superar somente com os recursos da IES.

As diferentes ideologias, perspectivas e concepções sobre essa situação convergem para o mesmo ponto: o desafio da manutenção da infraestrutura existente, assim como a atualização de equipamentos e novos espaços. Atrela-se a isso, tanto os movimentos expansionistas do ensino superior como potencialização e modernização da infraestrutura já existente.

Dessa forma, consolida-se como um dos desafios do cotidiano da gestão universitária para todos os cargos analisados demandas de infraestrutura as quais se articulam com o financiamento (recursos públicos - iniciativa privada) e as especificidades das áreas.

#### **4.3.11 Perspectivas**

A partir de suas vivências como gestores, os professores compartilham perspectivas abordando os significados apreendidos e os sentidos produzidos sobre a atuação como gestor. Desse modo, novas perspectivas que são criadas a partir de suas vivências como

professores/gestores e as articulações que conseguem fazer com a constituição da docência universitária.

Nesse sentido, professores/gestores manifestam suas novas perspectivas a partir da vivência da gestão como gestores:

Ajuda a entender a universidade. Isso é muito bom. É muito bom! Tinha um professor, [...], quando eu assumi a Chefia ele disse assim: “*Seria bom que todos assumissem! Porque a gente vai conhecer realmente muitas coisas, inclusive seus colegas.*” E isso é uma realidade. E aí tu começa a entender o que ocorre dentro da universidade, como as coisas acontecem aqui dentro. Porque está mais próximo, as próprias discussões que se tem nas reuniões do Centro, do Conselho do Centro... (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Com certeza. Eu acho que dentro da questão do cargo de chefia, esse aprendizado que a gente tem do funcionamento da universidade ele é fantástico. De tu aprenderes, porque hoje acaba que hoje tu sabes como funciona várias coisas que ontem tu não tinhas nem ideia. O pessoal vem buscar informação comigo porque sabe que quem está aqui dentro sabe quais são os trâmites. Então isso aí é muito bom. Tu tens uma vivência depois para o resto da tua carreira. Claro que depois os processos vão mudando, as instâncias vão mudando, mas isso é muito significativo esse conhecimento que a gente tem do funcionamento da universidade e da parte burocrática também da universidade. (P/G Chefe de Depto 01 - C. C. V.).

Mudou que você tem que aceitar muito mais as diferenças de opiniões, de pensamentos. Às vezes, você fica assim, puxa vida, não tinha pensado nisso, nossa, e você tem que aceitar, às vezes, o que você quer, não passa numa reunião. Você não impõe a sua vontade mais. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Chefe de Depto 03 - C. H.).

Muito. Nesse quesito, a questão dessa minuta de progressão eu acho que deveria, não que todo mundo tenha perfil, todo mundo deveria desenvolver a gestão, em algum momento participar, seja de comissões, seja de NDE, colegiado, o que for. Mas participar ativamente em algum aspecto da gestão, porque isso te insere na instituição. A universidade não é somente dar aula, não é somente pesquisar, e muitas vezes é somente administrar para alguns cargos, mas a gente tem que desenvolver as atividades de gestão também porque faz parte da interação entre os colegas. E através disso dá tem muitas oportunidades não só de carreira ou pessoais, mas de desenvolvimento de pesquisa, de projetos, de educação e tudo mais. Então a gestão eu acho que é importantíssima para o processo, nesse quesito sou a favor da estruturação, cobrança de participação na gestão, mas não que seja impeditivo de progressão. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Um pouco eu já tinha antes, porque eu mesma tinha embates nesse sentido, com colegas também, mas eu acho que ela se amplia na gestão, que de novo, na gestão eu consigo ver isso maior. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Muito! Muito! [...]. De entendimento de universidade. Até nos direitos que a gente tem como servidor que tu não sabes, de como como as coisas devem andar, como que eu posso solicitar algumas coisas que eu não sabia como, como é que é o fluxo das coisas, isso me facilitou muito. E me facilitou muito também como pessoa para eu aprender a lidar, que no meu cargo eu dava basicamente com pessoas, tu vais ter cargos de gestão que não lida com isso, mas no meu era *full time* recebendo professor, recebendo coordenador; então tu conheceres essas pessoas, tu conheceres a universidade; o cargo de gestão me permitiu isso. Eu conheço a universidade, eu posso dizer que eu conheço bem como funciona o teu centro, como funciona o outro centro, sei muito bem, sabia, não sei se continua, mas provavelmente sim, muito bem quais são as dificuldades do teu curso; então isso é muito bom assim. Foi a melhor experiência acho que eu tive como professor foi ter trabalhado na gestão. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Demais. Quando você assume um cargo você começa a entender como funcionam as coisas dentro da universidade. Quando você é um pesquisador lá na tua sala tu não entendes que todo o dinheiro vai para o CT, vai para química, vai para a biologia e nada vem para cá, tu só ficas reclamando que nunca tem dinheiro. Quando tu assumes o cargo tu entendes quais os interesses fizeram um dinheiro

ir para A, B ou C e não vieram para ti. Por exemplo, antes de assumir cargos de gestão, eu não tinha a mínima noção do quanto a área de Ciências Sociais e Aplicadas é discriminada na universidade, a partir do momento que eu assumi cargo de gestão, que eu fui para o comitê assessor, que eu entendi como funciona lá dentro, eu tive totalmente outra visão. Quando eu escolhi a administração eu não tinha essa noção, se eu tivesse não tinha escolhido a administração, pode ter certeza. Eu só passei a ter essa visão quando assumi cargo de gestão e vi como que eles decidem. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Desse modo, os professores/gestores ratificam o entendimento de que a atuação como gestor lhes possibilita compreender muito melhor a dinâmica de funcionamento da universidade. Logo, há produção de novas perspectivas a partir da atuação como gestor, vivenciando o cotidiano de diferentes cargos na manutenção e promoção da gestão universitária.

Atrelado a isso, a atuação como gestor também possibilita novas vivências na universidade:

Ah isso é imediato. Tu tens acesso não só a informação, mas também a grupos onde, não que seja níveis de hierarquia, não é isso, mas naturalmente pela organização que se dá, da forma como é a universidade, é departamental, centros e direções, pró-reitorias, então tu entras numa esfera um pouco mais acima onde tu representas um grupo e tu discute com outros grupos. Como professor tu acabas ficando muito mais restrito ao teu grupo de professores ali do trabalho do teu dia a dia. Então tu acabas tendo mais interação. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Por outro lado, há docentes que não veem a produção de novas perspectivas a partir da atuação como gestor, pois seu foco é em poder se dedicar à outras dimensões da docência, no caso à pesquisa:

Um pouco ajuda, mas não é uma coisa que me chame muito a atenção ou que eu queira me dedicar ou seguir minha carreira para esse lado. [E se um dia chegar a ter que assumir a chefia de departamento, coordenação de curso de graduação?] Não tenho o mínimo interesse. (P/G Coord. PG 13 - C. C. E. T. M.).

Nessa conjuntura, dentre as novas perspectivas a partir da atuação como gestor, há o reconhecimento do valor do trabalho desenvolvido pelos professores/gestores e pela importância do trabalho de cada um para a constituição do todo da universidade:

[...] gestão é muito bom, só para dizer! Acho que uma questão assim, as pessoas automaticamente quando elas vão começar a ter cargos de gestão elas vão ver que assim não dá para ti querer que o gestor faça tudo, não tem como, não é?! Não tem como ele ser um super gestor, um super professor. Eu vejo em algumas universidades que mesmo o cargo de gestão, aqui na universidade se tu tens o pró-reitor eu acho que está fora pode ter afastamento, tem um substituto, mas o pró-reitor adjunto não, talvez uma possibilidade fosse ter isso, porque talvez trabalhe tanto quanto, às vezes, até mais, então esses incentivos; e aí é aquela coisa, que eu falo, se tu tens um diretor de centro, tem um chefe de departamento que banca isso, então isso completa. Talvez a universidade com essa nova legislação dos encargos ela bata bem na tecla e diga: *“olha, não dá para ser o que sempre foi, senão fatalmente a gente acaba virando algo que não é”*; não existe essa briga de pós-graduação, graduação, todo mundo é importante. (P/G Coord. PG 10 - C. C. V.).

Talvez a grande experiência da gestão foi ter participado dessas comissões, porque é ali que tu percebes os debates que acontecem para que a instituição melhore. Nem sempre o teu ponto de vista

é o ponto de vista que vai resultar em melhoria para a instituição como um todo e tu aprendes a perceber isso. Uma coisa que eu percebo, principalmente, em colegiados de curso é que as discussões acontecem por pessoas muito bem-intencionadas, mas que elas não estão enxergando o macro, elas estão enxergando o ponto. E quando tu saís dali e começa a enxergar o macro, involuntariamente, porque o macro está ao teu redor, quando estou no Conselho Universitário eu não estou circundado por químicos que dão aula para a química, que vem os problemas da química e que reclamam do Departamento da Química ou do Programa De Pós-Graduação em Química, eu vejo os problemas de toda a universidade, converso com os profissionais da educação física, da administração, do direito, converso com todo mundo. E aí tu vêes que, o que tu pensas ser o mais certo, quando tu vêes alguma pessoa apresentando o argumento dela tu passas a concordar com ela e isso é muito interessante. Então a construção de uma conduta é feita coletivamente e tu percebes que é bastante interessante. Para mim foi a principal experiência e na instituição foi a melhor experiência que eu tive, ter participado desse Conselho, apesar de apresentar uma sobrecarga de trabalho, não que ela precisa ser reconhecida, mas que eu não vejo reconhecimento para isso porque pouco vale além de tu colocar a portaria ali para progressão. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Desse modo, a partir dessa vivência o professor/gestor consegue (re)significar o valor e o papel do gestor universitário, especialmente, dos professores/gestores, conseqüentemente, produzir sentidos sobre a sua própria atuação nesse contexto.

Nesse sentido, sobre a inserção em diferentes instâncias outros professores/gestores expressam em suas narrativas vivências e percepções acerca disso:

[...], não estou lá, mas as coisas chegam até a Direção do Centro e isso é debatido em reuniões. Os representantes do Centro que estão no conselho, por exemplo, além de Chefe do Departamento, faço parte do Conselho e faço parte também da Comissão de Ensino. Então, às vezes, tem que analisar processos, processos meio chatos de analisar e fazer parecer. Tu te envolves mais com isso, e, às vezes, acaba fazendo em casa, porque é difícil de fazer aqui. É bom porque a gente começa a ver um outro lado da universidade, que dentro da sala de aula se não enxerga. Às vezes, as pessoas ficam só dentro da sala de aula e começa a cobrar, mas elas não sabem como as coisas ocorrem aqui fora. Por isso que é bom todo mundo passar por essa por essa questão, para entender como é que funciona a Universidade, porque, às vezes, o professor pensa assim: “*O que eu tenho que fazer? Dar aula!*” Mas ele não entende como funciona a engrenagem, a questão de orçamento mesmo eu também não entendia. Eu comecei a entender há pouco tempo. A partir do momento que tu te envolves com Chefia... É bom para entender o funcionamento da universidade. (P/G Chefe de Depto 02 - C. H.).

Justamente isso, quando tu estás fora de qualquer cargo de gestão a tua tendência é se isolar, seja do teu departamento, seja no centro e quando entra no cargo de gestão tu interage mais, as pessoas te conhecem, obviamente, tem uma visibilidade maior. Acho que a oportunidade maior é essa, de visibilidade, interação e não propriamente de poder ou progressão, eu acho que a vantagem única é essa, visibilidade, de troca, tu aumentas a possibilidade de participação dentro de um grande grupo pelo tempo dedicado. Eu vejo essa como vantagem, talvez a única, porque não há... é claro tu tens um cargo de FG, recompensa salarialmente isso, mas se fosse colocar em carga horária teria que ser muito maior, porque ocupa muito mais tempo. (P/G Chefe de Depto 05 - C. C. E. T. M.).

Eu acho que sim, porque tu entendes a lógica da universidade; às vezes, como professor é difícil entender isso. Mesmo ontem, na reunião do CCSH, por exemplo, estavam falando que vai vir um aumento de verba, a princípio, e os professores dizendo: “*tá, mas, a gente quer então, como...*”, muitos falaram disso, “*a infraestrutura está ruim; vamos fazer um edital com essa verba então, para a infraestrutura e aí cada um coloca a demanda que tem e vamos ver quem mais precisa*”. E um que estava no CEPE, ele falou: “*oh, mas eu vou mostrar então o que a gente está discutindo no CEPE. Essa verba que vem, a gente tem dívida, não sei o que...*”, entendeu? Então, quem não está no CEPE, não vê isso. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Normalmente, lá no conselho universitário o que dá trabalho é CLN - Comissão de Legislação de Normas, essa dá trabalho, porque chega muitos processos, a maioria são acordos de cooperação, mas chegam processo que demandam uma avaliação de leis e normas um pouquinho maior. E essa eu

até pensei em um momento em meu voluntariar, porque acho que ela te dá uma visão de cima da instituição, tu não é só uma engrenagemzinha que cuida ao teu redor, tu olha de cima e vê o que está acontecendo, o CONSU ele te dá essa visão, tu olha de cima e vê o que está acontecendo, isso é muito bom, tu compara a realidade do que tu vive com a realidade das outras pessoas, dos mais diversos problemas que possam acontecer. Então isso é muito interessante. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

Por meio das narrativas destacadas evidenciamos que mesmo que a atuação como gestor implique em sobrecarga de trabalho e, como pontuado, que não há retorno financeiro significativo, a experiência tem um valor muito maior pela própria oportunidade de vivenciar a universidade a partir desse novo lugar, conhecendo por dentro a instituição.

Assim, a inserção em diferentes instâncias possibilita ao professor/gestor ter outras experiências no âmbito institucional qualificando sua trajetória docente à medida que apreende a própria universidade:

Por enquanto, a demanda que cheguei e que eu precisei assumir foi a da comissão eleitoral, essa última comissão eleitoral foi bem conturbada dado o cenário político nacional e isso se reflete aqui dentro, a instituição reflete a sociedade, ela não é diferente, o comportamento é o mesmo, não vai mudar, então se lá fora está conturbado, aqui dentro também vai estar. Então o que antigamente era feito de forma totalmente protocolar, em que o Conselho, o CEPE e o Conselho de Curadores, os três conselhos superiores no caso, só endossava a vontade popular, a gente precisou ler, entender, interpretar e percebeu que a vontade popular não tem valor nenhum, porque quem vota são os Conselhos Superiores. E passamos por uma pesquisa eleitoral muito tranquila com chapa única e quando chegou na eleição, que eu acreditava que seria só protocolar, foi um momento de muito trabalho, tivemos muita coisa para fazer, com processo chegando, o Ministério Público atuando em cima, e a gente sempre com medo de, por desconhecimento, ter feito alguma coisa errada, mas deu tudo certo, a gestão está aí, todo mundo ficou feliz, a gente votou. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

A inserção em diferentes instâncias qualifica o desenvolvimento da atuação como gestor nas especificidades do cotidiano do seu departamento/curso/centro. Essa perspectiva evidenciamos na narrativa do professor/gestor a seguir:

Depois disso, eu participei também da comissão eleitoral do centro, aqui do CCNE, já pela experiência com a reitoria, vim para o centro é a mesma legislação, ela só é específica ao centro, então foi tranquilo. E também estou na comissão institucional de avaliação, mas as comissões setoriais perderam um pouco o status de atuação, tem a comissão própria de avaliação CPA, que é a que de fato faz a gestão das informações e divulgação, a gente só auxilia, então essa é mais tranquila. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

A inserção em diferentes instâncias qualifica o desenvolvimento da atuação como gestor nas especificidades do cotidiano do seu departamento/curso; essa perspectiva evidenciamos na narrativa do professor/gestor a seguir:

Isso eu vou vendo, então, quem está no CEPE tem uma questão, quem está no CESH tem outra, quem está na coordenação, outra, quem está como professor é outra. Então, claro, pede aqui, mesmo para os alunos, às vezes vem: “*professor, vamos fazer uma viagem esse ano?*”, eu digo: “*adoraria, mas eu não sei nem a verba que vai vir e a gente faz uma reunião*”. Uma coisa, por exemplo, que a gente decidiu, a gente utiliza da verba do custeio, que dá 70% do que vem; ano passado o total, se não me engano era R\$ 9.000,00 então, de permanente foi R\$ 2.000,00 e custeio R\$ 7.000,00 sete

digamos assim. Destes R\$ 7.000,00, R\$ 3.000,00 almojarifado, R\$ 1.000,00 de ajuda a alunos que querem ir para evento e R\$ 2.000,00 e pouco para a gráfica, porque a gente tem muita disciplina gráfica, por exemplo essa de livro, aí tu chegas no final: “*oh, agora tu és obrigado a fazer teu livro, paga*”. Às vezes, tem projetos que é R\$ 300,00, porque tu vais imprimir 1 e o aluno vai tirar os R\$ 300,00 de onde? Então, nós colocamos uma verba que diz: “*cada um aqui*”, o que o professor faz, ele tenta ver projeto, porque, às vezes, tem um que quer fazer um livrinho de bolso, que qualquer pessoa pode imprimir em casa que custa R\$ 0,50, mas e os que querem fazer um livro fotográfico?! Então, se tu dás liberdade para o aluno, é o projeto que ele está apresentando... E, às vezes, ela consegue ponderar isso: “*Ah, se é R\$ 0,50, se é R\$ 300,00 eu vou te dar R\$ 100,00*”. Agora se todos os projetos são parecidos, a verba é essa para a disciplina, vou dividir igualmente para todos, o resto a gente não tem o que fazer. (P/G Coord. Graduação 07 - C. H.).

Atrelado a isso, a inserção na gestão também possibilita ao docente uma certa autoridade para reivindicar o suprimento de demandas do seu setor, como uma das professoras/gestoras manifesta:

Brigar por essas coisas. É, a oportunidade que eu tenho é essa. Por exemplo, eu vou lá na reunião do comitê assessor e o cara diz: “*ah, comprar um computador não é importante, é importante comprar um microscópio*”, aí eu digo: “*para que um microscópio é importante, para mim um computador que rode uma base de dados de 50.000 usuários do SUS é importante, então tu calas a tua boca*”, eu falo assim na reunião. Eu não estou dizendo o que é importante na tua área, então tu não vens dizer o que é importante na minha, eu sou conhecida como uma pessoa que briga no comitê assessor, tem vezes que eu voto sozinha, mas eu estou defendendo o espaço, tentando ocupar espaço. É essa a oportunidade, se eu não estou no cargo eu não consigo abrir a boca. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. PG 11 - C. H.).

Junto a isso, a inserção em diferentes instâncias qualifica o desenvolvimento da atuação como gestor nas especificidades do cotidiano do seu departamento/curso e impulsiona o surgimento da alternância pedagógica:

Eu acho que qualifica nesse sentido de conhecer globalmente o curso. Eu acho que aí, até quando está interagindo com o estudante em sala, tu consegues ter já uma dimensão de quais são todas as outras disciplinas que ele está fazendo, a exigência dessas disciplinas, o que que ele vai ter ainda para frente. Sabe essa dimensão global, que eu passei a conhecer muito do meu curso entrando na gestão. Eu passei a compreender melhor o que implica a vida acadêmica dele(a) em relação ao curso. Isso me qualificou, eu diria nessa interação com o estudante, de entender. Sou bem mais flexível hoje em dia, também, porque eu preciso que ele sejam comigo, mas de entender: não realmente agora a gente está com um currículo super inflado, tem oito disciplinas no primeiro semestre. Então, eu preciso entender, perguntar como é que está sendo nas outras a carga de leitura, para daí eu jogar com a carga que eu vou propor e isso eu consigo ter uma dimensão maior. Isso, eu acho que qualifica bastante de entender onde flexibilizar no sentido de favorecer, inclusive, que o(a) estudante continue no curso. Hoje eu tenho uma dimensão sobre a evasão que eu não tinha antes, uma dimensão sobre a dificuldade de preencher as vagas que antes não tinha, porque até chegava a informação, mas não pensava tanto sobre ela. Que foi algo que por estar na gestão... (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

A partir da definição de alternância pedagógica (BOLZAN, 2009), compreendemos que os professores/gestores podem conseguir por meio da sua função mover-se em direção a uma (re)significação da sua atividade docente, produzindo novos sentidos sobre a sua atuação e o seu papel como professor universitário. Reconhecer as diferentes dimensões que constituem a docência universitária, bem como identificar como professor/gestor/pesquisador/extensionista/formador. Atrelado a esse movimento emerge a

produção de sentidos que reverberam na (re)constituição de arquitetônicas docentes pautada na tomada de consciência de si e do tempo-espço em que está, é e atua de modo responsivo.

Logo, o surgimento da alternância pedagógica está imbricado com a tomada de consciência de *ser* e agir por meio de um viés *responsivo*. Logo, sem *álisis*. Isso significa a apreensão do seu *ser*, *estar* e *fazer* de modo *responsivo*, ciente das suas responsabilidades profissionais e sem recorrer a *álisis* para justificar os modos de desenvolver a atividade docente e cada uma de suas demandas.

Desse modo, a inserção em diferentes dimensões como a gestão impulsiona a produção de uma alternância pedagógica que favorece condições para que o gestor qualifique a atividade que desenvolve:

E uma outra perspectiva política, que é sempre esteve no meu fazer docente, mas era docente era pensando no micro da sala de aula. Hoje eu consigo pensar como isso tem que estar no curso e como isso tem que estar na atenção a isso, essas Instruções Normativas que vem, as políticas da Universidade. Então eu vejo que sou uma docente que traz, problematiza mais essas questões em sala de aula. Por exemplo, o vestibular, o retorno do vestibular. Eu poder problematizar para as pessoas pensarem, o que que isso impacta? Não só no meu que estou querendo entrar na universidade, mas no todo, o que isso... quem que é favorecido, quem que é desfavorecido, onde ficam as artes nisso que já são cursos de pouca procura e licenciatura menos ainda. Então, onde a gente fica? Esse entendimento das disputas de poder no macro, isso me qualificou muito eu acho. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 08 - C. H.).

Me ajuda, me ajudou bastante a entender como é que funciona a universidade; os diferentes órgãos, como é que as ações são tomadas, então, naturalmente, minha visão mudou um pouco. A questão do ensino, sinceramente, não sei, não sei se o professor, dizem que a ignorância é uma benção, talvez, se eu tivesse cego a algumas coisas e fosse somente focado no ensino, talvez, até eu estivesse melhor, não sei, ou igual. Não vejo o que eu melhorei, sinceramente, a questão do ensino. Questão de pesquisa bom, aí pode ser interessante, porque a gestão força a pessoa a aprender como é que as coisas funcionam; a gente tem uma visão de caminhos para conseguir financiamento, principalmente, editais públicos e coisas assim, então isso sem dúvida aí. E pela coordenação a gente fica mais a par das coisas que estão acontecendo; então isso é importante para a pesquisa; importante para a educação? Se for importante, é importante indireta, não vejo uma importância tão direta. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Na sequência perguntamos se a atuação na gestão, especificamente, na coordenação do curso ajudava de algum modo a entender melhor o currículo do curso, a trajetória que os alunos fazem ou não e se aquela vivência articulada com os conhecimentos que tinha sobre isso antes de assumir o cargo foi favorecida:

Boa pergunta! Deixa-me ver se..., você me respondeu à pergunta que eu que eu não sabia responder! Nesse sentido, eu acho que ajuda realmente porque eu entendi melhor o currículo do curso, é verdade, e aí, dá para ter uma visão um pouco mais global do, uma visão do curso em si, de uma visão por onde os alunos passam e realmente aí tem um pouco de saber dizer onde a disciplina está um pouco mais amarrada com outras, porque a gente fica inteiro sabendo melhor, não só das disciplinas, das disciplinas é fácil de ver, mas as emendas e como os professores trabalham as emendas. Então, tem uma visão mais aprimorada disso. E mudando então minha resposta anterior: eu acho que nisso sim melhora, melhora o ensino. (P/G Coord. Graduação 09 - C. C. E. T. M.).

Desse modo, reconhecemos a entrevista também como dispositivo formativo em que ao ser questionando e elaborar suas manifestações o professor/gestor, talvez, tenha, pela primeira vez a oportunidade e seja instigado a refletir sobre a vivência nesta função e as repercussões disso na sua constituição docente. Assim, podemos inferir, que, por vezes, a sobrecarga de demandas e atividades torna difícil ao docente conseguir um momento para refletir e analisar a sua atuação e suas vivências para além de como se organiza para dar conta de atender todas as demandas que vão emergindo no seu dia a dia.

Nessa direção, uma das professoras/gestoras compartilha suas ideias sobre a vivência como gestora e as reflexões que faz acerca disso:

Assim em linhas gerais, é uma experiência muito boa, eu acho que todos deveriam passar pela gestão e se todos passassem pela gestão a carga seria muito melhor distribuída. Porque acontece que as pessoas entram na gestão e ficam *ad eternum*, porque os outros não querem entrar, porque sabem que dá trabalho, mas se cada um passa dois ou quatro anos na gestão, numa carreira que é de 30/40 anos, 10% da tua vida aqui dentro tu passaste contribuindo, ajudando as pessoas. Eu acho que a gestão é altruísta, é o que tu fazes para ajudar o coletivo, tem o retorno financeiro na maioria das vezes, mas eu abro mão do meu retorno financeiro para não me incomodar. Só que, quando eu vejo que aquilo que eu estou fazendo ajuda a coletividade? Isso não tem preço! É a mesma coisa tu dares aula para uma turma de 100 alunos, infelizmente, não tem o que fazer com os 99 que vão rodar, mas aquele 1 que passou com entusiasmo, esse valeu todo o teu esforço, tu acabas dando aula para aquela pessoa que está interessada. Então o teu entusiasmo é para manter o entusiasmo daquele, não para os 99 que estão jogando bolinha de papel e não estão nem aí. Então, a gestão é isso, tu fazes porque tu achas que a tua ação beneficia a coletividade que pode ser só de docentes, docentes e estudantes, tanto faz, mas se tu beneficiaste a coletividade o teu papel foi cumprido. E a gestão é gratificante por isso, só que com isso vem os problemas e os problemas muitas vezes dão uma baixada de moral. (P/G Coord. PG 12 - C. C. E. T. M.).

A inserção em diferentes instâncias potencializa o desenvolvimento do engajamento docente com a universidade, com as múltiplas dimensões que constituem o cotidiano da universidade pública.

Potencializa o desenvolvimento da alternância pedagógica, pois a partir de suas vivências o professor/gestor recorre à pesquisa para produzir novos sentidos a suas vivências e atrelado a isso essa busca é impulsionadora de produção de novos conhecimentos. Nessa perspectiva uma das professoras/gestoras expressa em sua narrativa suas ideias:

Eu acredito que ele ajuda para que a gente conheça efetivamente como uma universidade funciona. Porque, às vezes, a gente olhando só de fora, a gente tem percepções de coisas que poderiam ser resolvidas de um jeito que na prática ela não vai ser resolvida aquele jeito porque tem outras esferas que estão envolvidas; então, ela ajuda a gente a entender como acontecem os processos dentro da universidade. E aí no fato, pelo fato de eu trabalhar com essa questão de ensino e de formação de professores, ela também me ajuda nesse processo de pensar a minha própria autoformação enquanto docente, universitária e de conhecer efetivamente novos pontos que estão relacionados com a atuação no ensino superior; que sempre a minha pesquisa sempre foi muito voltada à uma formação e uma atuação na educação básica, e aí agora eu estou começando a sentir, sabe aquela inquietaçãozinha que eu sentia lá?! Estou começando sentir aqui agora! Então provavelmente nos próximos anos vão começar a surgir algumas coisas nesse sentido. (P<sup>a</sup>/G<sup>a</sup> Coord. Graduação 06 - C. H.).

Por meio da narrativa da professora/gestora evidenciamos que ela já está vivenciando um movimento de alternância pedagógica. Pois, por meio das vivências nas diferentes dimensões da docência universitária, especialmente, na gestão consegue para além da produção de fazeres e saberes docentes, analisar o seu papel e o desenvolvimento da atividade docente articulando-se ao seu desenvolvimento profissional docente. Nessa esteira, alterna do lugar de fazer e saber para um patamar em que consegue olhar para a sua atividade.

Nesse sentido, a relevância de uma cultura de colaboração institucionalizada, especialmente, por meio de uma rede de conhecimento compartilhado, podem se constituir em promotores do movimento de alternância pedagógica, conseqüentemente, qualificando e potencializando a constituição das arquitetônicas, logo das docências.

## 5. ARQUITETURA INSTITUCIONAL E ARQUITETÔNICAS DOCENTES: APONTAMENTOS ACERCA DAS DOCÊNCIAS NA UNIVERSIDADE

No exercício de sistematização da amplitude e complexidade de informações, reflexões, discussões e problematizações que emergem da pesquisa desenvolvida, pontuamos a retomada de alguns dos conceitos que são marcadores e, de certa forma, sintetizadoras das articulações e reverberações entre a arquitetura institucional e a constituição das arquitetônicas docentes.

Dessa forma, listamos os verbetes que se destacam<sup>a</sup>:

❖ **Arquitetura institucional**<sup>68</sup>: é constituída por meio dos pilares da estrutura que organiza os diferentes tempos-espacos institucionais da universidade (física, organizacional, normas, diretrizes, organograma institucional) imbricada à dinâmica institucional (a maneira como são desenvolvidas as atividades no contexto universitário) e à cultura institucional (aqueles modos de ser, estar e fazer, os significados e sentidos que vão sendo convencionados pelo coletivo institucional como os mais adequados a serem desenvolvidos, logo uma convenção que atua na manutenção de modos de ser, estar e fazer na instituição). Podendo ser ampla quando falamos da instituição como um todo e micro quando considerando a estrutura organizacional de um curso, por exemplo.

❖ **Habitus universitário**<sup>69</sup>: caracterizado por modos de operar e atuar que são instituídos e difundidos, principalmente, por meio de uma dinâmica e cultura institucional, nos diferentes âmbitos, instâncias e espaços-tempos formativos de uma universidade. Logo, caracterizando as maneiras de ser, estar e fazer no meio acadêmico.

❖ **Cotidiano da atuação como professor/gestor**: trata-se do conjunto de atividades, rotinas, exigências, desafios e possibilidades instituídas e que emergem no dia a dia da atuação como professor/gestor, tanto no âmbito de responder as demandas emergentes como na busca por uma atuação propositiva e não apenas de reação.

❖ **Experiência labiríntica dos professores/gestores**<sup>70</sup>: entendida como a experiência que o professor/gestor tem ao atuar na gestão e, por vezes, mesmo tentando sair não consegue sair. Assim, entendemos que como o professor/pesquisador que vai se constituindo por meio de sua trajetória, o professor/gestor também vai se constituindo durante a sua atuação como gestor. Porém diferente do pesquisador que tem uma trajetória mais tranquila, podemos assim dizer, o professor/gestor tem muito mais a experiência em um labirinto que, por vezes, pode ser

<sup>68</sup> Definição elaborada a partir de Bakhtin (2002, 2010, 2011) e Bolzan (2016b).

<sup>69</sup> Definição elaborada a partir de Quadros (2010), Grisa e Caprara (2016), Antuniassi (2009).

<sup>70</sup> Definição elaborada a partir de Isaia (2006b).

vertiginosa, diante da sobrecarga de atividades e demandas que emergem e se sobrepõem às demais das outras dimensões de atuação do docente.

❖ **Solidão institucional**<sup>71</sup>: refere-se ao sentimento que surge diante da ausência de suporte da instituição para as demandas e os desafios que a atuação como gestor fazem emergir. Assim, a solidão institucional é também decorrente de um *habitus* institucional.

❖ **Angústia docente**<sup>72</sup>: trata-se do sentimento de angústia que o professor/gestor sente diante de sua tomada de consciência de não conseguir dar conta sozinho de determinadas demandas, superar determinados desafios, e que articulado a um sentimento de solidão institucional faz o professor experimentar a angústia docente.

❖ **Frustração docente**<sup>73</sup>: trata-se do sentimento de frustração do professor/gestor diante da ausência de uma postura e ação mais enfática da instituição, de um amparo ao docente que naquele momento está em um cargo de gestão/chefia.

❖ **Resiliência docente**<sup>74</sup>: reconhecido como um movimento fundamental para o desenvolvimento profissional docente. Isso, pois o docente nas diferentes funções que desempenha, principalmente, no âmbito do ensino como formador é impulsionado pela conjuntura que se (re)configura a produzir novos saberes e fazeres docentes. Já no âmbito da atuação como professor/gestor a resiliência docente é o movimento que possibilita ao docente agir e reagir de modo consciente e propositivo diante das dificuldades que enfrenta no desenvolvimento das atividades de gestor, especialmente, diante da solidão institucional, da frustração docente, da angústia docente.

❖ **Conhecimento compartilhado da/na gestão**<sup>75</sup>: compreendemos que as trocas e compartilhamentos entre pares e colegas, docentes e TAEs, possibilitam ao professor/gestor acessar conhecimentos já produzidos anteriormente por esses sujeitos e a partir disso usufruir deles como subsídio na produção de novos conhecimentos, conseqüentemente, impulsionando a produção dos saberes da/na gestão.

❖ **Redes de conhecimentos da/na gestão**<sup>76</sup>: as quais, mesmo de modo informal e sem uma organização institucional, serve como um tipo de suporte aos professores que ingressam na gestão. Logo, diante da ausência de suporte institucional em âmbito de formação/preparação para o tornar-se gestor, assim como na recorrente solidão intencional na cotidianidade da

<sup>71</sup> Definição elaborada a partir de Isaia (2006e, 2006a, 2006c, 2006d).

<sup>72</sup> Definição elaborada a partir de Isaia (2006a, 2006d).

<sup>73</sup> Definição elaborada a partir de Isaia (2006a, 2006d).

<sup>74</sup> Definição elaborada a partir de Isaia e Bolzan (2010), Souza (2016).

<sup>75</sup> Definição elaborada a partir de Bolzan (2001, 2006, 2009).

<sup>76</sup> Definição elaborada a partir de Maciel (2006), Bolzan (2022).

atuação como gestor, essa rede de conhecimento estabelece-se como um alicerce ao professor/gestor na sua atuação.

❖ **Saberes docentes da gestão<sup>77</sup>**: trata-se dos saberes específicos que o docente produz sobre a gestão, especialmente, a partir da sua atuação em cargos de gestão/chefia, bem como a partir da sua interação em diferentes tipos e âmbitos de tempos-espços de gestão institucional. São caracterizados por saberes regulatórios e normativos (tanto do micro institucional como do macro institucional, abarcando normativas e diretrizes institucionais, assim como aquelas em âmbito nacional e internacional e que de algum modo repercutem na universidade), saberes procedimentais/técnicas (o que e como fazer/agi/encaminhar cada demanda que chega), saberes verbais, saberes sociais e saberes comportamentais.

❖ **Produção dos saberes docentes da/na gestão<sup>78</sup>**: refere-se ao processo de construção das aprendizagens necessárias à atuação como gestor/chefia que acontece concomitante à atuação como professor/gestor. A partir dessas aprendizagens há o surgimento dos fazeres e saberes docentes da/na gestão.

❖ **Alternância pedagógica do professor/gestor<sup>79</sup>**: estado de tomada de consciência e de consciência do docente sobre a sua atuação e constituição como professor/gestor. Pautada no reconhecimento da necessidade de movimentos formativos, especialmente, autoformativos para conseguir transitar entre as diferentes dimensões da docência universitária e manter-se uno, em si, reconhecimento a constituição da sua unicidade. Atrelado a esse movimento implica-se o *ser* e o *ato* sem *álibis*.

❖ **Arquitetônicas dos professores universitários<sup>80</sup>**: trata-se do modo como cada sujeito experiencia a arquitetura institucional e diante do estabelecido e convencionado coletivamente e que se encontra como instituído da/na instituição e, a partir dessa vivência, os significados que vai apreendendo e os sentidos que vai produzindo sobre o seu ser, estar e fazer nesse lugar, a universidade. Atrelado a essa constituição do ser professor universitário e exercer as atividades docentes há o acionamento dos saberes docentes e a articulação com sua trajetória, pessoal, formativa e profissional, até chegar ao magistério superior. Assim, olhar para arquitetônicas docentes já explicita que reconhecemos que não há uma única arquitetura, mas que há uma pluralidade, pois há pluralidade de modos de *ser*, estar e fazer de cada docente nessa instituição.

<sup>77</sup> Definição elaborada a partir de Gauthier *et al.* (2013), Pozo (2002) e Dewes (2017, 2019).

<sup>78</sup> Definição elaborada a partir de Gauthier *et al.* (2013) e Dewes (2017, 2019).

<sup>79</sup> Definição elaborada a partir de Bolzan (2009).

<sup>80</sup> Definição elaborada a partir de Bakhtin (2002, 2010, 2011) e Dewes (2017, 2019).

❖ **Arquitetônicas dos professores/gestores universitários<sup>81</sup>**: refere-se à constituição do *ser*, estar e fazer específicos na atuação como gestor universitário, principalmente, por meio da atuação em cargos de gestão/chefia. Assim, a arquitetura do professor/gestor universitário é construída a partir dos saberes docentes que são acionados e se articulam com os elementos da arquitetura institucional, nesse processo vai sendo produzida uma relação dialógica, por meio da empiria, da atuação na gestão como gestor, levando à produção dos saberes docentes da gestão.

❖ **Docências universitárias<sup>82</sup>**: trata-se da pluralidade de modos de *ser*, estar e fazer que culminam na produção da docência universitária. Logo, diante do reconhecimento da pluralidade estabelece-se a marcação da pluralidade no termo.

Por mais que nas narrativas de alguns professores/gestores não fossem expressos elementos que possibilitassem o reconhecimento de alguns constituintes caracterizados pelos verbetes destacados, como, por exemplo, a resiliência docente e a alternância pedagógica, logo não se sustentem como elementos categoriais, a presença mesmo que incipiente e, em outros casos, apenas nuances de suas presenças, compreendemos como necessárias de serem abordadas no estudo sobre a atuação e constituição do professor/gestor. Isso, pois diante da ausência de um suporte institucionalizado, com estratégias e mecanismos instituídos e organizados institucionalmente, não há como deixar somente na responsabilidade do docente, da sua autoformação, que consiga produzir movimentos que o possibilitem chegar à alternância pedagógica.

Nesse sentido, entendemos que todos os professores/gestores constituem a sua arquitetura docente; porém cada uma é única na sua unicidade. Nos significados e sentidos produzidos por cada professor, decorrentes, inclusive, das oportunidades que tem no âmbito institucional e do como consegue se organizar para lidar com toda a sobrecarga que a gestão reverbera no conjunto de atividades docentes que tem a desempenhar.

Destacando-se, assim, também, em muitos casos, a diluição da fronteira entre o tempo-espço institucional, de trabalho, e a vida pessoal/familiar, de casa. O que, também, decorre de escolhas particulares de cada docente.

Assim, mesmo que não sejam recorrentes em todas as narrativas, há vivências relatadas por professores/gestores que nos ajudam a conhecer melhor a complexidade e a amplitude da

---

<sup>81</sup> Definição elaborada a partir de Bakhtin (2002, 2010, 2011) e Dewes (2017, 2019).

<sup>82</sup> Definição elaborada a partir de Bolzan (2022) e Dewes (2019).

atuação como gestor numa universidade, especialmente, as particularidades de cada cargo e de cada área. Atrelando-se a isso o *ser* único de cada professor.

Nessa direção, a partir desses apontamentos e das discussões apresentadas ao longo do trabalho, concluímos quanto ao estudo descritivo da arquitetura institucional, produzido a partir da retomado do estudo exploratório empreendido em 2018 (Dewes, 2019) e apresentando no Capítulo 3, indicadores que permitem conhecer e entender a arquitetura institucional na qual são constituídas as arquitetônicas dos professores/gestores, logo das docências universitárias:

➤ o reconhecimento das dimensões que formam o DNA das docências universitárias, especialmente, constatando os diferentes perfis quanto às dimensões em que diferentes atividades são desenvolvidas pelos professores/gestores; reconhecimento que é explicitado por meio do panorama detalhado os encargos docentes.

➤ A identificação da a gestão como uma das dimensões que constituem o DNA da docência universitária.

➤ A necessidade de haver o necessário reconhecimento efetivo da atuação como gestor na carga horária de atividade dos professores/gestores.

➤ A pertinência do reconhecimento da necessidade de formação/preparação adequada à atuação como professor/gestor, considerando as especificidades de cada cargo de gestão/chefia, bem como de cara área. Em tempos de reestruturação da gestão universitária, escabece-se como uma fragilidade nefrálgica a ausência de formação/preparação para atuar como gestor universitário.

➤ A necessidade de produção de engajamento dos professores/gestores nas propostas formativas ofertadas pela instituição.

➤ O reconhecimento das potencialidades que a atuação nas diferentes dimensões da docência implica na promoção do desenvolvimento profissional docente, especialmente, diante das nuances de surgimento da alternância pedagógica no atuar como professor/gestor.

➤ A necessidade de reconhecer as implicações e reverberações da arquitetura institucional, logo da dinâmica institucional e da cultura universitária, na constituição dos modos de ser, estar e fazer gestão dos professores/gestores. Destacando-se a preeminente necessidade de estratégias e mecanismos institucionalizados de promoção de suporte à atuação como gestores.

Nessa direção, retomamos os delineamentos que definimos para esta pesquisa. Assim, por meio do problema da pesquisa, *quais as implicações das atividades docentes na constituição das arquitetônicas do professor/gestor em uma universidade pública brasileira?*,

identificamos que os professores/gestores vivenciam uma experiência labiríntica ao assumirem cargos de gestão/chefia. Pois, de um lado, há a necessidade de agir e reagir diante de cada demanda que lhe chega no cotidiano da gestão, especialmente, diante da ausência de formação/preparação prévias ou mesmo durante o desenvolvimento da atividade de gestor. De outro lado, a ausência de um suporte institucional para atender as demandas que emergem; logo o professor/gestor se vê diante do dilema, de certa forma, negligenciar a sua dedicação e engajamento com as outras dimensões/atividades porque a gestão se estabelece como prioritária. Atrelando-se a isso, como manifestado pelos docentes, se pudessem escolher não ocupariam um cargo de gestão/chefia.

Nessa conjuntura, professores/gestores são unânimes em pontuar a implicação na sobrecarga de trabalho, pois vai se diluindo a fronteira entre o tempo-espço de trabalho da gestão para as demais dimensões – ensino, pesquisa e extensão – as demandas e a atuação na gestão estabelecem-se como prioritária sobre as demais; implica que o docente não consegue se dedicar. Por exemplo, no planejamento de suas aulas, nas orientações e acompanhamentos de seus orientandos como gostaria, inclusive, precisando abrir mão de buscar uma inserção na pós-graduação, pois não consegue ter tempo para isso; essa implicação da sobrecarga reverbera também do limite entre o tempo-espço do trabalho/universidade com o pessoal/da casa/familiar. Atrelado a isso, as demais atividades que o docente faz, vivencia na instituição são o subsídio que tem para atuar como gestor diante da ausência de um suporte institucional organizado, pois nem as formações oferecidas consegue fazer diante da falta de tempo, - sobrecarga de trabalho.

Quanto aos objetivos específicos:

- *Identificar exigências e desafios das atividades docentes no que tange à atuação como gestor*: reconhecemos que se estabelece como desafio maior ao professor/gestor encontrar meios de agir e reagir diante de cada demanda que lhe chega, especialmente, diante da ausência de formação/preparação prévias. Desse modo, a atuação como gestor estabelece como exigência atender as demandas que emergem no cotidiano da gestão, logo o professor/gestor se vê diante do dilema, de certa forma, negligenciar a sua dedicação e engajamento com as outras dimensões porque a gestão se estabelece como prioritária; atrelado a isso o professor/gestor tem o desafio que conseguir organizar as suas atividades de modo a conseguir dar conta de todas elas; estabelece-se como necessário aprender os encaminhamentos e trâmites institucionais para cada tipo de demanda e processo administrativo/acadêmico; lidar com as (re)organizações definidas por meio de normativas e diretrizes, muitas vezes, externas à própria instituição;

manter um bom relacionamento com TAEs e ex-gestores de modo a constituir uma rede de apoio à sua atuação como gestor.

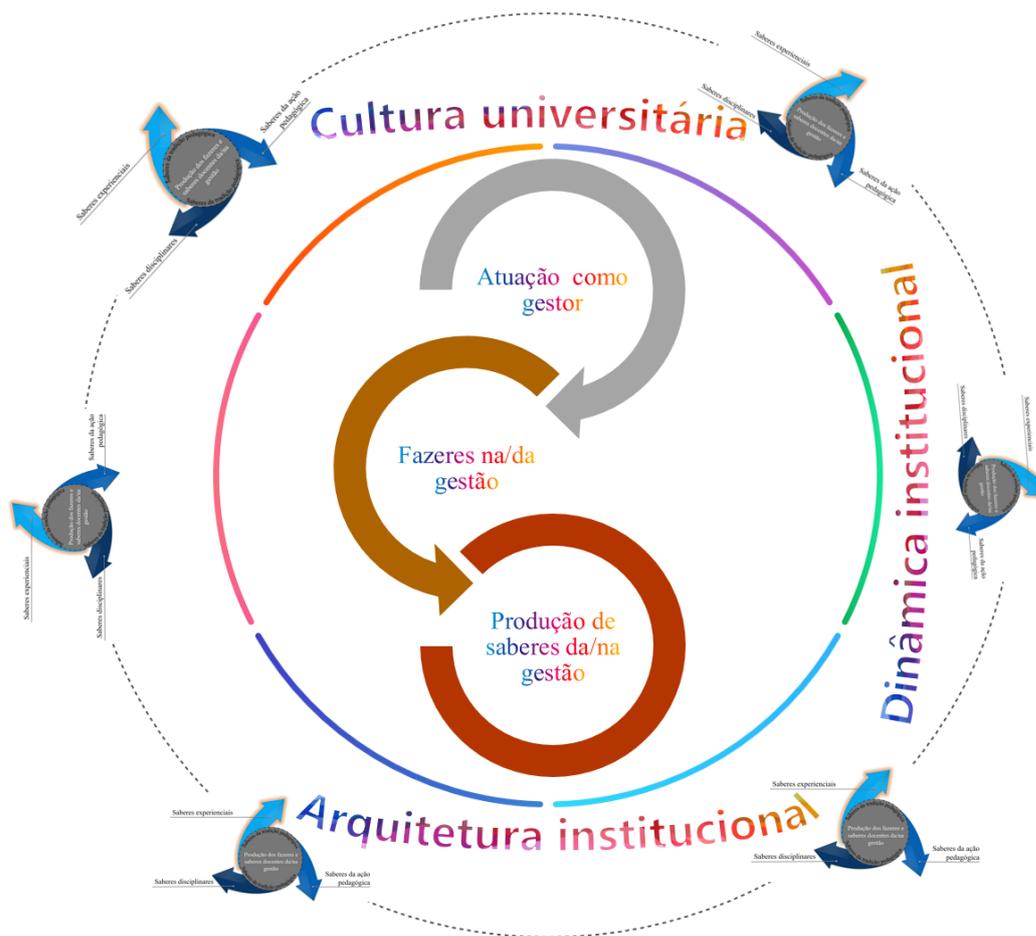
Junto a isso há a necessidade de conhecer e compreender as especificidades de cada área e as especificidades de cada cargo; a especificidade e a realidade financeira e de infraestrutura de cada área/cargo implica em exigências específicas, como, por exemplo, ter sob sua ingerência mais de 500 hectares do patrimônio institucional; junto a isso áreas mais robustas com maiores recursos tem desafios distintos daquelas que tem pouco recurso, por exemplo, em PPG novos e outros que já atingiram o conceito máximo; repercussões da arquitetura institucional e da cultura universitária, dos sentidos e significados do que é ciência – por exemplo, na administração/ciências sociais e aplicadas, e isso implica quando há discussão no âmbito da instituição para distribuição de recursos/financiamento e o professor/gestor se vê diante do desafio de “brigar” por recursos para a sua área. As parceiras com a iniciativa privada estabelecem-se como um elemento necessário, principalmente, diante do fato de que sem elas alguns cursos não teriam como fazer suas pesquisas e esse recurso/infraestrutura é aproveitado e qualificada o ensino na graduação também.

Desse modo, o professor/gestor lida com demandas relativas à gestão de pessoas – professores, estudantes, TAEs, demais instâncias da IES-; demandas de infraestrutura – física, recursos/financiamento, equipamentos, suprimentos, tempos-espacos formativos, a gestão e fluidez de dinâmicas institucionais de procedimentos administrativos e acadêmicos; legislações, normas, diretrizes, internas do setor, departamento/cursos/PPG/Centro, ou da instituição, ou externas à IES, principalmente, decorrentes de políticas e diretrizes nacionais; reverberações dos contextos emergentes que influenciam a (re)produção de novos modos de atuar e fazer a gestão acontecer.

- *Conhecer saberes e fazeres implicados nas arquitetônicas docentes*: entendemos por meio das narrativas dos professores/gestores que, geralmente, a produção de fazeres antecede a produção de saberes, pois diante da dinâmica da atuação como gestor, o docente se vê na urgência de, muitas vezes, reagir diante das demandas que vão emergindo. Desse modo, o professor/gestor vai agindo, testando, experimentando, afinal, na quase unanimidade das vezes, não tem formação/preparação a atividade da gestão.

Na figura a seguir, apresentamos uma representação desse processo empreendido pelo professor quando passa a atuar como gestor:

Figura 23 - Processo produção de fazeres e de saberes da/na gestão



Fonte: elaborado pela autora a partir de Dewes (2019).

Por meio das narrativas dos professores/gestores evidenciamos que a demanda inicial, podemos dizer, a reação inicial do professor ao assumir um cargo de gestão/chefia, é fazer, reagir conforme as demandas vão chegando à sua mesa.

Logo, a produção de saberes acaba ficando para um segundo momento, quando não raro acaba sendo um processo que acontece sem uma tomada de consciência.

O fazer vem antes do saber, pois precisa fazer/reagir às demandas. O imprevisto e a dinâmica da tentativa e erro, ir buscando, testando até acertar/conseguir. Um amadorismo caracteriza a atuação do professor/gestor, afinal tem apenas os seus saberes específicos da sua área e os construídos ao longo de sua trajetória para lhe subsidiar na sua ação como gestor.

O fazer, ação (na perspectiva bakhtiana e vygotskiana), nem sempre se torna uma atividade, um *ato*. Pois, para se tornar uma atividade necessita do desenvolvimento da consciência sobre o que faz. A tomada de consciência sobre o seu agir imbricando, também,

em um processo avaliativo e autoavaliativo sobre a sua ação, um planejamento para ações futuras, implicando ultrapassar um fazer mecânico, uma mera repetição.

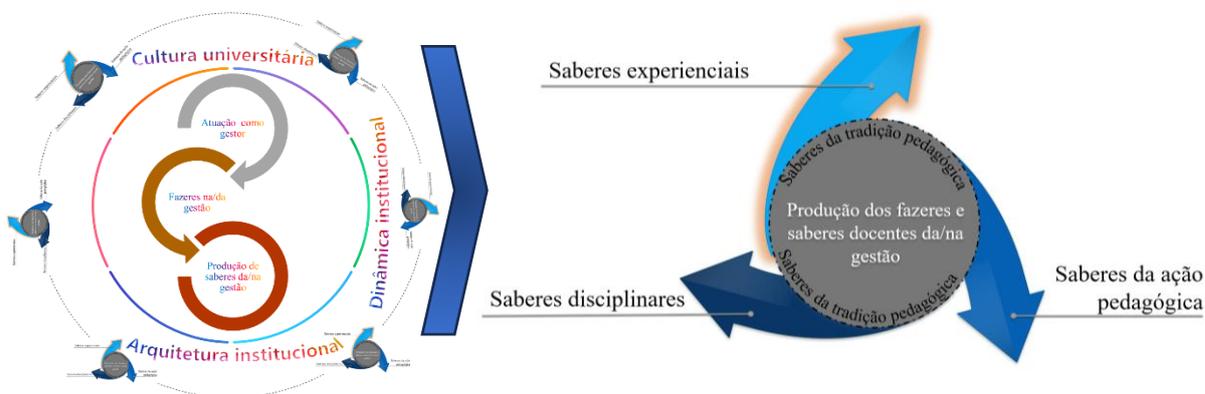
A produção de saberes da e na gestão, pelas evidências narrativas, é incipiente. Há a necessidade, ainda, de elaborar a tomada de consciência, ação-reflexão, para que esse fazer esteja alicerçado nos saberes produzidos, destacando-se saberes para além das regulações e normativas, saberes da arquitetura institucional e do âmbito de procedimentos/técnicas.

A sobrecarga de atividades a serem realizadas pode ser usada como *álibi* para que o professor/gestor se detenha em fazer e não se sinta mobilizado/motivado a um processo de alternância pedagógica.

Nessa conjuntura, a cultura universitária, a arquitetura institucional e a dinâmica institucional implicam nesse processo; no entanto não oferecem/promovem um suporte/estímulo, nem mesmo condições (vide relatos de professores/gestores que não conseguem fazer e/ou terminar os cursos de formação em função do tempo/carga horária de trabalho), para que haja um elemento formativo, profissionalizante, quanto à atuação como gestor, como para que haja um aproveitamento dos saberes que já foram produzidos por outros professores/gestores (como foi expresso por um dos professores/gestores em sua narrativa).

Na Figura 24 que segue, apresentamos uma sistematização desse processo, logo os saberes que evidenciamos que os professores/gestores acionam para, inicialmente, reagir/agir/fazer diante das demandas do cargo de gestão para, então, conseguirem produzir saberes da/na gestão:

Figura 24 - Produção dos fazeres e saberes docentes da/na gestão



Fonte: elaborado pela autora a partir de Dewes (2019).

Os saberes experienciais, os saberes disciplinares (aqueles de suas áreas específicas) e os saberes da ação pedagógica, permeados pelos saberes da tradição pedagógica, são os que são acionados de modo mais consistentes pelos professores/gestores.

Dessa forma, implicam na constituição das arquitetônicas docentes os saberes e fazeres que o docente já traz consigo, produzidos ao longo de sua trajetória pessoal, formativa e profissional e ao assumir um cargo de gestão/chefia precisa aprender novos fazeres e, a partir deles consegue produzir novos saberes.

A partir disso, emerge um questionamento: os professores/gestores conseguem ultrapassar uma aprendizagem associativa e ir para uma aprendizagem construtiva?

Diante de cada coisa a ser feita, como cada sujeito agiu para aprender aquilo? Como aprender a saber fazer? E, assim, os professores/gestores aprendem a fazer e a aprendem a saber? Conseguem construir saberes que ultrapassem saberes associativos?

Aqui esbarramos em uma limitação da nossa pesquisa, mas por outro lado emerge a indicação para novos estudos mais detalhados sobre o processo de construção de aprendizagem de saberes e fazeres.

Atrelado a isso, evidenciamos nas vivências de alguns dos professores/gestores conforme manifestado em suas narrativas, nuances do desenvolvimento de um conhecimento compartilhado por meio do surgimento extraoficial de uma rede de conhecimento entre ex-gestores e novos professores/gestores, de modo que os anteriores se tornam ponto de apoio aos novos gestores.

- *Identificar as repercussões da atuação como gestor universitário no desenvolvimento profissional docente*: a primeira repercussão está atrelada à dimensão prática do dia a dia, conseguir organizar as demandas de atividades a serem desenvolvidas o que repercute no quanto o docente consegue se dedicar às demais dimensões – ensino, pesquisa, extensão, consequentemente a processos de formação permanentes. Por outro lado, a atuação como gestor impulsiona a (re)produção de sentidos sobre o valor do seu trabalho na universidade, bem como o seu papel como gestor/pesquisador/extensionista/formador. Dessa forma, valorando a sua atuação na docência universitária; também a atuação como gestor pode, mesmo que de modo incipiente ou inicialmente com poucas nuances, mobilizar o docente à alternância pedagógica, consequentemente, ao desenvolvimento profissional docente; atrelado a isso, a resiliência docente também pode emergir como impulsionadora do desenvolvimento profissional docente.

- *Reconhecer como os contextos emergentes na e da educação superior repercutem nas atividades dos professores/gestores*: repercutem impulsionando a construção de novas

aprendizagens, principalmente, para atender as demandas que decorrem dos elementos caracterizadores dos contextos emergentes, como, por exemplo, a implementação do PEN-SIE, a diversificação no perfil estudantil, obrigatoriedade de os cursos de graduação terem no mínimo 10% de extensão em seus currículos, a implementação das Secretarias integradas; as ações afirmativas a serem implementadas também na PG a partir de 2024; as reverberações ainda presentes e que são decorrentes do período pandêmico e de ERE. Desse modo, mobilizam o professor/gestor à (re)significação e produção de novos fazeres e saberes, bem como novos sentidos da/na docência universitária.

Nessa direção, quanto ao objetivo geral da pesquisa, *compreender as implicações das atividades docentes na constituição das arquitetônicas do professor/gestor*, por meio das discussões produzidas pautadas pelas narrativas dos professores/gestores, reconhecemos que há a constituição de arquitetônicas docentes do professor/gestor universitário. Isto, pois, é decorrente da pluralidade de unicidades de cada professor/gestor que, por sua vez, decorre da sua formação, da sua inserção nas demais dimensões de atuação – ensino, pesquisa, extensão, das especificidades da sua área e do cargo que ocupa – chefe de departamento, coordenador de curso de graduação ou coordenador de PPG, bem como a sua bagagem de experiências anteriores como gestor ou sua primeira atuação. Logo, essa conjuntura influencia e pode ser condicionante para o modo de ser, estar e fazer gestão sejam produzidas. Logo, as características de cada arquitetura são particulares/pessoais.

Arelado a isso, os contextos emergentes também funcionam como mobilizadores de (re)constituição das arquitetônicas docentes, principalmente, por demandarem atualizações no desenvolvimento das atividades docentes.

Nesse sentido, Bolzan (2022, p. 231-232) destaca que:

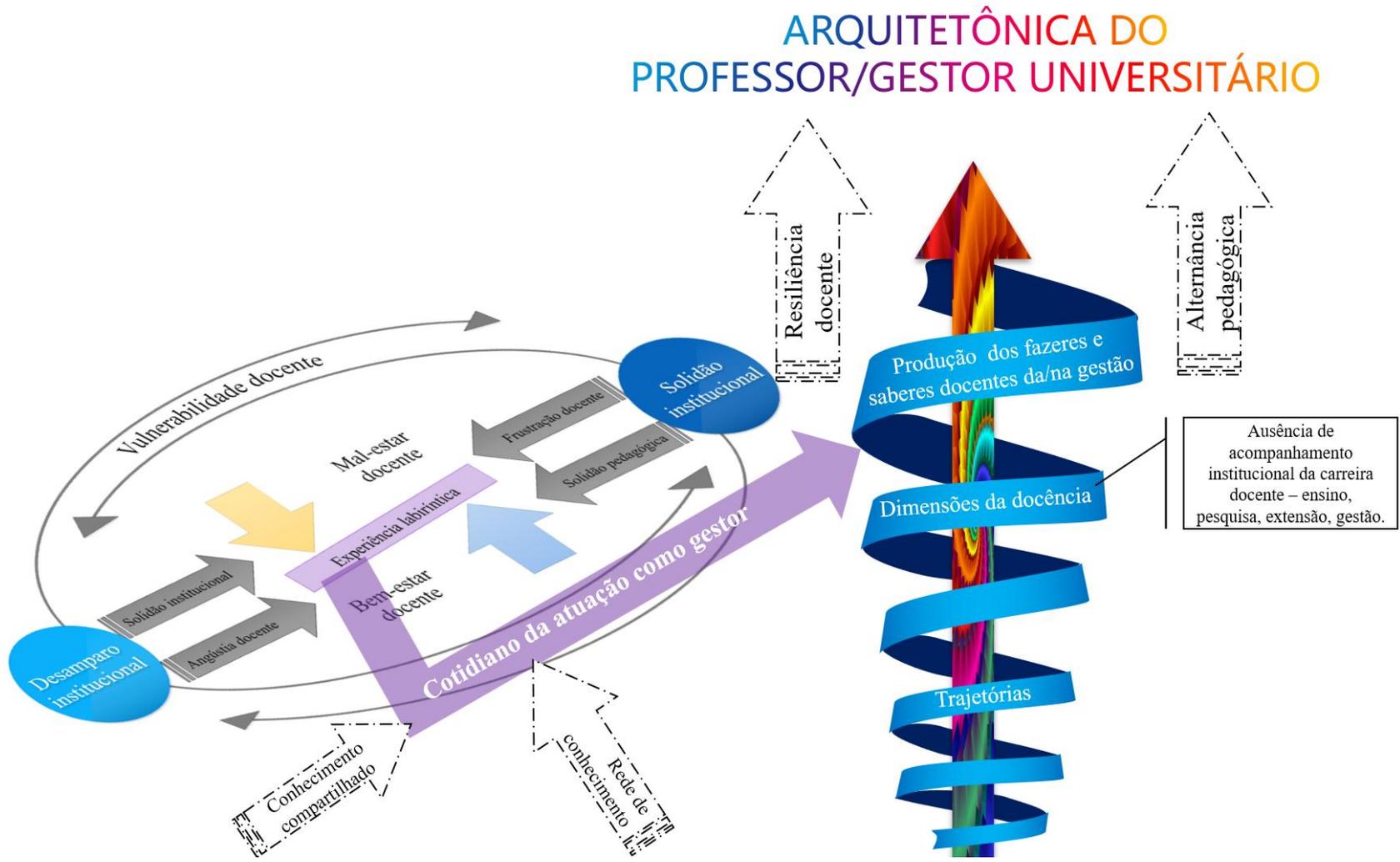
Portanto, o processo de aprender a ser professor permite inferir que as dinâmicas projetadas pelas arquitetônicas formativas pressupõem por em andamento um conjunto de estratégia capazes de se produzir muitos jeitos de se fazer professor, revelando as muita(s) docência(s) que dele podem decorrer, tendo no horizonte formativo a clareza necessária acerca dos contextos emergentes gerados na contemporaneidade. Os sujeitos que participam desses contextos experimentam novos espaços/tempos socioculturais, marcados pelas novas profissões e demandas em contextos globalizados. É frente a estes novos desafios que atualizações e reconfigurações se fazem necessárias para que a universidade e a escola básica sejam capazes de desenvolver processos formativos compatíveis com a múltiplas docência(s) que são exigidas pela diversidade de sujeitos e culturas, em novos contextos, na contemporaneidade.

Assim, por meio do desenvolvimento dessa pesquisa defendemos a tese de que a constituição das arquitetônicas docentes do professor/gestor universitário acontece no cotidiano

da atuação como gestor (cotidiano caracterizado por meio das rotinas administrativas e acadêmicas que vão dinamizando o conjunto de atividades que o professor/gestor desenvolve na gestão). Por meio de uma experiência labiríntica (que se caracteriza como uma experiência em que o professor ingressa como que em um labirinto e, por vezes, não consegue achar o caminho da saída para sair dali) o docente ao assumir um cargo de gestão/chefia, diante de uma arquitetura institucional, de uma dinâmica institucional e de uma cultura universitária, já constituídas e instituídas passa a viver um tensionamento entre o mal-estar docente e o bem-estar diante de todas as implicações que essa atuação reverbera na constituição da sua docência universitária.

Na Figura 25 a seguir, retomamos algumas das figuras já apresentadas ao longo do trabalho e buscamos destacar as articulações dessa conjuntura que se estabelece e emerge no cotidiano da atuação como gestor:

Figura 25 - Processo de constituição da arquitetônica do professor/gestor



Fonte: elaborado pela autora a partir de Dewes (2019).

No cotidiano da atuação como gestor evidenciamos o surgimento de algumas nuances de um conhecimento compartilhado. Isso acontece por meio do surgimento incipiente de uma rede de conhecimento, formada pelos ex-gestores e gestores. Rede na qual há o compartilhamento de fazeres e saberes que já foram construídas anteriormente. Dessa forma, diante da ausência de um acompanhamento institucional da carreira docente, tanto na atuação no ensino, na pesquisa, na extensão como na gestão, o estabelecimento informal e improvisado de uma rede de conhecimento torna-se o suporte que o professor tem, se houver a disponibilidade e disposição dos ex-gestores.

Partindo da premissa das vivências particulares de cada professor/gestor e do modo como cada um reage e age diante do cotidiano na atuação como gestor, a resiliência docente é reconhecida como essencial para que o docente (re)constitua sua arquitetura docente a partir da atuação como gestor. No entanto, a sua produção ainda é muito incipiente.

Nessa direção, ainda mais incipiente, com algumas poucas nuances, a alternância pedagógica se estabelece como fundamental para que o professor/gestor conseguia mobilizar o desenvolvimento profissional docente. Especialmente, diante do potencial que a atuação como gestor representa como promotor de novas aprendizagens construtivas.

Desse modo, constatamos que a resiliência docente e a alternância pedagógica são incipientes caracterizando as nuances do processo de constituição das arquitetônicas docentes, uma vez que são reconhecidas em poucas narrativas. Logo, são poucos os professores/gestores que conseguem, atualmente, ultrapassar a ação e transformar a atuação como gestor em uma atividade (no sentido vygotskiano e bakhtiniano).

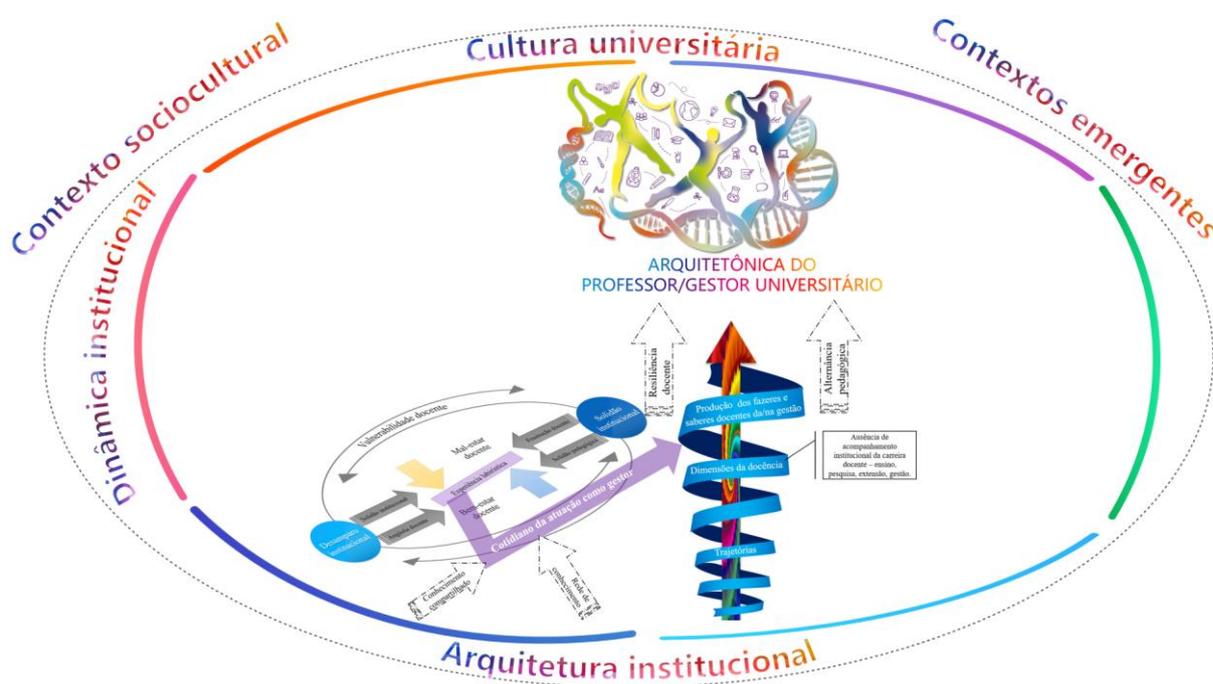
Assim, reconhecemos que atrelado a esse processo a atuação como gestor implica na construção de fazeres da/na gestão e que levam à produção de saberes da/na gestão.

Cabe salientar, que o uso da expressão da/na enfatiza que essa produção da/sobre a gestão acontece na gestão. Portanto, essas construções/produções da gestão acontecem na gestão, pois são concomitantes à atuação na gestão, acontece por meio dela e a partir dessa experiência.

Nesse sentido, como evidenciamos por meio das narrativas dos professores/gestores de diferentes áreas e que atuam em diferentes cargos, cada docente vai constituindo o seu modo de ser/estar/fazer gestão, os seus fazeres e saberes da/na gestão, logo a sua própria arquitetura. Assim, consolidamos e qualificamos a compreensão da constituição das arquitetônicas docentes, logo, das docências universitárias.

Desse modo, representamos na figura que segue uma síntese dessa conjuntura que se estabelece indicando como os docentes precisam aprender a se mover entre as tantas demandas que chegam e assim conseguir organizar movimentos, como a resiliência docente e a alternância pedagógica, para que consigam produzir sentido para o que fazem, consolidando uma autovalorização profissional:

Figura 26 - Conjuntura de constituição das arquitetônicas docentes e das docências universitárias



Fonte: elaborado pela autora a partir de Dewes (2019).

Diante disso, compreendemos que as arquitetônicas docentes são produzidas e reinventadas a partir das trajetórias de cada sujeito que lhe subsidiam na construção da sua carreira no magistério. Na sequência as dimensões de atuação na docência universitária, as oportunidades que vai tendo e as escolhas que faz, impulsionam o delineamento e refinando da sua constituição como professor universitário. E, por fim, a atuação na gestão impulsiona e dentre os movimentos que acontecem, como o acionamento dos saberes que o docente traz consigo, ocorre a produção dos fazeres e dos saberes da/na gestão.

Assim, a tessitura do tecido formativo (Scremin, 2014) do professor/gestor acontece em um contexto macro e micro comuns a todos os professores/gestores da instituição. Nessa direção, como Bolzan (2022, p. 228) salienta: “os sentidos e as vivências são subjetivados pelos sujeitos de maneira a constituir tramas que configuram formas particulares dessa organização,

produzidas na contextura da atividade discursiva/narrativa.”. Essa perspectiva fora evidenciada por meio da atividade discursiva dos professores/gestores em que compartilharam os sentidos e as vivências que já produziram/tiveram.

Atrelado a isso, como já exploramos no tópico 4.3.9, as especificidades constituem particularizações tanto entre docentes que assumem um mesmo tipo de cargo, como, por exemplo, a chefia de um departamento didático, como entre as diferentes áreas e subáreas.

Nessa direção, Bolzan (2022, p. 231) pontua que:

[...], a produção e reinvenção da(s) docência(s) pressupõe pensar nas condições de trabalho do professor, na organização e no desenvolvimento de pesquisas centradas na dinâmica do trabalho pedagógico, tendo como pano de fundo os contextos emergentes, bem como a possibilidade de articular as áreas de conhecimento, aproximando elementos teórico-práticos de modo a fortalecer as redes de conhecimentos.

Ampliamos a definição da autora integrando as especificidades que a atuação como gestor reverberando na constituição das docências universitárias. Logo, como já indicamos no tópico sobre a construção de um estudo de escopo sobre a temática da atuação do docente como gestor na universidade. Entendemos como relevantes e necessários o empreendimento de mais pesquisas para a construção de subsídios teóricos/metodológicos/epistemológicos, especialmente, atuando como impulsionadoras do debate sobre o tema que precisa ser ampliado e, principalmente, ir para o cotidiano das universidades. Afinal, em tempos em que se coloca em destaque temas como performatividade, *rankings*, parece-nos que se segue negligenciando um olhar para quem diuturnamente está lá na ponta da instituição, nos micro contextos, fazendo a gestão universitária acontecer, vivenciando uma experiência labiríntica sem amparo institucional.

Logo, qualificar a gestão universitária entendemos que implica em olhar para o professor/gestor e não apenas para mais estratégias de *rankiamentos*. Pois se este movimento acontecer podemos inferir que certamente haveria o surgimento de uma cultura universitária constituída por uma cultura de colaboração, promovendo um engajamento e sentimento de pertencimento e de corresponsabilidade coletivo, de todos os docentes e não apenas daqueles de experienciam a gestão. Desse modo, as redes de conhecimento poderiam ser institucionalizadas, qualificadas, promovendo a manutenção, preservação e valorização do conhecimento compartilhado, quiçá tornando os saberes e fazeres docentes da/na gestão em conhecimentos docentes compartilhados da/na gestão.

Reiterando, que nosso enfoque foi em olhar para o professor/gestor e a constituição da sua arquitetônica docente, assim reconhecer que se houvesse uma cultura institucional mais receptiva, acolhedora e de amparo aos professores/gestores podemos inferir que eles conseguiriam agir de modo muito mais propositivo impulsionando, conseqüentemente, a gestão universitária. Logo reverberando na potencialização dos tempos-espços formativos da universidade. Desse modo, podemos entender que há um potencial que está sendo desprezado pela instituição.

Portanto, nossa pesquisa vem fazer algumas denúncias no que tange à cotidianidade da atuação do professor/gestor e, também, anúncios sobre tudo o que eles têm conseguido fazer praticamente sozinhos, sem um amparo institucionalizado e tendo essa solidão suavizada pelos seus pares mais próximos, especialmente, ex-gestores, por meio de rede de conhecimentos informais e improvisadas.

No momento só conseguimos sonhar com o potencial que poderia ser usufruído pela instituição se houvesse um amparo e suporte institucional para que a atuação como gestor não precisasse mais ser uma experiência labiríntica. Se houvesse uma preparação, o professor poderia assumir estando de algum modo minimamente preparado para que o irá enfrentar. Junto a isso que não se perdesse todo o conhecimento que o professor construí e que acaba se esvaziando quando deixa a gestão, como foi frisado por uma das professoras/gestoras participantes do estudo.

Assim, essa pesquisa é mais uma sementinha para quiçá um dia nessa busca pela excelência da gestão universitária e da universidade, se olhe para os professores/gestores. Em tempos de cibercultura, de internacionalização, de globalização, não podemos esquecer de olhar para dentro de casa, dentro dos micros contextos da instituição.

Desse modo, tomando como inspiração uma frase de uma das professoras/gestoras, a constituição das arquitetônicas dos professores/gestores universitários acontece apesar da instituição e não pela instituição, pois não há suporte/amparo.

❖ P.S. - “POST SCRIPTUM”

... o doutorado era algo utópico... nem ousava cogitar que, talvez, um dia possa fazer uma formação neste nível.

Um dia decidi que seria aluna da UFSM, que viria para Santa Maria e que aqui, diante dos morros que se exibiam na janela do ônibus do colégio, em silêncio, em um voto devoto, afirmei a mim mesma que em breve voltaria.

Voltei.

Foi difícil, mas consegui ser aluna da UFSM.

Mais de uma década depois, desbravando e usufruindo de diferentes oportunidades formativas na UFSM, já com o diploma de graduação em mãos, conquistou o diploma da especialização, do mestrado... e como transcorrendo um rio num flutuar tranquilo sob suas águas ingressou no doutorado.

Inicia-se uma fase em que a ficha ainda não tinha caído de que tinha chegado em um ponto que não tinha nem ousado sonhar.

Aconteceu uma pandemia.

A ficha ainda não havia caído e acabou meio que só acompanhando o fluxo das obrigatoriedades.

Diante da fragilidade da vida mundana, a pesquisa foi se esvaindo... sobreviver a uma pandemia e aos poucos ir retomando o gosto pela vida presencial, o medo das interações foi se dissipando aos pouquinhos.

Ainda estou processando tudo o que vivemos. Até quando vamos fazendo isso? Não se sabe...

Vivências tão profundas que não se consegue mensurar.

A realização das entrevistas com os(as) professores(as)/gestores(as) foram como águas e fertilizantes regando a sementinha da pesquisa que estava adormecida, ainda com medo de sair da proteção da terra.

O tempo do lado de fora não estava muito favorável... demandas de tudo que é lado... ventos, ventanias, trovões, chuvas, tempestades, dias de frio, chuva de calor, dias sufocantes...

Enfim, a pesquisa foi aos pouquinhos ganhando forma.

Mesmo que desejemos mais tempo, mais algumas semanas, o senhor tempo institucional diz que: não há mais tempo. É preciso colocar um ponto final.

Assim, mesmo sem ainda completamente ter caído a ficha de que se está finalizado um curso de doutorado, apresento o relatório de uma pesquisa que está repleta de muitas novas sementinhas para novas pesquisas.

Para além da utopia, de ter um diploma de doutorado, o sentido da produção dessa pesquisa está em lançar luz sobre um tema que compreendo como relevante para que a instituição siga tendo uma longa vida e proporcionando a realização de muitos sonhos, mesmo que tenham um dia sido utópicos.

Assim, esta pesquisa é um tijolinho na luta pela manutenção de uma universidade pública, gratuita e de qualidade para todos.

A apresentação de um relatório de pesquisa nem sempre significa a finalização da pesquisa em si, do processo investigativo.

As normativas exigem que em determinado momento seja colocado um ponto final num texto organizado como um relatório de pesquisa.

Entendemos a dinâmica desse “jogo” e nos submetemos a jogá-lo.

No entanto, entendemos como necessário pontuar ao leitor deste trabalho que, talvez, ao lê-lo possa ir pensando em porque algumas outras organizações da ordem do texto, na fluidez das discussões, na consistência do processo interpretativo, em uma diferente apresentação não foram feitas.

É isso que pontuamos aqui: foi necessário colocar um ponto final neste trabalho.

A pesquisa que nos propusemos a construir foi impactada em metade do seu tempo de duração por uma pandemia.

Nessa vivência pandêmica entre tantos dilemas experienciados, o foco na pesquisa acabou se esvaindo entre as angústias de dias incertos, em que a incerteza na vida, na saúde eram presença constante.

A permanência no doutorado foi uma prova de resistência.

Foi-se acompanhando as disciplinas que eram obrigatórios, contemplando os créditos, conseguindo passar pela prova de proficiência. Enfim, foi se acompanhando o fluxo.

Em meio ao retorno à presencialidade chegou-se o tempo de passar pela qualificação do projeto, com muitos dados quantitativos e um estudo descritivo robusto.

No entanto, o desejo pela pesquisa, a vontade de desenvolver esse estudo só voltou a surgir novamente a partir das conversas com os(as) professores(as)/gestores(as).

Seus relatos dos desafios que vivenciam, do modo como entendem a sua atuação, os sentidos e significados que compartilham em suas palavras, as ideias trocadas, as perguntas e respostas que, para além de estruturais, foram constituindo um diálogo.

Dentre as demandas da vida cotidiana de estudante que não consegue se dedicar somente à produção de uma tese, as entrevistas com os(as) professores(as)/gestores(as) tornaram-se uma injeção de ânimo e aos poucos o gosto por pesquisar, construir uma pesquisa foi voltando.

Tanto que o desejo de ouvir mais e mais das vivências resultou em treze (13) entrevistas narrativas, sendo que a tentativa foi por mais entrevistas ainda, mas aí o tempo do jogo voltou a se manifestar novamente soando o alerta de que estava se esgotando.

Mesmo assim, conseguimos conhecer a perspectiva de diferentes cargos e de diferentes áreas.

Mesmo nessa pequena amostragem quantitativa, a amplitude e a complexidade de elementos a tensionar e constituir a atuação de docentes como gestores é explicitada.

Chega o momento de colocar um ponto final neste texto. Porém, o tempo da pesquisa não se limita a estas páginas e ao tempo acadêmico. Diante da própria inovação em se olhar para uma parte da vida da docência universitária praticamente invisibilizada nas pesquisas, como ainda mais o é no cotidiano da própria universidade, vide que até há poucos meses a atuação na gestão não era contabilizada nos encargos docentes. Este trabalho torna-se muito mais um realçador da necessidade de se olhar para isso, do que um conjunto de conclusões fechadas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. **Cargos de direção em universidades federais**: diagnóstico da Universidade Federal da Grande Dourados e proposições. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2018.
- ALVES, R. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e a suas regras. 19. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2015.
- AMORIN, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed., 1. reimpressão. São Paulo, PS: Contexto, 2014. p. 95-114.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Da visão de ciência à organização curricular. *In*: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville, SC: Univille, 2012.
- ANTUNIASSI, M. H. R. A noção de representação social e a pesquisa nas ciências sociais. *In*: 33º Encontro Nacional do CERU. **Anais...** São Paulo, SP: Ceru, 2006. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=eH6698F4Y4gC&oi=fnd&pg=PA67&dq=info:5F4gOvNbjacJ:scholar.google.com&ots=zfjLAcsHbO&sig=wj2XDWTBQmg-NWeIM0GCOokNoxg&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=eH6698F4Y4gC&oi=fnd&pg=PA67&dq=info:5F4gOvNbjacJ:scholar.google.com&ots=zfjLAcsHbO&sig=wj2XDWTBQmg-NWeIM0GCOokNoxg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 17 nov. 2023.
- ARAÚJO, A. C. **Competências gerenciais de coordenadores de curso de Graduação no campus da Universidade Federal do Ceará em Sobral**. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, CE, 2016.
- ARGENTA, C. A. L. **Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso**: desafios e sugestões. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.
- ARNAUS, R. Voces que cuentan y voces que interpretan. *In*: LARROSSA, J.; [et al.]. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 61-78.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo, SP: Ed. UNESP, 1993.

- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 5. ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2002.
- BAPTAGLIN, L. A.; BOLZAN, D. P. V. Caminhos metodológicos da abordagem narrativa sociocultural: a aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado. *In*: BOLZAN, D. P. V. (org.). **Pesquisa narrativa sociocultural**: estudos sobre a formação docente. Curitiba, PR: Appris, 2019.
- BARBOSA, M. A. C. A. **Influência das políticas públicas e políticas organizacionais para formação de competências gerenciais no papel do professor-gestor no ensino superior**: um estudo em uma IES federal. 2015. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. de; CASSUNDÉ, F. R. de S. A. Competências Gerenciais (esperadas versus percebidas) de Professores/gestores de Instituições Federais de Ensino Superior: percepções dos professores de uma Universidade Federal. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 17, n° 3, p. 439–473, set-out-nov-dez, 2016. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/344>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- BASSOLI, D. A. **O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas**: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais. 2014. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade de São Paulo, São Carlos, SP, 2014.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAZANI, C. L.; MIRANDA, G. J. Fases de vida do profissional docente. *In*: MIRANDA, G. J.; LEAL, E.A.; NOVA, S. P. C. C. (org.). **Revolucionando a docência universitária**: orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios. São Paulo, SP: Atlas, 2018. p. 101-118.
- BERSCH, R. de C. R. Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas. 2009. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18299/000728187.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, A.; RUANO, R. B. Docencia e investigación en el contexto de la universidad actual. **España Pedagógica**. v. 21, n. 2. Passo Fundo, p. 380-402, jul./dez. 2014. Disponível em: [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep). Acesso em: 07 nov. 2023.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professores do ensino fundamental. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001.

BOLZAN, D. P. V. A pesquisa narrativa sociocultural: um desenho possível para pensar a formação de professores. *In*: BOLZAN, D. P. V. (org.). **Pesquisa narrativa sociocultural**: estudos sobre a formação docente. Curitiba, PR: Appris, 2019.

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório** projeto de pesquisa. Santa Maria, RS: PPGE/CE/UFSM, 2015.

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior. **Relatório final** do Projeto de Pesquisa nº 032835. Santa Maria, RS: GAP/CE/UFSM, 2016b.

BOLZAN, D. P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Relatório** Final do Projeto de Pesquisa nº 042025. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2022.

BOLZAN, D. P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. **Projeto de pesquisa** interinstitucional e integrado, Registro no GAP nº 042025. Santa Maria, RS: PPGE/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, D. P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. **Projeto de pesquisa** interinstitucional e integrado, Registro no GAP nº 042025. Santa Maria, RS: PPGE/CE/UFSM, 2016a.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

BOLZAN, D. P. V. Processos formativos e contextos emergentes: reinventando docências. *In*: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F., XIMENES, P. de A. S. (org.). **Didática, formação de professores e políticas públicas**. Jundiaí, SP: Paco, 2023.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n29/v10n29a02.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed., 1. reimpressão. São Paulo, PS: Contexto, 2014.

BRASIL. **LEI nº 13.005**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 94.664**, de 23 de julho de 1987. Brasília, DF: Presidência da República, 1987.

BRASIL. **Decreto nº 5.707**, de 23 de fevereiro de 2006. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 9.991**, de 28 de agosto de 2019. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. **Documento orientador Programa Incluir**: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei de cotas**: Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.723**, de 13 de novembro de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2). Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Future-Se**. Ministério da Educação: notícias, 22 de julho de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 2.117**, de 6 de dezembro de 2019. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2018.

BRASIL. **Tecnologia Assistiva**. Brasília, DF: CORDE, 2009. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Tecnologia%20Assistiva%20CAT.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CALLE-ÁLVAREZ, G. Y. A nuevos retos y posibilidades, iguales estrategias: docencia universitaria durante la pandemia. **Educación y Educadores**. 25(2), e2523. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.3>. Acesso em: 08 nov. 2023.

CANDIDO, T. S.; BITTENCOURT, R. L. de; ASSUNÇÃO, V. K. de. Os impactos da pandemia de COVID-19 no trabalho docente universitário. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 14, Nº. 35, Maio/Ago, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13293/9948>. Acesso em: 08 nov. 2023.

CARLOTTO, M. C.; GARCIA, S. G. Novos Saberes, Novas Hierarquias - disputas contemporâneas em torno da profissão acadêmica. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**. Vol. 33 n° 96. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v33n96/0102-6909-rbcsoc-3396042018.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

CARNEIRO, M. H. S. Trabalho docente e saberes experienciais. *In*: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. (org.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 101-113.

CARVALHO, K. S. de; GABRIEL, Rosângela. Escrever à mão versus digitar: implicações cognitivas no processo de alfabetização. **Letrônica**. Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 1-13, out.-dez. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/37514/26421>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CASTRO-MOLINA, F. J. O desafio da docência universitária em tempos de pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Enfermagem**. 2023; 76(2):e760201. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/XcvdtBMBByNDn47p7rn6Ztjb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2023.

CLAVIJO LOOR, M. A. **O verdadeiro baluarte da universidade é o professorado! Mulheres professoras universitárias no Equador**: discursividade professoral, identidades profissionais e trajetórias docentes no campo científico. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In*: LARROSSA, Jorge, et. al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORADINI, O. L. Os Professores de Ensino Superior como Objeto de Estudo e a “Sociologia Prática”. **Política & Sociedade**. Florianópolis, Vol. 17, Nº 38, Jan./Abr. de 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2018v17n38p191/36865>. Acesso em: 12 jul. 2020.

CORRÊA, V. S. **O trabalho gerencial na coordenação de cursos de graduação de uma universidade pública**: o gestor acadêmico "fabricado" pelas circunstâncias. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2017.

CORREIA, Inês F. S. **Processos de Resiliência em estudantes universitários que trabalham**: estudo exploratório durante a pandemia COVID-19. 2021. Dissertação (Mestrado Integrado de Psicologia) – Universidade de Porto, Portugal, PT, 2021. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/137671/2/514496.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

CRUZ, A. G. da. Desafios da inclusão no processo contemporâneo de expansão da educação superior brasileira: democratização ou massificação do acesso? **EccoS – Revista Científica**. n. 49, p. 1-23, e7949, abr./jun. São Paulo, SP: Universidade Nove de Julho, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71566368013/71566368013.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, M. I. da. (org.). **Trajetórias de lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, CNPq, 2010.

CUNHA, M. I. da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/29725/16841>. Acesso em: 30 out. 2023.

CUNHA, M. I. da; BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Professor da Educação Superior. *In*: Morosini, Marília (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES**. Volume 2. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2021. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1563/?add-to-cart=9079>. Acesso em: 30 out. 2023.

CUNHA, K. S. **Gestão universitária**: significado para enfermeiros docentes do curso de graduação em enfermagem de uma universidade pública. 2016. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

DEHAENE, S. A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 148-152, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12113/8892>. Acesso em: 15 nov. 2023.

DEHAENE, S. **Apprendre a lire**: des sciences cognitives à la salle de classe. Paris: Odile Jacob, 2011.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

DEWES, A. Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes. **Projeto de pesquisa**. Santa Maria, RS: PPGE/CE/UFSM, 2018.

DEWES, A. **Aprendizagem da docência universitária**: a gestão em contextos emergentes. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

DEWES, A. **Aprendizagem docente para a atuação na educação básica**: formação inicial. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

DEWES, A. **Gestão universitária**: departamentos didáticos e contextos emergentes da educação superior pública. 2017. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

DOURADO, P. C. **Aprendizagem individual, suporte organizacional e desempenho percebido: um estudo com docentes universitários**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2016.

ÉSTHER, A. B. Que universidade? Reflexões sobre a trajetória, identidade e perspectivas da universidade pública brasileira. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 2, n. 2, p. 197-221, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477447182010>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ÉSTHER, A. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos EBAPE.BR**, v.9, edição especial, artigo 10, Rio de Janeiro, Jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/kDLwvMWGs9g99bXmw44CKVf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ÉSTHER, A. B. Qual universidade para qual sociedade? **Holos** (Natal. Online), v. 7, p. 351, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4971>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FARIAS, L. M. **O trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2010.  
Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018.

FERREIRA, C. G.; OLIVEIRA, L. E. de. Produtivismo acadêmico: da intensificação do trabalho ao adoecimento. **Revista Valore**. Volta Redonda, 7 (edição especial): 46-58, 2022. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1230>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FIGHERA, A. C. M. **Ser formador e ser professor sem álibis: o processo formativo de professores de língua inglesa**. 2014. 262 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed., 1. reimpressão. São Paulo, PS: Contexto, 2014.

FONSECA, R. M. Reitor da UFPR comenta sobre as operações nas universidades federais, In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Notícias: comunidade**. 07 de dezembro de 2017 Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2017/12/reitor-da-ufpr-comenta-sobre-as-operacoes-nas-universidade-federais/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. A. (org.). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, Julho, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

FREITAS, M. T. A. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. *In*: FREITAS, M. T. A. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013. p. 95-106.

FREITAS, M. T. A.; [et al.]. O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática de pesquisa em educação. **Fractal: Revista de Psicologia**. Vol. 27, n. 1, p. 50-55, jan-ab. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1355>>. Acesso em: 03 out. 2018.

FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2010.  
GASKELL, G. Entrevistas Individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113. P. 64-89.

GAUTHIER, C.; [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, M. T. A. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GONÇALVES, E. C. G. **A formação de docentes para o exercício de cargos de gestão na universidade**. 2010. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, 2010.

GOULART, C. M. A. Política como ação responsiva: breve ensaio acerca de educação e arte. *In*: FREITAS, M. T. A. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013.

GRISA, G. D.; CAPRARA, B. M. As políticas de ações afirmativas no ensino superior sob a ótica dos gestores: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Ciências Sociais Unisinos**. vol. 52, N. 2, p. 172-181, mai/ago 2016. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/938/93846957005.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

GUIMARÃES, I. M. A.; RIBEIRO, E. A.; BARROS, G. S. F. Desafios da docência para a permanência dos estudantes em tempos de pandemia. *Revista Labor*. V. 1, N. 26. Fortaleza, CE. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72024/197540>. Acesso em: 08 nov. 2023.

HERINGER, R. Políticas para a educação superior pública nos dois primeiros anos do governo Bolsonaro. **Heinrich Böll Stiftung**, Rio de Janeiro. Fundação Heinrich Böll 27 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://br.boell.org/pt-br/2021/02/27/politicas-para-educacao-superior-publica-nos-dois-primeiros-anos-do-governo-bolsonaro>. Acesso em: 10 ago. 2022.

HERREIRA, N. A. **Gestão universitária**: a coordenação de curso de graduação na área de saúde frente aos saberes e a prática de pedagógica. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015.

HIGASHI, G. D. C. **Decidindo - praticando, praticando - decidindo**: a complexidade das práticas gerenciais de docentes-gestores em programas de pós-graduação da área da saúde em uma instituição de ensino superior. 2016. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

ILHA, F. R. S.; ANTUNES, D. D.; SOUZA-TEIXEIRA, F. S. Impactos da pandemia na formação universitária. **Motrivivência**. (Florianópolis), v. 34, n. 65, p. 01-15, 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/89847/51166>. Acesso em: 08 nov. 2023.

ISAIA, S. M. A. O professor de licenciatura e a docência: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira. **Relatório final do projeto**. Santa Maria, RS: PPGE/CE/UFSM, 2003.

ISAIA, S. M. A. Prefácio. *In*: BOLZAN, D. P. V. (org.). **Pesquisa narrativa sociocultural: estudos sobre a formação docente**. Curitiba, PR: Appris, 2019.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

ISAIA, S. M. A. Angústia pedagógica. *In*: **Enciclopédia da Pedagogia Universitária: glossário**. vol. 02. Brasília, DF: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/enciclopedia\\_de\\_pedagogia\\_universitaria\\_glossario\\_vol\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf). Acesso em: 15 nov. 2023.

ISAIA, S. M. A. Experiência Labiríntica. *In*: **Enciclopédia da Pedagogia Universitária: glossário**. vol. 02. Brasília, DF: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/enciclopedia\\_de\\_pedagogia\\_universitaria\\_glossario\\_vol\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf). Acesso em: 23 nov. 2023.

ISAIA, S. M. A. Mal-estar docente. *In*: **Enciclopédia da Pedagogia Universitária: glossário**. vol. 02. Brasília, DF: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006c. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/enciclopedia\\_de\\_pedagogia\\_universitaria\\_glossario\\_vol\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf). Acesso em: 23 nov. 2023.

ISAIA, S. M. A. Sentimentos docentes. *In*: **Enciclopédia da Pedagogia Universitária: glossário**. vol. 02. Brasília, DF: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006d. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/enciclopedia\\_de\\_pedagogia\\_universitaria\\_glossario\\_vol\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf). Acesso em: 15 nov. 2023.

ISAIA, S. M. A. Solidão pedagógica. *In: Enciclopédia da Pedagogia Universitária: glossário*. vol. 02. Brasília, DF: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006e. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/enciclopedia\\_de\\_pedagogia\\_universitaria\\_glossario\\_vol\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf). Acesso em: 15 nov. 2023.

ISAIA, S. M. A. Autoformação docente. *In: Enciclopédia da Pedagogia Universitária: glossário*. vol. 02. Brasília, DF: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006f. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/enciclopedia\\_de\\_pedagogia\\_universitaria\\_glossario\\_vol\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf). Acesso em: 15 nov. 2023.

ISAIA, S. M. A. Heteroformação docente. *In: Enciclopédia da Pedagogia Universitária: glossário*. vol. 02. Brasília, DF: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006g. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/enciclopedia\\_de\\_pedagogia\\_universitaria\\_glossario\\_vol\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf). Acesso em: 15 nov. 2023.

ISAIA, S. M. A. Interformação docente. *In: Enciclopédia da Pedagogia Universitária: glossário*. vol. 02. Brasília, DF: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006h. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/enciclopedia\\_de\\_pedagogia\\_universitaria\\_glossario\\_vol\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf). Acesso em: 15 nov. 2023.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. *In: Anais - XV Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte, MG: 2010. Disponível em:  
<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/bc365467a6d0d9e7b433da3aabdecab8.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. *In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KELCHTERMANS, Geert. O comprometimento profissional para além do contrato: Autoconhecimento, vulnerabilidade e reflexão dos professores. *In: FLORES, Maria A.; SIMÃO, Ana M. V. (org.). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Portugal, PT: Edições pedagogo, 2009.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. **Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering** (Technical Report No. EBSE-2007-01). Keele: Keele University, 2007.

LEONELLO, V. M. **Processo de trabalho docente no ensino superior de enfermagem: possibilidades e desafios em diferentes contextos institucionais**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

LEÓNTIEV, A. N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. *In: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas I: problemas teóricos e metodológicos de la Psicología.* Madrid, Espanha: Centro de Publicaciones del M. E. C. e Visor Distribuciones, S. A., 1991.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo, SP: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1993.

LIMA, J. P. R.; VENDRAMIN, E. O.; FARIAS, R. S.; CASA NOVA, S. P. C. Quem orienta o orientador? *In: MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; NOVA, S. P. C. C. (org.). Revolucionando a docência universitária: orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios.* São Paulo, SP: Atlas, 2018.

LONGCAMP, Marieke; et al. Learning through hand-or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. **Journal of cognitive neuroscience**, [s. l.], v. 20, n. 5, p. 802-815, 2008. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18201124/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LONGCAMP, M.; ZERBATO-POUDOU, M.; VELAY, J. The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. **Acta Psychologica**, [s. l.], 119, p. 67–79, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2004.10.019>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MACIEL, S. Rede de conhecimento. *In: Enciclopédia da Pedagogia Universitária: glossário.* vol. 02. Brasília, DF: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/enciclopedia\\_de\\_pedagogia\\_universitaria\\_glossario\\_vol\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf). Acesso em: 23 nov. 2023.

MANCEBO, D. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20 (1), 74-80. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/VVVXXmfQT6GbF3sjRn4rJhs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. *In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave.* 2. ed., 1. reimpressão. São Paulo, PS: Contexto, 2014. p. 115-132.

MARQUES, M. Misoginia e bolsonarismo: as engrenagens da máquina do ódio contra as mulheres. *In: SANTAELL, L. (org.). Flagelos da desinformação.* São Paulo, SP: EDUC, 2023. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=auG1EAAQBAJ&pg=PT126&hl=pt-BR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=auG1EAAQBAJ&pg=PT126&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=1#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 19 nov. 2023.

MARTINS, R. S. Future-*Se E O Financiamento Da Educação Superior No Brasil*. **Revista Serviço Social em Perspectiva**, Volume. 6, Edição Especial, maio de 2022. Anais do III Encontro Norte Mineiro De Serviço Social. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva/article/view/5651/5617>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. São Paulo, SP: Edições 70, 2021. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586618518/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MEDEIROS NETO, D. **Capacitação em orçamento público para os docentes gestores universitários do campus I da UFPB: por uma execução orçamentária com eficiência**. 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2019.

MELO, G.; MALUSÁ, S. (org.). **Profissão docente na educação superior: múltiplos enfoques**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

MENDONÇA, J. R. C.; BARBOSA, M. A. C.; PAIVA, K. C. M. Competências gerenciais do professor de ensino superior para a gestão universitária: discussão teórica. In: 3.<sup>a</sup> Conferência FORGES, 2013, Recife. **Anais 3.<sup>a</sup> Conferência FORGES, 2013**. Disponível em: [https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/J-Mendonca\\_M-Barbosa\\_K-Paiva\\_Competicencias-gerenciais-do-professor.pdf](https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/J-Mendonca_M-Barbosa_K-Paiva_Competicencias-gerenciais-do-professor.pdf). Acesso em: 29 ago. 2002.

MOROSINI, M. C. Educação Superior e Contextos Emergentes. **Projeto de pesquisa**. PRONEX/FAPERGS/RIES. Porto Alegre, RS: PUC/RS, 2016.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP: 2014. v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2015.

MOROSINI, M. Como internacionalizar a universidade: concepções e estratégias. In: MOROSINI, M. **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2019.

MOSQUERA, J. J.; STOBÄUS, C. Bem-Estar na Docência. In: **Enciclopédia da Pedagogia Universitária: glossário**. vol. 02. Brasília, DF: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/enciclopedia\\_de\\_pedagogia\\_universitaria\\_glossario\\_vol\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf). Acesso em: 23 nov. 2023.

MOSQUERA, J. J.; STOBÄUS, C. Bem-estar na docência. In: **Enciclopédia da Pedagogia Universitária: glossário**. vol. 02. Brasília, DF: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/enciclopedia\\_de\\_pedagogia\\_universitaria\\_glossario\\_vol\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf). Acesso em: 15 nov. 2023.

MUÑOZ, B. L. **Bem-Estar Subjetivo dos Estudantes Universitários negros e não negros: uma análise do caso USP**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São

Paulo, São Paulo, SP, 2023. Disponível em:  
[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-18042023-153340/publico/munoz\\_corrigida.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-18042023-153340/publico/munoz_corrigida.pdf). Acesso em: 19 nov. 2023.

MUNZANZU, C. R.; BARBOZA, M. S. L.; MOURA, B. M. Políticas afirmativas para os povos indígenas: universidade pública como território em processo de demarcação e retomada. **Mana**. 28(3): 1-38. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2022. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/mana/a/hVm5xVQM7MZSvXBNdXrfdXD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2023.

NEHRING, C. M.; BATTISTI, I. K.; POZZOBON, M. C. C. Entendimento de professores universitários sobre o seu fazer: ensino como atividade preponderante e extensão como atividade ainda periférica. **Espaço Pedagógico**. v. 25, n. 3, Passo Fundo, p. 647-664, set./dez. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8569/114114237>. Acesso em: 12 jul. 2020.

OKOLI, C. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. **EaD em Foco**, 2019;9 (1):e748. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>. Acesso em: 12 maio 2020.

OLIVEIRA, A. P. C. **Competências gerenciais de professores-gestores do ensino: um estudo comparativo entre coordenadores de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte**. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade

OLIVEIRA, G. S. S. **O docente-gestor e as relações de poder nas coordenações de cursos de graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2019.

PACHANE, G. G. Desafios para a docência universitária frente às políticas de expansão da Educação Superior e outras demandas. In: MELO, G.; MALUSÁ, S. (org.). **Profissão Docente na Educação Superior: múltiplos enfoques**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

PAPPIS, L. **As unidades de apoio pedagógico e os contextos emergentes: processos formativos na universidade**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020. Disponível em:  
[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22987/DIS\\_PPGEDUCACAO\\_2020\\_PAPPIS\\_LISIANE.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22987/DIS_PPGEDUCACAO_2020_PAPPIS_LISIANE.pdf?sequence=1). Acesso em: 15 nov. 2023.

PAULA, V. G. **Os desafios da gestão na educação superior privada: um estudo exploratório na perspectiva da psicodinâmica do trabalho**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2016.

PIMENTA, P. F. **Lugar De Mulher é Na Reitoria"**: Análise Discursivo-crítica Das Formações Identitárias E Das Relações De Poder De Mulheres Do Alto Escalão Nas IFES Mineiras. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.

PIRES, K. C. **O discurso do gestor universitário em campanha**. 2016. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2019.

PÔRTO, J. F. **Gestão administrativa de secretarias integradas de cursos de graduação na UFSM**: uma perspectiva de modernização e inovação. Dissertação (Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022. Disponível em:

[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26826/DIS\\_PPGPPGE\\_2022\\_P%c3%94RTO\\_JUVELINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26826/DIS_PPGPPGE_2022_P%c3%94RTO_JUVELINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 26 nov. 2023.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

POWACZUK, A. C. H. **Movimentos da professoralidade**: a tessitura da docência universitária. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3461>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PRADO, E. C. do; SILVA, F. C. da. Política de ação afirmativa e as relações raciais na educação: o caso das cotas raciais da Universidade Federal de Alagoas. **Educar em Revista**. v. 38, e78267. Curitiba, PR: 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Qyd9Pxt4wxSpt9NYxgdh6Rt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2023.

QUADROS, A. L. **Aulas no Ensino Superior**: uma visão sobre professores de disciplinas científicas na Licenciatura em Química da UFMG. 2010. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.

QUÉAU, P. Cibercultura e info-ética. In: MORIN, E. (org.). **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2010.

RAMALHO, B. L.; SANOS, G. M. T. dos; CAMPOS, J. G. S. Internacionalização: reflexões sobre o contexto da educação superior no século XXI. **BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)**. ano IV, vol.12, n.34, Boa Vista, 2022, disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/720/505>. Acesso em: 23 nov. 2023.

RAMIREZ, R. E. **Profissão, Tempo, Relações**: Tensões De Gestores De Instituições De Ensino Superior Na Contemporaneidade. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2016.

RIES – REDE SULBRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Educação Superior e contextos emergentes. **Projeto de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Rede Sulbrasileira De Investigadores Da Educação Superior /PRONEX/ FAPERGS, 2013.

RODRIGUES, A. C. A. L. **Aprendizagem e desenvolvimento de competências gerenciais nas IFES**: uma análise indutiva das práticas de gestão utilizadas pelos coordenadores da pós-graduação Stricto Sensu da UFRRJ. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

RODRIGUES, M. O. **Ser docente na gestão e ser gestor na docência**: um olhar sobre a iniciação à carreira no contexto universitário. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

ROSA, C. C. B. B.; MARTINS, S. A. Ensino superior no Brasil: uma breve trajetória pós-golpe de 2016. In.: Vitória, M. I. C.; COSTA, P. T. (org.). **Anais do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU)**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2019.

RUZA, F. M.; SILVA, S. A. da; PÁDUA; K. C. A identidade no e pelo trabalho: elementos constituintes das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 31, n. 3, 1099-1129, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-95X.2013v31n3p1099/27736>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SABÓIA, I. B. **Entre Clio e Kairós**: organização e vivência do tempo de trabalho de professores gestores da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2019.

SANTOS FILHO, J. C. dos S.; DIAS, C. L. Profissão acadêmica e scholarship da docência universitária: os múltiplos papéis do professor universitário. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 61 Núm. 4. 2013. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5352Santos.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SANTOS, I. O.; MIRANDA, G. J. Formação docente para o ensino superior. In: MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; NOVA, S. P. C. C. (org.). **Revolucionando a docência universitária**: orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios. São Paulo, SP: Atlas, 2018.

SANTOS, M. R. S.; MUSSE, R.; CATANI, A. M. Desconstruindo a educação superior, os direitos humanos e a produção científica: o bolsonarismo em ação. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14,1-19, e4563135, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4563/1156>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. Assistiva: tecnologia e educação. **Site**. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SCREMIN, G. **Tecido complexo formativo docente**: repercussões dos conhecimentos específicos das áreas nos processos formativos das licenciaturas. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **O Trabalho intensificado nas federais**: Pós-graduação e produtivismo acadêmico. 2. ed. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018.

SILVA, F. M. V. **A transição de líder para contribuidor individual**: a experiência vivida pelo ser gestor universitário. 2011. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC 2011.

SILVA, F. M. V. da. A transição para a gestão universitária: o significado das relações interpessoais. **Revista de Administração FACES Journal**. Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 72-91, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/facesp/article/view/1452>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SILVA, F. M. V. da; CUNHA, C. J. C. de A. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**. Florianópolis, v. 5, n. 1, pp. 145-171, jan./fev./mar./abr. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319327514009>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SILVA, F. M. V. da; CUNHA, C. J. C. de A. Experiências vividas: a transição de líder para contribuidor individual em universidades de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**. Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 332-355, set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/25773>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SILVA, F. M. V. da; CUNHA, C. J. C. de A. Reflexões acerca da experiência vivida na universidade: a transição de líder para contribuidor individual. **Revista de Administração de Roraima**. UFRR, Boa Vista, Vol. 6 n. 2, p.274- 298, jul - dez. 2016. Disponível em: <https://revista.ufr.br/adminrr/article/view/3179/pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SILVA, F. O.; VERGARA, Y. K. A. Desafios do ensino remoto na docência universitária: experiências e narrativas de professores da pós-graduação. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 30, e12402, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/12402/114117324>. Acesso em: 08 nov. 2023.

SILVA, F. H. da; *et al.* O sentido do trabalho do docente universitário: reflexões para o pós-pandemia à luz do pensamento de Viktor Frankl. **Research, Society and Development**. v. 10, n.2, e36010212655, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12655/11361>. Acesso em: 08 nov. 2023.

SILVA, L.D. da; BARBOSA, R. R. Sistema eletrônico de informações (SEI): uma análise da viabilidade de implantação nas diversas organizações públicas brasileiras. **Revista Artigos.com**. Volume 16 | 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/3241>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SILVA, T. D.; MIRANDA, A. B. de. Estudantes universitários na perspectiva das gerações. In: MIRANDA, Gilberto J.; LEAL, E. A.; NOVA, S. P. de C. C. **Revolucionando a docência universitária: orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios**. São Paulo, SP: Atlas, 2018.

SILVEIRA, H. E. Docência Universitária: apontamentos e reflexões sobre a formação dos professores. In: LOPES, J. G. S.; MASSI, L. (org.). **Aprendizagem da docência no ensino superior: desafios e perspectivas da educação em ciências**. São Paulo, SP: Editoria Livraria da Física, 2017.

SOARES, M. B.; MAFRA, S. C. T.; FARIA, E. R. de. Factors associated with perceived stress among professors at a federal public university. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**. 2019; 17(1):90-8. Disponível em: [https://cdn.publisher.gn1.link/rbmt.org.br/pdf/en\\_v17n1a13.pdf](https://cdn.publisher.gn1.link/rbmt.org.br/pdf/en_v17n1a13.pdf). Acesso em: 12 jul. 2020.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In.: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed., 4. reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2017.

SOMMER, L. H.; *et al.* Qualidade de ensino de graduação e os mitos em discursos institucionais. *In:* CUNHA, M. I. da (org.). *Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente.* Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

SONZA, A. P.; *et al.* Tecnologia assistiva e software educativo. *In:* SONZA, Andréa P. *et al.* (org.). **Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de PNEs.** Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Bento Gonçalves, 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1wtpwN4govndQFhGOYwtHnCVZ3bCegrJ0/view>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SOUSA, A. M. C. Gestão acadêmica atual. *In:* COLOMBO, S. S.; RODRIGUES, Gabriel M. **Desafios da gestão universitária contemporânea.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2011. p. 97-110.

SOUTO, B. L. C. **A dicotômica relação de prazer e sofrimento no trabalho do docente de pós-graduação em uma universidade pública.** 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

SOUZA, K. S. M. de. **A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na universidade.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3516/SOUZA%2c%20KARINA%20SILVA%20MOLON%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SOUZA, S. J. e.; ALBUQUERQUE, E. D. P. e. Bakhtin e Pasolini: vida, paixão e arte. *In:* FREITAS, M. T. A. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin.** Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013.

STANCATI, M. M. M. S. O ensino durante e pós-pandemia no Brasil: relatos de experiência na docência superior. **SCIAS: Educação, Comunicação e Tecnologia.** v.4, n.2, p. 03-14, jul./dez. 2022. Belo Horizonte, MG: 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/6195/4531>. Acesso em: 15 nov. 2023.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social de mente.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I: problemas teóricos e metodológicos de la Psicología.** Madrid, Espanha: Centro de Publicaciones del M. E. C. e Visor Distribuciones, S. A., 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II.** Madrid, Espanha: Visor Distribuciones, S. A., 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III.** Madrid, Espanha: Visor Distribuciones, S. A., 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas VI: Herencia científica.** Madrid, Espanha: Machado Grupo de Distribución, 2017.

WALLIMAN, N. **Métodos de pesquisa**. São Paulo, SP: Saraiva, 2015. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502629857/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

WERTSCH, J. V. **Voces de la mente**: un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1993.

WIEBUSCH, A. **Aprendizagem docente no ensino superior**: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante. 2016. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. 2016.

WIEBUSCH, A.; BOLZAN, D. P. V. Docência universitária: um estudo com professores iniciantes. *In*: WIEBUSCH, E. M.; VITÓRIA, M. I. C. (org.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. 2. ed. Porto Alegre, RS: EdiPUCRS, 2018.

WIEBUSCH, E. M.; VITÓRIA, M. I. C. (org.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. 2. ed. Porto Alegre, RS: EdiPUCRS, 2018.

WISCH, T. F.; DEWES, A. Contextos emergentes e formação de professores da educação básica: uma aproximação possível sob a ótica da formação docente. *In*: Cristian Pérez Centeno [et al.]; compilado por Norberto Fernández Lamarra. (org.). **VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: memoria académica** - Volumen III. 1ed. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019. p. 111-126.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre, RS: Penso, 2016. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290833/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

ZANCA, S. **A constituição do professor/pesquisador em contextos emergentes na educação superior**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20583>. Acesso em: 15 nov. 2023.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – ANÁLISE DESCRITIVA DOS TRABALHOS SELECIONADOS NA  
BDTD, 2010 A 2021: PPG EDUCAÇÃO**

## APÊNDICE A – ANÁLISE DESCRITIVA TRABALHOS SELECIONADOS NA BDTD, 2010 A 2021 – PPG EDUCAÇÃO

No Quadro 07 (no Capítulo 1) foi apresentado o panorama dos trabalhos selecionados oriundos de PPGs da área da Educação e na sequência analisamos cada um dos estudos de modo descritivo.

De 2010 temos a dissertação de Farias *O trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA* teve como enfoque central “analisar como a acumulação de funções de caráter administrativo, de pesquisa e de docência influenciam na produção acadêmica dos professores/pesquisadores, em especial, aqueles docentes que são detentores da Bolsa produtividade do CNPq” (2010, p. 08). O contexto investigado foi a UFPA (Universidade Federal do Pará), configurando-se como um estudo de casos, e como recorte temporal analisou o período de 2000 a 2008, especialmente, ao considerar as reformas implementadas no âmbito do ensino superior nas IES federais nesse período. Instigado a olhar para este contexto, especialmente, para as reformas impulsionadas e consequências das políticas neoliberais no campo educacional, a partir da perspectiva dos professores/pesquisadores por meio da pesquisa o autor constata que estes docentes além de toda a sobrecarga de funções relativas à dimensão da pesquisa – como a elaboração de projetos, busca e captação de recursos/fomentos, prestação de contas, além das demandas e dos critérios provenientes de agentes do Estado, como CAPES e CNPq-, tem ainda mais sobrecarga quando acumulam funções de gestão acadêmica, destacando-se a invisibilidade dessas tarefas e funções, pois “existem como atividade, mas não são vistas como trabalho”, logo não são contempladas pelos sistemas/órgãos reguladores, de fomento e avaliativos (p. 175). Também, reconhece que há a vigência de uma “ênfase mercadológica à qual está submetido o professor/gestor/pesquisador” e que está “é “perversa e destruidora. Perversa, por criar nestes profissionais um sentimento de culpa pelos insucessos que ocorram dentro das instituições da qual eles fazem parte. Destruidora, por trazer, como efeito deste trabalho intensificado, consequências à saúde do docente” (p. 183).

De modo especial, este estudo nos possibilita identificar que há algumas pesquisas que olharam para os professores universitários e buscaram lançar luz para essas atividades invisíveis – invisíveis aos sistemas de avaliação, mas que estão bem presentes no cotidiano de muitos professores universitários brasileiros. Aproxima-se de nosso estudo ao contemplar perspectivas e reflexões sobre os professores/gestores que também atuam na pós-graduação, especialmente,

aqueles que conseguem ter uma produtividade considerada relevante a ponto de conseguir bolsas de produtividade de agências de fomento. E as implicações que decorrem disso certamente ganharão visibilidade em outros momentos do nosso estudo, assim como a pesquisa de Farias nos subsidiará, especialmente, ao fazer essa retomada de como as políticas iniciadas na década de 1990, reformistas e de cunho neoliberal seguem (trans)formando os contextos da educação superior brasileira.

Em 2011 temos a tese de Argenta, *Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões*, que por meio de sua pesquisa com professores universitários de quatro Centros Universitários privados, localizados no centro-sul de Minas Gerais, identifica o perfil desses gestores universitários e “dez desafios para a atuação dos coordenadores de curso e oferecem sugestões para superá-los, além das competências necessárias aos coordenadores de curso a partir dos múltiplos olhares dos atores da gestão universitária” (p. 07). Nesse estudo também é abordado como influências externas à instituição repercutem no cotidiano institucional, neste recorte como exigências do Ministério da Educação (MEC), especialmente, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) refletem nas coordenações de curso. No contexto de IES privadas o viés mercantilista é muito mais forte e evidente do que em IES públicas que ainda estão conseguindo resistir um pouco mais e não se subverter a essa lógica.

Nessa direção, reconhecemos que docente que assumem cargo de gestão universitária sem qualquer formação específica é também a realidade desta pesquisa que investigou quatro instituições privadas e que constatou que esses professores, além de toda a sua carga horária e especificidades do ensino superior privado, passam a enfrentar “os desafios da legislação e da gestão acadêmica e administrativa” (Argenta, 2011, p. 127). Sobre o perfil dos setenta e um participantes do estudo (ocupando cargos de dirigentes institucionais, gestores acadêmicos, coordenadores de curso e um administrador) é destacado que a maioria “[...] se consideram com formação para a gestão. Os coordenadores de curso consideram que essa formação é decorrente de cursos de mestrado e doutorado” (p. 127).

Nos contextos pesquisados constatou-se que essas IES “[...] formaram uma parceira e se integraram para trocar experiências com os objetivos de complementaridade de competências e apoio mútuo, assumindo que a parceira e não a concorrência seria o melhor caminho” (p. 127). Sobre os dez desafios elencados predomina aqueles relativos às instituições privadas, como “a captação e manutenção de alunos” (Argenta, 2011, p. 129), e mais voltado ao corpo docente e aqueles que se envolvem com a gestão da instituição elencam “a falta de

estabilidade”, “o excesso de atribuições profissionais”, “a falta de comprometimento do Núcleo Docente Estruturante e dos professores, sugeriram a efetivação do NDE”, destacando-se que junto a cada desafio os participantes buscaram apresentar uma sugestão para superar aquele desafio; também elencaram “a necessidade de reconhecimento de autoridade e autonomia”, “a necessidade de acesso às informações administrativas e financeiras”, e, claro, “a necessidade de formação administrativa” e do desenvolvimento de competências relativas à gestão universitária (p. 128).

Desse modo, a partir dos achados da pesquisa e com apoio da literatura que, como destacado no trabalho, “em poucos momentos trata especificamente de gestores de instituições de ensino superior” (p. 129), são diagnosticadas e elencadas, pela autora,

- [...] como competências necessárias aos coordenadores de curso de graduação:
- as características pessoais (negociação, responsabilidade, proatividade, organização e criatividade);
  - o conhecimento administrativo (formação para a gestão, habilidade gerencial e planejamento estratégico);
  - as relações interpessoais (saber ouvir, autocontrole, política e cooperação), o conhecimento didático-pedagógico (metodologias, experiência, conhecimento pedagógico do curso, capacitação didático-pedagógica);
  - a liderança (motivação do grupo, capacidade de decisão e trabalho em equipe);
  - o conhecimento de legislação. (Argenta, 2011, p. 129).

Mesmo com as especificidades de cada IES, especialmente, tendo distintas origens, cada IES atua e existe para promover a formação por meio do ensino superior e cada um que atua como gestor numa instituição desse tipo se depara com exigências e desafios que são similares e que exigem ou a existência ou, então, a elaboração de conhecimentos e desenvolvimento de competências/habilidades para lidar com cada situação. Assim, reconhecemos na pesquisa de Argenta elementos – desafios, conhecimentos, aprendizagens, competências, habilidades, saberes e fazeres - que já abordamos em nossos estudos (Dewes, 2017 e 2019) e que certamente seguem presentes no cotidiano dos professores/gestores universitários.

Já de 2015, temos a dissertação de Rodrigues, *Ser docente na gestão e ser gestor na docência: um olhar sobre a iniciação à carreira no contexto universitário*, que teve como objetivo “analisar as referências de gestão que influenciam os docentes iniciantes ao atuarem como coordenadores gestores nos cursos de licenciatura da UFSM” (2015, p. 88). Por meio dos achados do estudo, a autora aponta que diante dos desafios da complexidade da docência universitária, especialmente, considerando a variedade de atividades e atribuições a serem atendidas, os professores iniciantes quando assumem cargos de gestão, no caso a coordenação de cursos de licenciatura, acabam acionando processos e estratégias auto e informativos para

dar conta das demandas do cotidiano do seu trabalho. Atrelado a isso, constata-se o reconhecimento da cultura institucional e o modo como os professores/gestores ao iniciar sua atuação como gestores lidam com a cultura já instituída. Também, identifica-se que é no exercício da gestão que o docente vai aprendendo a ser gestor.

Esta pesquisa além da próxima temática investigou um recorte do contexto (ao olhar somente para um dos cargos de gestão/chefia/coordenador e coordenador-substituto (contemplando apenas aqueles em início de carreira) e somente dos cursos de licenciatura) que temos investigado, afinal no estudo de 2019, assim como no que estamos construindo neste estudo olhamos para toda a UFSM, logo é um trabalho que se converge no mesmo fenômeno investigado.

Também de 2015, selecionamos a dissertação de Herreira, *Gestão Universitária: a coordenação de curso de graduação na área de saúde frente aos saberes e a prática pedagógica*. O enfoque do estudo foi na gestão de cursos de graduação na área de saúde com foco na gestão pedagógica, trazendo alguns elementos que nos ajudam a pensar características da cultura universitária de cada instituição, especialmente, acerca professores que vem a ocupar cargos de gestão/chefia:

[...] no campo universitário os docentes ocupam posições, por prestígio simbólico, por formas de poder, uma vez que nas IES particulares o acesso ao cargo ocorre por indicação da Mantenedora ou da Direção e, na instituição pública estudada, apesar do acesso ser por eleição, os Coordenadores se mantem no cargo por tempo indeterminado. (Herreira, 2015, p. 85).

Essas contatações são apresentadas quando são abordados os requisitos necessários para ser um coordenador de curso na área da saúde nas instituições pesquisadas. Sobre o contexto pesquisado cabe destacar que abarcou 52 cursos de graduação da área da saúde ofertados por IES públicas e privadas da cidade de Curitiba-PR. Atrelado à necessidade de o docente estar atuando no ensino, em sala de aula, bem como a sua formação específica. Ou seja, titulações e reconhecimento pelos pares como profissional daquela área específica, até mesmo prevalecendo sobre conhecimentos pedagógicos-didáticos e de gestão universitária. Segundo a pesquisadora:

A autoridade científica do Coordenador é reconhecida, pelos seus pares, tanto pela titulação, quanto pela referência profissional que ele possui na área do curso. Esses fatores se mostram na relação entre coordenadores e docentes do curso, nas alterações curriculares, nas abordagens pedagógicas e ainda quando da representatividade externa do curso, em eventos e instâncias de discussões da profissão. (Herreira, 2015, p. 118).

O conhecimento específico da área tendo a sua prevalência. Assim, temos elementos da cultura universitária, bem como da cultura de cada instituição vão moldando e impulsionando os professores universitários nas suas trajetórias dentro de cada IES, assim como nas atividades com as quais irá se envolver/atuar.

A necessidade de formação e preparação específica para atuar no âmbito da gestão também é evidenciado na pesquisa:

Para atuar nas dimensões administrativa, acadêmica e pedagógica que envolvem a coordenação de cursos de graduação, inclusive fomentando a capacitação pedagógica de docente universitário, foi constatada a necessidade de formação para o docente que atua na coordenação, tanto na área pedagógica, como nas outras áreas que envolvem a gestão universitária. As atribuições do cargo exigem também competências e habilidades em outras áreas, tais como administração de conflitos, relacionamento interpessoal, gerenciamento e planejamento estratégico. (Herreira, 2015, p. 119).

No contexto investigado, mesmo que seja expresso e evidenciado a existência de uma “cultura” por formação pedagógica do coordenador, não foi encontrada nenhuma proposta ou iniciativa institucionalizadas por parte das IES (Herreira, 2015).

De 2016 temos a dissertação de Paula, *Os desafios da gestão na educação superior privada: um estudo exploratório na perspectiva da psicodinâmica do trabalho*, que investigou três IES privadas localizadas nos Distrito Federal e entornos, objetivando “investigar quais os principais desafios enfrentados pelos gestores e o impacto do modelo de gestão vigente no trabalho dos professores” (Paula, 2016, p. 93). Novamente selecionamos um trabalho que mesmo tendo como contexto investigado instituições privadas aborda elementos que reconhecemos como presentes em qualquer IES, seja pública ou privada, e que quando nos dispusemos a buscar elaborar uma perspectiva mais ampla sobre este fenômeno, não podem ser ignoradas. Tanto que nos achados do estudo o viés da gestão empresarial de instituições privadas, exemplificado pela evidência da “ameaça de demissão [que] funciona como uma estratégia de controle de professores” (p. 94) não faz parte do cotidiano de IES públicas, mas sabe-se que elementos da cultura, do instituído estrutural da uma instituição nem sempre são expressos livremente.

Sobre as conclusões do estudo, o autor diz que:

As entrevistas seguiram três eixos de análise, o real e prescrito do trabalho, estratégias de defesa individual e sofrimento ético no trabalho. Em relação ao real e o prescrito destacam-se os imprevistos em sala de aula, as demandas da instituição, as burocracias e o despreparo dos alunos que chegam à educação superior e que denunciam a

fragilidade da educação básica. Em relação às estratégias de defesa individual identificou-se a negação do sofrimento no trabalho docente evidenciado pela falta de crítica em relação as contradições institucionais e a negação da sobrecarga de trabalho. O sofrimento ético dos gestores se revelou na medida em que esses profissionais se viram obrigados a agirem contra suas crenças e, assumiram um discurso institucional em contradição com a realidade do trabalho dos professores. (Paula, 2016, p. 08).

Junto a esses elementos discutidos, ressaltamos a indicação no estudo acerca do método da psicodinâmica do trabalho; na vastidão de trabalhos que analisamos, especialmente, daqueles que não foram selecionados um tema que chama atenção pela quantidade de pesquisas que o abordam é a intensificação do trabalho docente, que não raras vezes, pela incipiente leitura inicial feita na primeira varredura, vem acompanhada de termos como adoecimento, qualidade de vida. Um tema que extrapola a delimitação disciplinar de áreas do conhecimento, afinal cada área, cada pesquisa, tem seu enfoque, as escolhas que são necessárias para que se consiga viabilizar o desenvolvimento do estudo. No entanto, precisamos deixar registrado essa ocorrência e a indicação da necessidade de pesquisas que contemplem esse tema emergente da vida moderna, especialmente, pós pandemia em que muitas relações, modos de trabalho foram ainda mais intensificados.

Já de 2018 temos a tese de Clavijo Loor, *O verdadeiro baluarte da universidade é o professorado! Mulheres professoras universitárias no Equador: discursividade professoral, identidades profissionais e trajetórias docentes no campo científico*, que além de nos oportunizar conhecer a realidade de professoras universitárias do Equador nos instiga a olhar para algo nem sempre muito comentado, mas que faz parte da cultura institucional ainda mais de uma instituição tão antiga e ainda arraigada em seus valores, que são resultantes de pensamentos e entendimentos que vem sendo atualizados, que é a questão de gênero, especificamente, do gênero feminino em um meio em que o gênero masculino por meio era quem recebia os holofotes e detentor da autoridade. Esse elemento certamente voltará ao destaque no tópico em que apresentamos o perfil dos professores/gestores da UFSM e de modo especial, já deixemos anotado para observar lá quais os cargos que são majoritariamente ocupados por cada gênero (claro, para que conseguíssemos identificar a mudança de pensamento, logo de cultura institucional, necessitamos de um levantamento longitudinal, mas já podemos deixar o registro de que somente agora em 2021 na nova gestão a UFSM tem uma mulher eleita vice-reitora).

Por meio dos achados da pesquisa, a autora aborda a trajetória de feminina no meio acadêmico, desde o reconhecimento e o conseguir fazer parte, pertencer, a todas as áreas do conhecimento. Especialmente, para além da docência alcançando um lugar na pesquisa, que é

a dimensão mais valorizada, quase sem medo podemos afirmar que globalmente, afinal quem ganha os holofotes é quem se destaca na pesquisa, na divulgação científica, nos livros que mais vende. Sobre as trajetórias da profissão docente a pesquisadora aponta que “[...] são o resultado de condições objetivas de acesso, favoráveis à reprodução do capital social e capital cultural, e durante a construção da trajetória ao longo dos anos conseguir desenvolver as funções mais prestigiosas da docência universitária, com a pesquisa, é um ato heroico!” (Clavijo Loor, 2018, p. 327).

Nessa direção, a pesquisadora também salienta que:

Existe uma multiplicidade de sentidos nas relações e contradições na configuração da identidade a partir das áreas do conhecimento, do que foi observado as humanidades claramente apresentam melhor desenvolvimento e empoderamento da questão de gênero, embora no subcampo das exatas enquanto tem desproblematização também tem discursividade que enxerga e problematiza a desigualdade de gênero e outras, vindo de otras[sic] interseções das formas identitárias como nacionalidade (as estrangeiras), etnia, e classe, neste respeito cabe mencionar que nesta pesquisa a única professora negra é estrangeira, não teve indígena, nem mulher das diversidades sexogenêricas amplamente. (Clavijo Loor, 2018, p. 326).

Muitos temas delicados, caros e necessários têm sido colocados em pauta e precisam ser encarados para que se possa construir um meio acadêmico mais saudável para todos. Claro, temos conhecimento que há realidades em outros lugares do nosso planeta em que as mulheres nem à educação primária/básica tem direito. São muitos ainda os desafios que temos para superar na construção de uma sociedade global mais igualitária e equitativa. Ainda, claro, também, não podemos ser ingênuos e fazer de conta que não existem os interesses de alguns grupos que acabam por ir moldando nossas vidas e as oportunidades a que a grande massa da população tem acesso, seja em diferentes países seja dentro de um mesmo país. Não são ponto de discussão na nossa pesquisa, mas não os ignoramos.

Nesse sentido, também a pesquisa de Clavijo Loor (2018) nos coloca diante da comparação de duas realidades distintas, a equatoriana e a brasileira, realidades nacionais – sociais, culturais, econômicas – que influenciam e acabam por caracterizar o ensino universitário de cada país. Divergências são explicitadas, mas também muitas convergências, como, por exemplo, a sobrecarga de trabalho que resulta, inclusive, em hospitalizações, como relatado pela pesquisadora.

De acordo com a autora:

A invisibilização das mulheres na própria história de um subcampo, como no caso das artes, onde o nome que aparece o do homem que num momento era o companheiro

da professora; assim como a maior cobrança para as mulheres exigindo constatação de legitimidade para participação em eventos por exemplo. E de maneira muito criticada a presença do teto de vidro no asenço[sic] aos espaços de poder das universidades, a fórmula mais frequente é reitor e vicerreitora[sic], decano e subdecano, mas coordenação de curso sim é espaço de mulher, por que? Este é um cargo com forte carga administrativa, segundo a discursividade professoral: “uma burocracia esmagadora!”. (Clavijo Loor, 2018, p. 331).

Mesmo não tendo como enfoque somente a atuação de professores/gestores universitários, o trabalho de Clavijo Loor torna-se relevante e muito instigadora, especialmente, ao provocar um olhar mais atento às professoras/gestoras universitárias.

E o último trabalho selecionado é de 2019 e é a dissertação de Dewes, *Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes*. Como já apresentado brevemente em páginas anteriores quando apresentamos a trajetória de pesquisadora e da pesquisa que estamos propondo, no estudo finalizado em 2019 apresentamos um mapeamento da realidade institucional da UFSM acerca dos professores/gestores, pautando-nos, principalmente, em informações oficiais disponibilizadas em sites oficiais da IES (Dewes, 2019). Como vimos nas páginas anteriores, especialmente, no Capítulo 3, retomamos o mapeamento de 2019, atualizando-o e qualificando de modo que na construção da pesquisa de doutoramento aprofundássemos nossa compreensão sobre a aprendizagem da docência universitária, de modo a reconhecermos as arquitetônicas docentes dos professores/gestores. Algumas definições, como o termo ‘arquitetônicas’ é decorrente dos achados da pesquisa de 2019 por meio da qual identificamos os diferentes perfis de professores/gestores resultantes de suas trajetórias pessoais e profissionais e, especialmente, das suas trajetórias na própria UFSM, as dimensões em que acabam se dedicando mais, ensino, pesquisa, extensão e a gestão.

**APÊNDICE B – ANÁLISE DESCRITIVA DOS TRABALHOS SELECIONADOS NA  
BDTD, 2010 A 2021: PPG OUTRAS ÁREAS**

## APÊNDICE B – ANÁLISE DESCRITIVA TRABALHOS SELECIONADOS BDTD – 2010 A 2021 – OUTROS PPG

No Quadro 08 (Capítulo 1) foi apresentado o panorama dos trabalhos selecionados oriundos de PPGs de outras áreas e na sequência analisamos cada um dos estudos de modo descritivo.

De 2010 temos a dissertação de Gonçalves, A formação de docentes para o exercício de cargos de gestão na universidade, vinculada à Fundação Getúlio Vargas na Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas no Mestrado em Gestão Empresarial. O contexto investigado foram duas IES, uma pública e uma privada, de Belém-PA, e tendo como sujeitos entrevistados professores que ocupavam cargos de reitoria e vice-reitoria, pró-reitoria e direção de centro de ensino. A investigação foi pautada na busca por identificar se “os professores que assumem cargos de gestão na universidade são previamente preparados para tal? Como? Por quê?” (Gonçalves, 2010, p. 87), sendo constatação que não qualquer formação/preparação prévia e nem posteriormente ao estar já no cargo. Junto a isso investigou-se também “o que aprendem ao assumirem os cargos de gestão” e “como ocorre o aprendizado gerencial de professores ao assumirem cargos de gestão na universidade” (p. 87). Foram elaboradas cinco categorias de análise “habilidades interpessoais; conhecimento do ambiente; atividades cotidianas; aprendizagem gerencial do gestor universitário e competências do gestor universitário” (p. 07), atrelado à confirmação da hipótese inicial, a ausência de formação/preparação para a atuação como gestor, sobre o aprendizado gerencial foi constatado que este “ocorreu, principalmente, por meio de interações sociais no ambiente de trabalho e, segundo os entrevistados, as características pessoais são mais importantes do que a titulação do professor ao se escolher um gestor universitário” (p. 07).

De 2011 temos a tese de Silva, A transição de líder para contribuir individual: a experiência vivida pelo ser gestor universitário, vinculada à UFSC e ao Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Essa pesquisa da qual foram produzidos os artigos selecionamos e analisamos há pouco, sendo os quatro artigos com a autoria de Silva tendo sido publicados em 2012, 2013 e 2016. No seu estudo, a autora teve como objetivo “compreender o significado da experiência vivida pelo ser gestor universitário, no processo de transição de líder para contribuidor individual” (p. 27), tendo como sujeitos professores de IES, localizadas em Santa Catarina – SC, que após o período atuando como gestores, no cargo de reitor e pró-reitor,

estavam retornando à sala de aula. Assim, na pesquisa investigou-se o processo de transição da gestão para a sala de aula. (Silva, 2011).

Por meio dos achados da pesquisa, a autora aponta que:

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. (Silva, 2011, p. 13-14).

Este estudo é muito pertinente nos traz novos elementos a serem considerados na construção do entendimento do fenômeno que temos investigado; temos olhado para a atuação de professores como gestores e amplitude e complexidade desse fenômeno cada vez mais é consolidada, o próprio ingresso na gestão com a função de desempenhar o papel de gestor/chefia/líder é diferente para cada cargo/chefia; afinal podemos inferir que é muito mais fácil um professor ocupar um cargo de coordenador de curso de graduação do que um cargo de reitor. Cada cargo tem suas especificidades, tanto no que condiz às suas demandas de trabalho como a quem ocupa o cargo de gestor em cada âmbito da estrutura organizacional.

Nessa direção, olhamos para os professores que atuam como gestores e Silva também faz a indicação que se precisa olhar para os demais profissionais, especialmente, quando são cargos/lugares na gestão do primeiro escalão da administração da instituição, como, reitoria e pró-reitora. Sobre isso, a autora destaca que:

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. (Silva, 2011, p. 238).

Nessa perspectiva, a pesquisa de Silva passa a nos acompanhar na nossa trajetória investigativa subsidiando novos olhares, sensibilizando e potencializando nossas reflexões.

De 2012 selecionamos a tese de Leonello, *Processo de trabalho docente no ensino superior de enfermagem: possibilidades e desafios em diferentes contextos institucionais*, vinculada à Escola de Enfermagem da USP, que teve como objetivo “analisar o processo de trabalho do docente de Enfermagem em instituições de ensino superior de diferentes contextos institucionais do estado de São Paulo” (Leonello, 2012, p. 41). Assim, foram investigados três contextos institucionais de ensino superior em que atua o docente de Enfermagem: contexto empresarial, misto e acadêmico. Ao analisar as características de cada um dos contextos a autora aponta que no contexto acadêmico é que “o trabalho está voltado principalmente para atividades administrativas e de pesquisa que são supervalorizadas, com fortes implicações para o trabalho docente. As atividades de ensino de graduação e extensão são tidas como menos valorizadas institucionalmente” (Leonello, 2012, p. 09). Desse modo, este estudo se aproxima do nosso abordar elementos da cultura institucional no que condiz às dimensões de atuação do professor universitário e uma valorização institucional/cultural sobre a atuação em cada uma.

Já de 2013, temos a dissertação de Souto, *A dicotômica relação de prazer e sofrimento no trabalho do docente de pós-graduação em uma universidade pública*, vinculado ao programa de pós-graduação em Psicologia da UFSM. Por meio dos achados da pesquisa, que teve como contexto de investigação uma IES do interior do estado do RS, a autora aborda o novo tripé universitário no que condiz às dimensões de atuação do professor universitário, principalmente, daqueles que atuam na pós-graduação, sendo ensino, pesquisa e gestão, este como sendo o novo elemento. Ao discutir as diversas frentes de trabalho que o professor universitário precisa atender para ser reconhecido no meio acadêmico, a autora debruça-se sobre as relações de prazer e sofrimento que esses profissionais vivenciam no contexto universitário. No estudo também é discutido sobre a lógica da Capes, como agência de fomento e avaliação, repercute na vida dos professores da pós-graduação. (Souto, 2013).

De 2014 temos a tese de Bassoli, *O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais*, vinculada à Escola de Engenharia de São Carlos – Engenharia de Produção da

USP. O contexto investigado foi IES privadas e os sujeitos foram coordenadores de cursos que alcançaram conceito máximo no ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), buscando-se “reconhecer se o conjunto de competências identificáveis nos coordenadores de curso pode ser inerente ao exercício da função de coordenador de curso de IES privada” e, partir disso, “com vistas a garantir a visão sistêmica para atuação como gestor de curso, se estas competências estabelecem-se nos campos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais, que contribuiriam para a sobrevivência deste curso no mercado” (Bassoli, 2014, p. 28). É uma pesquisa que discute sobre as especificidades de instituições privadas e ao olhar para os coordenadores de curso aborda tanto a falta de formação previa dos docentes para este tipo de atividade como o peso da lógica do mercado que impera sobre esse contexto, tanto no que condiz às exigências e desafios do trabalho do gestor universitário em promover um curso competitivo e que consiga se manter no mercado, bem como sobre a fragilidade da sua condição empregatícia em instituições desse tipo.

De 2015 temos a tese de Barbosa, *A influência das políticas públicas e políticas organizacionais para formação de competências gerenciais no papel do professor-gestor no ensino superior: um estudo em uma IES federal*, vinculado ao Programa de Pós-graduação em administração da UFPE. O contexto investigado foi a Universidade Federal do Vale do São Francisco e teve como problema de pesquisa “como a lacuna de políticas públicas e organizacionais voltadas à formação professores para gestão IES repercute na construção do papel professor-gestor competências gerenciais dos professores, considerando-se seu desempenho no gestor?” (p. 10). A partir da hipótese de existência dessa lacuna, a pesquisadora por meio dos achados do estudo aponta que:

[...] a lacuna de políticas públicas e políticas organizacionais para formação de professores de ensino superior para a gestão de Ifes incide na construção e socialização dos sujeitos no papel de professor-gestor, comprometendo o processo de externalização, legitimação e desenvolvimento das competências profissionais de gestão, perenizando assim a atuação não-profissional dos mesmos no desempenho do referido papel. Longe de esgotar as discussões, esse trabalho reafirma o entendimento de que a complexidade e a dinâmica da realidade educacional brasileira vêm demandando a adoção de políticas públicas e organizacionais para formação dos professores de ensino para a gestão de IES pautada no desenvolvimento de competências gerenciais que concorram para o desempenho desses sujeitos no papel de professor-gestor, levando-os a contribuir para alcance de níveis de excelência em ensino, pesquisa e extensão nas Ifes. (Barbosa, 2015, p. 10).

Assim, esse trabalho de aproxima do nosso estudo ao focar a ausência de formação dos professores/gestores, tanto prévia como a durante o exercício da gestão, que no caso é

abordada como necessária e que deveria ser uma política pública e organizacional de formação aos professores/gestores.

De 2016 temos a dissertação de Dourado, *Aprendizagem individual, suporte organizacional e desempenho percebido: um estudo com docentes universitários*, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Os sujeitos do estudo são professores da UFBA e o objetivo foi “analisar as relações de aprendizagem de competências de docentes universitários nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, suporte organizacional e desempenho percebido pelo docente” (p. 59). Por meio dos achados da pesquisa, a autora aponta que “[...] o suporte organizacional oferecido pela instituição universitária não é percebido pelo docente como eficaz com que o seu investimento em aprendizado e desenvolvimento de competências se traduz em melhor desempenho em termos de ensino, pesquisa, extensão e gestão” (Dourado, 2016, p. 82-83). Assim, é discutido o tipo de suporte ofertado pela IES aos docentes visando qualificar e potencializar o seu trabalho e junto a isso são reconhecidas também como sendo quatro as dimensões em que o docente universitário atua. Especialmente, no âmbito da gestão temos identificado a recorrência na indicação da falta de formação prévia e junto a isso a ausência de formação/suporte institucional para o exercício da atividade de gestor universitário. Segundo Dourado, “o docente tende a traçar suas metas de aprendizagem expectativas de desempenho de forma relativamente independente, possivelmente vislumbrando outras formas de suporte à sua atuação” (2016, p. 83). Logo, o professor/gestor precisa recorrer à autoformação para suprir as demandas que lhe chegam.

Também de 2016 temos a tese de Ramirez, *Profissão, tempo, relações: tensões de gestores de instituições de ensino superior na contemporaneidade*, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UNISINOS. Investigando distintas instituições - pública, privada confessional, privada comunitária e particular – e o cotidiano de gestores dessas IES, a pesquisadora foi impulsionada pelas “[...] inquietações: quais as tensões que fazem parte do cotidiano dos sujeitos que assumem cargos de gestão em Instituições de Ensino Superior de distintas naturezas? Que implicações tais tensões geram em sua vida profissional e pessoal?” (Ramirez, 2016, p. 08).

Um dos apontamentos feitos pela pesquisadora é recorrente em outros estudos que se debruçaram sobre esse fenômeno, assim como a nossa própria empreitada investigativa acerca desse tema: “a carência de literatura nacional relacionada ao processo que leva professores a se tornarem gestores universitários, embora sejam comuns estudos sobre gestão universitária”

(Ramirez, 2016, p. 130). Essa carência também é sentida nos trabalhos em nível de pós-graduação, afinal de todo o conjunto de trabalhos produzidos nessa década que estamos analisando são poucos aqueles que olham para o processo do professores tornar-se gestor; há também trabalhos que investigam sobre os gestores universitários, porém em seus relatórios de pesquisa não indicam se esses gestores são originariamente professores que estão a ocupar um cargo de gestão/chefia, mesmo no tópico de caracterização dos sujeitos da pesquisa pelas informações descritas não é possível identificar se são professores/gestores ou outro profissional da IES (cabe salientar que trabalhos em que não foi possível fazer essa identificação não foram selecionados).

Nessa conjuntura, a pesquisadora aponta que:

A partir do diálogo com os gestores universitários, [...], encontramos sete dimensões de tensões que se tornaram mais evidentes ao longo das entrevistas: tensões institucionais decorrentes do acúmulo de responsabilidades, do processo de preparo e formação dos gestores, do processo decisório e busca pela excelência; tensões temporais decorrentes da transitoriedade dos cargos de gestão e da escassez de tempo; tensões relacionais e suas implicações nas dimensões relacional e familiar e decorrentes da sobreposição da vida profissional sobre a pessoal. Os dados evidenciam ainda que tais dimensões, bem como as tensões de modo geral, estão profundamente relacionadas entre si e impactam de maneira profunda o cotidiano e a vida dos gestores universitários. (Ramirez, 2016, p. 08).

Também, acerca da lacuna no que condiz ao despreparado dos professores/gestores ao assumir um cargo de gestão, como também enfocado por Barbosa (2015), a pesquisadora destaca que o estabelecimento dessa lacuna institucional gera pode gerar tensões que repercutem tanto no cotidiano, nas relações e na saúde dos sujeitos, além de comprometer os resultados e metas institucionais. Outro elemento discutido diz respeito ao como os professores/gestores lidam com o fato de se verem como pessoas públicas e que acabam por levar o nome da instituição, seja em situações oficiais institucionalmente como fora do âmbito/horário institucional, incluindo-se manifestações na mídia/imprensa que “[...] acabam gerando temor e preocupação em relação ao impacto do que dizem, requerendo maior cuidado quando de suas manifestações” (Ramirez, 2016, p. 133). Desse modo, esse trabalho também contribuiu na ampliação e qualificação do nosso olhar sobre esse fenômeno trazendo novos elementos/características para considerarmos, logo, além de uma necessária formação/suporte mais prático relativo às rotinas administrativas, um suporte mais humanístico, olhando-o como sujeito pessoal e profissional (Ramirez, 2016).

Ainda de 2016, temos a dissertação de Cunha, *Gestão universitária: significado para enfermeiros docentes do curso de graduação em enfermagem de uma universidade pública*,

vinculada ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSC. O contexto investigado é uma IES federal do sul do Brasil e o objetivo foi de “compreender o significado da gestão universitária realizada por enfermeiros docentes que atuaram e/ou atuam como gestores do curso de graduação em enfermagem de uma universidade pública” (Cunha, 2016, p. 29).

De acordo com a pesquisadora, por meio do estudo desenvolvido:

Evidencia-se que a compreensão dos significados da gestão universitária realizada por enfermeiros docentes que atuaram e/ou atuam como gestores do curso de graduação em enfermagem de uma universidade pública, possibilitou compreender o fenômeno do estudo, no qual emergiram ações individuais e coletivas que diluídas nesse espaço social e complexo, condicionaram experiências de ações e interações para os docentes e os envolvidos, emergindo repercussões no processo da gestão universitária. Por fim, ao incorporar a dinâmica de trabalho os participantes destacaram a importância da educação permanente para aprimorar a sua prática na gestão universitária, possibilitando o conhecimento global das especificidades da organização, o aperfeiçoamento do seu trabalho, dos demais docentes e envolvidos ao gerenciar e articular interesses de coletivos complexos a fim de prover condições necessárias para a formação de enfermeiros qualificados e responsáveis com a sociedade. (Cunha, 2016, p. 14).

Assim, também este trabalho aponta a ausência de formação prévia/suporte institucional e que, em decorrência disso, os docentes que assumem cargos de gestão precisam produzir movimentos autoformativos, individuais, e buscar suporte em ações coletivas.

De 2016, temos também a tese de Higashi, *Decidindo - praticando, praticando - decidindo: a complexidade das práticas gerenciais de docentes-gestores em programas de pós-graduação da área da saúde em uma instituição de ensino superior*, vinculada ao programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSC. O estudo teve como objetivo “compreender como ocorrem as práticas gerenciais desenvolvidas por docentes-gestores pertencentes a programas de pós-graduação da área da saúde em uma instituição de ensino superior e construir um modelo teórico conceitual e processual” (p. 08), destacando-se como sujeitos docentes-gestores de programas de pós-graduação da área da saúde, tanto da Enfermagem como de outros cursos da mesma área, e discentes de mestrado e doutorado de pós-graduação em enfermagem, sendo todos os sujeitos vinculados a uma IES do sul do país. Desse modo, neste estudo a pesquisadora além de trazer a perspectiva dos professores/gestores/coordenadores de curso de PG traz o olhar e as percepções de discentes desses cursos. Segundo a autora:

Os elementos que se destacam nesse estudo: os processos deliberativos e a importância da participação e representação da comunidade, as ações, relações e interações entre docentes, discentes e demais colaboradores, o conjunto de práticas gerenciais, como por exemplo, pode ser citado, o destaque para a questão da internacionalização das publicações e programas de pós-graduação, como elementos constituintes de processos e contra-processos. Nesta perspectiva, se caracterizam

como antagônicas, interdependentes, mas ao mesmo tempo são convergentes e divergentes, dependentes e independentes, influenciam e são influenciadas, mutuamente. (Higashi, 2016, p. 189).

Nessa direção, somos instigados por meio desse trabalho a relembrar como as especificidades de cada cargo de gestão/chefia repercutem na vida acadêmica dos demais integrantes da comunidade universitária; no caso os coordenadores de cursos de pós-graduação além das demandas de manutenção do curso lidam e influenciam com o desenvolvimento e a formação de discentes que estão em seus cursos e, principalmente, na pós-graduação é um caminho de via dupla, afinal um programa/curso bem desenvolvido influencia e potencializa a formação dos seus alunos, assim como um corpo discente também impulsiona a qualificação e potencialização do curso.

Ainda de 2016 temos a dissertação de Costa, *Competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação no campus da Universidade Federal do Ceará em Sobral*, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da UFC. O estudo tem como ponto de partida a constatação da realidade vivenciada pelos gestores universitários: a necessidade de conciliar a atuação nos diferentes âmbitos - a gestão, a acadêmica, a científica, a pedagógica- e a ausência de preparo prévio, conhecimento técnico, para assumir cargos de gestão e as implicações na própria gestão de um gestor sem essa preparação. A escolha no estudo por olhar para coordenadores de curso de graduação deu-se pela função desses cursos como promotores responsáveis da principal atividade fim de uma IES, o ensino em nível de graduação. Assim, teve-se como objetivo “analisar a partir das principais teorias administrativas e normas vigentes as competências gerenciais de coordenadores de cursos de graduação identificadas pelos próprios coordenadores do campus da Universidade Federal do Ceará em Sobral” (Costa, 2016, p. 09).

Um aspecto que chama nossa atenção, mesmo não sendo explorado na pesquisa afinal não era o objetivo, é o acúmulo de duas atividades de gestão/chefia no contexto investigado: “como não existe a estrutura departamental nessa unidade acadêmica, cabe ao coordenador de curso exercer atribuições de chefe de departamento” (p. 48). Sobre isso, a autora aponta que “o acúmulo de funções de coordenador e de chefe de departamento torna singular o modo de gerenciar coordenações de curso de graduação no campus de Sobral” (p. 72). O que podemos inferir é que estes docentes vivenciam com mais intensidade ainda a atuação como gestor/chefia universitária. Cada cargo de gestão/chefia tem suas especificidades e desempenhar simultaneamente duas atividades de gestão/chefia certamente demanda muito mais envolvimento do professor.

Nessa direção, a pesquisadora salienta acerca das especificidades da gestão de cursos de graduação que:

a coordenação, dado o seu dinamismo, não pode ser desempenhada de forma mecânica; não há uma maneira específica para conduzir cada situação. O docente, na posição de líder, necessita reunir competências que viabilizem o cumprimento de suas responsabilidades com celeridade, determinação e qualidade. A escolha e combinação de competências dependerão da área de conhecimento do curso, do perfil da comunidade acadêmica, da experiência de vida e de fatores que exerçam influência dentro de determinado contexto. (Costa, 2016, p. 73).

Logo, tanto o entendimento sobre as especificidades da sua área de conhecimento como as especificidades do cargo de gestão que assume, reconhecendo, também, o organograma institucional, são fundamentais para um coordenador que atue vinculado com a realidade do seu curso. Ainda, a coordenação de curso é onde a vida dos estudantes é gerida, então há demandas que refletem diretamente na vida escolar dos estudantes.

Já no panorama geral do estudo, a autora destaca que:

A análise dos resultados da pesquisa constatou que as competências gerenciais mencionadas pelo maior número de entrevistados foram liderança, condução de equipes de trabalho, comunicação, gerenciamento de conflitos, administração do tempo, paciência, resolutividade, promoção e divulgação do curso, saber ouvir e, por fim, conhecimento aprofundado do curso, da estrutura universitária e dos principais procedimentos e processos. Também constatou-se que há lacunas na formação dos docentes e, portanto, necessidades de cursos de capacitação e aperfeiçoamento. (Costa, 2016, p. 09).

Desse modo, temos mais um estudo apontando que são os conhecimentos empíricos que subsidiam os professores universitários diante do desafio de assumirem cargos de gestão/chefia.

Em 2017 temos a dissertação de Rodrigues, *Aprendizagem e desenvolvimento de competências gerenciais nas IFES: uma análise indutiva das práticas de gestão utilizadas pelos coordenadores da pós-graduação stricto sensu da UFRRJ*, vinculada ao Programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O estudo teve como objetivo “evidenciar como professores gestores de Programa de Pós-graduação em Instituição Federal de Ensino Superior – IFES aprendem e desenvolvem suas competências gerenciais” (Rodrigues, 2017, p. 07). O foco da pesquisa foi definido a partir da constatação da “[...] ausência de capacitação específica orientada para o desempenho das funções somada ao acúmulo de atividades e desafios do Coordenador dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu” (p. 07).

De acordo com a autora:

[...] da análise indutiva resultaram seis categorias descritivas dos processos de aprendizagem e competências gerenciais evidenciadas sobre: aprendizagem gerencial, fontes e formas de aprendizagem, aprendizagem gerencial requerida, sentimentos gerados na aprendizagem gerencial, práticas de gestão manifestadas e, motivação para coordenar. Com base nos resultados empíricos alcançados pode-se concluir entre outras: (i) falta de alinhamento entre os conceitos que fundamentam a gestão de pessoas por competências determinados na política e diretrizes para desenvolvimento de professores gestores; (ii) falta uma necessária prática *[sic]* de reflexão por parte dos gestores para desenvolver suas competências gerenciais que considere a relação entre o contexto social, o indivíduo e suas experiências vividas; (iii) evidenciou-se indissociabilidade entre o planejamento estratégico e a operacionalização assim como indissociabilidade de sua aprendizagem sobre gerenciar gerando conhecimento a partir de sua prática *[sic]* de gestão; (iv) esta aprendizagem e desenvolvimento de competência gerencial ocorre originado da prática *[sic]* de gestão de programas stricto sensu mediante processos racionais de aprendizagem e geração de conhecimento objetivo indissociável dos processos subjetivos de aprendizagem e geração de conhecimento sensível da prática *[sic]*, nos termos de Gherardi e Strati. (Rodrigues, 2017, p. 07).

Sobre as fontes de aprendizagem que são abordadas no estudo é salientado pela autora que “os resultados apontam para fontes de aprendizagem que incluem subordinados, superiores, e técnicos administrativos envolvidos com o PPG” (p. 69); articulando-se a essas aprendizagens que são produzidas a partir da vivência da gestão, especialmente, dos demais servidores com quem compartilha e convive nessa experiência, pois, também “[...] apontam para formas que incluem a aprendizagem sem capacitação para a gestão, a aprendizagem pelo ciclo Coordenadores e Vice-coordenadores, pela participação da criação do Programa, pela pesquisa sobre o PPG, e pela sua própria prática da gestão” (Rodrigues, 2017, p. 69). Assim, temos mais um estudo corroborando a realidade da ausência de formação prévia e específica para subsidiar a atuação de professores/gestores universitários, de modo que na empiria e nos saberes que trazem consigo pelas suas demais vivências na universidade que os docentes subsidiam sua atuação como gestores.

De 2017 também temos a dissertação de Corrêa, *O trabalho gerencial na coordenação de cursos de graduação de uma universidade pública: o gestor acadêmico “fabricado” pelas circunstâncias*, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Conforme o autor:

[...] dedicado a caracterizar a natureza do trabalho gerencial dos coordenadores de cursos de graduação no âmbito de uma Instituição Pública Federal de Ensino Superior, o estudo apresentado nesta Dissertação buscou conhecer a constituição dessa função gerencial, tomando como elementos norteadores a categorização dessa atividade gestora como sendo uma atividade do setor público, revestida de elevada responsabilidade para com a sociedade e desempenhada por servidores públicos do quadro docente da Universidade. A partir das manifestações dos coordenadores e secretários de colegiados, foram identificados os contextos em que ocorre a função

de coordenação de curso de graduação, demonstrando os diversos tipos de conflitos, suas origens, bem como os aspectos ambíguos presentes nos meandros da dinâmica dessa ‘atividade gerencial acadêmica’. (Corrêa, 2017, p. 07).

Assim, temos mais um estudo que enfoca as especificidades do cargo de gestão/chefia de coordenador de curso de graduação de IES federais/públicas. Neste estudo há um olhar especial para a dimensão do público, ou seja, a atuação como gestor em uma instituição pública.

Nessa direção, a partir do desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o autor, evidenciou-se:

[...] que o trabalho gerencial dos coordenadores de curso de graduação não encontra amparo integral em nenhuma teoria específica sobre ‘o que é gestão’, diferenciando-se expressivamente de funções gerenciais de outras tipologias de organizações. As dificuldades relacionais se destacam sobremaneira no ambiente universitário, impedindo que os coordenadores obtenham a colaboração dos demais agentes acadêmicos para o atendimento das finalidades das coordenações e, por consequência, das finalidades institucionais. A falta de políticas que estabeleçam critérios para a ocupação da função de coordenador, a ausência de formação adequada para atuação na gestão acadêmica e o surgimento de conflitos relacionais, em especial entre os pares docentes, dificultam o alcance dos objetivos previstos para as coordenações de cursos que, dentre tantos outros motivos, fazem com que essa função seja indesejada pelos professores. (Corrêa, 2017, p. 07).

Atrelado a isso, o autor salienta que essa situação que se estabelece acaba repercutindo também na qualidade dos cursos, principalmente, diante das métricas que são utilizadas pelos órgãos de avaliação. Isso, pois:

A ausência de controle sobre a atividade docente e as ambiguidades presentes no ambiente universitário impedem não apenas a efetividade do trabalho gerencial acadêmico desenvolvido pelos coordenadores, mas se refletem, também, na má avaliação dos cursos de graduação pelas métricas dos órgãos de controle da Educação e, por consequência, restringem o alcance dos benefícios previstos para a sociedade a partir do oferecimento de uma boa formação profissional e cidadã aos alunos. A tipologia dos espaços físicos definidos para a coordenação pode interferir na dinâmica dos trabalhos em termos de tempo de execução de tarefas, qualidade na comunicação entre coordenadores e outros agentes acadêmicos e, quando a coordenação ocorre em espaços coletivos, a interação entre as pessoas pode proporcionar aprendizados sobre o trabalho gerencial acadêmico e minimizar impactos decorrentes de inexperiência ou desconhecimento sobre as atividades inerentes às coordenações de cursos. (Corrêa, 2017, p. 07).

Os apontamentos conclusivos que são relativos à realidade que foi investigada, infelizmente não conseguimos maiores informações e detalhes sobre qual a instituição pesquisada, pois a íntegra do trabalho não está disponível. O acesso ao texto do relatório da pesquisa nos possibilitaria entender melhor afirmações como: *“impedindo que os coordenadores obtenham a colaboração dos demais agentes acadêmicos para o atendimento*

*das finalidades das coordenações e, por consequência, das finalidades institucionais”, e também “a falta de políticas que estabeleçam critérios para a ocupação da função de coordenador”.* Isto, pois, dos trabalhos selecionados e dos nossos estudos temos evidenciado que a colaboração entre os servidores acontece, tanto que é nos compartilhamentos de experiências e vivências com seus pares que os professores/gestores vão construindo os saberes da gestão. Sobre os critérios para ocupar o cargo de coordenador este é o primeiro estudo que aponta a ausência de tais critérios, até porque há normativas institucionais sobre a atuação em cargos de gestão na IES.

Outros apontamentos que nos instigam, e novamente lamentamos não ter acesso ao texto completo para entender melhor essas afirmações, é quando o autor diz sobre a repercussão na *“má avaliação dos cursos de graduação pelas métricas dos órgãos de controle da Educação e, por consequência, restringem o alcance dos benefícios previstos para a sociedade a partir do oferecimento de uma boa formação profissional e cidadã aos alunos”,* e também sobre *“a tipologia dos espaços físicos definidos para a coordenação”.* É destacado também ainda sobre a ocorrência da gestão da coordenação em espaços coletivos, aponta-se a função potencializadora da interação promovendo aprendizagens, logo uma situação de heteroformação; porém essa afirmação parece com uma perspectiva oposta do apontamento feito anteriormente pelo autor sobre o impedimento de colaboração entre coordenadores e demais servidores.

De 2018 temos a dissertação de Oliveira, *Competências gerenciais de professores-gestores do ensino superior: um estudo comparativo entre coordenadores de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte (MG)*, vinculada ao Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração da UFMG. A pesquisa teve como objetivo *“analisar e comparar as competências gerenciais (ideais-exigidas e reais-efetivas) de coordenadores de IES públicas e privadas de Belo Horizonte (MG), nas suas próprias percepções”* (Oliveira, 2018, p. 20). Assim, foram investigados dois contextos: IES públicas e privadas.

Este estudo nos instiga a pensar em aspectos relacionados à gestão universitária, principalmente, no que condiz ao cargo de coordenador de cursos e que são específicos de cada tipo de IES. A autora aponta que

os resultados demonstraram a exigência de uma atuação equilibrada e satisfatória em todos os papéis, em ambos os grupos, com destaque à maior preponderância dos papéis de mentor, de facilitador e de monitor pelos coordenadores de instituições públicas e a preponderância dos papéis de mentor, facilitador, inovador, diretor e produtor pelos coordenadores de instituições privadas. Já no que tange aos achados de sua atuação efetiva, os coordenadores das instituições públicas possuem

competências reais-efetivas relacionadas aos papéis de mentor e de facilitador, enquanto os de instituições privadas possuem competências vinculadas aos papéis de mentor, facilitador, diretor, inovador e produtor. (Oliveira, 2018, p. 07).

A comparação de competências gerenciais – ideais-exigidas e reais-efetivas (Oliveira, 2018), lança a problematização acerca do que se espera do professor-gestor, que atua no caso como coordenador, e do que realmente ele consegue efetivar/realizar/fazer no seu cotidiano como gestor universitário.

Outra comparação muito pertinente é apontada pela autora:

em relação ao processo de aquisição e desenvolvimento das competências gerenciais, percebeu-se que os coordenadores de instituições privadas se desenvolvem por meio de cursos de aperfeiçoamento, diálogo, estudos e realização de um número maior de atividades de formação/atualização, enquanto os coordenadores de instituições públicas se desenvolvem apenas pela prática do dia a dia da gestão, não havendo nenhum estímulo relacionado às ações de formação, capacitação e atualização. (Oliveira, 2018, p. 07).

Nessa direção, podemos inferir que poderiam as instituições públicas inspirarem-se nas instituições privadas sobre a promoção efetiva de subsídios/formações aos seus professores-gestores. Claro, reconhecemos as especificidades de cada tipo de IES e a dinâmica institucional de cada uma.

Também de 2018, temos a dissertação de Almeida, *Cargos de direção em universidades federais: diagnóstico da Universidade Federal da Grande Dourados e proposições*, vinculada ao Programa de pós-graduação em Administração Pública em Rede Nacional da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Considerando o papel dos gestores, no caso servidores públicos, na administração de uma universidade pública e, especialmente, quando pensado sob a pauta da eficiência e da eficácia, logo atrelando-se a necessidade do “conhecimento técnico para gerir os recursos financeiros, humanos e administrativos da instituição, e simultaneamente ser um bom líder e representar a instituição perante a comunidade”, o estudo teve como objetivo “analisar o processo de ocupação dos cargos de direção e propor melhorias” (Almeida, 2018, p. 08).

Nessa direção, trabalha com a perspectiva tanto de técnicos administrativos como de professores que ocuparam cargos de direção. Por meio dos resultados do estudo aborda-se o desenvolvimento de competências técnicas e a implicação que teria em uma gestão eficiente, destacando-se que há características e competências técnicas que são importantes à um gestor público, inclusive, ao gestor universitário. Pois, a administração de uma IES tem muitas

especificidades distintas de outras instituições públicas, principalmente, ao se considerar o tipo de serviço que presta à sociedade.

Segundo a autora:

De acordo com as falas dos gestores do estudo, os docentes e técnico-administrativos, que assumiram cargos de direção na UFGD, querem aprender sobre gestão para dirigir os setores de forma hábil e eficaz, mas sentem que a mesma universidade que auxilia o processo de aprendizagem dos alunos, se apresenta negligente no processo de acompanhamento de seus servidores. Percebeu-se, nas falas dos sujeitos deste estudo, que há carência de apoio e assistência na condução dos servidores para os cargos de gestão universitária. (Almeida, 2018, p. 70).

Assim, no contexto investigado os servidores reconhecem a importância de subsídios específicos sobre a gestão universitária para uma atuação como gestor universitário eficiente e eficaz. Bem como, sentem-se desamparados pela instituição diante do desafio de assumir um cargo de gestão/chefia.

Por meio da pesquisa, identificou-se a ausência de “exigências sobre formação ou experiência profissional na área da gestão universitária para os ocupantes dos cargos de direção nos documentos oficiais das universidades pesquisadas” e, também, “como resultados tem-se que os gestores consideram importante a capacitação na área da gestão e gostariam de ter a oportunidade de participar de uma capacitação desta natureza antes e durante o período de ocupação do cargo.” (Almeida, 2018, p. 08).

A partir desses achados, são elaboradas sugestões de proposições de intervenções, as quais:

[...] poderiam auxiliar a instituição nesse processo, como adequar o plano de capacitação existente na universidade; criar uma escola de gestores, para capacitar nossos servidores e os gestores públicos de outras instituições; criar um curso em gestão universitária com vagas destinadas a servidores da UFGD; fazer uma descrição do perfil para a ocupação de cada função gratificada e cargo de direção; e por fim, incluir no Estatuto e Regimento da UFGD, como pré-requisito para a ocupação dos cargos de gestão dentro da UFGD, que o servidor tenha formação adequada e qualificação mínima. (Almeida, 2018, p. 70-71).

A promoção de condições adequadas no que condiz a conhecimentos mínimos sobre administração pública e, especialmente, sobre a gestão universitária é essencial que seja reconhecida e efetivada para que a universidade consiga qualificar e, principalmente, potencializar suas dinâmicas de gestão institucional. Nesse sentido, a autora destaca esse como um aspecto fundamental para as universidades se prepararem para os desafios do futuro, ressaltando a relevância de estudos acerca dos gestores universitários (Almeida, 2018).

De 2019 temos a dissertação de Medeiros, *Capacitação em orçamento público para os docentes gestores universitários do campus I da UFPB: por uma execução orçamentária com eficiência*, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da UFPB. Com o objetivo de “investigar a necessidade e a relevância da implantação de um processo de capacitação técnica na área de Orçamento Público para os docentes Gestores Universitários concentrados nos Centros de Ensino, do Campus I, da Universidade Federal da Paraíba” (Medeiros, 2019, p. 23), este estudo traz para a discussão um tema muito relevante e atual a todas as IES federais, pois ao abordar o elemento do orçamento público, que faz parte do cotidiano dos gestores universitários, diante da atual conjuntura e tendência que se mantem nos últimos seis anos de redução drástica no orçamento das universidades federais.

A partir dos resultados do estudo, o autor aponta que:

[...] concluímos que deve ser implementada uma capacitação prévia quanto à Execução Orçamentária para os docentes que assumirão funções de Gestores Universitários, a fim de otimizar o uso e aplicação dos recursos por parte destes, [...]. Para auxiliar na atividade de gestão enquanto as mudanças não são efetivadas no âmbito da UFPB, apresentamos ao final deste trabalho um manual com os conhecimentos básicos acerca da gestão orçamentária, que pode subsidiar a tomada de decisões por parte dos gestores que sentem dificuldade ao assumir essas funções. (Medeiros, 2019, p. 09).

Assim, ao investigar o contexto escolhido e constatando a ausência de capacitação sobre a execução orçamentária e as dificuldades dos professores/gestores sobre esse elemento do cotidiano da gestão universitária, o autor elabora e disponibiliza um manual básico à instituição. A produção desse tipo de material é possível pelo conhecimento/formação específico do autor que lhe subsidiou na elaboração desse produto.

Também de 2019 temos a tese de Pires, *O discurso do gestor universitário em campanha*, vinculada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP, tendo como objetivo “analisar como se constitui discursivamente a identidade de candidatos à reitoria e os sentidos potencialmente ideológicos presentes nessa prática que possam contribuir para sustentar relações de poder” (Pires, 2019, p. 92). O contexto investigado é um Instituto Federal, o IFRR (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima), e os sujeitos foram os três candidatos ao cargo de reitor no ano de 2016.

Conforme aponta pela autora:

Esta pesquisa constitui uma contribuição para o complexo contexto de reflexão sobre as relações de poder e identidade nas Instituições Públicas de Ensino. Não tivemos a

pretensão de trazer respostas relacionadas ao discurso do gestor universitário em campanha, mas antes provocar a reflexão e apontar questões que possuem grande impacto na manutenção das relações de hierarquia e poder. [...], a intenção desta pesquisa foi analisar como se constitui discursivamente a identidade dos candidatos à reitoria e os sentidos potencialmente ideológicos presentes nessa prática que possam contribuir para sustentar relações assimétricas de poder. Ao entendermos que o discurso pode implicar dialogicidade, investigamos nos discursos dos candidatos à reitoria sentidos ideológicos, os quais poderiam revelar estratégias que foram envolvidas para produção de suas identidades e a do próprio Instituto. (Pires, 2019, p. 142).

Selecionamos este estudo por ser um dos poucos que traz para a discussão o elemento das relações de poder no ambiente universitário, principalmente, no âmbito do corpo docente. Atrelado a esta discussão, aborda-se a constituição da identidade e dos sentidos ideológicos expressos discursivamente pelos candidatos e que são substrato para a sustentação das relações de poder.

Segundo a autora, por meio dos achados da pesquisa, identificou “[...] que o candidato Z identificou-se como fundador (guardião da história local); o candidato X como parte e rejeição do poder; o candidato Y como excluído das relações de poder” (p. 08). Assim, foram identificadas três distintas compreensões acerca das relações de poder exercidas na própria instituição, assim como relevando a inserção da instituição em um contexto maior, uma estrutura maior de poder, logo o Estado de Roraima (Pires, 2019).

Logo, o perfil de cada candidato, seus entendimentos, seus posicionamentos, suas escolhas ideológicas refletirão na condução da instituição, afinal a atuação de um reitor repercute em toda a instituição. Claro, nesse estudo o contexto é específico, no entanto, em cada IES há as especificidades socioculturais locais de onde a instituição está instalada.

Nesse sentido, de acordo com a autora:

[...] nossa pesquisa se vê no sentido de um esforço em inserir os discursos de cada um dos grupos sociais que interagem no IFRR atualmente, combatendo a valorização das memórias de uns em detrimento de outros. [...]. Desse modo, para além das memórias elaboradas pelos fundadores do IFRR, pelo candidato Z e pelo grupo que este representa, estão os apoiadores do candidato Y, os apoiadores do candidato X e os novos servidores, revelando o que escapa à identidade produzida pelo grupo dominante. [...]. a vitória do candidato Z revela uma identidade legitimadora introduzida pelos fundadores para expandir e racionalizar sua dominação, envolvendo práticas discursivas legitimadoras e naturalizadas, revestidas de ideologia. Entretanto, a inexpressiva diferença percentual entre os candidatos sinalizar para uma concepção de identidade de sujeito pós-moderno, uma identidade “móvel”, continuamente formada e transformada, o que indica a possibilidade de mudança. (Pires, 2019, p. 143-144).

Nos cargos de gestão/chefia da alta administração de uma IES a perspectiva ideológica do gestor, principalmente, no cargo mais alto da instituição, é um importante subsídio e indicador da perspectiva será a balizadora da sua atuação como reitor.

Também de 2019 temos a tese de Sabóia, *Entre Clio e Kairós: organização e vivência do tempo de trabalho de professores gestores da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral*, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFC; tendo como objetivo “investigar os impactos da organização temporal de trabalho para a vida dos professores-gestores da UFC” (Sabóia, 2019, p. 94).

Por meio dos achados do estudo revelou-se, de acordo com o autor, “[...] um grande hiato entre o fazer da gestão e a prática docente, e isso não implica dizer que esses professores gestores não se esforcem para atingir aquilo que se espera do ocupante do cargo em que se encontram, mas a realidade objetiva se impõe e cria certas barreiras” (Sabóia, 2019, p. 236). Esse apontamento resulta de discussões empreendidas sobre elementos e aspectos do cotidiano do professor-gestor, constituindo as categorias de análise do estudo: “[...] atividade invisível; atividade naturalizada; precarização e flexibilização; intensificação do tempo de trabalho; colonização do tempo de trabalho e; solvência social pelo tempo de trabalho” (p. 09); atrelado a isso evidenciou-se, por meio de instrumento quantitativo, “[...] uma alta carga horária dos professores gestores; a naturalização de algumas atividades; a priorização das atividades de ensino, gestão, orientação e pesquisa e; a repetição dos mesmos professores nos cargos de gestão.” (Sabóia, 2019, p. 09).

A investigação teve como sujeitos professores-gestores que estivessem há pelo menos seis meses em cargo de diretoria e coordenação e seus vices na UFC no Campus de Sobral. Por meio das entrevistas com professores-gestores, conforme o autor destaca:

[...] a última etapa da pesquisa de campo revelou um processo de precarização e flexibilização do trabalho; uma grande intensificação; a invisibilidade de algumas atividades desses docentes; a naturalização das atividades menos significativas para eles; uma colonização do tempo de trabalho sobre os outros tempos sociais e; um esgarçamento das relações sociais em decorrência do tempo de trabalho; e a priorização das atividades: de ensino por conta do desejo desses docentes, a gestão por uma imposição do cargo e a pesquisa por conta de suas carreiras. Conclui-se que os professores gestores estão submetidos a altas cargas de trabalho; divididos entre atividades que solicitam saberes e critérios de avaliação diferentes; com trabalhos intensificados que acabam ocupando outros tempos sociais que deveriam ser destinados a outras atividades, e; que esse quadro desgasta as relações sociais incluindo as das suas famílias, resultando em possível restrição dos seus círculos sociais e agravos à saúde. (Sabóia, 2019, p. 09).

Desse modo, o pesquisador lança enfoque sobre as repercussões que a atuação como gestor implica ao trabalho docente do professor universitário, considerando-se as dimensões de atuação desse profissional, bem como repercussões em sua vida fora dos muros institucionais.

Sobre as repercussões nas demais dimensões de atuação do professor, o autor destaca que:

O discurso gerencialista, esperado na gestão, já migra para o ensino e é cada vez mais comum na pesquisa, o que aproxima essas atividades em termos de um tipo de subjetividade voltada para o produtivismo. Por isso, o professor chega, inclusive, a ser cobrado como empreendedor das atividades universitárias de pesquisa, assim como precisa ser eficiente como gestor e adequar seu ensino a uma lógica mercadológica. Esse discurso retorna para a atividade de pesquisa em uma espiral de tempo que, embora pareça kairológica, é cada vez mais cronológica, e essa heterocondicionalidade de prazos e metas cobra seu preço, em termos de qualidade do tempo vivido. (Sabóia, 2019, p. 237).

O modo como os docentes têm lidado com as demandas, expectativas, pressões do cotidiano universitário, da cultura universitária, as escolhas que têm feito, as prioridades que têm elegido, repercutem tanto na sua atividade profissional como no pessoal. Atrela-se a isso a intensidade com que se envolve em cada dimensão em que lhe é possível atuar, bem como a energia que empreende para cada lugar em que se insere.

Nessa direção, o pesquisador aponta que:

Ainda dentro desse parâmetro, deve-se considerar que o ensino e a gestão são obrigações para esses docentes (mesmo que eles apresentem desejo por ensinar), mas que pesquisa e extensão, não. Nesse sentido, a pesquisa é uma atividade que eles desejam realizar, por isso ela é privilegiada, o que claramente não ocorre com a extensão. Com efeito, se vê claramente que, mesmo em um Campus novo, com professores jovens, poucos programas de pós-graduação e ocupando cargos de gestão, a pesquisa se mantém como atividade privilegiada, o que não ocorre com a extensão. Encontramos aqui o primeiro complicador dessa atividade laboral: multiplicidade de tarefas e com critérios de avaliação totalmente diferentes. Existem, aqui, três grupos distintos de tarefas, que embora interligadas de certa forma, exigem capacidades totalmente distintas uma da outra. Os grupos de tarefas privilegiados são: ensino, gestão e pesquisa (em ordem de privilégio dado pelos docentes pesquisados), em que o ensino desponta como atividade de escolha pelo desejo, a gestão por uma necessidade institucional, e a pesquisa por força da carreira. (Sabóia, 2019, p. 237-238).

Nessa conjuntura, o autor salienta que “[...] os professores se encontram em uma encruzilhada que aponta para diversos caminhos, cada um com critérios próprios de atuação, com critérios avaliativos diversos” (Sabóia, 2019, p. 239); ensino, gestão e pesquisa, assim como a extensão, têm especificidades, regulamentos e dinâmicas de funcionamento distintos, demandas que precisam ser supridas, critérios que precisam ser atendidos, saberes e fazeres

distintos que em alguns momentos convergem e em outros divergem. De acordo com o autor, “essa realidade de uma multiplicidade de tarefas, acúmulo de funções, métodos díspares de avaliação do seu desempenho, acrescidos do discurso gerencialista, resulta em uma intensificação do trabalho e uma grande pressão sentida por esses professores” (Sabóia, 2019, p. 239).

E como fica o professor-gestor em meio a esse turbilhão? O autor indica uma perspectiva:

[...] assim como Ícaro, que com os pés na terra sonhava com os céus, o professor gestor parece viver sempre em um entre mundos: tem desejo pelo ensino, mas a carreira o impele à pesquisa; quer exercer as atividades próprias da docência, mas a instituição o leva à gestão; vislumbra outros tempos sociais, mas se afunda no tempo do trabalho. A alegoria de tentar alcançar Kairós (o tempo da oportunidade) parece sempre um passo não dado nos discursos dos professores gestores aqui investigados que, soterrados por um Cronos impiedoso, não conseguem se desvencilhar da rotina do trabalho para caminhar a uma narrativa de suas vidas que não tenha o trabalho como o centro, seja do seu fazer no dia a dia ou de suas relações interpessoais. Do agravo à saúde ao esgarçamento dos laços sociais, a colonização dos tempos sociais pelo tempo de trabalho e a solvência do laço social demonstram que existe uma necessidade de se repensar essa organização temporal, que passa, também, por repensar processos organizacionais da própria instituição e da carreira. (Sabóia, 2019, p. 242-243).

Expectativas e desejos institucionais/culturais parecem não convergir com os pessoais. A lógica que impera impulsiona o produtivismo a todos os âmbitos do sujeito; sucumbir ou não sucumbir ao *status quo* da cultura universitária parecer ser o dilema do professor universitário. E, nesse sentido, este estudo nos subsidia no processo de reconhecimento e entendimento da amplitude e complexidade do estar professor-gestor em uma universidade.

Também de 2019 temos a tese de Pimenta, "*Lugar de mulher é na reitoria*": análise discursivo-crítica das formações identitárias e das relações de poder de mulheres do alto escalão nas IFES mineiras, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Teve como objetivo:

[...] analisar a maneira pela qual as mulheres que ocupam cargos de reitora ou vice-reitoria em universidades federais mineiras produzem suas identidades, ou seja, como se identificam enquanto mulheres gestoras, problematizando as relações de gênero e de poder ali investidas, formadas, negociadas e resistidas. (Pimenta, 2019, p. 13).

Essa nova situação da mulher na sociedade contemporânea ainda está em construção e o estudo vem na perspectiva de olhar para essas mulheres que assumem cargos de destaque em uma instituição como a universidade que está constantemente sendo instigada a se atualizar

rompendo com a cultura hegemônica ainda tão intensa. A luta da mulher não é restrita ao campo universitário, é um movimento em escala social mundial. Nessa conjuntura, as relações de poder são colocadas em pauta e o modo como se lida com elas é evidenciado.

Nessa direção, a autora aponta que:

[...] na análise, elencamos três grupos diferentes de representações discursivas: patriarcais, permeadas por relações de poder/legitimidade e por relações de gênero/resistência aos discursos patriarcais, através dos quais foi possível perceber como as entrevistadas representam-se e como as suas múltiplas identidades: esposa, mãe, mulher, professora, gestora, pesquisadora, profissional e “feminista” mostram-se como identidades híbridas e em processo. Após a análise, foi possível observar o quanto o dispositivo do patriarcado (SWAIN, 2014) ainda está latente nos relatos das entrevistadas, que, mesmo ocupando cargos de prestígio nas instituições em que atuam, ainda se veem como principais responsáveis pela esfera privada. Além disso, são interpeladas por obstáculos como sua idade, área de atuação, por ser mulher ou bonita, precisando, muitas vezes, de estratégias como: trabalhar muito e bem; mostrar-se competente; ou títulos como pesquisadora 1A do CNPq para legitimar seu poder. Um lampejo de esperança aparece quando nos deparamos com a identidade de profissional e “feminista”. Elas vangloriam as conquistas do movimento, tais como ter liberdade para trabalhar e estudar, mesmo que, para isso, precisem de alguém para tomar conta de “sua casa e de seus filhos”, o que mostra que o espaço privado deve sim ser ocupado pelos homens também. Por fim, negam também os machismos, como a obrigatoriedade do casamento, e defendem equidade de gênero. (Pimenta, 2019, p. 13).

Precisamos reconhecer que estamos em um contexto nacional em que esse movimento de mulheres ocupando lugares de destaque no contexto de trabalho não é algo que seja realidade em todos os cantos do planeta. Ainda há lugares em que a mulher não tem direito a estudar uma formação básica. Então, pesquisas como esta tem sua relevância pelo simples fato de lançar luz para algo que é possível, que acontece e que precisa ser disseminado/naturalizado. Reconhecemos que um tipo de sociedade como a em que vivemos, com significados e sentidos social, cultural e historicamente construídos cada mudança, a construção de um novo entendimento, de uma perspectiva, é um processo moroso, tanto quanto a sua disseminação para a sociedade como um todo. É preciso iniciar, abrir caminhos, desbravar possibilidades, persistir e resistir.

Nesse sentido, a autora salienta uma:

Necessidade pujante de luta porque, ao nos depararmos com as diversas formações identitárias: esposa, mãe, mulher, professora, pesquisadora, gestora, profissional e “feminista”, demo-nos conta de que há muito mais reproduções de construções discursivas patriarcais do que supúnhamos. Em tempos em que a mulher já alcança postos como o de reitora ou vice-reitora, ter que impor um modo masculino de liderar para ser respeitada, ou receber elogios apenas por sua beleza física e não por sua competência e habilidades parece-nos ultrapassado, mas infelizmente são relatos de gestoras em pleno ano de 2015/2016. As participantes precisam lutar o tempo todo para legitimar sua autoridade, seu lugar de mulher para, enfim, poder se vangloriar

com as conquistas do movimento feminista: liberdade e igualdade. (Pimenta, 2019, p. 220).

A autora também destaca que:

Outro ponto muito presente quando refletimos sobre a influência dessas muitas identidades e sua relação na gestão, é a identidade mulher que se faz presente sobre a legitimação deste ser mulher, que refletem sobremaneira, em forma de obstáculos ou 'teto de vidro'. Quando pensamos que o fato de ser mulher, da área de Humanas, ou ser uma mulher bonita não interferiria em sua gestão, somos surpreendidos pelos dados que nos mostram o contrário. Conforme demonstrado na análise, esses fatores são desafios enfrentados por elas em sua identidade de gestora e mulher para que sua administração seja exercida de forma satisfatória. (Pimenta, 2019, p. 221).

Emergem as concepções e o modo como cada área do conhecimento também lida com isso, afinal há áreas em que a predominância masculina se mantém e certamente o peso do patriarcado ainda impera. A pesquisadora salienta ainda que “[...] além disso, e talvez esse seja o fator mais grave, esses discursos são também reproduzidos por elas, mulheres em cargos importantes em instituições de renome”, o que foi possível evidenciar “[...] ao investigar como as relações de poder estão sendo negociadas, produzidas e/ou reproduzidas, percebemos que homens (no caso esposos/companheiros ou colegas de trabalho) e mulheres têm reagido ainda de forma tradicional e patriarcal à chegada das mulheres a cargos de comando.” (Pimenta, 2019, p. 222). Retomamos o entendimento de que a mudança de paradigmas sociais que nos são incutidos desde antes mesmo de desenvolvermos uma consciência mais crítica, o modo de nos comportarmos nos grupos sociais em que convivemos e aprendemos a ser sujeitos sociais, é uma carga arregaçada em nosso amago e que reconhecê-la nem sempre é um processo fácil quiçá romper com esses laços paradigmáticos permitindo vislumbrar nossas possibilidades e uma outra estrada ainda árdua permitir-se viver em uma nova perspectiva.

Essa perspectiva é corroborada pela autora ao indicar que por meio da análise da conjuntura, evidencia-se toda a história da trajetória da mulher, “[...] desde o início de sua história de luta, bem como a emergência de movimentos, sejam reais sejam virtuais, nos últimos tempos. Além da 4ª onda do feminismo e diversas leis que surgiram em defesa da mulher como pontos cruciais de avanço em relação à vida dessas cidadãs.” (Pimenta, 2019, p. 223). Na esteira desses movimentos, também, destaca o início da chegada de mulheres em tempos-espacos mais prestigiados no âmbito institucional, como a atuação como professoras/pesquisadoras e a chegada em cargos de alto escalão nas universidades públicas, constatando um processo lento que vai aos poucos impulsionando uma mudança social.

E a autora finaliza apontando que:

Por fim, pensar a identidade dessas mulheres gestoras é, antes de tudo, considerar uma representação discursiva, assim como as identidades híbridas, fluídas e voltadas sempre para um processo de mudança. Elas não são somente gestoras, pesquisadoras ou professoras, são também esposas, mães, mulheres e, também, feministas. Celebram a liberdade e igualdade do feminismo, ainda que seus discursos marquem o dispositivo do patriarcado. Muitas delas são as primeiras gestoras em suas instituições e por que não, serão exemplos para muitas mulheres que virão no futuro e que, quiçá, enfrentarão menos obstáculos que elas para exercer sua função de gestora. (Pimenta, 2019, p. 226).

Desse modo, esse estudo tanto lança luz sobre a conjuntura vivenciada pelas mulheres que se aventuram em romper com os paradigmas sociais e, especialmente, instiga e subsidia que a gestão universitária também considere essas mudanças que vêm acontecendo, muitas vezes, de modo sutil e discreto.

E, ainda de 2019, temos a dissertação de Oliveira, *O docente-gestor e as relações de poder nas coordenações de cursos de graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco*, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da UFPE. O estudo teve como objetivo “[...] verificar como se processam as relações de poder existentes no contexto das coordenações de graduação na Universidade Federal Rural de Pernambuco, a partir da percepção dos docentes-gestores” (Oliveira, 2019, p. 28).

De acordo com a pesquisadora:

[...] os resultados mostram que o interesse em ocupar a função de coordenador pode surgir, entre outros elementos, do desejo em protagonizar relações de poder; que a função de coordenador de curso se constitui em um lugar de poder, a partir da percepção dos coordenadores e da disputa existente para ocupar o cargo; que os coordenadores utilizam estratégias de poder no exercício da função, predominantemente com relação ao discurso sob a finalidade de convencimento de outros sujeitos para tomada decisões; por fim, o estudo conclui que as relações de poder existem e podem ser classificadas, com base no modelo idealizado por Reed (2014), dentro das dimensões discursiva, relacional e, em menor grau, na perspectiva performática. (Oliveira, 2019, p. 07).

O estudo traz para a discussão o elemento do poder, especificamente, acerca do cargo de coordenador de curso de graduação. Cabe salientar, que os achados da pesquisa apontam que há professores-gestores que reconhecem o elemento do poder, inclusive, sendo um dos motivadores para vários gestores ao buscarem ascensão a tal cargo de gestão/chefia, e outros que não o reconhecem, e isso se aplica também em quando foram questionados sobre usar estratégias de poder no desempenho das atividades de coordenador.

Nessa direção, a autora indica que:

Quanto à motivação que levou o docente a tornar-se também gestor, as respostas apontaram para múltiplas direções, dentre as quais houve a predominância do fator de interesse consistente em colaborar com o curso. Sobre isso, a pesquisa lançou a reflexão de que essa colaboração é válida, mas pode acarretar consequências para o serviço público prestado, tendo em consideração que o aprendizado será feito de maneira pautada no amadorismo, o que pode levar a uma disparidade no emprego dos procedimentos, visto que cada gestor agirá, para além das determinações legais, conforme seu entendimento e vontade, imprimindo sua imagem na gestão e gerando resultados diferentes entre uma coordenação e outra, além da possibilidade de gerar um problema de descontinuidade quando da mudança de gestão no curso. (Oliveira, 2019, p. 78-79).

Não havendo uma formação/preparação prévia para assumir cargos de gestão/chefia em uma instituição pública do tipo universidade, como também é apontado no estudo em análise, a pesquisadora indica como uma das repercussões dessa situação a personalização que cada gestor irá dar à coordenação no período do seu mandato; afinal quando o próximo gestor assumir irá seguir as suas concepções e percepções sobre como gerenciar o curso. Claro, mesmo que se sigam as diretrizes legais, as normativas, o modo como a dinâmica de funcionamento do curso vai ser conduzida, as questões com as quais mais energia se irá gastar, aquilo que irá ser considerado como necessário, urgente, prioridade naquela gestão, vai personificando a coordenação do curso. Logo, não se tem uma coordenação de curso com um perfil institucional.

Nesse sentido, também cabe destacar alguns apontamentos que a pesquisadora faz ao elencar consequências positivas e negativas acerca dessa conjuntura:

[...] conclui-se que o docente, possivelmente, procura envolver-se com cargos de gestão, como o de coordenador, buscando empoderar-se e obter novas experiências, no entanto, o docente gestor tem a ação pautada pelo conhecimento em ações didático-pedagógicas e sobre objetos de estudo pertinentes ao curso, embora deixe a desejar no que diz respeito aos conhecimentos específicos tangentes à demanda gerencial. Entende-se que essa ausência de competências, aliada ao protagonismo nas relações de poder permeadas no contexto das coordenações podem trazer consequências positivas ou negativas para a prestação do serviço. As consequências positivas ocorreriam, em função de um esforço, ainda que em detrimento da formação em gestão, no caso de: a escolha em figurar como gestor ser motivada a partir de um forte compromisso com o curso; haver instâncias deliberativas consensuais pautadas em uma rede de poder plenamente natural e pacífica; conferir-se rigorosa atenção às disposições normativas que regem os procedimentos administrativos; haver preocupação em investimento, por parte da instituição, no treinamento dos docentes para a gestão. A presença de tais elementos permitiria gerar boas práticas de gestão no âmbito da coordenação. As consequências negativas se dariam em virtude da existência de gestores sem conhecimento sobre a gestão, cujas razões para ocupar o cargo passassem puramente por necessidade em possuir poder ou ascensão administrativa e evidência no contexto universitário, sem investimento da instituição na mobilização de recursos de competência, o que poderia vir a ocasionar resultados e práticas muito distintas, com lastro no desejo pessoal ou político, dentro de cada coordenação. (Oliveira, 2019, p. 82-83).

A partir disso, a pesquisadora aponta como uma possibilidade plausível para superar essas implicações negativas a elaboração de um processo para se chegar à coordenação do curso. Podendo ser pautado na exigência de formação prévia específica acerca da gestão universitária ou, na ausência de tal formação prévia, a instituição promover uma preparação para o desempenho do papel de gestor público, refletindo, inclusive, sobre a qualidade do serviço público, bem como as relações intersubjetivas no contexto da gestão de uma universidade (Oliveira, 2019).

**APÊNDICE C – TÓPICOS GUIAS PARA ENTREVISTAS**

## TÓPICOS GUIAS PARA ENTREVISTAS – PROFESSORES/GESTORES

### Projeto de Pesquisa “O professor/gestor universitário: saberes e fazeres implicados nas arquitetônicas docentes”

Autora: Andiará Dewes

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Coorientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Data da entrevista: \_\_/\_\_/2023

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- Nome: \_\_\_\_\_

- Faixa Etária: ( ) 24-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51-60 ( ) 61 ou mais

Titulação: - Graduação:

- Especialização:

- Mestrado:

- Doutorado:

- Pós-doutorado:

- Ano de ingresso na UFSM como docente efetivo: \_\_\_\_\_

- Atual nível na carreira docente na UFSM: \_\_\_\_\_

- Departamento/Unidade Universitária no qual é lotado: \_\_\_\_\_

- Experiências em cargos de chefia na UFSM: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Curso(s) em que leciona:

E-mail: \_\_\_\_\_

#### ➤ **Trajetória Pessoal e Formativa**

1) Comente sobre sua trajetória pessoal e profissional (anterior ao ingresso na instituição atual). Como foi o ingresso na UFSM como docente? O que mobilizou você a lecionar em uma instituição pública - (quais são os desafios e as exigências de sua atuação)?

2) Quais as experiências que marcaram a sua trajetória na educação básica e no ensino superior que repercutem a sua atuação profissional no momento?

➤ **Gestão universitária**

3) Pensando nas dimensões do trabalho docente – ensino, pesquisa, extensão, Pós-graduação e gestão – comente sobre sua inserção/atuação nessas dimensões.

*(Qual é o seu envolvimento com atividades de ensino, pesquisa e extensão? Você faz parte de grupo de pesquisa ou coordena algum grupo? Se participa de grupo de pesquisa atua na Pós-graduação? Lato sensu ou Stricto sensu? Por que a escolha por essa modalidade?)*

4) Conte sobre sua atuação na gestão universitária da UFSM.

*(Chegada e permanência na gestão; exigências, desafios e possibilidades da atuação como gestor universitário; houve formação acerca da gestão/atuação como gestor universitário? o que para você é estar em um cargo de gestão/chefia na universidade?)*

➤ **Contextos Emergentes**

5) Considerando a expansão universitária no Brasil nas duas últimas décadas, especialmente, por meio do REUNI, quais são as vivências e/ou situações que você identifica, no meio universitário, que podem ser reflexos dessa expansão?

*(Por exemplo, os diferentes programas de expansão, REUNI, PROUNI, ações afirmativas, implicam em novas formas de organização (demandas)? Sistema de reserva de vagas/cotas; Núcleo de Acessibilidade da USFM; tecnologias assistivas; ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, como o Moodle, as TICs (Tecnologias da informação e da comunicação), ações ou movimentos de grupos acerca da diversidade em nossa instituição, etc...).*

6) Comente acerca das exigências, desafios e possibilidades da gestão universitária, especialmente, considerando os contextos emergentes da educação superior atualmente.

*(Caso não mencionar, questionar acerca das implicações decorrentes da pandemia do Covid-19 para o trabalho docente, para a gestão universitária e o professor/gestor.).*

**APÊNDICE D – PANORAMA TRAJETÓRIA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA:  
PRINCIPAIS TENSÕES HISTÓRICAS DE CONCEPÇÃO E MANUTENÇÃO DAS  
IFES PÚBLICAS**

Quadro 32 - Trajetória da universidade brasileira: principais tensões históricas de concepção e manutenção das IFES públicas

(Continua)

<p><b>Primeira república (1889 - 1930)</b></p>	<p>Destaca-se o conflito quanto à necessidade de uma universidade. De um lado, republicanos e positivistas a entendem como instituição representante do &lt;&lt;antigo regime&gt;&gt;. De outro lado, intelectuais concebem a universidade enquanto instituição moderna, cuja função principal seria a geração de conhecimento sem vinculação obrigatória com a aplicação prática dos conhecimentos, bem como teria o papel de ser uma instância crítica desinteressada da sociedade e de si mesma, devendo, para isto, ser autônoma. (ÉSTHER, 2015, p. 209).</p> <p>[Em 1920 criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) primeira universidade do país. (ÉSTHER, 2015)].</p>
<p><b>Era Vargas (1930 – 1954)</b></p>	<p>É promovida a reforma do ensino. A universidade do Distrito Federal, cuja proposta seria o conhecimento desinteressado, considerado pelo governo comunista ou esquerdista, é extinta pelo governo. Ao mesmo tempo, ele cria a Universidade do Brasil, a partir da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, de modo a implementar seu projeto nacionalista que associava trabalho e educação, sendo esta a base de formação de mão de obra para o trabalho produtivo da nação Moderna e capitalista. (ÉSTHER, 2015, p. 209).</p> <p>[Criação do Conselho Nacional de Educação (CNE); promulgação do “Estatuto das Universidades Brasileiras” em 1931. Em 1932, publicação de “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, pela ABE (Associação Brasileira de Educação), no qual é apresentado o “conceito moderno de universidade”, propondo a criação de faculdades das outras áreas para além de Direito, Engenharia, Medicina, Educação e Ciências. Criação: Universidade de Minas Gerais (1927); Universidade de São Paulo e a Universidade de Porto Alegre (ambas em 1934); Universidade do Distrito Federal (1935) e Universidade Rural do Brasil (1943). (ÉSTHER, 2015). 1937 criação da UNE (União Nacional dos Estudantes)].</p>
<p><b>Governo desenvolvimentista (1954 – 1964)</b></p>	<p>Edita-se a Lei de Diretrizes e Bases da educação, reforçando o modelo oficial vigente, cinco dias após a criação da Universidade de Brasília, cujo objetivo era promover o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais ligadas ao projeto desenvolvimentista. Nesta época ganha força o discurso e a ideologia do capital humano, capitaneada pelos Estados Unidos e materializada no Brasil por meio de acordos, especialmente a &lt;&lt;Aliança para o progresso&gt;&gt;. Na prática, prevalece o modelo oficial. (ÉSTHER, 2015, p. 209).</p>
<p><b>Ditadura militar (1964 – 1985)</b></p>	<p>Promoveu-se uma reforma do ensino em 1968, segundo um projeto de nação apoiado na busca da grandeza e na luta contra o comunismo. A UnB é invadida diversas vezes, sendo alunos e professores presos e/ou demitidos. Governo amplia a infraestrutura universitária e investe na pós-graduação, bem como promove ampla expansão do setor educacional privado, em conformidade com os acordos realizados com o governo norte-americano, cujo interesse é implementar uma universidade &lt;&lt;eficiente&gt;&gt; e &lt;&lt;produtiva&gt;&gt; orientada para a formação de recursos humanos para a indústria, ou seja, a universidade seria formadora de mão de obra. A pesquisa é direcionada de modo a atender os interesses do setor produtivo. (ÉSTHER, 2015, p. 210).</p> <p>[O vestibular é estabelecido como forma de ingresso na universidade; são criados os departamentos, institutos acadêmicos e colegiados de cursos, assim como os cursos de curta duração; para os professores é criada a dedicação exclusiva e o regime de tempo integral; para as disciplinas cursadas é criado o sistema de créditos; junto a essa reforma do ensino superior está o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão. Em 1981, durante a abertura política, é criada a ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, passando em 1988 com a Constituição a ser Sindicato Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior, mantendo a sigla anterior. (ÉSTHER, 2015)].</p>

<p><b>Nova República (1985 – 1992)</b> <b>(Governos de José Sarney, Fernando Collor de Mello e Itamar Franco)</b></p>	<p>Como um todo, pouco se modifica a situação vigente. Fernando Collor promove a abertura econômica de acordo com os preceitos da chamada &lt;&lt;globalização&gt;&gt;. Extingue a CAPES, mas quase imediatamente a &lt;&lt;recria&gt;&gt;, em função da resistência da academia. Durante seu governo, é criada a ANDIFES, entidade jamais recebida pela presidência da república, denotando um conflito latente. (ÉSTHER, 2015, p. 209-210).</p> <p>[1988 promulgada a nova Constituição Brasileira.].</p>
<p><b>Governo Fernando Henrique Cardoso (1993<sup>83</sup>; 1995-1998; 1998-2002)</b></p>	<p>A universidade se torna alvo de uma transformação mais intensa, na medida em que a agenda neoliberal, implementada por meio da reforma do Estado, [com orientação neoliberal inspirada em Margareth Thatcher com a <i>New Public Manangement</i> (NPM)] trouxe uma nova configuração do sistema de educação superior. O governo não manteve diálogo com as universidades, preferindo a adoção de comissões para reformar a educação superior por meio de medidas de desempenho. Novamente, o setor educacional privado é privilegiado e ampliado, enquanto o setor público não recebe investimentos, embora seja avaliado (juntamente com as escolas privadas) pelas comissões de especialistas. Na prática, exigiu-se desempenho superior sem contrapartida, ou seja, exigiu-se &lt;&lt;mais com menos&gt;&gt;. A universidade passa a ser considerada agente de desenvolvimento econômico, de acordo com os preceitos das agências internacionais, que atribuem ao ensino o caráter de mercadoria, ou seja, assume-se a existência de um mercado educacional, no qual o conhecimento é negociável e as instituições de ensino são consideradas organizações prestadoras de serviços educacionais, concepções que prevalecem a despeito das greves e da resistência docente. (ÉSTHER, 2015, p. 210)</p> <p>[1996 – instituição do Exame Nacional de Cursos (ENC), o “provão”, dentro do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) que fora criado em 1993 para avaliar IES públicas e privadas; Também em 1996 promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 1998 criação do ENEM; 2001 concessão de isenção da taxa de inscrição do ENEM aos estudantes da rede pública].</p>
<p><b>Governo Lula (2003 – 2006; 2007 - 2010)</b></p>	<p>Primeiro presidente, após os governos militares, a investir na educação superior pública, por meio do plano de expansão, via PROUNI e REUNI, fundamentalmente. No entanto, a despeito dos investimentos realizados, os críticos -incluindo antigos defensores e parte do movimento docente e discente- sustentam que sua política manteve a orientação neoliberal, na medida em que manteve a lógica vigente implementada por seu antecessor. Houve forte resistência ao REUNI, tanto em relação à expansão em si quanto à forma como o processo foi conduzido dentro das universidades. (ÉSTHER, 2015, p. 210).</p> <p>[2004/2005 implementação PROUNI que começa a usar a nota do ENEM para concessão de bolsas; 2006 criação da UAB; 2007 lançamento do REUNI - criação de novas universidades federais, novos campi em IFES já existentes; Novo ENEM, em novo formato que se mantém até atualmente, passa em 2009 a ser usado para acesso à educação superior pública com a criação do Sisu visando substituir o tradicional vestibular de cada universidade; Reestruturação do FIES e os resultados do ENEM passam a ser adotados pelo programa;]</p>
<p><b>Governo Dilma Rousseff</b></p>	<p>Enfrentou se a maior greve da história do movimento docente no país, cerca de quatro meses. A greve foi encerrada com uma negociação com o sindicato (PROIFES) considerado pela maioria do conjunto de professores e pelo ANDES-SN como não representativo de seus interesses.</p>

<sup>83</sup> Ésther (2015) indica o período de Governo FHC iniciando em 1993, o que entendemos que é indicado por FHC ser o Ministro da Fazenda do então presidente Itamar Franco que assumiu em 1992; FHC implantou o novo plano econômico, conseguindo estabilizar a economia, o Plano Real, criando o real como nova moeda, estando ela em vigência até hoje.

<p><b>(2011 – 2014; 2014 - 2016)</b></p>	<p>Neste contexto, o governo tem sido criticado em função dos problemas decorrentes da implantação do REUNI, especialmente quanto à precarização do trabalho docente e à falta de condições de trabalho em algumas universidades. (ÉSTHER, 2015, p. 210).</p> <p>[2011 lançamento do Ciências sem fronteiras; A partir de 2015, passa a ser um dos critérios para inscrição no Fies a nota do Enem;]</p> <p>Podemos dizer que no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, continuou-se com as políticas compensatórias do governo Lula, ou seja, com um programa neoliberal moderado. Em 2012 a presidenta sancionou a Lei nº. 12.711, que regulamentou a questão das ações afirmativas nas universidades federais foi depois de um longo período de polêmicas sobre a constitucionalidade dessas políticas. Conforme Mancebo (2017), porém, a burguesia não estava mais contente com o encaminhamento governamental e, começaram os protestos de vários segmentos da sociedade. Embora Dilma tenha conseguido a reeleição em 2014, houve um desmonte da base governista no congresso, além de ajuste fiscal, que desencadeou o fim do que poderíamos chamar de uma conciliação das classes no Brasil.</p> <p>Diante da situação, um golpe parlamentar-judicial-midiático começava a tomar corpo e culminou em 31 de agosto de 2016, com o impeachment da presidenta da república, colocando em seu lugar Michel Temer até então vice-presidente, como presidente ilegítimo de nosso país. Segundo Alves (2016, s.p): “o governo Temer como governo ilegítimo aderiu em 2016 o caráter de governo de transição com uma missão suprema: reestruturar o capitalismo brasileiro de acordo com a agenda neoliberal, dando-lhe novo fôlego na América Latina para o projeto hegemônico dos EUA. (ROSA e MARTINS, 2019, p. 06).</p>
<p><b>Governo Temer (2016 – 2019)</b></p>	<p>Ainda em 2015 como vice-presidente, Michel Temer apresentou, somente para alguns segmentos da sociedade como meios empresariais e a federação das indústrias, o plano “Uma Ponte Para o Futuro” – alinhado ao neoliberalismo, consequentemente, com os interesses do capital e dos países hegemônicos. Fazendo chamamento ao povo brasileiro “de boa vontade”, abstém-se de enquanto como governante propor soluções e estratégias para lidar com a crise do momento, assim como ao não chamar para a discussão movimentos populares, sociais, comunitários, sindicais e de trabalhadores, há a indicação do que o propunha seria “um consenso entre as classes dominantes locais e internacionais”. (ROSA e MARTINS, 2019, p. 7).</p> <p>[Emenda Constitucional no.95/2016 (EC 95/2016) – “Emenda do Teto de Gastos”, estabelecendo um novo regime fiscal – determinou que o orçamento federal por vinte anos ficará restrito ao valor em 2016 tendo nos anos seguintes somente correção pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (IPCA), assim os gastos primários federais podem ser reajustados somente pelos índices de inflação anual.</p> <p>A partir de 2017 com a nota do Enem não é mais possível obter o certificado de conclusão do ensino médio, o que foi possível de 2009 a 2016. Sendo somente possível pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).].</p> <p>No entanto, o que podemos presenciar é uma mudança radial nas ações governamentais, buscando ajustes econômicos e colocando em risco os direitos sociais conquistados. Na educação superior é clara a tendência a privatização, com a influência do Banco Mundial, de uma forma ainda mais contundente do que a praticada pelos governos petistas. Observamos um processo de desmonte da rede federal, que foi fomentada pelos governos anteriores. A atuação do governo reflete no corte de verbas para manutenção da expansão que as IES haviam tido nos anos anteriores, enxugamentos da contratação de pessoal via concursos públicos. Por falta de verbas acaba-se reduzindo a atividade universitária ao ensino, deixando de lado o investimento em pesquisa e extensão que são</p>

	<p>fundamentais para a vida da universidade. Para atender ao mercado, se intensifica a oferta de cursos aligeirados e a expansão da EaD. (ROSA e MARTINS, 2019, p. 7-8)</p> <p>Além de um verdadeiro ataque aos direitos trabalhistas, adotando medidas para reduzir os custos, precarizando o trabalho universitário, caracterizando uma busca clara pela terceirização, ou aprofundamento do trabalho precário. A Emenda Constitucional que tramitou na Câmara, PEC nº241, depois no Senado PEC nº55, é um exemplo disso, congelou os valores destinados à educação, saúde e custeio da máquina pública nos próximos vinte anos, ou seja, tanto as instituições, bem como as pessoas que as constitui, ficam expostas a precarização de seu trabalho e da formação desses estudantes. (ROSA e MARTINS, 2019, p. 8).</p> <p>Um ataque claro aos direitos dos trabalhadores e por consequência a educação pública, que também se corporificou através da Medida Provisória (MP) 792, que constituiu um Programa de demissão Voluntária (PDV) nada mais, nada menos que uma armadilha para os servidores públicos. Ainda prevê a redução de carga horária, combinada com a redução de salário, além de facilitação de licença sem remuneração, dando autonomia para gestores das instituições públicas decidirem sobre a licença e redução de carga horária. No entanto, devido organização do funcionalismo e muitos protestos a MP 792 teve seu prazo de vigência encerrado em 28 de novembro de 2017. No entanto, o governo continua querendo desmoralizar o funcionalismo público, com um discurso de que são pouco produtivos, bem remunerados, o que acaba por onerar o estado. Em contrapartida, podemos verificar através de alguns estudos que comprovam que o número de servidores federais é reduzido, não chegando a níveis alarmantes como o governo e a grande mídia tenta inculcar como verdade. (ROSA e MARTINS, 2019, p. 9)</p> <p>Com esse novo discurso sendo disseminado, conforme Fonseca nos relata:</p> <p style="padding-left: 40px;">Como se viu, em pouco menos de um ano, 4 das maiores universidades federais do Brasil (UFMG, UFRGS, UFSC e UFPR), sofreram impactantes operações policiais, com quantidade de agentes (geralmente também acompanhados de auditores de órgãos de controle) suficientes para um conflito armado. Todas com imensa e desmedida repercussão midiática. Em alguns desses casos, com prisão ou condução coercitiva das autoridades máximas – nos planos administrativo e simbólico- das instituições universitárias. Nunca se viu um cenário desses antes. (FONSECA, 2017, s/p).</p> <p>A partir dessas situações, Rosa e Martins apontam que:</p> <p style="padding-left: 40px;">Nenhuma dessas ações foram julgadas até o momento, são motivadas pelo momento político vivido, ideologicamente, colocando em prática um movimento inquisitório, com desculpas como a moralidade administrativa. Nos parece que com a ajuda da mídia, as ações da Polícia Federal são indicativas de um alinhamento como governo golpista de Temer para desqualificar as instituições públicas, juntamente com seus gestores e demais profissionais, atendendo as recomendações do Banco Mundial de que o ensino superior público não deve existir mais, dando lugar assim para a iniciativa privada. (ROSA e MARTINS, 2019, p. 10).</p>
<p><b>Governo Bolsonaro (2019 – 2022)</b></p>	<p>Governo alinhado à perspectiva neoliberal e de extrema direita, excuta políticas de cortes, que vem se acentuando desde 2016, principalmente, em setores essenciais da vida pública.</p> <p>Discursa e implementa ações em uma perspectiva oposta à que vinha sendo desenvolvida no governo desde 2003, inclusive, tendo se elegido discursando ser contra o sistema de cotas vigentes; exercício de seu mandato expressando o profundo desprezo pela ciência e pela educação, pela técnica e pelo especialista, promovendo o “terraplanismo”/negacionismo, exemplificado, dentre outras situações, na negação de estudos e dados</p>

	<p>(inclusive, dos produzidos por órgãos do governo, como pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) – dados de desmatamento da Amazônia, pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) - descaracterização do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)), na postura e nas orientações diante da emergência sanitária da Covid-19, expressando claramente sua insuficiência e seu descaso com diante de tantas mortes. (SANTOS, MUSSE e CATANI, 2020).</p> <p>Implementação de uma política de contingenciamentos, bloqueios e cortes orçamentários, como, por exemplo, no orçamento de 2022 do MEC que o presidente determinou um corte de R\$ 3,23 bilhões; impactando diretamente o cotidiano das instituições federais de ensino, especialmente, o acesso e a permanência estudantil, bem como a continuidade e manutenção da pesquisa e da extensão desenvolvidas pelas universidades.</p> <p>Propostas de Emenda à Constituição: PEC 206 – propõe a cobrança de mensalidade nas universidades públicas brasileiras;</p> <p>Quanto à autonomia universitária: “Em 29 nomeações feitas entre janeiro de 2019 e novembro de 2020, o presidente Jair Bolsonaro só escolheu o primeiro colocado da lista tríplice para reitor em onze universidades.”, sendo que “em oito casos, optou pelo candidato menos votado, o terceiro colocado na lista tríplice. Em três casos, optou pelo segundo colocado e em sete outros casos nomeou reitores temporários que não tinham nem mesmo concorrido nas consultas às comunidades acadêmicas” (HERINGER, 2021, s/p).</p> <p>2019 – Lançamento do Future-se – Programa Institutos e Universidades Inovadoras e Empreendedoras - projeto do MEC para captação de recursos para os IFES, isso por meio de contratos de gestão, visando a captação de recursos privados, entre União e IFES com OS (Organizações Sociais), e outras entidades como as <i>startups</i> e as Sociedades de Propósito Específico (sendo que na primeira versão somente as OS estavam previstas); segundo a proposta objetiva-se “dar maior autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo” (BRASIL, 2019, s/p). A elaboração da proposta não teve diálogo com a sociedade acadêmica, sendo muito contestado, especialmente, por se entender que além do financiamento pretende-se modificar a autonomia e a liberdade de cátedra das IFES. Já a iniciativa privada/empresas elogiou a proposta, o que não é de estranhar já que o que induz é introduzir nas IFES uma cultura de mercantilização. (MARTINS, 2022; ROSA e MARTINS, 2019).</p> <p>Em 31 de agosto de 2022, após a terceira versão, conforme portal da Câmara dos Deputados, o projeto na versão apresentada em junho de 2020, encontra-se, desde dezembro de 2020: “aguardando criação de comissão temporária pela MESA”<sup>84</sup>.</p> <p>2020 – Enem Digital – com a mesma estrutura lógica da prova impressa, a aplicação das provas em cidades definidas previamente e listadas no edital da versão digital, sendo na primeira edição em 15 capitais do país, em postos aplicadores credenciados e tendo os computadores para a prova disponibilizados pelo Inep<sup>85</sup>. A expectativa é até 2026 tornar a prova totalmente digital.</p>
<p><b>Governo Lula</b> <b>(2023 – ____)</b></p>	<p>O discurso para com as universidades volta a ser respeitoso e de valorização.</p> <p>Ainda durante o período de transição da gestão, é anunciada a recomposição dos recursos federais para as universidades e os institutos federais.</p> <p>Os reitores voltam a ser recebidos pelo presidente do país, o que durante o governo Bolsonaro não aconteceu nenhuma vez.</p>

<sup>84</sup> Disponível: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em: 31 ago. 2022.

<sup>85</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/enem-digital#:~:text=Enem%20ter%C3%A1%20aplica%C3%A7%C3%A3o%20digital%20em,aplica%C3%A7%C3%A3o%20ocorrer%C3%A1%20em%20modelo%20piloto.> Acesso em: 31 ago. 2022.

	<p>Ao final do primeiro quadrimestre a recomposição do orçamento das IES chega às instituições, de modo a conseguirem quitar dívidas que as instituições acabaram fazendo, visando a manutenção mínima da instituição, em decorrência dos cortes e contingenciamentos que vinha acontecendo desde 2019.</p> <p>Reajuste dos valores das bolsas de iniciação científica e de pós-graduação e aumento no quantitativo de bolsas disponíveis para concessão.</p> <p>Em tramitação projeto para ampliação de vagas de professores e técnicos para as universidades e institutos federais.</p> <p>Lançamento em 2023 do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) com recursos destinados à modernização e expansão de institutos federais e das universidades.</p> <p>Também em 2023 atualização da Lei de Cotas – abrangendo na etapa da pós-graduação a implementação da política de ações afirmativas/as cotas; nas categorias de ações afirmativas inclusão de quilombolas e a faixa de renda per capita familiar máximo passou para um salário mínimo do candidato a ingresso pelas cotas de estudante de escola pública.</p>
--	---

Fonte: do período de 1889 a 2014, Ésther (2015, p. 209-210) com adaptações. A partir de 2014 elaborado pela autora seguindo a organização prévia.

## **ANEXOS**

**ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do estudo: O PROFESSOR/GESTOR UNIVERSITÁRIO: SABERES E FAZERES IMPLICADOS NAS ARQUITETÔNICAS DOCENTES

Autora da Pesquisa: Andiar Dewes

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição/Departamento: UFSM/ Departamento de Metodologia do Ensino – MEN

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8197. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3336B, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Campus sede da UFSM em Camobi – SM/RS.

Eu Andiar Dewes, autora da pesquisa, e Doris Pires Vargas Bolzan, pesquisadora responsável, pela pesquisa *o professor/gestor universitário: saberes e fazeres implicados nas arquitetônicas docentes*, o(a) convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa tem como temática central o trabalho docente e a gestão universitária, buscando reconhecer e entender os saberes e fazeres implicados na atuação de professores/gestores universitários. Como problema de pesquisa definimos: como ocorre a constituição das arquitetônicas do professor/gestor universitário em uma universidade pública? Nosso objetivo geral é: compreender a constituição das arquitetônicas docentes do professor/gestor universitário em contextos emergentes. Como objetivos específicos elencamos: identificar exigências e desafios do trabalho docente no que tange à atuação como gestor universitário; conhecer saberes e fazeres implicados nas arquitetônicas docentes; identificar as repercussões da atuação como gestor universitário no desenvolvimento profissional docente e reconhecer como os contextos emergentes na e da Educação Superior repercutem no trabalho dos professores/gestores. A abordagem metodológica escolhida é a pesquisa qualitativa narrativa sociocultural. Como contexto de investigação temos a Universidade Federal de Santa Maria e como sujeitos os professores que estavam em cargos de gestão em janeiro de 2021. O estudo está sendo desenvolvido em duas fases, sendo a primeira a elaboração de um estudo descritivo da arquitetura institucional, especialmente, acerca dos professores/gestores da UFSM; e para o segundo momento teremos entrevistas com professores da instituição pesquisada que em janeiro de 2021 estavam em cargos de chefia/gestão na universidade, assim como instrumento de coleta de dados temos entrevistas narrativas semiestruturadas. Assim convidamos o(a) senhor(a) a participar da entrevista.

Após a realização da entrevista você receberá via e-mail o arquivo da transcrição da sua entrevista e poderá fazer qualquer ajuste que desejar. Somente após o seu retorno sobre a transcrição que a sua entrevista fará parte do conjunto de dados da pesquisa.

Comprometemo-nos a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho.

Tendo em vista essa prerrogativa, gostaríamos de informar que não haverá qualquer ressentimento, caso algum(a) professor(a) não desejar participar deste trabalho.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os

gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

Quanto ao manuseio dos arquivos e materiais desta pesquisa, como o áudio das entrevistas e as transcrições delas, em formatos digitais e/ou impressos, que contenham a identificação do(a) participante, ou mesmo de outras pessoas, e/ou aqueles que de algum modo possibilitem a identificação destes será realizado somente pela autora e pela pesquisadora responsável. Assim como, esses materiais serão manuseados nos computadores da autora e da pesquisadora e aqueles que venham a ser impressos, após sua utilização serão inutilizados, por meio de incineração.

Os dados e resultados desta pesquisa, obtidos por meio da gravação do áudio das entrevistas, estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

Os sujeitos envolvidos no projeto poderão optar em não ter sua entrevista gravada. Caso isto aconteça serão excluídos do estudo.

A participação neste projeto pode envolver riscos mínimos, tais como cansaço ou constrangimento no decorrer da entrevista. Caso isso se manifeste, você poderá desistir de seu envolvimento no projeto. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos com o estudo são produzir subsídios para a elaboração de políticas institucionais que qualifiquem e potencializem a gestão universitária, principalmente, no que condiz à atuação de professores como gestores universitários. Assim, quanto aos benefícios da participação no estudo elencamos a possibilidade de contribuir com a construção de conhecimento científico acerca do objeto/temática da pesquisa. Desse modo, poderá contribuir na elaboração de discussões e propostas que visem qualificar e potencializar os tempos e espaços do trabalho docente na Educação Superior, especialmente, no que tange à atuação na gestão universitária, como, por exemplo, na construção de propostas formativas de preparação/qualificação do professor universitário que ocupa/poderá vir a ocupar cargos de chefia/gestão. Assim, poder-se-á contribuir com a qualificação dos processos de gestão em Instituições de Ensino Superior. A participação no estudo também poderá desencadear no professor-participante um processo de análise e reflexão acerca da sua trajetória profissional, possibilitando-lhe um momento de autoavaliação.

Como pesquisadora responsável por esta pesquisa, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa, ou posteriormente através do telefone (055) 99112-1327.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da desgravação das entrevistas e descarte dos arquivos.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

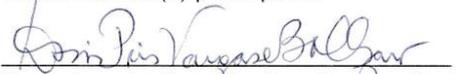
Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Ademais, as informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com a pesquisadora e/ou a professora orientadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

#### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

  
Assinatura da Pesquisadora Responsável

  
Assinatura da Autora da Pesquisa

Santa Maria, 22 de novembro de 2022.

#### **Dados da pesquisadora responsável:**

Doris Pires Vargas Bolzan - Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação – Educação e Desenvolvimento Humano/Professora do Departamento Metodologia do Ensino do Centro de Educação/UFSM. **E-mail: dbolzan19@gmail.com.**

#### **Dados da autora da pesquisa:**

Andriana Dewes – Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação, Acadêmica do Curso de Educação Especial (UFSM), Estudante do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE /UFSM). **E-mail: andiaraeduc@gmail.com.**

**ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

## TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O professor/gestor universitário: saberes e fazeres implicados nas arquitetônicas docentes

Autora da Pesquisa: Andiana Dewes

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 9112-1327

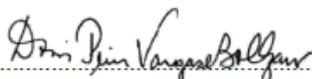
Local da coleta de dados: Campus sede da UFSM em Camobi - SM/RS.

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas que serão audiogravadas, no Campus sede da UFSM em Camobi (SM/RS) durante o ano de 2023.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Metodologia do Ensino, sala 3336B, 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Doris Pires Vargas Bolzan. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 13/12/2022, com o número de registro CAAE 65653722.1.0000.5346.

Santa Maria, 17 de abril de 2023.



Assinatura da Pesquisadora Responsável



Assinatura da Autora da Pesquisa

**ANEXO C - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**



## AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, LUCIANO SCHUCH, abaixo assinado, responsável por ESTORIA da UFSM, autorizo a realização do Estudo O PROFESSOR/GESTOR UNIVERSITÁRIO: SABERES E FAZERES IMPLICADOS NAS ARQUITETÔNICAS DOCENTES (nº 059001 GAP/CE) a ser conduzido pelos pesquisadores Andiana Dewes (estudante do curso de doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/CE/UFSM) e orientado pela professora Dra. Doris Pires Vargas Bolzan (professora titular do Departamento de Metodologia do Ensino – MEN/CE/UFSM) e coorientado pelo professor Dr. Celso Ilgo Henz (professor do Departamento de Administração Escolar – ADE/CE/UFSM).

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Santa Maria, 30 de novembro de 2022.

Nome, cargo e lotação

(carimbo)

**Luciano Schuch**  
Reitor