

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Andiara Dewes

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA: DEPARTAMENTOS DIDÁTICOS E
CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA**

**Santa Maria, RS
2017**

Andiara Dewes

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA: DEPARTAMENTOS DIDÁTICOS E CONTEXTOS
EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Doris Pires Vargas Bolzan

**Santa Maria, RS
2017**

Andiara Dewes

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA: DEPARTAMENTOS DIDÁTICOS E CONTEXTOS
EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

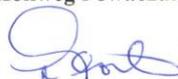
Aprovado em 06 de setembro de 2017:



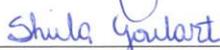
Doris Pires Vargas Bolzan, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dr.^a (UFSM)



Marilene Gabriel Dalla Corte, Dr.^a (UFSM)



Sheila Fagundes Goulart, Ma. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

Agradecer, momento de deixar registrada a gratidão por ter tido a oportunidade de compartilhar tempos e espaços com aqueles que de alguma forma contribuíram para a concretização desse sonho, caracterizado como objetivo pessoal e profissional. Desafios, experiências, vivências, histórias, parcerias, ideais, amizades, dúvidas, aprendizados, inquietações, ideias, sonhos, caminhadas compartilhadas trazendo leveza a cada passo dado, a cada escolha.

Agradeço a **Aquele** que sempre está comigo e com todos nós, amparando e dando força, e junto ao **andar de cima** me conduzindo pelas escolhas que faço e pelos caminhos que vou trilhando.

Aos meus pais, **Hedi** e **Salvius**, e meus irmãos, **Felipe** e **Fernando**, gratidão por acreditarem nas minhas escolhas e por compreenderem a minha distância. Agradeço por serem meu porto seguro sempre.

À **Amaro, Maria, Myrcea** e **Helyna** pela amizade, apoio e carinho, para além de laços sanguíneos, gratidão por acreditarem nas minhas escolhas.

Ao **Gustavo**, meu amor e companheiro, que trouxe leveza aos meus dias, mesmo em dias cinzas traz uma palavra colorida e quando menos espero cuida de mim. Gratidão por fazeres parte da minha vida e sonhos comigo, compreendendo minhas alegrias e angústias, e, especialmente, por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu mesma não acredito.

À professora **Doris**, meu muito obrigada por ter me aceito e acolhido no GPFOPE, dando apoio e instigado a dar o meu melhor sempre. Pela paciência e suporte carinhoso em cada passo dado na caminhada acadêmica. Não há palavras o suficiente para expressar o quanto significa em minha trajetória acadêmica, gratidão!

Às colegas e parceiras amigas do grupo de pesquisa **GPFOPE**. Não citarei nomes, pois cada uma sabe o quão especial e importante foi e é na minha caminhada pelo mundo da pesquisa.

À **Universidade Federal de Santa Maria**, por todas as possibilidades de vivenciar tempos e espaços formativos de qualidade, público e gratuito.

À **Andressa** pela consolidação de uma amizade iniciada no curso de Pedagogia e que com a **Roberta** construímos como colegas durante o curso de Especialização, entre cafés e divagações, uma amizade bonita e sincera. Que sigamos nos encontrando pelos caminhos da vida.

Aos **professores gestores** que aceitaram compartilhar suas narrativas tornando possível o desenvolvimento deste trabalho monográfico.

À **Jussara** e ao professor **Luiz Carlos** pela amizade construída durante o período como Bolsista no Departamento de Metodologia do Ensino e ao **MEN** como um todo pela oportunidade de ter vivenciado a gestão universitária e hoje retornar a ela e ao Departamento, com o olhar de pesquisadora.

À **Daniele** por ter compartilhado duas gestões no Diretório Acadêmico do Centro de Educação – DACE – possibilitando vivenciar a gestão universitária de outro ângulo e como gestoras de um espaço tão importante no meio acadêmico.

Às professoras **Ana Carla, Marilene e Sheila** por aceitarem compor a banca deste trabalho, gratidão pela disponibilidade e contribuições a este estudo.

A todos aqueles que, de alguma maneira, acompanham a minha trajetória e contribuíram para a concretização deste trabalho, e não estão nominalmente citados. Gratidão à cada um por fazer parte dessa caminhada!

A felicidade só é bonita quando temos aqueles com quem compartilhar, aqueles que nos fazem bem, nos fazem sentir que estamos perto e saber que o longe é opção. Seja qual for o final, façamos por um ideal e não tenhamos medo de errar e experimentar, façamos bem feito. (DEWES e VARGAS¹).

¹ Fragmento do discurso das oradoras da Turma 06 do curso de Pedagogia – UFSM, 2015.

RESUMO

GESTÃO UNIVERSITÁRIA: DEPARTAMENTOS DIDÁTICOS E CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA

AUTORA: Andiará Dewes

ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan

Nas últimas décadas os contextos emergentes na Educação Superior vêm impulsionado novas exigências e desafios ao contexto universitário. Este trabalho configurou-se em uma pesquisa que teve como objetivo compreender a gestão na Educação Superior de Departamentos Didáticos de uma universidade pública, considerando as exigências e desafios dos contextos emergentes. O contexto da pesquisa é uma IES pública federal e como sujeitos selecionamos os chefes de quatro Departamentos dessa universidade. Optamos por uma pesquisa qualitativa narrativa de cunho sociocultural, pois buscamos compreender os processos em transformação, englobando os significados e sentidos que permeiam e constituem esse contexto universitário. A partir da análise das narrativas consolidou-se a categoria Aprendizagem da e na Gestão constituída pelas dimensões categorias Trajetória Profissional e Gestão Universitária. Ao analisarmos a gestão de Departamentos a partir da narrativa de docentes que atuam como gestores nesse local identificamos que essa gestão é alicerçada pelos saberes que esses profissionais mobilizam e/ou precisam produzir para atender as demandas que emergem do contexto. Assim, evidenciamos indicadores que possibilitam definir os saberes docentes da gestão universitária. Saberes da gestão são os saberes que o professor gestor constrói pautado nos saberes docentes inerentes à profissão e ao trabalho docente. A identificação destes saberes traz a possibilidade de qualificar e potencializar as ações formativas que visem preparar os docentes que venham a atuar como gestores, de tal modo a enfatizar aspectos que precisam ser considerados no que tange ao trabalho docente no Ensino Superior e que implicam no desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Gestão Universitária. Educação Superior. Departamentos Didáticos. Trabalho Docente. Contextos Emergentes.

ABSTRACT

UNIVERSITY MANAGEMENT: EDUCATIONAL DEPARTMENTS AND EMERGING CONTEXTS IN PUBLIC HIGHER EDUCATION

AUTHOR: Andiara Dewes

ADVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan

In the last decades the emerging contexts in Higher Education have driven new demands and challenges to the university context. This work was set up in a research that aimed to understand the management in Higher Education of Didactic Departments of a public university, considering the demands and challenges of emerging contexts. The context of the research is a federal public HEI and as subjects we selected the heads of four departments of that university. We chose a qualitative narrative research of a sociocultural nature, since we seek to understand the processes in transformation, encompassing the meanings and meanings that permeate and constitute this university context. From the analysis of the narratives, the category of Learning and Management was consolidated, consisting of the categories Professional Trajectory and University Management. When analyzing the management of Departments from the narrative of teachers who act as managers in this place we identify that this management is based on the knowledge that these professionals mobilize and / or need to produce to meet the demands that emerge from the context. Thus, we show indicators that allow us to define the teaching knowledge of university management. Knowledge of management is the knowledge that the teacher manager builds on the teaching knowledge inherent to the profession and the teaching work. The identification of these knowledges brings the possibility of qualifying and potentialize the formative actions that aim to prepare the teachers that will act as managers, in such a way to emphasize aspects that need to be considered in what concerns the teaching work in Higher Education and that imply in the development professional teacher.

Keywords: University Management. College education. Didactic Departments. Teaching Work. Emerging Contexts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Panorama das principais políticas e ações públicas governamentais implementadas no Brasil nas três últimas décadas no âmbito da Educação Superior.....	45
Figura 02 – Organização dos tópicos guia para entrevistas com os gestores.....	82
Figura 03 – Ilustração representativa da categoria, das dimensões e das recorrências da pesquisa.....	87
Figura 04 – Ilustração representativa da dimensão categorial trajetória profissional e as respectivas recorrências.....	93
Figura 05 – Ilustração representativa da dimensão categorial gestão universitária e as respectivas recorrências.....	115
Figura 06 – Ilustração das dimensões da gestão do Departamento Didático.....	154
Figura 07 – A dimensão transversal dinâmica institucional no processo de aprendizagem docente da e na gestão.....	160
Figura 08 – Esquema representativo da espiral do desenvolvimento da gestão universitária.....	200
Figura 09 – Representação dos Saberes da Gestão.....	205
Figura 10 - Representação dos Saberes da Gestão e a interlocução/articulação com a trajetória pessoal e profissional.....	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Quadro síntese de aspectos do perfil dos sujeitos.....	76
Tabela 02 – Quadro de recorrências e evidências narrativas.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Departamento de Administração Escolar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ÂNIMA	Núcleo de Apoio à Aprendizagem em Educação
ASSUFMS	Associação dos Servidores da Universidade Federal de Santa Maria
AVEA	Ambiente Virtual Ensino-Aprendizagem
CAED	Coordenadoria de Ações Educacionais
CAL	Centro de Artes e Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEPEX	Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSU	Conselho Universitário
COPERVES	Comissão Permanente do Vestibular
CT	Centro de Tecnologia
DACE	Diretório Acadêmico do Centro de Educação
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EaD	Educação à Distância
EDE	Departamento de Educação Especial
EEUU	Estados Unidos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUE	Departamento de Fundamentos da Educação
GAP/CE	Gabinete de Projetos/Centro de Educação
GPFOPE	Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP2	Linha de Pesquisa 2
MEC	Ministério da Educação
MEN	Departamento de Metodologia do Ensino
MOODLE	Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa De Pós-graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGEP	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica/Rio Grande do Sul
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RH	Relações Humanas
SEDUFSM	Seção Sindical dos Docentes da UFSM
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SOEPPEs	Serviço de Orientação Educacional, Psicopedagógica e Profissional do Ensino Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 A PESQUISADORA E A PESQUISA	21
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	22
1.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	31
2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA	34
2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICAS PÚBLICAS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, SOCIAIS E CULTURAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO	35
2.2 CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: EXIGÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES	49
2.3 GESTÃO UNIVERSITÁRIA: ELEMENTOS E PERSPECTIVAS EM PAUTA	54
2.4 DEPARTAMENTOS DIDÁTICOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS: GESTÃO UNIVERSITÁRIA EM FOCO	63
3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	69
3.1 LINHA METODOLÓGICA	70
3.2 TEMÁTICA	72
3.3 PROBLEMA DE PESQUISA	72
3.4 OBJETIVOS	72
3.4.1 Objetivo Geral	72
3.4.2 Objetivos Específicos	72
3.5 CONTEXTO DE PESQUISA	73
3.6 SUJEITOS DE PESQUISA	73
3.7 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	78
3.7.1 Tópicos guia entrevistas semiestruturadas	81
3.8 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO RELATIVAS À PESQUISA	82
3.9 CATEGORIAS E DIMENSÕES	84
4. O QUE DIZEM OS PROFESSORES GESTORES? NARRATIVAS DOCENTES E DIMENSÕES DE ANÁLISE	91
4.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	91
4.2 GESTÃO UNIVERSITÁRIA	113
5 DIMENSÕES CONCLUSIVAS	202
REFERÊNCIAS	210
APÊNDICES	216
APÊNDICE A - TÓPICOS GUIAS PARA ENTREVISTAS COM SUJEITOS PROFESSORES GESTORES	217
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	222
APÊNDICE C – QUADRO DEMOSNTRATIVO DAS RECORRÊNCIAS E EVIDÊNCIAS NARRATIVAS	226

1 A PESQUISADORA E A PESQUISA

A produção desta pesquisa foi impulsionada pelo desafio que voltar-me² à um tempo e espaço de uma Instituição de Ensino Superior (IES) no qual os primeiros passos no mundo da pesquisa foram instigados. Um misto de nostalgia e desafio, pois de certo modo revisitar esse local em que tantos aprendizados e sentidos foram produzidos em meio à cada nova descoberta da imensidão que é uma universidade do tamanho e da envergadura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atrelado a esse sentimento de nostalgia estabeleceu-se o desafio de olhar para esse âmbito como o requerido de uma pesquisadora.

Que alegria, diz a Eternidade,
Ver o filho de minha esperança
Apaixonar-se pela pesquisa,
Pois em sua mente
Coloquei inúmeros de meus sonhos
E gostaria tanto que se tornassem realidade.

Por mais incrível que possa parecer escrever este capítulo inicial foi o maior desafio desse trabalho final de curso de especialização. Talvez o gosto e a paixão em pesquisar, analisar, ponderar, tentar apreender os sentidos expressos em cada narrativa dos sujeitos que se dispuseram a colaborar com esse estudo e articular com autores que estudem e escrevam sobre as temáticas pertinentes a aspectos e elementos abordados ao longo do trabalho seja um processo mais seguro. Digo isso a partir da ótica de que ao trazer fragmentos da trajetória pessoal estabelece-se um momento do texto em que o pesquisador mais se expõe no que tange à sua pessoa.

No processo de análise e construção do texto para cada ideia registrada no papel o suporte de autores referenciais fornece a sensação de um amparo. Já no que tange à essa escrita que abarca a pessoa do pesquisador não há referenciais teóricos, o que há é o pesquisador expondo-se e expondo a sua trajetória de constituição como pesquisador e também como pessoa em processo de formação. A partir destas divagações escolho para me acompanhar um poema³ que assim como na primeira vez que o li me encanta e traz com uma boniteza ímpar o processo de tornar-se pesquisador e do fazer pesquisa.

² Neste tópico do trabalho utilizarei a primeira pessoa do singular, isto porque esta parte constitui-se em uma escrita da minha trajetória pessoal e profissional. Nos tópicos a seguir desse trabalho usarei a terceira pessoa do plural.

³ **Um Certo Olhar Sobre A Pesquisa** - Gerard-B. Martin - Au fil dês événements, 6/12/1994 - Jornal da Universidade Laval – Canadá.

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa,
Começou a explicar a eternidade,
É, antes de qualquer coisa, o gesto do jovem
camponês
Que se vai,
Revolvendo a pedra dos campos,
Descobrimo lesmas e gafanhotos,
Ou milhares de formigas atarefadas.

Essa pesquisa começou a ser/nascer do desafio lançado: e por quê não sobre os departamentos?

A indagação surgiu enquanto pensava com minha orientadora acerca da seleção para o curso de Especialização em Gestão Educacional. O desejo de desenvolver um estudo que me mobilizasse e instigasse a revolver a pedra daquele campo específico, levando a descobrir e elucidar aspectos, elementos, dimensões, vieses, linhas, tecidos, cores, tons, sabores, convergências e divergências daquele âmbito.

A constituição de um pesquisador acontece pelas mediações e interações que permeiam e constituem o seu caminho. Foi o que aconteceu. A ideia de fazer uma pesquisa que fosse sobre os Departamentos me instigou e logo milhares de ideias começaram a surgir: o que enfocar, quem entrevistar, que aspectos abordar, tempestade de ideias impulsionaram a construção do anteprojeto de pesquisa.

A proposição feita pela minha orientadora acredito que tenha sido pautada pelo fato de conhecer minha trajetória do curso de graduação e, como é o papel do orientador, lançou uma luz indicando um caminho viável e que acreditava que seria capaz de construir. Compartilho nos parágrafos que seguem um pouco desse percurso que resulta nesse trabalho monográfico, especialmente, das curiosidades, das descobertas, dos sonhos, das vivências, das aprendizagens e dos sentidos produzidos ao longo dessa caminhada.

A pesquisa,
É a caminhada pelos bosques e pântanos
Para tentar explicar,
Vendo folhas e flores,
Por que a vida apresenta tantos rostos.

A gestão universitária passou a fazer parte do meu cotidiano na metade do 2º semestre do curso de Pedagogia, quando em meados de abril resolvo a partir de muitas indagações e reflexões sair do trabalho e me dedicar à faculdade, oportunidade com a

qual tanto sonhara e viera à Santa Maria para concretizar. Durante algumas aulas da graduação uma professora comentava acerca da pesquisa e indicando outras oportunidades formativas que existiam no âmbito de uma universidade pública e que seria importante para a nossa formação experimentar essas diferentes vivências. A curiosidade se instalou. Não sabia como e nem por onde começaria, mas a certeza de que precisava conhecer e viver o mundo acadêmico, esse novo mundo de possibilidades do qual a professora falava, me levou à decisão de abrir mão de um trabalho em turno integral para viver essa “aventura”.

Vivenciando durante aqueles quase dois semestres a universidade apenas durante o período da noite me fez sentir falta daquelas sensações que me abraçaram quando do ingresso no curso de Física em 2008 e dos poucos dias de vivência no campus: da vida que pulsava, um ritmo de vida diferente, ritmado por indivíduos que estavam atrás de conhecimento e de construir seu lugar no mundo.

Fui tomada por uma certeza de que como se tivesse vindo à Santa Maria com o objetivo de ser aluna da UFSM, agora que era não estava aproveitando ao máximo essa oportunidade e todas as possibilidades que uma universidade oferece (mesmo sem saber quais eram, sabia que havia um mundo a ser desbravado). Então, como uma jovem camponesa (que não deixava de ser afinal as origens nos constituem também), vinda de uma cidadezinha do noroeste do Estado decidi imergir no mundo da universidade.

Ao sair da loja em que trabalhava não sabia ao certo que rumos tomar e o que fazer. Eis que poucos dias após estar de férias/desempregada do trabalho recebo o telefone de uma colega de graduação que trabalhava como bolsista em um Departamento no Centro de Educação – era o que eu sabia acerca disso. Havia uma vaga e ela sabendo que estava sem trabalho e que iria buscar algo na universidade perguntou se não queria ser bolsista do Departamento como ela. Sem nem fazer ideia do que era esse lugar e do que faria decidi ir conversar com a ‘chefe’ dela e ver no que resultaria.

Era uma tarde de sol, se não me engano era uma quinta-feira. Chego à sala do Departamento e sou apresentada à uma moça simpática que sai a caminhar comigo pelo prédio 16, conversamos sobre assuntos aleatórios, acerca do que fazia, de onde vinha. Sentamos em um dos bancos e conversamos e então ela me diz que faria um período de experiência para ver se eu gostaria das atividades e do que acharia de trabalhar como bolsista. Desde aquela conversa naquela tarde de sol com aquela moça passaram-se quase três anos como bolsista do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN).

A pesquisa,
É a fusão, em um só crisol,
De observações, teorias e hipóteses
Para ver se cristalizar
Algumas parcelas de verdade.

Então, a acadêmica do curso de Pedagogia passa a ser bolsista de um Departamento Didático. Um período do meu percurso que, olhando para ele hoje, não encontro palavras que consigam definir o que significa. Talvez a melhor definição seja: ao entrar era uma e ao sair era outra, outra pessoa, outra acadêmica, outra profissional.

No início a inserção resumia-se em observações. Observar tudo o que acontecia, como acontecia, buscando entender o que era aquele lugar, o que significava aquele lugar dentro do Centro de Educação, dentro da UFSM. Parecia tudo tão confuso, tão difícil de entender, os trâmites e encaminhamentos de documentos pareciam incompreensíveis.

Sutilmente novos termos foram se incorporando ao meu vocabulário. Aprendi a atender ligações como alguém que trabalha em um setor de uma universidade pública, responder e-mails de modo formal e com cuidados que a linguagem de uma instituição de Ensino Superior exige. Aos poucos começava a conhecer as dinâmicas e processos de gestão administrativa e burocrática de um Departamento.

A convivência com professores que não eram apenas professores, eram professores da universidade! Minha inserção inicialmente foi permeada por nervosismo, pois as conversas com esses indivíduos tão capacitados, a maioria doutores, ocorriam diariamente. Aos poucos o gelo interno foi se dissipando e conversas foram se estabelecendo e ideias começaram a ser trocadas.

Experimentar o dia-a-dia da universidade dentro de suas paredes possibilitou conhecer a sua estrutura, as dinâmicas de funcionamento e a entender porque algumas coisas e situações eram de determinado jeito, bem como que cada situação precisa ser analisada para que se proceda o tramite/encaminhamento adequado para que a solução/resolução seja concretizada. O olhar e a condição de acadêmica de graduação foram ampliados com a condição de bolsista, pois somente com essa vivência que pude conhecer a dinâmica interna de funcionamento de uma universidade. A partir dessa vivência conheci e compreendi as outras possibilidades que existem no mundo universitário, tempos e espaços em que é possível um acadêmico se inserir, qualificando e ampliando o seu processo formativo.

Essas reflexões são possíveis hoje ao retomar esse período, porém naquela época não refletia sobre o que isso significaria na minha formação. O que me mobilizava era o desejo de experimentar tudo o que pudesse/conseguisse da universidade.

Acredito que essa mobilização era pautada pela minha busca de dar um sentido à graduação em Pedagogia, pois, conforme relatado com mais detalhes acerca desse aspecto no tópico 1 do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia, até então não havia construído um sentido para concluir essa graduação tendo, inclusive, pensado em trocar de curso. No entanto, a partir da vivência no Departamento como bolsista, conhecendo a instituição e seu funcionamento e o convívio com os docentes fui seguindo o curso e algumas novas oportunidades surgiram.

Um final de tarde chega à sala do MEN um professor que lecionava uma disciplina que fazia e diz que o colegiado do curso de Pedagogia estava sem representante discente e que ele, então, havia me indicado. Um misto de surpresa e entusiasmo pela indicação e a aceitação de conhecer mais esse espaço.

Ao retornar das férias de verão encontro um bilhete no Departamento lembrando acerca da abertura do edital para monitoria na disciplina de Tecnologias Educacionais Aplicadas à Educação (TICs), a qual havia cursado no semestre anterior e como as tecnologias nos últimos anos haviam se tornado uma das minhas paixões, pensei na possibilidade fazer a monitoria. Porém queria fazê-la sem sair do Departamento, então pesquisei acerca da viabilidade de realizá-la e descubro que há a possibilidade de monitoria voluntária na instituição. Assim, torno-me, também, monitora voluntária em uma disciplina no curso de Pedagogia diurno.

Abre-se uma nova cortina à minha frente: a graduação vista de outro ângulo. De acadêmica passo a ser uma atenta observadora do processo de formação de futuros professores⁴. A partir dessa vivência muitas indagações e reflexões emergem e, aos poucos, vão sendo construídas concepções acerca da formação de professores o que me impulsiona a querer estudar mais sobre isso. Passo a frequentar o grupo de pesquisa da professora com a qual realizava a monitoria.

Nos encontros que tínhamos para organizar as aulas e pensar nas atividades que seriam propostas, bem como as respectivas dinâmicas de trabalho e a avaliação dos trabalhos realizados pelos alunos, muitas perguntas emergiam, indagações e

⁴ Acerca dessa vivência ver: DEWES, A.; BOLZAN, D. P. V.. Aprendizagem docente no curso de Pedagogia: monitoria em disciplinas na graduação. In: Marilene Gabriel Dalla Corte. (Org.). Projeto político-pedagógico: entre políticas, conhecimentos e práticas educacionais. 01ed.São Leopoldo: Oikos, 2016.

inquietações. Em conversas que mantínhamos, certa oportunidade me diz a professora que eu deveria ir para a pesquisa já que tanta coisa andava me inquietando, desacomodando. E nessa conjuntura começo a refletir e a analisar o meu percurso como acadêmica de um curso de Pedagogia e o quanto eu estava sendo responsável pela minha formação e aproveitando cada disciplina. Um processo de auto avaliação se instaurava.

A inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais de Informação Aplicadas à Educação (GETDICA) estabeleceu a possibilidade de conhecer a dinâmica de um grupo de estudo e pesquisa, o que me fascinou pela oportunidade de serem discutidos temas de interesse comum dos participantes e que tinham relevância para o meio acadêmico e mesmo para a sociedade. Permaneci com participação efetiva neste grupo até o final de novembro daquele mesmo ano.

Tanta coisa estava mudando, era tantas descobertas, novas vivências e começou a se construir um sentido para seguir e concluir o curso de Pedagogia. Essa construção foi pautada inicialmente pela oportunidade que estava tendo de estudar em uma universidade pública como a UFSM, agregado o aspecto de como os professores começaram a me conhecer por estar atuando como bolsista do Departamento encontrava com eles fora do espaço em que eu era apenas a aluna, desse modo estabeleceu-se uma situação em que não queria ‘fazer feio’ nas suas aulas, o que me levou a me envolver mais com as aulas e atrelado a isso as vivências na monitoria e no grupo de estudo e pesquisa impulsionaram a compreensão de que poderia fazer a diferença quando fosse uma profissional da área, mas para isso precisaria ter uma boa formação, logo aproveitar ao máximo o período de graduação. Assim, uma outra acadêmica foi se constituindo.

A pesquisa,
É, ao mesmo tempo, trabalho e reflexão
Para que os homens
Achem todos um pouco de pão
E mais liberdade.

Sentindo-me uma nova acadêmica me vi mobilizada a estabelecer uma parceria com colegas do curso de Pedagogia diurno a partir da qual articulamos⁵ e nos dispomos a reativar o Diretório Acadêmico do Centro de educação (DACE). Compartilhávamos

⁵ Ao me referir às vivências na gestão do Diretório utilizo a terceira pessoa do plural, pois foram experiências e vivências compartilhadas, especialmente, com uma colega do curso de Pedagogia diurno com quem compartilhei a coordenação geral do DACE, bem como com os demais colegas que agregarem-se à nós nessa empreitada.

do entendimento de que era importante que houvesse uma representação ativa desse espaço por parte dos estudantes. Assim, lançamo-nos ao desafio de gestar um Diretório Acadêmico.

A imersão no movimento estudantil através da atuação na coordenação geral da gestão do DACE possibilitou vivenciar a gestão da universidade pela ótica de gestor, pois nos vimos desafiados a atualizar o Estatuto do mesmo; propor ações que dessem visibilidade ao movimento estudantil dentro do Centro, explicitando o seu papel e sua importância como mecanismo de representação dos estudantes; assumir a responsabilidade de representar a classe estudantil no Conselho de Centro, resguardando os interesses dos alunos do Centro; dar conta das demandas que se estabeleciam tanto por parte da dinâmica da instituição, como, por exemplo, encaminhamentos dos selecionados/aptos à receber auxílios que o Diretório detinha percentagens, assim como dos próprios estudantes, como a periodicidade de evento de acolhida dos calouros do Centro lançando uma proposta de acolhida diferente do tradicional trote. As ações e proposições que construímos e desenvolvemos foram pautadas no que acreditávamos, ou seja, nossas concepções de qual o papel de um Diretório Acadêmico. De certa maneira, desempenhamos o papel de gestores universitários como estudantes dentro do âmbito que é possível dentro da estrutura universitária.

Nessa vivência articulava muitos dos conhecimentos e aprendizados que havia construído e ainda seguia como bolsista do Departamento.

Nessa direção, por dois anos atuei na gestão do Diretório Acadêmico. Além dos conhecimentos adquiridos e das aprendizagens construídas acerca da gestão universitária e da gestão de um espaço institucional como esse, ficou muito marcado o aspecto de que poucos são os acadêmicos que se dispõem a dedicar um pouco do seu tempo para manter em atividade o Diretório e contribuindo para a qualificação dos tempos e espaços formativos dos estudantes. Os discentes, pelo que vivenciei e sigo constatando, que se mobilizam e dispõem são aqueles que acreditam que esse espaço é importante e precisa ser ocupado, bem como trazem uma concepção política da necessidade de ocuparmos os espaços que são de direito.

Também é o olhar para o passado
Para encontrar nos antigos
Alguns grãos de sabedoria
Capazes de germinar
No coração dos homens de amanhã.

Todas as novas vivências que fui tendo, foram produzindo novos sentidos e no final do ano de 2012 analisando minha trajetória até aquele momento, me deparei diante da constatação de que precisava intensificar minha formação. O caminho para tal seria uma imersão maior na pesquisa de modo a construir um arcabouço teórico mais consistente e que possibilitasse construir mais possibilidades futuramente. Por essa época também comecei a pensar que a atuação como professor no Ensino Superior poderia um dia ser possível ou mesmo em outros espaços. Logo, dei-me por conta de que se qualificasse a minha formação poderia escolher atuar no futuro onde mais me agradaria. Assim, decidi que precisava ingressar em um grupo de pesquisa em que pudesse fazer essa imersão nos estudos e pesquisas e me dedicar a isso.

Pela vivência no Centro de Educação (CE) como bolsista e mesmo nos demais espaços em que me inseri acabei conhecendo muitos professores e sabendo acerca do que pesquisavam/estudavam, assim como aspectos de seus perfis profissionais. Desse modo, analisei os grupos de estudo e pesquisa em atividade no CE. No mesmo período uma professora de uma disciplina da Pedagogia me oferecia carona após a aula da noite e entre vindas ao centro da cidade conversávamos sobre muitas coisas e certo dia falamos especificamente sobre o grupo do qual ela fazia parte. Este grupo já havia sido analisado por mim como uma das possibilidades, porém como havia identificado que enfocava seus estudos e pesquisas na alfabetização o havia descartado dentre as possibilidades, pois o que me instigava era o âmbito do Ensino Superior e a formação de professores. Então, na conversa a professora diz que o grupo enfoca tanto na Educação Básica como Superior.

Resultado: após conhecer mais detalhes acerca da dinâmica de funcionamento e dos temas de estudo e pesquisa, bem como a perspectiva que embasa as atividades – sociocultural e os estudos de Vygotski, ingresso no grupo em janeiro de 2013.

Desse modo, iniciou a minha inserção no Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE). Então, em um primeiro momento como bolsista voluntária do grupo fui me inserindo nas discussões, nos estudos e nas pesquisas desenvolvidos pelo grupo. E ao identificar que seria esse o espaço em que conseguiria construir e consolidar a qualificação e potencialização da minha formação, decido ser hora de sair do Departamento e me dedicar às novas vivências que se esboçavam no horizonte.

A atuação como bolsista de iniciação científica (IC) possibilitou um novo leque de oportunidades, agora especificamente, relacionadas ao mundo da pesquisa. O

acompanhamento intenso do desenvolvimento de uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) permitiu compreender o que é fazer pesquisa em uma universidade, bem como das exigências e desafios que permeiam e constituem os tempos e espaços da pesquisa.

Nesse percurso, retornavam, algumas vezes, as lembranças das monitorias realizadas e no primeiro semestre de 2014 surge a possibilidade de realizar novamente monitoria voluntária, o que se repetiu por mais dois semestres. Essas vivências foram diferentes das anteriores, pois agora era uma acadêmica que estavam estudando sobre os processos de ensino e de aprendizagem no âmbito do Ensino Superior, pois a pesquisa na qual era bolsista IC era sobre a formação inicial de professores. Novas indagações, reflexões e inquietações surgem e consolidam mais uma experiência formativa significativa na minha trajetória formativa.

Nessa direção, a inserção na pesquisa não limitou outras vivências, pelo contrário impulsionou mais estudos e aprendizagens.

A pesquisa,
É o tatear em um labirinto,
E aquele que não conheceu a embriaguez
de procurar seu rumo
Não sabe reconhecer o verdadeiro caminho.

Com a conclusão do curso de Pedagogia estabelece-se a necessidade dar prosseguimento na trajetória formativa. Assim, faço o reingresso no curso de licenciatura plena em Educação Especial.

Em um primeiro momento, o interesse em ingressar no curso estava pautado apenas na manutenção do vínculo. Porém, logo novos elementos impulsionam a produção de um novo sentido para a realização dessa graduação. Com a construção do novo projeto de pesquisa do GPFOPE abarcando, especialmente, os contextos emergentes da Educação Superior brasileira, passa a ser abordada a inclusão na Educação Superior, o que me leva a compreender que o conhecimento específico da área agregará aos estudos e pesquisas. Outro elemento que veio consolidar esse novo sentido foi o ingresso nas atividades como tutora a distância no curso de Pedagogia da instituição, especificamente, o fato de haver alunos incluídos nesse curso. Novas indagações e reflexões surgem de tal modo a compreender que essa formação qualificará minha atuação profissionalmente, assim como fornecerá mais consistência

no desenvolvimento de estudos e pesquisas ao abordar a especificidade e as demandas da inclusão.

Assim como a escolha de seguir e aproveitar as novas oportunidades que vão surgindo ao longo do caminho, a construção de uma identidade como pesquisadora vai sendo moldada. Tateando como que por um labirinto vou me movendo, deixando que cada novo desafio, nova oportunidade que surgem possam ampliar os horizontes e qualificar a minha formação e atuação nos tempos e espaços em que me insiro. O ingresso na segunda graduação, o ingresso no curso de Especialização, o ingresso no curso de Pedagogia Ead da UFSM como tutora a distância, são elementos que vão se articulando estabelecendo uma interlocução com o percurso até aquele momento e, como em um passe de mágica, tudo parece começar a fazer sentido. Procuo meu rumo sem saber ao certo onde irei chegar, mas a certeza de que é o caminho a ser construído é esse me faz continuar.

O mesmo movimento acontece de maneira semelhante no processo de pesquisa. Você define um ponto de partida, um objetivo, traça as estratégias para desenvolvê-la, mas não sabe o que irá encontrar. Mesmo que existam hipóteses, a consolidação delas só acontecerá durante a trajetória de desenvolvimento. Cada narrativa, cada fragmento de uma fala, podem fazer enxergar aspectos que até então passavam despercebidos. Não é querer dizer o certo e o errado, mas a partir do que acontece, do real, do concreto, identificar significados e sentidos que permeiam e constituem o contexto que é pesquisado e, então, apontar indicadores que possibilitem qualificar os processos desenvolvidos naquele respectivo tempo e espaço social, cultural, construído historicamente.

É a partir dessa compreensão que seguir na pesquisa qualitativa narrativa de cunho sociocultural está para além de apenas seguir um tipo de pesquisa. Acredito que o pesquisador precisa ser o primeiro a acreditar na sua pesquisa e que o desenvolvimento dela tem sentido para si, para, então, conseguir vislumbrar e entender qual a relevância de seu estudo para a academia e para a sociedade.

A pesquisa,
É a surpresa, a cada descoberta,
De se ver recuar as fronteiras do
desconhecido,
Como se a natureza, cheia de mistérios,
Procurasse fugir de seu descobridor.

1.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nessa direção, foi desenvolvida a pesquisa da qual resulta esse trabalho em nível de Especialização. Retornar aos Departamentos levou-me a debruçar-me sobre leituras e estudos acerca da gestão universitária para conhecer o que há de estudos sobre esse tema e para construir um substrato teórico que me fornecesse sustentação para o desenvolvimento da proposta.

Compreender que os tempos e espaços da Educação Superior são permeados por articulações e interlocuções que implicam nos processos formativos que se desenvolvem no contexto universitário nos impulsiona a identificar e entender quais são as dimensões que constituem esse cenário. Ao propor esta pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional na Linha de Pesquisa LP2 – Gestão Pedagógica e Contextos Educativos definimos como temática de estudo a gestão universitária de Departamentos Didáticos e contextos emergentes na Educação Superior. Esta temática se insere na Linha de Pesquisa 2 (LP2) Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas – Curso de Especialização em Gestão Educacional, ao abarcar um dos níveis dos contextos educativos que compõem o sistema educacional do Brasil, ou seja, o Ensino Superior.

Nas duas últimas décadas o Ensino Superior brasileiro se vê impulsionado a novas exigências e desafios induzidos, principalmente, por políticas públicas voltadas à expansão da educação superior, à internacionalização, à criação de sistemas de cotas, bem como ao contexto social e cultural cada vez mais digital com o advento das tecnologias da informação e da comunicação. Neste sentido, segundo Morosini (2014), os contextos emergentes da educação superior são “(...) configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (p. 386). Logo, novos modos de ser, de estar e de fazer são gestados e construídos.

O panorama em que se encontra a educação superior possibilitou-nos definir como questão orientadora proposta para este estudo: como acontece a gestão de Departamentos Didáticos, em uma IES pública?

Assim, como objetivo geral definimos compreender a gestão universitária de Departamentos Didáticos de uma universidade pública, considerando as exigências e desafios dos contextos emergentes na educação superior brasileira. Como objetivos específicos elencamos identificar aspectos do perfil de gestores de departamentos

didáticos de uma IES pública; conhecer aspectos da gestão de quatro departamentos didáticos de uma IES pública; identificar exigências e desafios no que tange aos contextos emergentes na educação superior e a gestão universitária e reconhecer articulações e interlocuções entre a atuação como gestor de departamentos didáticos e o trabalho docente no contexto universitário.

Deste modo, a pesquisa foi desenvolvida em três etapas, as quais abarcaram um mapeamento acerca dos estudos realizados que englobem e contribuam no subsídio teórico da temática em pauta, bem como acerca do contexto da IES selecionada para a pesquisa de modo a conhecermos sua estrutura e aspectos relacionados à gestão universitária, principalmente, aos Departamentos Didáticos. Essa dimensão do trabalho é apresentada no tópico 2, intitulado Delineamento teórico.

Em Desenho da Investigação, tópico 3, apresentamos o caminho do desenvolvimento da pesquisa. Os referentes que nos dão suporte para a realização de um estudo nessa perspectiva, bem como a estruturação didática do percurso investigativo.

No tópico 4, o que dizem os professores gestores: narrativas docentes e dimensões de análise, apresentamos a análise dos achados da pesquisa articulados à discussão construída a partir das narrativas dos gestores de quatro Departamentos Didáticos, na qual buscamos compreender a gestão universitária desse âmbito administrativo de uma IES pública federal e as articulações e interlocuções entre a atuação como gestor e o trabalho docente nesse nível de ensino.

Ao articular a discussão acerca da gestão dos departamentos com as demandas oriundas dos contextos emergentes na Educação Superior brasileira, conseqüentemente, a implicação do atual contexto na dinâmica organizacional e institucional, logo, na gestão da universidade, com a atuação como gestor universitário e com o trabalho docente nesse contexto, consolidamos a relevância social e acadêmica do estudo desenvolvido. A proposta de pesquisa justificou-se pela possibilidade de evidenciar aspectos que contribuem para a qualificação e potencialização da gestão de departamentos didáticos, especialmente, ao focar nos contextos emergentes que demandam novas configurações do Ensino Superior brasileiro, bem como do próprio trabalho docente nesse nível de ensino.

A pesquisa,
Diz finalmente a Eternidade,
É o trabalho do jardineiro
Que quer se tornar,
No jardim de minha criação,

O parceiro de minhas esperanças.

Observações, teorias, hipóteses, sonhos, inquietações, indagações, desacomodações, curiosidades, tal como um jardim repleto de cores, tons e formas diversas, a pesquisa se apresenta como um leque de possibilidades e oportunidades. Tornar-me pesquisadora é permitir que cada novo desafio possa refinar ainda mais o trabalho como jardineira/pesquisadora.

A conclusão do curso de Especialização é o fechamento de um ciclo. Na vida existe tempo para todas as coisas e um tempo para cada coisa. Existe tempo para trabalhar, revolver a terra e aguardar cada planta, e tempo de descansar, deixar-se embriagar pelos aromas e encher os olhos com as cores bonitas de cada flor. Existe o tempo de sofrer, suar, e o tempo de sorrir, agradecer por ter conseguido trabalhar.

Muitos são os caminhos, porém, outras tantas as escolhas...

É chegado o momento de concluir uma etapa do meu percurso formativo: concluir o curso de Especialização em Gestão Educacional. Tempo de novas possibilidades, novas escolhas, novos caminhos, novos sabores, novas cores, novos desafios, novas aprendizagens, novas descobertas no jardim da pesquisa.

2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA⁶

Para construirmos o substrato teórico da pesquisa buscamos suporte em estudos que nos possibilitam discutir aspectos e elementos que permeiam a gestão universitária de IES públicas, tema central desta investigação. Esta abordagem teórica articulada à perspectiva sociocultural possibilita a sustentação teórica e metodológica, bem como a construção da análise dos dados, por meio da narrativa de gestores, configurando um estudo qualitativo narrativo de cunho sociocultural.

Neste sentido, para que possamos compreender o atual cenário da educação superior no Brasil, abordamos no primeiro tópico, *Educação Superior e Políticas Públicas: perspectivas históricas, sociais e culturais no contexto brasileiro*, aspectos relativos ao panorama das políticas públicas e as implicações destas na organização acadêmica e administrativa das IES, especialmente, as públicas. Para tal, focando em marcos regulatórios configuradores das políticas públicas e educacionais e, conseqüentemente, dos contextos emergentes nesse nível de ensino.

No segundo tópico, *Contextos Emergentes na Educação Superior Brasileira: exigências, desafios e possibilidades*, estão em pauta exigências contemporâneas à Educação Superior, as quais estabelecem inúmeros desafios e, também, possibilidades aos processos de ensino e aprendizagem, bem como da gestão do tempo e espaço formativo universitário.

Já em *Gestão Universitária: elementos e perspectivas em pauta*, terceiro tópico, discutimos elementos e aspectos da gestão universitária. Considerando o contexto contemporâneo, torna-se essencial pensar os tempos e espaços da gestão da Educação Superior, principalmente, das IES públicas da esfera federal, compreendendo seu papel na manutenção da formação de terceiro grau pública, gratuita e de qualidade.

No quarto tópico, *Departamentos Didáticos de Instituições de Ensino Superior Públicas: gestão universitária em foco*, afunilamos nosso olhar no tempo e espaço de gestão em departamentos didáticos. Estes, dentro do organograma das IES públicas federais, são os responsáveis pelas disciplinas ofertadas aos cursos da instituição e da gestão da vida funcional dos docentes lotados em seus respectivos departamentos. Estes configuram-se no lócus central da organização administrativa e acadêmica da IES

⁶ Texto parcial do Projeto de Pesquisa Gestão Universitária: Departamentos Didáticos e Contextos Emergentes na Educação Superior Pública (no Brasil), registrado no GAP/CE sob o número 045240, o qual deu suporte para a realização da pesquisa que é apresentada nesse Trabalho Monográfico.

pública, visando a dinamicidade funcional dos cursos ofertados e mantidos pela instituição, ao abarcar finalidades e funções específicas.

Nesta perspectiva, construímos um substrato teórico que nos forneceu substrato teórico para o desenvolvimento da pesquisa.

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICAS PÚBLICAS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, SOCIAIS E CULTURAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Por em pauta a Educação Superior e quaisquer de seus aspectos implica em conhecer e compreender sua construção histórica, social e cultural. Marcos regulatórios perpassam a trajetória da educação em todos os níveis, sendo pautados por políticas e programas públicos e educacionais em interlocução e articulação com concepções e ideologias próprias de cada tempo histórico, assim como das perspectivas dos governantes, que são, geralmente, os propositores das políticas e programas do âmbito público.

Um panorama das políticas públicas possibilita identificar ideias e ideais dos governos acerca dos processos educacionais formais. Ao olharmos para a formação em terceiro grau nos deparamos com uma história recente no contexto brasileiro.

Segundo Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013):

as universidades do Brasil têm um histórico bastante recente quando comparadas às universidades da Europa. Quando o País ainda era colônia de Portugal, pretendeu-se trazer a experiência da Universidade de Coimbra; no entanto, essa pretensão se deparou com uma população diferente da europeia, e, desde sua formação, as universidades brasileiras foram foco de constantes e importantes mudanças, que perduram até os dias atuais. (p. 19).

A pretensão de importar um modelo a um contexto diferente implica em dissociações como, por exemplo, o próprio público a ser atendido. Cada contexto tem suas características históricas, sociais e culturais e propor uma formação desconsiderando as especificidades de cada lugar e dos sujeitos que o compõem impulsiona a proposta formativa a tornar-se improdutiva.

Logo, temos a premissa que os processos formativos são organizados em programas de formação para que atendam ao objetivo de proporcionar ao estudante subsídios ao seu desenvolvimento integral. Qualificando e potencializando haverão sujeitos desenvolvidos produtores de novos conhecimentos e, impulsionando o

desenvolvimento do contexto em que se encontra inserido, contribuindo no desenvolvimento da sociedade e, conseqüentemente, do mundo.

Nessa perspectiva Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013) indicam que:

independente do modelo de ensino, o que se debatia até o século XIX era a nova universidade, voltada à pesquisa e à ciência, que iria reformular o conhecimento humano em todos os campos do saber. O Brasil, no entanto, viveu 114 anos (1808 a 1922) sem instituições destinadas a formular e a ministrar (no nível superior) o saber científico puro, ou seja, “desinteressado”. A falta do ensino superior brasileiro acentuou-se depois da Primeira Guerra Mundial, em 1918, quando o desenvolvimento econômico do País passou a exigir a inclusão da pesquisa. Pode-se entender o desenvolvimento do ensino superior no Brasil dividido em dois períodos: no primeiro, no ensino superior caracterizou-se pelo desenvolvimento de escolas profissionalizantes, como as de Medicina, e, no segundo, com a expansão das escolas de Filosofia, Ciências e Letras, Economia, entre outras. (p. 25).

Estabeleceu-se, assim, a necessidade, com viés econômico e social, de implementação de instituições de nível superior de ensino para fomentar a formação pautado no ensino e na pesquisa. O primeiro enfoque dado foi em áreas mais próximas às necessidades básicas da sociedade, como indicam os autores, entre as quais, especialmente, a medicina.

As universidades configuram-se, ao longo da trajetória⁷, como centros de referência em difusão do conhecimento científico e, concomitante, em produção de novos conhecimentos. Esta produção é pautada, inclusive, pelas demandas que emergem da própria sociedade, desafiando os estudiosos do ensino superior a encontrarem soluções para problemas reais. Assim como a produção de novos saberes e produtos, estabelecendo o viés da inovação.

É nessa conjuntura, que para compreendermos a universidade hoje precisamos conhecer sua história, bem como os significados e sentidos que a permeiam e constituem.

Considerando o contexto mundial, como apontam Foletto e Tavares (2013), comparando também com os países latino-americanos temos uma história extremamente recente da universidade no Brasil. Aqui as atividades iniciaram em 1920, sendo que em países vizinhos já estavam presentes as primeiras universidades há bastante tempo,

⁷ Para maior detalhamento acerca da história da universidade no cenário mundial desde o período medieval, ver ROSSATO, R. Universidade brasileira: novos paradigmas Institucionais emergentes. In.: ISAIA, S. M. A. (Org.); BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Col.). Qualidade da educação superior: A universidade como lugar de formação. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011.

tendo suas primeiras universidades Argentina em 1613, Chile em 1842 e Uruguai em 1849.

No entanto, há de ser levar em conta a trajetória de cada país e, inclusive, de cada continente. A América do Sul, especialmente, no que tange ao Brasil tem seu histórico a marca do processo de colonização. O próprio movimento de trazer ideias para cá de outros países decorre dessa situação do país, naquela dependente de outras nações. Os conflitos visando consolidar a dominação de determinado país sobre a colônia refletiram em todos os segmentos da sociedade e, inclusive, do país em seu desenvolvimento e independência.

Nessa direção, Rossato (2011) salienta que

somente com a vinda da família real (1808) são criadas as primeiras cadeiras, aulas e instituições de ensino superior. Aqui se deve registrar a forma *sui generis* de se constituírem sendo denominadas e organizadas como Instituições Isoladas, denominação que prevalecerá por longo tempo adentrando o século XX. No império, a questão da universidade, assim como a própria educação não era algo central. Somente com a República, o problema se coloca abertamente e no início do século XX registramos as primeiras tentativas de criação de universidade bem como alguma expansão do ensino superior. Assim na década de 1920 temos as primeiras universidades organizadas que sobrevivem até os dias de hoje. Contudo, sua expansão é lenta e somente na segunda metade do século passado o ensino superior atingirá todos os Estados da Federação. O país vai conviver desde o início da criação das universidades com instituições públicas e privadas, embora no Império esta questão se colocasse de outra forma, pois não havia políticas definidas para o setor. (p. 24).

Podemos compreender que a inexistência de organizações educativas, fosse em escolas e/ou classes, desse nível de ensino não era interesse dos dirigentes da época, nem mesmo da própria população que vivia a urgência de suprir outras demandas.

No período imperial, conforme o autor indica, os colégios dos jesuítas era o que mais se aproximava de uma IES ou mesmo de uma universidade, porém não foram organizados, logo, não chegaram a constituir uma instituição de tal nível. Porém, territórios vizinhos tiveram outro percurso, como o mesmo autor refere: “ao contrário das colônias espanholas que muito cedo criaram universidades e praticamente a criação destas instituições acompanhava o processo de ocupação e colonização do território hispano-americano” (p. 23).

Desse modo, podemos constatar diferentes dinâmicas de ocupação e colonização dos territórios de acordo com as perspectivas de cada colonizador. Mesmo quando se iniciou o processo de organização e implementação de instituições de ensino superior,

bem como dos demais níveis de ensino, sendo o território depende o seu desenvolvimento e progresso vai ser dependente, sendo pautado nas diferentes culturas e origens que aqui se encontravam.

Desse modo, não se pode falar em um modelo único. De acordo com Rossato (2011),

em um país dependente também os modelos são dependentes e nunca se emanciparam dos países centrais. Durante significativa parte do período colonial e ao longo de todo o império predominou o que se chamou de dependência divergente, ou seja, sob o ponto de vista econômico a colônia e depois o país dependiam da Inglaterra, como mostram os numerosos acordos, e sob o ponto de vista cultural, havia uma dependência da França. Esta situação de certa forma perdura até o século XX. (p. 24).

A partir do estabelecimento de novos acordos e políticas, a organização e mesmo as relações de dependência vão sendo modificadas. O autor aponta ainda que na esteira das mudanças os Estados Unidos entram em cena e passam a exercer uma considerável influência que, de certo modo, permanece até os dias atuais. Contudo, ainda se mantém uma forte dependência de outras nações como a França e a Inglaterra.

As influências e mesmo o viés de dependência desses países influenciou todos os segmentos da sociedade, estendendo-se, especialmente, para a área cultural e a educacional. Na contemporaneidade ainda são encontrados vestígios de influências que permanecem, como Rossato (2011) aponta ao afirmar que “as recentes reformas de educação, notadamente a lei 5540 de 1968, bem como a lei 5692 de 1971 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394, de 1996 são fortemente influenciadas pela ação dos Estados Unidos”, destacando que, inclusive, “algumas delas foram até mesmo gestadas dentro do território e das universidades daquele país” (p. 25).

Nessa direção, a universidade brasileira tem traços em seu DNA de diversas universidades, principalmente, da francesa, da alemã, tradicionais e, recentemente, da norte americana, especificamente, dos Estados Unidos. Acreditamos que essas influências tenham sido boas, afinal temos atualmente a estrutura universitária no país pois houve certo suporte dessas influências para que a consolidação da Educação Superior acontecesse. Há ainda muitos desafios, mas a humanidade como um todo tem sua evolução pautada na superação de desafios que levam ao surgimento de novas demandas e necessidades.

No que tange à influência norte-americana, Rosseto (2011) destaca que

[...] a reforma de 1968 tenta de alguma maneira oficializar traços do modelo norte-americano, ou melhor, elementos de um determinado tipo de universidade dos Estados Unidos. As reformas estruturais propostas como a centralização, a divisão em centros, a departamentalização, implantadas naquela época, trazem características marcantes dos padrões daquele país. Tentou-se reunir a dependência econômica à cultural, caminhando para uma dependência convergente. Deve-se destacar ainda que no período se registra uma expansão descontrolada e de baixa qualidade, fazendo com que se multipliquem as instituições isoladas, vistas como excepcionalidade, na lei 5540, mas será especialmente através delas que teremos a expansão das instituições e do ensino superior naquele momento. Cabe ainda observar que as Pontifícias Universidades Católicas se aproximam dos modelos tradicionais das universidades medievais tanto pela sua missão como pelas grandes linhas da sua estrutura. (p. 26).

Tornar evidente que as políticas públicas passam a ser pautadas além de pelas demandas da sociedade e do desenvolvimento do país, por influência externa, como acontecia anteriormente à independência. Podemos inferir que, talvez, essa aceitação de influência desse tipo aconteça visando uma inserção do país no cenário mundial, para tal precisaria do apoio de nações bem vistas nesse contexto. Porém, isso não justificaria uma influência tão direta e forte.

Temos vivenciado na conjuntura atual a explicitação de aspectos que nos possibilitam perceber que há outras questões por detrás dessa aceitação da influência estrangeira, principalmente, no que tange ao âmbito do governo do país. Por exemplo, propostas de programas de formação, tanto no âmbito da educação básica como superior, criadas por outras nações e/ou organizações internacionais são apresentadas ao governo e ele acaba aceitando e as implementando no país, sem, muitas vezes, abrir espaços de discussão e avaliação com instituições e profissionais daqui acerca da relevância concreta de tal proposta ser implementada tal como apresentada. No entanto, a história nos lembra de que importar modelos e ideias nem sempre dá certo. Não que não se possa usufruir deles, mas há a premente necessidade de considerar as especificidades da nação.

Ainda acerca das influências marcantes do percurso da Educação Superior brasileira, no que tange ao modelo humboldtiano, Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013) indicam “[...] que mesmo não sendo seguido em sua totalidade, serviu como diretriz. Esse modelo estava presente na Alemanha e tinha como princípio essencial a pesquisa; assim, o principal meio de formação era unir o ensino e a pesquisa” (p. 25). É decorrente dessa perspectiva a caracterização da estrutura universitária como conhecemos atualmente. Dessa perspectiva são adotados como princípios estruturais das IES “[...] a interdisciplinaridade, a autonomia e a liberdade da administração da

instituição e da ciência que ela produz”, o que “[...] propiciou ao Estado criar e manter as universidades, mas sem intervir em sua administração” (p. 25).

Nesta direção, o elemento *pesquisa* do tripé universitário atual tem seus fundamentos no modelo alemão. Evidenciando, assim, que a busca por novos conhecimentos e soluções para as demandas da sociedade é o alicerce basilar das intuições de ensino superior.

Logo, esse viés histórico indica um processo de gestão nas e das universidades recente, no contexto brasileiro. Assim como a estrutura organizacional, os significados estabelecidos socialmente acerca da definição e das finalidades do ensino superior são influenciados pelos contextos históricos, sociais e culturais em que as instituições estão inseridas.

Segundo Foletto e Tavares (2013),

a gestão nas universidades deu-se a partir da década de 1990, com o início da abertura da economia e com a implementação do programa nacional de desestatização. O mundo inteiro estava sofrendo a pressão do neoliberalismo, e os Estados, em geral, sofriam a crise do bem-estar social, ou seja, não conseguiam mais atender às demandas básicas da cidadania: educação, principalmente o ensino superior, moradia, segurança e saúde. (p. 153).

Ao mesmo tempo em que são influenciadas, direta e/ou indiretamente também influenciam, possibilitando a produção de novos sentidos acerca do que é a universidade e qual a sua finalidade. Conhecer e compreender os processos de gestão do tempo e espaço formativo do ensino superior possibilita identificar as concepções e ideologias que permeiam esse contexto, bem como de quem o gerencia, de quem faz a universidade.

Nessa direção, os marcos regulatórios, pautados em políticas e programas governamentais, tornam-se os principais orientadores acerca da arquitetura organizativa das IES. Alguns desses marcos regulatórios impulsionaram além de mudanças organizativas, a produção de novos sentidos acerca da formação nesse nível de ensino.

Estudiosos da educação superior brasileira apontam os principais marcos regulatórios que impulsionaram [re]organizações mais amplas e complexas no ensino superior brasileiro.

Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013) apontam que, no contexto do país, o surgimento de “instituições estrangeiras, instituições pertencentes a grupos financeiros e grupos educacionais de capital aberto” iniciou em 1997 com uma alteração na legislação

a qual possibilitou a partir de então a existência de IES com fins lucrativos, que até então eram vedadas. Sendo que “atualmente, cerca de metade das instituições privadas no Brasil adota a natureza comercial visando lucro” (p. 21).

Essa perspectiva é pautada no viés econômico, mais especificamente no mercado pautado no sistema capitalista que impera na sociedade contemporânea. Nessa direção, os autores também salientam que:

as acentuadas desigualdades na distribuição de renda no Brasil são determinantes para a problemática da educação, e, apesar da grande mobilização governamental com o Programa Bolsa Família em favor das camadas mais pobres, em 2009, apenas 6,4 milhões de jovens encontravam-se matriculados no ensino superior, equivalente a 14,4% da população entre 18 e 24 anos, ou seja, praticamente metade da meta fixada pelo primeiro Plano Nacional de Educação para 2010, evidenciando uma grave questão de evasão e retenção nos níveis de ensino anteriores. O Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) – programa do Governo Federal – dão certo fôlego ao financiamento da educação e funcionam como uma possibilidade aos alunos carentes. Todavia, ainda são insuficientes para atender à demanda, que continua reprimida. (p. 21).

Estabelecem-se como salutares esses questionamentos apontados pelos autores. E, como já mencionado, novamente evidencia-se o quanto e como as IES são influenciadas pelo contexto em que estão inseridas. As políticas e os programas governamentais também buscam seu substrato na sociedade e nos setores que mais influenciam, atualmente, um dos maiores se não o maior dos influenciadores é o mercado econômico.

No cenário brasileiro é evidente as transformações no contexto universitário impulsionadas, principalmente, com e após a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – de 1996. Após o período dos jesuítas, a LDB/1996 estabelece-se como marco regulatório mais significativo no âmbito educacional do país.

Segundo Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013),

os governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso foram caracterizados pela falta de investimento no Estado no campo da pesquisa (científica e tecnológica) e pelo abandono em relação ao ensino universitário público (principalmente na esfera da graduação). Desde 1995, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, várias mudanças foram e vem sendo introduzidas pela política educacional. [...]. Depois dessa lei, um novo modelo de financiamento consolidou-se no ensino, na pesquisa e na extensão das universidades públicas, sobretudo em relação aos cursos de pós-graduação (autofinanciáveis) pagos pelos estudantes ou via pesquisas encomendadas por empresas ou por serviços prestados ao mercado capitalista, o que significa a privatização, dentro e a partir das instituições

públicas, de um conhecimento socialmente produzido pela comunidade acadêmica. (p. 32- 33).

Os autores também indicam que esse viés privatista é impulsionado, principalmente, pela escassez de investimento no sistema por meio de recursos governamentais.

Também o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, como indicam Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013), contribuiu com essa política de viés privatista através “[...] de dois novos instrumentos legais que favoreceram a expansão do setor educacional privado”, sendo que “[...] essas medidas legais fortaleceram e aprofundaram a política de diversificação institucional e liberalização para a criação de instituições isoladas voltadas para o mercado”, salientando que “essas medidas foram decisivas para o crescimento explosivo do setor privado do ensino superior. Ainda durante esse mesmo governo, foram criadas, na área educacional, bolsas para o ensino superior privado” (p. 33). Nesse governo foram criados o programa ProUni, REUNI e o Projeto Universidade Nova.

Segundo Franco e Morosini (2012), a expansão da educação superior da década de 2000 é pautada em dois documentos *com força de marco regulatório*: “Uma escola do tamanho do Brasil”, uma proposta de Palocci, em 2002, e “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira”, publicado no final de 2003. O primeiro documento “[...] converge para uma expansão de vagas, bolsas universitárias, gratuidade no ensino superior, melhor distribuição regional, novas estratégias sobre acesso e evasão, EaD, revisão do sistema de avaliação, financiamento ao estudante, relações entre universidades e emprego, entre outros”; já o segundo documento é “[...] sugerida a ampliação de cursos e vagas nas universidades públicas federais, estaduais e municipais com qualidade” (p. 181).

Nesse sentido, conforme as autoras, mecanismos utilizados pelo governo pautam-se em *políticas de adesão-benefício*, sendo nítida a partir da segunda metade da década de 2000. Isso, “ao serem indutoras da expansão, também o são das formas e modalidades institucionais que trazem no seu bojo”, como é o caso da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (p. 181). De acordo com as mesmas autoras, ao se referirem à UAB, o seu estabelecimento:

se qualifica como um marco regulatório de destacável importância e indutor da expansão na medida em que – pela via de formatos organizativos inovadores e de modalidades de oferecimento diversificadas, como os polos educacionais nos municípios e o sistema de tutoria a distância – abre e amplia a possibilidade de acesso ao ES, inclusive em regiões e municípios distantes. O caráter indutor decorre, pois, dos mecanismos favorecedores de benefícios para as universidades federais que aderirem ao sistema; o caráter regulatório advém da política expansionista da ampliação de vagas que a UAB traz embutida, sob a direção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). (p. 181-182).

Assim, essa indução à adesão das políticas e dos programas constituem os marcos regulatórios no âmbito do ensino superior. Por mais que haja essa contrapartida requerida das IES, esse movimento evidencia o trabalho do governo em fomentar esse nível de ensino, principalmente, no que tange ao acesso.

Franco e Morosini (2012) indicam que podem ser enquadrados também nessa perspectiva o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni – Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007), o qual “[...] pressupõe transformações que incluam a criação de novas arquiteturas curriculares, aumento do número de vagas nos cursos existentes, combate a evasão, aumento de vagas e diminuição dos custos por aluno” (p. 182). Assim como, as políticas de cotas e o Programa Universidade para Todos (ProUni).

Ainda acerca do Reuni, as autoras salientam que “adentrando os anos 2000 e no entorno das políticas expansionistas de adesão é destacável o caráter indutor do Reuni ao introduzir estratégias de acesso e permanência, marcadas pela sua vinculação com a concessão de recursos” o que “[...] é reforçado pelos próprios Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e pelas políticas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)”; pois “ligado ao PDE, o Reuni surgiu como uma forma de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), proclamando a democratização via ampliação do acesso ao ensino superior”, enquanto que “em contrapartida ao aumento do aporte financeiro a essas instituições” (FRANCO e MOROSINI, 2012, p. 182).

Nessa direção, também acerca da expansão do ensino superior nas duas últimas décadas, Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013), indicam que:

de 2001 a 2010, houve um crescimento de 3,036 milhões para 6,379 milhões de matrículas no ensino superior brasileiro (110%). Nas instituições privadas, o crescimento foi de 2,091 milhões para 4,736 (126%), enquanto nas instituições públicas o crescimento foi de 0,944 milhões para 1,643 milhão (74%). Ainda que essa discrepância tenha caído nas duas últimas décadas, as

instituições privadas continuam com uma participação bem superior em relação às públicas no universo de matrículas do ensino superior. (p. 34-35).

Logo, o acesso ao Ensino Superior público ainda é restrito à uma pequena parcela da população. Mesmo com uma expansão assinalável, nas últimas décadas, qualitativa, mas, principalmente, quantitativa, o número de estudantes no ensino superior, a nível mundial, segundo dados da UNESCO, apontados por Cerdeira (2012), “[...] cresceu de 65 milhões, em 1991, para 79 milhões em 2000 e estima-se que actualmente [sic] estejam próximo dos 150 milhões” (p. 80).

O desenvolvimento e progresso da sociedade impulsionam a necessidade de mão-de-obra mais qualificada, logo as demandas por formação vão se complexificando à medida que aumenta a demanda por profissionais mais preparados para o mundo do trabalho. No entanto, o acesso a esse tipo de formação ainda é restrito à uma pequena parcela da população, conforme estudos e estatísticas oficiais tem apontado.

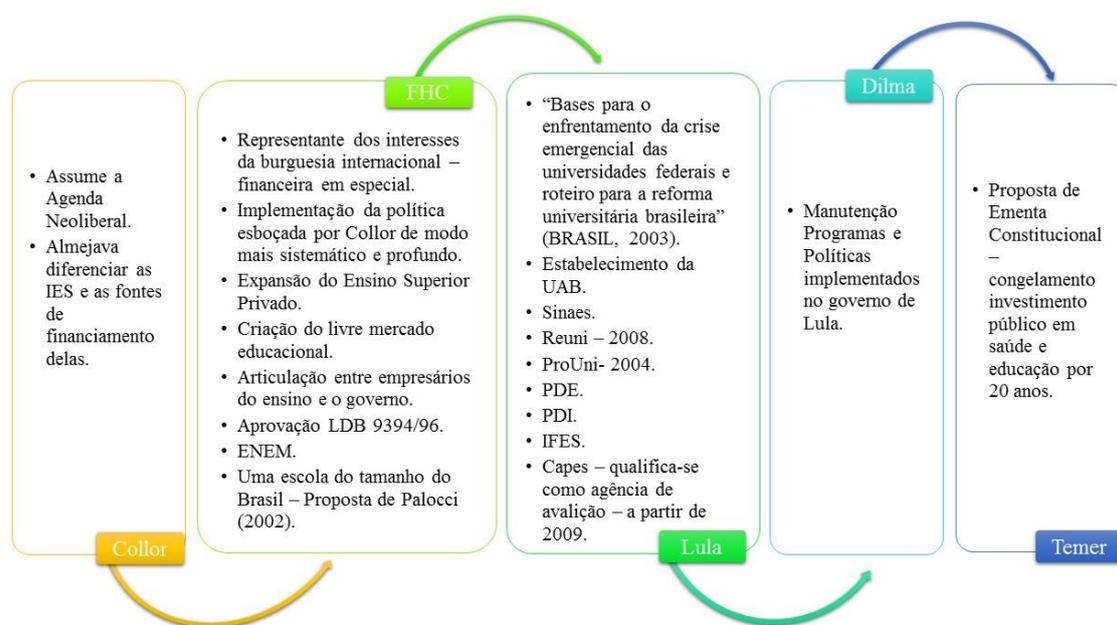
Esse panorama emergente à Educação Superior, conforme indicado por Cerdeira (2012), reforça “[...] o desafio central para os próximos anos: desenvolver e implementar políticas de qualidade na gestão das instituições de ensino superior”, isto para que se possam “melhorar as condições de produção de ensino e de ciência; racionalizar o necessário investimento social; promover a inserção dos diplomados nos mercados de trabalho enquanto agentes de um valor acrescentado” (p. 80).

Essa perspectiva do cenário universitário é pautada diretamente pelo processo de globalização econômica vigente na sociedade atualmente. Esse processo é que explica os sistemas de Ensino Superior como suportes para as estratégias nacionais visando o mercado global. Tanto nos países mais desenvolvidos como nos que emergido no contexto mundial a manutenção da econômica e mesmo a consolidação da inserção na globalização econômica impulsionam uma procura cada vez maior da formação em nível superior.

Nessa direção, apresentamos a seguir um panorama das principais políticas e ações públicas governamentais implementadas no Brasil nas três últimas décadas⁸ no âmbito da Educação Superior:

⁸ Períodos de governo últimos 26 anos: Fernando Collor: 15 de março de 1990 - 29 de dezembro de 1992; Itamar Franco: 29 de dezembro de 1992 - 1 de janeiro de 1995; Fernando Henrique Cardoso: 1 de janeiro de 1995 - 1 de janeiro de 2003; Luiz Inácio Lula da Silva: 1 de janeiro de 2003 - 1 de janeiro de 2011; Dilma Rousseff: 1 de janeiro de 2011 – 31 de agosto de 2016; Michel Temer: 31 de agosto – até o momento.

Figura 1 - Panorama das principais políticas e ações públicas governamentais implementadas no Brasil nas três últimas décadas no âmbito da Educação Superior.



Fonte: A autora.

A partir deste panorama das políticas e ações públicas implementadas no Brasil, concordamos com Foletto e Tavares (2013) quando indicam que é possível observar que “[...], na história recente, aos poucos, este Estado passou a ser um Estado desertor de suas responsabilidades, transferindo gradualmente à iniciativa privada a execução de serviços fundamentais”, salientando que “ações muito tímidas”, como o ProUni, o Programa de Cotas, a Filantropia e o FIES, “ainda amargam números de matrículas muito baixos na educação superior quando comparados aos países como Chile e Argentina” (p. 154).

A política de privatização acaba sendo ‘comprada’ pelas instituições quando se depararam com as estatísticas. De acordo os autores, ao apresentarem dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os quais apontam que, em 2010, 14,7% era o percentual de jovens no ensino superior e que destes estavam em instituições públicas apenas 25%, sendo os demais 75% acolhidos pelas instituições privadas. Para os autores “isso é prova de que o Estado jamais teria condições de cumprir com seu papel sozinho” (p. 154).

Compreendemos que a análise quantitativa das estatísticas explicita essa direção da impossibilidade do Estado e se torna necessário pensar e possibilitar outras formas de acesso e permanência à formação em nível superior. Por outro lado, cabe analisarmos, também, o quanto há de interesse real por parte dos governantes em garantir a manutenção das instituições existentes e, inclusive, a criação de novas conforme possível, tendo em pauta a garantia da qualidade. O panorama das políticas e ações públicas das três últimas décadas no país, permitem a visualização de diferentes intensidades de cuidado para com esse nível de ensino.

Conforme indicam Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013),

não obstante as críticas cabíveis ao regime militar autoritário, os investimentos feitos na educação superior, nas décadas de 1960 a 1970, possibilitaram a expansão do sistema como um todo nesse período. Foi nesse contexto que o sistema de pós-graduação se desenvolveu, tornando-se o mais abrangente da América Latina, bem como qualificando nossos mestres e doutores com padrões de excelência. Muitas universidades brasileiras, particularmente as públicas, alcançaram padrões internacionais de qualidade, tornando-nos referência entre os países em desenvolvimento na área de pesquisa e pós-graduação, graças a uma política de Estado sólida via agências de fomento à pesquisa, como CAPES e CNPq, ao longo de várias décadas. (p. 39-40).

Já a partir da década de 1990, conforme os autores destacam, há a constatação de as propostas de reforma às universidades públicas conduzirem para um processo crescente de privatização. Ações oriundas do setor privado passam a exercer influência nas instituições públicas ao se estabelecerem convênios e parceiras. A própria dinâmica de mercado e da economia como um todo impulsionam a expansão da rede de ensino superior privada.

Contudo, há de se problematizar essa expansão de modo a identificar se de fato está havendo qualidade na formação ofertada. Nessa direção, Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013) salientam que:

a grande maioria da população precisava de cursos que oferecessem um ensino profissionalizante. As universidades procuraram uma forma de contornar as leis e conseguiram desvincular a pesquisa de suas instituições. Apoiadas pelos governos mais recentes, que viram nas IES particulares a única forma de democratizar o ensino, as universidades particulares se expandiram. A busca cada vez maior por educação, que, no caso, significa melhores cargos e salários, fez essas instituições particulares tornarem-se “fábricas de dinheiro e diplomas”. Entretanto, é chegada a hora de avaliar o que isso representa: onde vamos parar? Talvez em breve possamos ter nossos diplomas pelo correio (se é que isso já não é feito), e com que propósito? Dizer que nos últimos anos houve um aumento no índice de alunos no ensino superior? E que tipo de alunos são esses? Os mesmos que têm aprovação

compulsória no ensino fundamental e saem da escola mal sabendo ler? A educação oferecida aos nossos jovens é bastante questionável. Nossos alunos saem das universidades levando em sua bagagem conhecimento ou apenas um diploma? É necessário parar enquanto é tempo, rever melhor os conceitos. Só assim poderemos formar um país democratizado. (p. 40).

Afinal, para além de certificação, as universidades brasileiras, mesmo sendo bem jovens em termos mundiais, estão incumbidas da responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento do país, especialmente, no que tange à formação de novos profissionais, incluindo-se o viés de formação dos futuros cidadãos. Para tal, faz-se fundamental a democratização da educação de qualidade. Desse modo, não basta consolidar-se o acesso ao ensino superior. É fundamental que essa expansão abarce condições de permanência concomitante à manutenção de uma qualidade na formação.

Nessa direção, torna-se crucial articular as políticas públicas com a gestão universitária. Para Foletto e Tavares (2013)

Fato é que, tendo em vista a escassez de recursos na área de educação, diante de um Estado impotente em fomentar ações para minimizar essas necessidades, a abertura do capital pode realmente ser uma ótima estratégia para a captação de recursos e, conseqüentemente, de alunos. Porém, muitas instituições são impedidas dessa prática de mercado por sua constituição jurídica ou por não se interessarem por essa via, por suas visões e princípios. A elas fica clara a possível aplicabilidade da governança (não corporativa) como uma das estratégias a valorizar a organização como um todo. É óbvio que tanto a governança, como a governança corporativa, necessitam de estratégias que produzam ações para criar condições de governabilidade e de sustentabilidade. (p. 163).

Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais, mais especificamente os marcos regulatórios, impulsionaram a configuração e o surgimento de contextos emergentes na educação superior na última década. Agora lança-se o desafio aos gestores para que tendo esse cenário estabelecido possam gerir o tempo e espaço universitário de modo que os indicadores qualitativos se consolidem em evolução.

A contemporaneidade questiona e impulsiona os modos de ser e estar em sociedade. O papel da universidade está em pauta e sua funcionalidade precisa se transformar para atender as novas demandas que emergem dos contextos que está inserida. Rámirez (2011) salienta que,

o ensino superior está profundamente ligado ao conceito de uma nova realidade mundial, e suas instituições são objetos e agentes da globalização. Findaram-se os dias das torres de marfim e das universidades enclausuradas em seus domínios, já que as transformações mundiais estão afetando, cultural e economicamente, o panorama do ensino superior. [...] Mesmo em meio à

globalização, os países ainda são o centro da tomada de decisões. O futuro do ensino superior será moldado nacional e mundialmente pelas ações combinadas dos formadores de políticas públicas e privadas desse setor. Na vanguarda está a necessidade de articular mecanismos que garantam a eficácia do ensino e da aprendizagem e a administração eficiente dos recursos que levam os alunos aos resultados esperados a um custo viável. (p. 23).

Nesse cenário, a demanda por Ensino Superior de qualidade, configura-se consolidada, ampla e crescente, sendo impulsionada também pelos fatores demográficos e sociais. A formação/titulação em nível superior estabelece-se como uma nova perspectiva de vida, tanto aos jovens em início de vida profissional como de pessoas que já estejam no mercado do trabalho, pois as ofertas de atividades profissionais com melhores condições de trabalho e de remuneração passam a exigir uma formação superior. Assim, a demanda se consolida, porém, conseguir acessar esses cursos ainda é um privilégio que pequena parcela da população consegue.

Nessa mesma direção, Squissardi (2009), chama atenção acerca do desafio da Educação Superior no Brasil, destacando quais são as perspectivas nesse cenário:

a educação superior no Brasil não é um desafio novo. Além de antigo, continuará sendo um enorme desafio que se desdobra em múltiplos desafios menores, todos eles de inegável e incômoda relevância. O primeiro destes é o da compreensão das diferentes faces e dimensões daquele. O segundo é o da consciência de que, hoje mais do que ontem e muito mais do que há 30 ou 50 anos, aquele desafio exige claro e decidido enfrentamento. [...]. Em país como o nosso, não se pode esperar que os primeiros a entendê-lo e a enfrentá-lo sejam os analfabetos; nem os que apenas tiveram alguns anos de escolaridade ou os que cursaram o ensino fundamental completo; nem tampouco os que apenas fizeram alguns anos do ensino médio e que por razões diversas não puderam concluí-lo. Todos esses somados, perfazem em torno de 80% da população brasileira. (p. 15-16).

Logo, cabe problematizar a pensar a universidade do século XXI quem a experiencia e vivencia. Sendo o lócus privilegiado do conhecimento humano, bem como da sua produção, o tempo e espaço universitário configura-se como primordial na produção de novos sentidos acerca da sua própria existência e da sua funcionalidade.

Nesse viés, as transformações e mudanças que acontecem no sistema de ensino superior são internas, mas, sobretudo, sofrem pressão externa para mudanças, de modo a colocar sob pressão órgãos de decisão das instituições, configuram-se um ambiente de mudança e tensão (CERDEIRA, 2012). De tal modo que, de acordo com o autor,

os desafios para a gestão do Ensino Superior passam por significativas mudanças no Ensino Superior: surgimento de novos “fornecedores” de cursos de / emergência de novas instituições de ensino pós-secundário; novas formas de ensino (ensino virtual, educação a distância); competição para a obtenção

de financiamentos públicos e de outras fontes de receita; uma mudança no perfil da população estudantil existente e a emergente. (p. 96).

Configura-se, assim, um sistema dinâmico em constante evolução, logo em contínuas transformações. As perspectivas históricas, sociais e culturais, principalmente, no contexto brasileiro, apresentadas até aqui possibilitam evidenciarmos a dinamicidade constituidora do ensino superior, bem como das IES. Os marcos regulatórios das últimas décadas impulsionam o surgimento de um contexto emergente na educação superior, estabelecendo o surgimento de novas exigências, desafios e possibilidades.

2.2 CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: EXIGÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Os contextos educativos que compõe o cenário contemporâneo da Educação no Brasil são permeados por diversas demandas contínuas que acompanham a própria dinamicidade da sociedade. Nas últimas décadas temos acompanhado diariamente novas configurações da e na vida em sociedade. Como sujeitos sociais, históricos e culturais estas configurações demandam atualizações e novos modos de viver. Viver em meio a uma enchente de aparatos tecnológicos que passam a fazer parte do nosso cotidiano nos impulsiona a novos desafios, como, por exemplo, instrumentalizar-se quanto ao uso destas ferramentas, novas exigências, além de manuseá-las saber quando e como usá-las, e novas possibilidades que surgem e podem ser criadas e até mesmo produção de novas tecnologias.

Nesta perspectiva, ao olharmos para os contextos emergentes que se salientam no panorama educacional brasileiro constata-se que estes precisam ser considerados ao problematizarmos a arquitetura formativa no e do ensino superior. Considerando que esses contextos emergentes acompanham a própria evolução da humanidade, agregando novas tecnologias que vão sendo produzidas pelo homem, bem como o viés organizativo pautado nas concepções, definições, e legislações que vão criadas para organizar a vida em sociedade, assim como os respectivos setores que compõem a sociedade.

A arquitetura formativa engloba, segundo Bolzan (2014, 2015) e Dewes (2015), tanto os elementos relacionados à dinâmica institucional como à dinâmica pedagógica. As autoras contribuem com o entendimento de que essa estruturação arquitetônica é

caracterizada por dimensões como, por exemplo, a estruturação de cada curso (abarcando os objetivos e as metodologias que são previstos nos documentos orientadores da instituição), bem como a dinâmica organizacional, o layout de cada curso e setor da instituição. Constitui-se por meio de estruturas internas, as quais funcionam como alicerces para o funcionamento da instituição, e estruturas externas. Estes além de serem os suportes para os processos formativos que acontecem neste contexto, envolve a própria dinamicidade desta arquitetura, bem como o usufruir de todas as possibilidades formativas deste tempo e espaço que é a universidade.

Lück (2008), ao problematizar a necessidade de compreender a gestão educacional como para além da dimensão da óptica da administração, salienta acerca do conceito de gestão educacional que este

pressupõe um entendimento diferente da realidade, dos elementos envolvidos em uma ação e das próprias pessoas em seu contexto; abrange uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social, não consideradas pelo conceito de administração, e portanto, superando-a. (p. 55).

Nesta direção, a gestão educacional também abarca as demandas que emergem do contexto social e cultural em que a instituição de ensino faz parte. Logo, a gestão de departamentos didáticos de IES engloba também a gestão das demandas oriundas dos contextos emergentes. Por focarmos em estruturas universitárias estamos indo além do conceito de gestão escolar, que tem um viés mais burocrático e administrativo sem englobar as dimensões específicas do âmbito das práticas pedagógicas. A gestão universitária se refere ao âmbito de tempos e espaços formativos em nível de ensino superior, engloba o viés administrativo e burocrático e, também, o viés educacional. Afinal configura-se em um ambiente de formação de profissionais de diversas áreas.

É acerca destes contextos emergentes que Morosini (2014), ao indicar que “a Educação Superior vive um momento singular no contexto sócio-histórico e econômico mundial”, salienta que “além de desafios às funções de ensino, pesquisa e extensão de qualidade, novos desafios estão postos dos quais se destaca considerar as demandas locais num contexto global” (p. 386). É frente a estes novos desafios que atualizações e reconfigurações se fazem necessárias para que a universidade continue a desempenhar suas finalidades.

Ao olharmos para os processos de ensino e de aprendizagem na educação superior, bem como a arquitetura formativa, desse tempo e espaço de formação,

precisamos considerar a amplitude e a complexidade das exigências e dos desafios que perpassam esse contexto atualmente.

Novos modos de ser e de estar são impulsionados na contemporaneidade. Segundo Kenski (2013):

as tecnologias digitais introduzem uma nova dinâmica na compreensão das relações com o tempo e o espaço. A velocidade das alterações, que ocorrem em todas as instâncias do conhecimento e que se apresentam com o permanente oferecimento de inovações, desequilibra a previsibilidade do tempo do relógio e da produção em série. O mundo se acelera, o avanço frenético das descobertas científicas impulsiona a produção e o consumo de novas formas de vida, permeadas pelas tecnologias. Novos avanços em pesquisas relativizam os conhecimentos anteriores. Tudo se torna descartável, passível de ser superado rapidamente. Prevalece a lógica do efêmero, do pontual. “Aqui e agora” é a forma de percepção da vida e do mundo. É a forma expressa da compreensão da realidade como fusão espaçotemporal. Estar ao mesmo tempo em muitos espaços e em muitos tempos – esta é a possibilidade que a tecnologia apresenta na realidade. A capacidade divina da ubiquidade se banaliza e passa a ser atributo das redes de transmissão de dados e das tecnologias digitais de informação e comunicação. O acesso e o uso da internet, da televisão e de todos os tipos de dispositivos móveis de comunicação estão distribuídos por toda a parte e disponíveis a todo momento. (p. 27-28).

Vivenciamos uma multiplicidade de tempos e numerosas temporalidades, as quais perpassam as nossas ações cotidianas. Essa nova dinâmica implica diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa direção, Kenski (2013) destaca que “as tecnologias digitais provocaram uma verdadeira revolução na compreensão tradicional dos conhecimentos como sequências lineares, estruturadas e previsíveis”, uma vez que “o tempo do conhecimento tecnológico é múltiplo e atual” (p. 12-13). Estabelece-se, assim, uma das novas exigências para o ensino superior, e isso em nível mundial, pensar e propor programas de formação que considerem esses novos modos de ser e de estar. Isto, para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam qualificados e potencializados.

De acordo com Motta (2013):

não é recente o debate entre dirigentes de instituições de ensino superior (IES), coordenadores pedagógicos de curso, professores e até mesmo alunos sobre o quão rápido foi o advento das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) na educação e sua ligeira evolução e inserção no dia a dia desses indivíduos. As transformações na forma de aprender e ensinar sofreram interferências significativas destas que todos chamam de “Era Tecnológica” e “Sociedade do Conhecimento”, em que as informações chegam de forma quase instantânea, no mesmo momento em que acontecem, e isso traz à tona a necessidade de reflexão sobre um novo atuar nesse cenário tão dinâmico, cuja questão do *saber* dos educadores e os métodos de ensino tradicionais são colocados à prova. A informação se torna mutante, e a

reciclagem e a aquisição do saber, contínuas, em um ciclo de construção e reconstrução do conhecimento nunca visto antes. (p. 117).

Estabelece-se, nesse contexto, uma nova relação, passamos de um tempo em que o professor detinha o conhecimento e os alunos recebiam passivamente o que era ensinado na sala de aula. Hoje vivenciamos estudantes interativos, exigentes, que expressam suas opiniões e que ultrapassam os professores no que tange aos conhecimentos e habilidades cibernéticos.

Esta nova realidade convergiu a partir do advento da rede mundial de computadores – internet – que culminou no rápido acesso à informação, acompanhada pela globalização, pela interdisciplinaridade e dentre outros aspectos, os quais refletem também nos ambientes educativos, lançando novas perspectivas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Assim como Kenski (2013), Motta (2013) também aponta para um outro aspecto que passa a permear esse contexto contemporâneo: a rapidez da evolução e das transformações. Para Motta (2013):

os sentimentos de obsolescência, da aprendizagem imediata e da sociedade sempre apressada estão presentes na vida dos profissionais, dos estudantes e de toda a sociedade. A sensação que temos é de que aprendemos hoje, amanhã já estará ultrapassado – e isso, muitas vezes, é verdade! [...]. Precisamos estar atentos às questões que envolvem as políticas educacionais que, neste cenário, apontam para uma realidade cada vez mais reguladora, em que as IES deverão se adequar à demanda com serviços de qualidade, que atendam às necessidades de qualificação para o mercado de trabalho, cada vez mais emergente e competitivo. (p. 117–118).

O viés que os programas de formação precisam adotar passa a ser pautado em oportunizar aos estudantes construírem referenciais para que ao terem acesso às informações consigam transformá-las em conhecimento. E que esse processo de aprendizagem seja pautado em um processo de ensino que o instigue a conhecer mais, buscar mais e novas informações e, então, seja capaz de produzir novos conhecimentos.

Logo, as instituições de ensino precisam compreender essa dinâmica da sociedade e do viver em sociedade, para, então, atualizar além dos programas oferecidos o seu próprio modo de funcionamento. Afinal, a sua própria estrutura organizativa e seu funcionamento são perpassados pelos diversos aspectos e elementos que compõem o sistema da sociedade.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010),

é preciso considerar as pressões para as mudanças e as direções apontadas para elas quando se discute o papel esperado da universidade. A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, e situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização. (p. 173).

No que tange, atualmente, ao Ensino Superior brasileiro as novas demandas que tem chegado a este espaço formativo estão imbricadas ao próprio contexto de globalização, a internacionalização da Educação Superior, as formas de ingresso a este nível de ensino, a implementação das cotas, a cibercultura, entre outros, todos exigências e desafios que emergem da própria sociedade.

Franco e Morosini (2012) indicam que

o movimento expansionista no contexto pós-LDB/1996 e seus desdobramentos se, por um lado, veio em resposta a demandas pelo acesso à educação superior, por outro, deixou o sistema mais complexo na medida em que as leituras e análises sobre as novas modalidades, gestaram interpretações e críticas de sua força privatizadora do público e também da publicização do particular. Foram mudanças significativas na base organizativa – princípio da diversificação (formatos, cursos, modalidades terminais, diplomas e certificados), proliferação de ofertas de cursos e programas nas diferentes modalidades a distância, semipresenciais, bem como de cursos superiores tecnólogos; também não se pode omitir que houve um incremento da diversificação e da diferenciação (formatos e modalidades na organização institucional e acadêmica, articulação às tendências internacionais). (p. 180-181).

Como já discutimos no tópico anterior em que esboçamos um panorama das políticas e dos programas públicos e governamentais acerca do âmbito educacional do Ensino Superior, as autoras apontam além dos marcos regulatórios uma análise indicam as implicações e repercussões dessas orientações e normatizações políticas.

Nesta direção, Morosini (2014) aponta que

no Brasil [...] o contexto de transição, na educação superior, está sendo marcado pela expansão acelerada, por políticas de diversificação, pela privatização e por tendências democratizantes, comandadas pela centralização estatal. A inovação é buscada, paralelamente. Antevemos um sistema de educação superior que não é de modelo único e quase imutável como aquele a que estávamos acostumados, decorrente de raízes históricas, presentes em nossa realidade desde o século XIX. Embora, hoje, a educação superior seja ainda de elite (a taxa de educação superior é 17,6%), convivemos, ao lado do já existente, com novos formatos de IES, novos docentes, novos discentes, novos currículos, novas exigências da sociedade, do mercado e da globalização à educação superior. A par disso um processo de internacionalização regional (transfronteiriço) e transnacional, sul-norte e sul-sul marca presença. (p. 387-388).

Assim, ao olharmos para a formação inicial de professores que é ofertada em IES, a problematização deste espaço e tempo formativo, especificamente, a gestão que é efetivada em departamentos didáticos de uma IES pública torna-se essencial. Pois, são eles que têm inserção direta na quase totalidade dos cursos de licenciatura oferecidos e a gestão precisa considerar estes contextos emergentes e as demandas que surgem com eles.

Para Zabalza (2004):

As peculiaridades da estrutura e da dinâmica institucional da universidade influenciam bastante suas atividades e surgem como um inevitável marco de suas condições. De qualquer maneira, a estrutura organizacional de uma instituição não só é e serve como contexto (isto é, como característica geral que define o marco em que os processos e as atividades institucionais ocorrem e do qual temos necessariamente que contemplá-los), mas também de texto (isto é, como objeto de estudo e de intervenção). Ninguém pode entender com clareza o que ocorre nas universidades e, menos ainda, pode pretender fazer propostas válidas para seu aprimoramento sem considerar como estão organizadas e como funcionam. (p. 67).

Logo, a compreensão da gestão de departamentos didáticos poderá possibilitar a evidência de elementos que a permeiam e constituem de modo a auxiliar a qualificação e a potencialização deste espaço administrativo/acadêmico em prol do atendimento das demandas que emergem com os contextos emergentes na atual conjuntura.

2.3 GESTÃO UNIVERSITÁRIA: ELEMENTOS E PERSPECTIVAS EM PAUTA

Considerando o contexto contemporâneo, especialmente, aspectos e elementos discutidos nos tópicos anteriores, torna-se essencial pensar e problematizar os tempos e espaços da gestão na e da Educação Superior, principalmente, das IES públicas da esfera federal. Para tal, abordamos neste tópico elementos e perspectivas da gestão universitária.

A estrutura organizativa das instituições de ensino, bem como aspectos e elementos de gestão dos tempos e espaços formativos são, principalmente, pautados a partir de políticas e programas públicos educacionais. Logo, não há como falar de gestão sem considerar as políticas públicas do âmbito educacional.

Segundo Tofik (2013):

as concepções relativas às políticas educacionais têm passado por mudanças profundas nas últimas décadas, mais precisamente desde o final do século XX até os nossos dias. As formas de se conceituar, organizar a promover a

educação formal vêm se transformando e exigindo novas respostas a antigos problemas. Com foco nas perspectivas político-institucionais, na relação docente-discente, nos ambientes e mídias e nas condições de contorno da própria comunidade em que se constitui, a instituição de ensino superior (IES) não pode e nem consegue mais permanecer no pedestal de singularidade acadêmica em que um dia se postou. Faz-se necessário conceber uma IES que venha a atender às efetivas demandas de uma sociedade global, rompendo barreiras e limitações; faz-se necessário, ainda, reinventá-la, levando-a a conquistar novos espaços e tempos, sem que perca a identidade, imprimindo-lhe um caráter de contemporaneidade. (p. 104).

Assim, os tempos e espaços da gestão precisam ser pensados para além do atendimento de exigências de programas e políticas públicas. O enfoque em demandas sociais e globais torna-se salutar e imprescindível, principalmente, para que a universidade promova a manutenção do seu papel e sua relevância social na contemporaneidade.

Essa perspectiva lança exigências e desafios a quem faz a gestão acontecer. Evidenciamos como insuficiente a atuação de um gestor que considere apenas os aspectos burocráticos no seu âmbito de atuação. Sousa (2011) aponta a necessidade de os gestores assumirem novos compromissos. Segundo o autor:

a preocupação dos responsáveis pela gestão acadêmica durante muitos anos restringiu-se à organização dos currículos, à capacitação dos professores e ao acompanhamento rotineiro das atividades. 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. Atualmente, os profissionais que fazem gestão acadêmica de instituições de ensino superior (IES) devem assumir novos compromissos, entre eles a responsabilidade de identificar que as práticas atuais devem atender a inúmeros desafios enfrentados pelas IES onde atuam: a necessidade de sobrevivência, de novos caminhos e de crescimento, enfrentando o aparecimento dos grandes grupos formados a partir de fusões e aquisições; a necessidade de superar as condutas e os modelos conservadores e ultrapassados de planejamento para enfrentar a grande concorrência e para acompanhar as exigências do mundo do trabalho; a necessidade de criar mecanismos eficientes nos programas institucionais que garantam a aprendizagem e a permanência, sobretudo dos alunos das classes C e D que chegam ao ensino superior; o acompanhamento da rápida evolução das políticas de governo voltadas a esse nível de ensino, em especial àquelas referentes à avaliação, cujas métricas têm sido consideradas como único parâmetro de qualidade. (p. 97).

Nessa perspectiva, configura-se como essencial no âmbito da gestão um profissional preparado para gestar os tempos e espaços formativos do Ensino Superior. Isso para promover a articulação e a interlocução entre os aspectos e elementos que perpassam o contexto universitário, como, por exemplo, as políticas públicas e as demandas que emergem da sociedade em contínuo processo de transformação.

Conforme já abordamos anteriormente, no que tange ao contexto brasileiro, vivenciamos atualmente nas IES os reflexos de políticas e programas que ao se configurarem como marcos regulatórios também lançam uma gama de novas exigências e desafios ao cotidiano das universidades. Cabe aos gestores gestarem esses novos desafios que emergem dessa conjuntura, de modo a criar e proporcionar novas possibilidades, tanto no âmbito da dinâmica organizacional das instituições como nos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem nas IES.

Nessa direção, Tofik (2013) aponta articulações e interlocuções entre a gestão acadêmica em IES e a expansão universitária nos últimos anos:

o aumento de egressos do ensino médio abriu perspectivas para que as instituições ampliassem ofertas de novos cursos e aumentassem as vagas, trazendo, como consequência, uma competitividade ainda maior para conquista de novos alunos. Essa situação requer inúmeros desafios para que a IES alcance resultados efetivos, articulando eficiência e eficácia. A gestão acadêmica vem se modificando a partir dessa realidade, exigindo um repensar nas questões relacionadas à produtividade, à concorrência, à liderança, às estratégias e aos comportamentos diferentes. Pensar a gestão acadêmica nas IES requer trabalhar os processos que configuram o modelo de gestão concebido pela instituição. O Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o corpo docente são macroprocessos que subsidiam a gestão acadêmica, visando o alinhamento das estratégias e políticas organizacionais da área acadêmico-administrativa da IES. (p. 105).

As políticas lançam novas perspectivas de atuação e de organização, mas a efetivação das mudanças propostas e a implementação é gestada por cada instituição. Logo, os gestores precisam compreender o que é proposto e, então, transpor para a realidade da instituição em que atua.

Ainda sobre esse viés da gestão universitária, Tofki (2013) chama a atenção que,

refletir sobre a gestão acadêmica é instigante, pois, de um lado, deve atender ao processo de regulação e supervisão do Ministério da Educação, que estabelece indicadores de qualidade do ensino superior, e, por outro, deve alcançar os resultados organizacionais estabelecidos na busca, cada vez maior, de se manter em um mercado educacional competitivo. A perspectiva é a de que as IES construam uma gestão acadêmica compartilhada, sem perder de vista a totalidade das relações internas no contexto das instituições como também as relações externas sociais, políticas e econômicas que se apresentam na sociedade. A gestão acadêmica deve buscar uma cooperação solidária ou negociada entre toda a comunidade acadêmica, estabelecendo uma relação sujeito-sujeito em que um interfere no outro, transformando-se em novas ações institucionais. Ainda há muito que se fazer no contexto dos processos gerenciais das IES. Ainda são poucas que buscaram a inovação, a profissionalização. Algumas estão no processo de profissionalização de sua gestão, e o PDI, o PPI e o PPC, bem estruturados e articulados em um pensamento sistêmico, podem garantir um resultado efetivo. (p. 115).

Gestores comprometidos com a instituição e com a manutenção da sua qualidade, principalmente, dos processos formativos desenvolvidos no âmbito da instituição. Afinal, a gestão acadêmica é fundamental para que se estabeleça um ambiente produtivo e favorável aos processos de ensino e de aprendizagem.

No entanto, sabemos que a cultura institucional é presente e mostra-se consolidada em vários âmbitos das IES. A perspectiva de gestão que vai para além de meras tarefas burocráticas e administrativas implica em novas posturas de atuação, bem como de compreensão acerca desse tempo e espaço formativo que é o Ensino Superior. Nessa direção, problematizando os novos desafios que se estabelecem à gestão universitária, Sousa (2011) destaca que,

atender a estes desafios significa aceitar mudanças, e um primeiro aspecto a ser explicitado diz respeito à dificuldade de promovê-las nas IES. Além da tradição estabelecida para manter as relações de poder extensamente discutidas ao longo dos anos, e mesmo das turbulências que sinalizam a necessidade de enfrentar novos desafios, essas instituições mantêm culturalmente uma grande resistência a alterar suas condutas e seus modelos cristalizados. [...]. São inúmeros os desafios a serem enfrentados, os quais requerem de cada IES a capacidade de encontrar o conjunto de fatores que definem seu potencial e, a partir daí, desenhar seus processos, (re)definir seus recursos e analisar se os resultados previstos estão de acordo com os valores organizacionais. (p. 97-98).

Nesse sentido, a cultura organizacional precisa ser considerada pelos gestores, pois eles também se configuram como líderes de equipes de profissionais que trabalham em setores específicos, desempenham atividades específicas, no entanto o trabalho de todos é em prol da manutenção de um tempo e espaço formativo de qualidade. Afinal, a universidade é feita para os estudantes.

O mesmo autor indica que a discussão de padrões de qualidade não é simples, afinal o conceito de qualidade é multidimensional, “isto é, engloba um conjunto de valores não redutíveis uns aos outros”, pois, “considera-se que as diferentes dimensões de qualidade resultam das preocupações e dos interesses dos diversos setores que participam da atividade educativa” (p. 102). Bem como das próprias singularidades e especificidades de cada instituição e do seu respectivo contexto sociocultural são definidores dos significados e sentidos atribuídos ao viés qualitativo.

Há de se considerar, assim como no que tange aos critérios de qualidade, as propostas formativas dos currículos precisariam considerar as especificidades de cada contexto sociocultural da instituição, bem como a cultura universitária própria de cada instituição.

Cabe salientar que o gestor também precisa entender que “é preciso reconhecer que uma atividade acadêmica não é apenas uma aula ministrada pelo professor em sala de aula, e a sala e aula não é o único espaço de aprendizagem”, pois, “muitas atividades permitem ao aluno momentos de estudos e investigação sem a presença do professor, em diferentes ambientes de aprendizagem, como biblioteca, laboratórios, etc.” (SOUSA, 2011, p. 104). Os gestores que trabalham na organização e atualização dos currículos dos programas de formação precisam abarcar essa nova perspectiva. Perspectiva cada vez mais forte, principalmente, considerando o contexto da cibercultura que estamos vivenciando.

A gestão configura-se cada vez mais ampla e complexa, pois os elementos e aspectos que precisa englobar em seu âmbito são diversificados e com considerável quantidade.

Nessa direção, Sousa (2011) aponta que “o formato de gestão de uma IES é definido a partir das políticas institucionais assumidas, isto é, seu padrão de atuação é organizado de acordo com a missão, com as crenças e com os valores estabelecidos pelos líderes responsáveis”, de modo especial, “aqueles que a idealizaram e deram início a seu funcionamento” (p. 99). Logo, “as crenças e os valores definidos contemplam o que deve ser prioridade na IES e tornaram-se consolidados quando são observados na prática dos profissionais, sejam eles gestores, professores ou colaboradores” (p. 99).

O formato da gestão concebido e posto em prática em cada instituição precisa ser compreendido por todos os envolvidos, pois somente com o comprometimento de todos é que a gestão, tal como concebida, poderá ser efetivada.

A gestão não acontece sozinha, tão pouco é possível com apenas uma pessoa. Ainda mais considerando a amplitude e complexidade de uma IES. Uma equipe consciente de seu papel, tanto individual como coletivo, precisa estar em consonância com os objetivos, missão e perfil de instituição, bem como do trabalho que a instituição tem como proposta e filosofia de atuação.

Um aspecto que tangencia a gestão e permeia diretamente a Educação Superior é o viés das políticas públicas, assim como as relações que se estabelecem com os órgãos do governo e as agências de fomento. Essas articulações e interlocuções demandam dos gestores compreensão delas e, comprometidos com a política e objetivos da instituição, trabalhar em prol da manutenção dos tempos e espaços formativos de qualidade.

Nessa direção, Souza (2011) indica que “estamos hoje em dia muito distantes do tempo em que a educação superior era limitada a uma pequena elite concentrada nas universidades; ampliaram-se as faculdades e os centros universitários”, salientando que “as instituições têm uma organização administrativa diferente, nelas estudando milhares de alunos oriundos das classes C e D” (p. 108). A autora também destaca a necessidade de as IES terem “[...] líderes que tenham a capacidade de argumentar com as comissões do Ministério da Educação no momento de reconhecimento dos cursos, defendendo fortemente suas propostas, caso sejam contestadas por algum de seus especialistas” (p. 108). Logo, esse cenário contemporâneo que se configura nas IES precisa de gestores comprometidos com a instituição e sua manutenção, bem como com a qualidade da formação promovida pelos cursos oferecidos. Essa perspectiva, segundo a autora, aponta para a possível necessidade de o Ministério da Educação (MEC) rever suas crenças e seus paradigmas.

A cultura institucional estabelece-se como presente nos tempos e espaços da gestão, inclusive, na atuação de quem faz a gestão acontecer. Problematizar os dogmas considerados ‘institucionalizados’ é incumbência dos responsáveis pela gestão acadêmica, estabelecendo-se o desafio de promover reflexão acerca do fazer a gestão e, conseqüentemente, da atuação de cada um nos tempos e espaços da universidade.

Para além de conceitos e definições técnicas e burocráticas, a gestão trabalha com a vida de indivíduos, assim como com a vida própria instituição. Desse modo, seguindo a dinamicidade da sociedade que compõem, também, o contexto da instituição, e dos próprios sujeitos que a integram, a gestão configura-se como dinâmica formada por variados elementos e aspectos.

Para Souza (2011):

o grande desafio de todos os que atuam nas IES é entender que o modelo arraigado há tanto tempo requer uma revisão. É preciso ampliar a qualificação do corpo docente para além da titulação e do regime de trabalho, estimulando o professor a ver o ensino como planejamento e seleção de experiências de aprendizagem que permitam ao aluno reorganizar seus esquemas mentais e ser capaz de estabelecer relações entre o conhecimento que possui e os novos, chegando a novos significados. A aprendizagem deve ser um processo dinâmico que requer do aluno a mobilização de suas atividades mentais para compreender a realidade, analisá-la e agir sobre ela, modificando-a. (p. 109).

Os tempos atuais exigem um novo olhar para os processos de ensino e de aprendizagem. Ao compreendermos que a gestão se pauta na manutenção dos tempos e

espaços formativos, é essencial que os gestores entendam esses novos contextos, inclusive, para que as ações e propostas do âmbito da gestão sejam produtivas e otimizadas.

Essa perspectiva corrobora com Castro (2013) ao evidenciar que não há mais espaço para o amadorismo, assim “a qualificação dos profissionais atuantes na gestão, seja ela acadêmica ou administrativa, é necessária e obrigatória” (p. 196).

Cada mudança que acontece no ambiente acaba repercutindo, com menor ou maior intensidade, no contexto universitário. Atender às novas demandas que emergem dos contextos sociais e culturais construídos historicamente é função da universidade. Mas como atender a essas demandas circunscreve-se ao âmbito da gestão universitária. Salientando que todos os sujeitos que compõem a universidade participam, direta ou indiretamente, dos tempos e espaços da gestão. Portanto, configura-se como essencial que haja uma compreensão acerca do tempo e espaço formativo, bem como do seu papel nesse contexto, afinal não é porque não se esteja em cargos de gestão que não tenha nada a contribuir com os processos de gestão.

Já atuar como gestor, seja ocupando cargos de gestão ou mesmo integrando equipes gestoras, requer preparo para que os processos de gestão sejam otimizados e potencializados. Tanto o viés acadêmico como o administrativo permeiam os tempos e espaços da gestão, afinal a implementação de propostas formativas implica tanto o aspecto acadêmico como a administração desse processo e do contexto necessário para a efetivação dele, como, por exemplo, infraestrutura, física e de pessoal.

Esse contexto contemporâneo de mudanças variadas e diversificadas, tanto em amplitude como complexidade, exige que uma organização, como a IES, se adapte à essas circunstâncias de constantes mudanças, do ambiente externo como do interno da instituição. Nessa direção, Goldchleger, Ivoglo e Colombo (2013) indicam que se estabelece a necessidade dos seus gestores irem além de apenas “[...] pensar e planejar estrategicamente, mas também implementar e executar ações estratégicas” (p. 199).

Ações estratégicas pressupõe conhecimentos prévios acerca do contexto, bem como do papel da instituição nesse mesmo contexto. Estratégia pressupõe planejamento para que as decisões tomadas e as ações efetivadas possam ir satisfatoriamente e adequadamente de encontro às demandas que emergem do contexto. Por isso, gestão pressupõe entendimento acerca da instituição, assim como dos contextos sociais e culturais construídos historicamente. Nesta perspectiva, Goldchleger, Ivoglo e Colombo (2013) salientam que:

o estilo de gestão brasileiro é proveniente de uma história de administração “incremental”, em resposta às mudanças no cenário externo. As estruturas organizacionais, os sistemas, os novos produtos ou cursos no sistema educacional foram melhorias feitas em relação aos existentes anteriormente. No cenário atual, as universidades não estão imunes às mudanças e às incertezas que vêm ocorrendo nos campos econômico, tecnológico, político, cultural, social e educacional, o que exige dessas organizações maior rapidez e capacidade de resposta às demandas externas, assim como melhor desempenho, condições fundamentais para sua sobrevivência. (p. 199).

Sobreviver no atual contexto implica em reconhecer as mudanças que ocorrem e compreender que elas são mudanças tanto de configurações como de modos de ser e de estar nesse panorama. A passividade torna-se obsoleta. Articular-se às mudanças significa tentativa de compreensão delas e busca-se por usufruí-las de modo a qualificar e potencializar os modos de ser e de estar, no contexto universitário, bem como qualificar e potencializar os processos formativos, ou mesmo oferecer meios e suporte para que isso se estabeleça.

Nesse sentido, Nunes (2013) destaca que:

as instituições de ensino, por muitos anos, ainda lidarão com a relação ensino-aprendizagem na sala de aula. O que irá mudar são as definições de ensino, de aprendizagem, de sala e de aula. *Ensino* não será apenas tarefa do professor e ministrado por instituições. *Aprendizagem* não seguirá apenas o currículo obrigatório prescrito e tende a ser sob demanda. *Sala* poderá ser física, virtual, ou ambas, na instituição, em casa ou no trabalho. *Aula* será uma experiência de múltiplas inteligências, incluindo as expressões cinestésicas totais de texto, imagem, som, odor, tato em ambientes reais, mediadas por tecnologias ou holográficas. (p. 278).

Essa perspectiva que se desenha, mas da qual também já se encontram vestígios presentes no cotidiano, abarca justamente a ideia de qualificar e potencializar os processos formativos. A qualificação e potencialização de processos de ensino e de aprendizagem implica em criar novas estratégias ou mesmo atualizar estratégias já existentes, de tal modo que os processos de ensino sejam otimizados e dinamizados promovendo a potencialização dos processos de aprendizagens ampliando sua qualidade e mesmo a possibilidade de uma articulação e interlocução mais coesa entre esses dois processos: ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, a dinâmica dos contextos atuais requer das instituições a implementação de contínuas inovações, para tal “[...] requer uma estrutura organizacional descentralizada, pessoas preparadas para aprender, sistemas de informação ágeis, processos flexíveis, cultura organizacional propícia a mudanças, entre

outras coisas” (REIS, 2003, p.13), sendo que isso apenas será obtido através de uma gestão universitária competente. Logo, conforme salienta o autor acerca da boa gestão universitária, esta “[...] deverá se fundamentar numa visão sistêmica e estratégica, articulando os múltiplos elementos que compõem a vida da universidade para conseguir conciliar *eficácia educacional* com *eficiência organizacional*”, então, assim ir “conduzindo a instituição para o sucesso através da qualidade nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (p. 18).

Configura-se nesse cenário como tarefa complexa alcançar o tão almejado sucesso, pois a IES precisa adquirir e saber como integrar competências acadêmicas e administrativas. O sucesso perpassa a dimensão da manutenção da instituição, englobam cada segmento que a compõem, bem como a otimização e a qualificação das atividades que desenvolve, ensino, pesquisa e extensão.

Exigências, desafios e possibilidades permeiam e pairam no cenário contemporâneo. Exigências a delinear desafios impulsionando à ação e atitude ativa nesse contexto de mudanças, possibilitando a identificação, bem como a construção de novas possibilidades.

Nessa direção, Meyer (2007) indica que:

há a necessidade de se buscar novas formas de gestão, com estruturas mais flexíveis, processos decisórios mais ágeis, liderança efetiva e processos gerenciais mais eficientes e eficazes, compatíveis com a ambiguidade e com a imprevisibilidade. Os desafios são claros: como gerenciar uma organização cujos padrões estruturais, tanto dos processos quanto dos comportamentos, não se enquadram nos modelos e paradigmas conhecidos da gestão empresarial? (p. 35-36).

Estabelece-se a necessidade emergente da inovação, ou seja, a possibilidade de criação e construção de novos modos de ser e de estar. Assim como de gestar os tempos e espaços formativos. Atividade complexa e ampla que exige, como já apontamos, o entendimento e o comprometimento de todos. Isto para que se consiga constituir uma cultura de gestão, a qual é elemento essencial na construção do sucesso da instituição.

Nesse sentido, Reis (2003) destaca que “[...] por isso a arquitetura organizacional pode ser determinante para as instituições enfrentarem os desafios advindos da complexidade do sistema de ensino superior” (p. 29). Afinal, a arquitetura organizacional precisa possibilitar essa dinamicidade requerida dos processos de gestão, assim como do trabalho acerca do clima organizacional. Nesse aspecto o autor define que

o clima é resultado da cultura institucional que pode ser entendida como o conjunto de crenças e valores compartilhados na instituição e que interferem no estilo de gestão e de liderança. [...] O fortalecimento dos valores contribui para a convergência dos objetivos. É necessário que a IES divulgue sua missão, visão e valores, que esclareça as metas para que possam ser compreendidos. Quando as metas são estabelecidas a partir da participação dos diversos setores da instituição, a probabilidade de sucesso na sua implementação é significativa. Da mesma forma, as mudanças culturais exigem um esforço de discussão e esclarecimento, para que ocorra a congruência das atitudes individuais. (p. 36).

Um gestor sozinho não faz a gestão acontecer, a equipe é fundamental. O processo de gestão é compartilhado com aqueles de vivem os tempos e espaços universitários. Aos gestores cabe gerenciar as equipes promovendo a articulação e interlocução entre as exigências, os desafios e as possibilidades que emergem no contexto da educação superior. Portanto, torna-se essencial que ele compreenda cenários e tendências que surgem nesse nível de ensino.

A amplitude e complexidade de IES exige dos gestores, inicialmente, um conhecimento do ambiente da instituição, ou seja, o ambiente interno, para que, então, tenham consciência e compreendam que as políticas elaboradas, resultando em programas e projetos, produzem implicações no ambiente da instituição universitária (REIS, 2003).

Para além de conhecimentos técnicos há a necessidade de saberes e compreensões da vida pulsante e dinâmica da instituição, isto para que a gestão não se limite às demandas burocráticas, mas que atenda as demandas que emergem dos contextos históricos, sociais e culturais da instituição e da própria sociedade.

2.4 DEPARTAMENTOS DIDÁTICOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS: GESTÃO UNIVERSITÁRIA EM FOCO

E no quarto tópico, *departamentos didáticos de instituições de ensino superior públicas: gestão universitária em foco*, afunilaremos nosso olhar no tempo e espaço de gestão em departamentos didáticos. Estes, dentro do organograma das IES públicas federais são os responsáveis pelas disciplinas ofertadas aos cursos da instituição e da gestão da vida funcional dos docentes lotados em seus respectivos departamentos. Estes configuram-se no locus central da organização administrativa e acadêmica da IES

pública, visando a dinamicidade funcional dos cursos ofertados e mantidos pela instituição, ao abarcar finalidades e funções específicas.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), uma universidade caracteriza-se pela “[...] autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, extensão e pesquisa e, portanto, contar com um número expressivo de mestres e doutores” (p. 141).

Acerca da categoria administrativa da instituição, uma instituição pública mantida pelo Poder Público Federal caracteriza-se pela gratuidade de matrículas e mensalidades (BRASIL, 2016, s/p). As IES recebem diferentes denominações, no que tange à classificação acadêmico-administrativa

a mais estrita, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é a Universidade. Trata-se de instituição acadêmica pluridisciplinar que conta com produção intelectual institucionalizada, além de apresentar requisitos mínimos de titulação acadêmica (um terço de mestres e doutores) e carga de trabalho do corpo docente (um terço em regime integral). É autônoma para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas, expedir diplomas, fixar currículos e número de vagas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras ações, respeitadas as legislações vigentes e a norma constitucional. (BRASIL, 2016, s/p).

A estrutura universitária que abarca a administração da Instituição de Ensino Superior pública Federal, compreende a *Administração Superior* (Conselho Universitário; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Conselho de Curadores e Reitoria), as *Unidades Universitárias* (Conselho de Centro e de Unidade Descentralizada; Direção de Centro e de Unidade Descentralizada; Colegiado Departamental e Departamentos Didáticos), as *Unidades De Ensino Médio, Técnico e Tecnológico* (Conselho de Unidade; Direção de Unidade de Ensino Médio, Técnico e Tecnológico e Departamentos de Ensino Médio, Técnico e Tecnológico) e os *Órgãos Suplementares Setoriais e de Apoio* (UFSM, 2010, p. 03).

Essa organização contemporânea das IES federais tem origem em 1968 com a chamada Reforma Universitária, a qual foi promulgada pela Lei 5540/68, ou seja, em pleno período de ditadura militar. A referida Lei alterou tanto o projeto como a formato da universidade brasileira. De acordo com Cunha (2012) a chamada Reforma Universitária

alterou substancialmente a organização universitária com a implementação do modelo estrutural da departamentalização. É certo que essa perspectiva tinha a intenção de privilegiar a pesquisa básica, necessária ao projeto de desenvolvimento nacionalista dos governantes. Mas também é óbvio que o

desmonte dos agrupamentos instituídos e consolidados tinha a finalidade de despolitizar a universidade e diluir as corporações tradicionalmente organizadas. Essa medida foi acompanhada da dissolução da União Nacional dos Estudantes e da desmobilização sindical em todos os níveis, que favoreceu, num contexto de vigilância e até de violência, um silenciamento das reflexões críticas, tão próprias da universidade. (p. 24-25).

Desse modo, conforme indicado pela autora, o contexto nacional da época interveio tanto na produção de conhecimento como na organização de instituições voltadas à formação de novos profissionais e à disseminação dos conhecimentos construídos, bem como os novos. Assim, foi possível conter e vigiar o pensamento divergente, fundamental à produção de conhecimento, logo à própria pesquisa.

Ao recuperar-se a racionalidade técnica reconhecendo a como “única forma epistemológica legítima” impulsionou-se uma dicotomia entre as Ciências Sociais e as Ciências Exatas e da natureza. De tal modo que as Ciências Sociais “foram objeto da maior perseguição acadêmica, com muitos dos seus profissionais exilados ou expurgados da docência universitária”. Também, em um movimento paralelo, “a instituição da pós-graduação *stricto-sensu*, com a progressiva formação de mestres e doutores no país e no exterior – em especial nos EEUU – foi construindo uma base de pesquisa nas universidades mais tradicionais e consolidadas” (CUNHA, 2012, p. 26).

Vivia-se, assim, uma conjuntura em que o que era pesquisado e estudado devia estar em consonância com os governantes da época, justificando-se pela busca da manutenção da segurança nacional. A desarticulação de grupos coesos e críticos era uma forma de inibir questionadores do sistema em vigência, de modo a desacreditá-los socialmente, logo esses coletivos perdiam a força da voz inquietante para o regime ditatorial.

Segundo Cunha (2012)

a estrutura departamental favoreceu essa perspectiva, criando grupos temáticos de investigação e centrados nessa atividade o núcleo do fazer acadêmico. Como decorrência, fracionou-se a formação dos estudantes de graduação, pois o Curso não mais de constituía na estrutura básica da organização do conhecimento, passando essa função para o Departamento que, como já a denominação infere, trata de uma parte do saber profissional, sem uma motivação mais forte para implementar relações horizontais com os demais saberes. Entretanto, há de ser reconhecer que a estrutura departamental foi de tal forma incorporada à cultura acadêmica que, mesmo com o advento da abertura democrática, foram poucas as iniciativas que instituíram outras formas de organização na universidade. Há uma geração de gestores e professores já formados nessa tradição, com notória dificuldade de vislumbrar outras alternativas. (p. 26).

A condição de abertura democrática atrelada aos interesses do sistema privado de ensino superior impulsionou à um novo cenário por meio da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A partir da sua promulgação passou-se a admitir “a existência de ensino superior independente da pesquisa, que só seria obrigatória nas universidades”, surgindo, assim, “a figura dos Centros Universitários, que assumiam uma condição híbrida, com mais obrigações do que as Faculdades Isoladas, mas menor em relação às universidades” (CUNHA, 2012, p. 27).

Nessa perspectiva, a pesquisa e a extensão foram institucionalizadas na organização estrutural das IES. Atrelando-se a esse cenário as políticas públicas progressivamente impulsionaram o fortalecimento da pós-graduação, especialmente, através de agências de fomento, agregando ações de regulação e avaliação dos mesmos, como a CAPES e o CNPq (CUNHA, 2012).

A partir desse panorama, dentro do contexto universitário optamos por focar a nossa pesquisa nos Departamentos Didáticos devido à sua função dentro da estrutura de uma universidade. De acordo com o Estatuto da universidade pesquisada (2010), na Seção IV em que fala dos Departamentos, aponta no Art. 40 que “o departamento, subunidade da estrutura universitária, para efeito de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, compreenderá disciplinas afins e congregará os docentes respectivos com o objetivo comum de ensino, pesquisa e extensão” (p. 15).

A criação ou reestruturação dos Departamentos deve atender os requisitos de

I – agrupamento de disciplinas afins, abrangendo área significativa de conhecimento; II – disponibilidade de instalação e equipamento; III – docentes de acordo com as exigências do desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão na respectiva área; IV – não duplicação de recursos materiais e humanos, para fins idênticos ou equivalentes; V – representação estudantil de acordo com o Regimento Geral da UFSM e regimento interno da unidade; e VI – servidores técnico-administrativos em educação. (UFSM, 2010, p. 15).

No que diz respeito à chefia do departamento, segundo o Estatuto da instituição, esta “será exercida por um professor designado e nomeado, pela direção da unidade universitária, eleito dentre os docentes lotados no departamento” (UFSM, 2010, p. 15). No mesmo Estatuto é indicado que “em cada departamento haverá um subchefe indicado pelo chefe, a quem cabe substituí-lo nos seus impedimentos legais e eventuais, devidamente designado pelo Reitor”, bem como que o exercício do mandato é “obrigatoriamente em regime de tempo integral e, facultativamente, em dedicação

exclusiva”, é vedado o exercício de chefia de departamento cumulativamente com outro cargo de diretor de centro ou de unidade descentralizada, a duração do mandato é de dois anos, havendo impedimento simultâneo tanto do chefe como do subchefe a função de chefe será exercida pelo “docente mais antigo no quadro de carreira do Magistério Superior lotado no departamento”.

As competências dos Departamentos e as atribuições das chefias são fixadas pelo Regime Geral da Instituição. Segundo o Regimento Geral (UFSM, 2011), Art. 80, é competência do Departamento Didático:

I – elaborar seu plano anual de atividades e a parte que lhe competir no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, da Universidade; II – atribuir encargos de ensino, pesquisa e extensão ao pessoal docente que o integra; III – coordenar o trabalho do pessoal docente, visando ao atendimento das demandas dos cursos de graduação e pós-graduação; IV – tomar as providências de ordem didática, científica e administrativa que julgar necessárias ao bom andamento dos trabalhos; V – elaborar a lista de oferta de disciplina do departamento; VI – estimular o constante aperfeiçoamento de seus servidores; VII – propor ao colegiado a admissão de pessoal docente, observadas as disposições estatutárias e regimentais; VIII – propor ao colegiado de curso alterações nas ementas disciplinares bem como as cargas horárias das disciplinas lotadas no departamento; IX – ministrar o ensino das disciplinas que lhe forem pertinentes, sempre que solicitado pelos cursos, de acordo com os recursos humanos e materiais disponíveis e com o projeto pedagógico do respectivo curso; e X – providenciar a tramitação de convênios com entidades que ofereçam campo de aplicação às atividades do departamento, após a aprovação do colegiado de departamento. (p.26-27).

A partir dessas definições elencadas, compreendemos que é nos departamentos didáticos que a vida funcional dos docentes e, também, a dos próprios cursos ofertados pela instituição é gerenciada. Os departamentos configuram-se em tempos e espaços em que se estabelece a articulação e a interlocução das demandas oriundas da esfera administrativa (como, por exemplo, orientações advindas da administração central da instituição, tanto no que tange ao corpo docente quanto à organização e efetivação das atividades acadêmicas dos cursos considerando as atribuições departamentais), das demandas oriundas da esfera contextual (como, por exemplo, demandas levadas ao departamento pelos acadêmicos ou membros da sociedade).

Cabe salientar, também, que a gestão universitária como um todo precisa considerar as demandas indicadas pelos departamentos, pois são eles que vivenciam mais intensamente a concretização das propostas de ações e atividades pautadas pela administração central e pelas políticas públicas. É no tempo e espaço dos departamentos didáticos que a vida dos cursos e dos docentes se articula, uma vez que estão sob sua

gerencia a organização das disciplinas e da atuação dos docentes englobando os diversos tempos e espaços abarcados pelo trabalho docente no contexto universitário.

Pensar a gestão universitária de uma IES pública implica em considerar a amplitude e a complexidade dos departamentos didáticos. Suas atribuições possibilitam constatar a amplitude de sua atuação no contexto da instituição o que implica na sua complexidade, pois a amplitude está imbricada à complexidade de gestar esse espaço de IES pública.

3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO⁹

Desenvolver uma pesquisa que busca compreender a gestão educacional de Departamentos Didáticos de uma IES, considerando as exigências e desafios dos contextos emergentes na Educação Superior, demanda um desenho investigativo que dê suporte e comporte a complexidade e a amplitude da investigação. A pesquisa configura-se em um estudo qualitativo narrativo de cunho sociocultural.

Configura-se como qualitativa por compreender os pressupostos que englobam investigações desta abordagem. Segundo Creswell (2014),

a pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas de pesquisa, abordando os significados que os indivíduos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise de dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança. (p. 49-50).

Buscamos conhecer e compreender os contextos emergentes e os elementos que os permeiam e constituem e ao focarmos nos Departamentos Didáticos conseguimos compreender a gestão que vem sendo efetivada nesse âmbito da esfera administrativa de uma IES pública. Problematizar a gestão dos e nos tempos e espaços de Departamentos Didáticos assume relevância na construção de aportes teóricos acerca da temática, bem como possível qualificação e potencialização da gestão desses tempos e espaços administrativos e, também formativos.

Nessa direção, essa pesquisa configura-se, também, como narrativa, pois como definem Clandinin e Connelly (2011),

devemos dizer que se entendemos o mundo de forma narrativa, como fazemos, então faz sentido estudá-lo de forma narrativa. Para nós, a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades. (p. 48).

⁹ Texto parcial do Projeto de Pesquisa Gestão Universitária: Departamentos Didáticos e Contextos Emergentes na Educação Superior Pública (no Brasil), registrado no GAP/CE sob o número 045240, o qual deu suporte para a realização da pesquisa que é apresentada nesse Trabalho Monográfico.

A questão dos contextos emergentes lança o viés da dinamicidade da sociedade e ao olharmos para ambientes educativos não há como descolar as vozes, as vivências e as experiências dos sujeitos que são participes desse universo social e cultural, construído historicamente. Nesse sentido, que Clandinin e Connelly (2011) enfatizam que

pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus* [grifo dos autores]. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social. Simplesmente estabelecido [...], pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas (p. 51).

Considerando o modo de tessitura da sociedade, bem como da vida e o viver em sociedade, ao focarmos nos tecidos formativos elaborados por cada sujeito nos contextos educativos em que se encontra inserido, evidenciamos o quão estas perspectivas investigativas se articulam e sustentam a abordagem de cunho sociocultural.

3.1 LINHA METODOLÓGICA

A abordagem sociocultural foi cunhada por Bolzan (2002, 2016), alicerçada nos estudos de Vygotsky (1993, 1994), Bakhtin (2011, 2012), Connelly e Clandinin (1995), Werstch (1993) e Freitas (2000, 2002, 2010). Assim, por meio desta perspectiva buscamos compreender e estudar os processos de desenvolvimento do homem. Os estudos da vertente vygotskiana na área da Psicologia pautaram-se na necessidade da compreensão da formação social do homem, ressaltando a importância de se considerar o sujeito na sua integralidade (BOLZAN, 2016).

A perspectiva metodológica sociocultural origina-se da perspectiva histórico-cultural na qual, segundo Freitas (2010, p. 23), para fazer pesquisa “*consiste não só em descrever a realidade, mas também em explicá-la*” [grifo do autor]. Neste sentido, ao buscar compreender a gestão educacional de Departamentos didáticos, considerando as exigências e desafios dos contextos emergentes em cursos de licenciatura, precisamos considerar a constituição social, histórica e cultural que os permeia bem como, permeia o contexto no qual estes estão inseridos.

Para Vygotski (2007) “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (p. 68). Pautar-se na e por meio dessa perspectiva requer considerar aspectos e elementos estabelecidos e convencionados historicamente pela sociedade, refletindo sobre as concepções, os significados e as configurações estruturais contemporâneas da sociedade, bem como acerca das diferentes áreas do conhecimento.

Vygotski (2007) salienta que “o desenvolvimento [...] como freqüentemente *[sic]* acontece, se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (p. 56). Logo, a abordagem sociocultural engloba os aspectos e elementos culturais e sociais construídos historicamente, sendo estes os que permeiam e tecem o desenvolvimento do sujeito, bem como o contexto do qual o sujeito faz parte (BOLZAN, 2016).

Ao elencarmos como um dos objetivos conhecer a gestão destes quatro Departamentos Didáticos que ofertam disciplinas em cursos de licenciatura de uma IES pública precisamos conhecer o contexto deles, tanto no que tange aos aspectos históricos como os culturais, para compreender como a gestão das demandas dos contextos emergentes acontece. Considerando que uma pesquisa de cunho sociocultural abrange, segundo Bolzan (2009):

um estudo qualitativo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo. Por meio da análise da atividade discursiva/ narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura dos significados das atividades dos docentes. Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas ideias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência (p. 386).

O estudo e o mapeamento dos Documentos Oficiais da IES que normatizam o funcionamento dos Departamentos didáticos e das próprias orientações presentes nas Políticas Públicas Educacionais serão a base para a elaboração dos tópicos guia das entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com os chefes desses Departamentos de uma IES pública. Pois, a análise documental torna-se necessária em uma pesquisa quando envolve a busca e seleção de fatos em documentos. São as questões de pesquisa ou hipóteses que levam à seleção das informações factuais na análise documental (CAULLEY, 1981). Nesta pesquisa, a análise da documentação que normatiza e orienta a dinâmica organizativa e funcional dos Departamentos justifica-se pela necessidade de compreendermos como estes se organizam e propõem sua dinâmica organizacional.

Como sinalizado por Lüdke e André (2013) “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (p. 47). Neste sentido, por meio da análise dos documentos das Políticas Públicas Educacionais e da própria IES, que tratem da normatização dos Departamentos Didáticos, e com as narrativas dos chefes de quatro Departamentos teremos um panorama de como acontece a gestão educacional, considerando os contextos emergentes no Ensino Superior.

3.2 TEMÁTICA

<p style="text-align: center;">GESTÃO UNIVERSITÁRIA DE DEPARTAMENTOS DIDÁTICOS E CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</p>

3.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando os contextos emergentes na educação superior e a implicação do atual contexto na dinâmica organizacional e institucional, logo na gestão universitária de universidades públicas, **como acontece a gestão de Departamentos Didáticos em uma IES pública?**

3.4 OBJETIVOS

3.4.1 Objetivo Geral

Compreender a gestão universitária de Departamentos didáticos de uma universidade pública, considerando as exigências e desafios dos contextos emergentes na educação superior brasileira.

3.4.2 Objetivos Específicos

Identificar aspectos do perfil de gestores de Departamentos didáticos de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública.

Conhecer aspectos da gestão de quatro Departamentos didáticos de uma IES pública.

Identificar exigências e desafios no que tange aos contextos emergentes na educação superior e a gestão universitária.

Reconhecer articulações e interlocuções entre a atuação como gestor de Departamentos didáticos e o trabalho docente no contexto universitário.

3.5 CONTEXTO DE PESQUISA

O contexto desta investigação é uma IES pública Federal localizada na região central do Estado do Rio Grande do Sul.

Considerando a gama de ações e atividade abarcadas pelos Departamentos Didáticos e a temática de investigação, definimos para esta pesquisa selecionar os quatro Departamentos Didáticos do Centro de Educação da IES pesquisada, sendo eles: Departamento de Administração Escolar, Departamento de Educação Especial, Departamento de Fundamentos da Educação e Departamento de Metodologia do Ensino.

Acerca dos critérios de inclusão e exclusão, a escolha pauta-se no fato de esses quatro Departamentos serem os responsáveis por disciplinas obrigatórias ofertadas em todos os cursos de licenciatura da referida instituição, bem como na organização de uma parte do corpo docente de atua nesses cursos trabalhando com disciplinas voltadas especificamente à área da Educação, ou seja, Fundamentos da Educação, Administração Escolar, Educação Especial e Metodologias do Ensino. Este critério nos possibilitará em estudos posteriores ampliar a discussão ao abarcar as implicações da gestão dos Departamentos nos cursos de licenciatura, abarcando outros tempos e espaços da gestão universitária.

3.6 SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos desta investigação são os atuais Chefes de cada um dos Departamentos Didáticos pesquisados.

A opção por estes sujeitos deu-se em função das atribuições que estes têm como chefes de Departamentos Didáticos. Segundo o Regime Geral (UFMSM, 2011) incumbe a eles:

I – cumprir e fazer cumprir as disposições do estatuto, dos regimentos e as decisões dos órgãos deliberativos da Universidade; II – convocar, formalmente, e presidir as reuniões departamentais; III – representar o Departamento no conselho de centro, na qualidade de membro nato, bem como nos demais setores da Universidade; IV – supervisionar as atividades do pessoal docente e técnico-administrativo em educação, quanto à assiduidade, respondendo pelo desempenho global no âmbito de Departamento; V – coordenar e supervisionar as atividades do Departamento e suas dependências; VI – encaminhar à direção de centro, dentro dos prazos exigidos, e sempre que solicitado, os dados e informações relativos ao Departamento; VII – encaminhar proposição de convênios com entidades públicas e privadas do colegiado de Departamento à direção de centro; VIII – encaminhar aos órgãos competentes, dentro dos prazos previstos no Calendário Acadêmico, as informações didáticas relativas ao corpo discente; IX – exercer ação disciplinar no âmbito de Departamento; X – coordenar a elaboração do plano anual de atividades de Departamento, atribuindo encargos de ensino, pesquisa e extensão aos docentes e técnico-administrativos em educação, nele lotado; XI – propor a substituição e a demissão dos servidores lotados no Departamento; XII – opinar e encaminhar os pedidos de afastamento de servidores para fins de qualificação; XIII – indicar, dentre os professores de Departamento, os que devam exercer encargos didáticos em substituição; XIV – designar bancas examinadoras de avaliações finais, quando solicitadas pelo professor e aluno; XV – compor comissões examinadoras para concurso e seleção destinados ao provimento de cargos ou ao contrato de professores; XVI – indicar à direção de centro o coordenador de curso de especialização, aperfeiçoamento e extensão que se situem no âmbito de Departamento; XVII – encaminhar à direção de centro, devidamente instruídos, os assuntos cujas soluções transcendam as suas atribuições; XVIII – fazer o controle das dotações orçamentárias vinculadas a convênios; XIX – coordenar, no âmbito da subunidade, as atividades de expedição e arquivamento da documentação referente às funções de monitoria (editais, inscrições, relatórios de aluno-monitor, vagas e atestados de conclusão); e XX – exercer quaisquer outras atividades que lhe sejam atribuídas por quem de direito, ou que sejam atinentes ao cargo. (p. 26-28).

Por meio de suas narrativas compreendemos como eles realizam a gestão de todas estas atribuições, bem como os significados e sentidos construídos sobre o ser gestor deste tempo e espaço da Educação Superior, em uma universidade pública federal.

Também, a partir da análise das entrevistas, foi possível identificarmos aspectos do perfil dos professores gestores entrevistados.

O professor gestor 01, do sexo feminino, possui formação inicial em Pedagogia; Especialização em Psicologia Escolar e Psicopedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação. Leciona disciplinas em diferentes cursos de Graduação (Artes Visuais; Artes Cênicas; Música; Dança; Orientação de TCC Pedagogia (diurno e noturno)) e atua na Pós-graduação no curso de Especialização em Gestão Educacional. Também atua na modalidade de ensino à distância nos dois níveis de ensino (curso de licenciatura plena em Educação Especial e curso de Especialização em Gestão Educacional).

O professor gestor 02, do sexo masculino, é licenciado em Química; possui Especialização em Química e Mestrado em Educação. Leciona disciplinas no curso de licenciatura plena em Química e, anteriormente, atuou em outros cursos de licenciatura. Não atua na Pós-graduação e nem em cursos da modalidade EaD.

O professor gestor 03, do sexo masculino, tem formação inicial em licenciatura em Estudos Sociais; Especialização em Gestão Educacional e Mestrado em Educação. Leciona disciplinas em diferentes cursos de Graduação (Música, Educação Física, já atuou também em outras licenciaturas). Não atua na Pós-graduação, atualmente tem experiência anterior no curso de Especialização em Gestão Educacional na modalidade à distância.

O professor gestor 04, do sexo feminino, possui formação inicial em Pedagogia com habilitação em áudio comunicação; tem Especialização em Educação Psicomotora e Informática na Educação e Mestrado e Doutorado em Educação. Atua, principalmente, no curso de licenciatura plena em Educação Especial, tendo já atuado em outros cursos de licenciatura. Não atua na Pós-graduação. Tem inserção na modalidade de ensino à distância no curso de Educação Especial e em curso de Especialização.

Desse modo, identificamos que mesmo com formações iniciais em cursos diferentes, todos têm graduação em curso de licenciatura, todos têm especialização, bem como mestrado em Educação. Evidenciamos que as duas professoras gestoras têm doutorado em Educação, sendo que os homens não possuem título de doutor.

No quadro Tabela 01: Quadro síntese de aspectos do perfil dos sujeitos, a seguir, apresentamos uma síntese de aspectos do perfil dos professores gestores entrevistados:

Tabela 1 - Quadro síntese de aspectos do perfil dos sujeitos.

Quadro síntese de aspectos do perfil dos sujeitos					
		Gestor 01	Gestor 02	Gestor 03	Gestor 04
Faixa etária		64	56	66	56
Sexo		Feminino	Masculino	Masculino	Feminino
Ano de ingresso na UFSM		1993	1987	1982	1991
Tempo de docência na UFSM		24 anos	30 anos	35 anos	23 anos
Período de atuação como Chefe de Departamento		9ª gestão (18 anos)	6ª gestão (12 anos)	9ª gestão (18 anos)	3ª gestão (9 anos)
Atuação como Chefe Substituto de Departamento		Não	Não	Não	Sim
Atou em Coordenação de curso de Graduação		Não	Sim	Não	Sim
Atuação em Colegiado de curso de Graduação		Não	Sim	Não	Sim
Cursos em que ministra disciplinas	Graduação	Artes Visuais; Artes Cênicas; Música; Dança Orientação de TCC Pedagogia (diurno e noturno)	Química (já atuou em outros cursos de licenciatura)	Música; Educação Física (já atuou em outros cursos de licenciatura)	Educação Especial (já atuou em outros cursos de licenciatura)
	Pós-graduação	Especialização Gestão Educacional	Não	Não	Não
Atuação em cursos EaD		Educação Especial; Especialização em Gestão Educacional	Não	Já atuou Especialização	Educação Especial; Especialização
Atuação na pesquisa – coordenação de grupo de pesquisa		Não (coordena projeto de pesquisa)	Não	Não (coordena projeto de pesquisa)	Não
Atuação na pesquisa – participação em grupo de pesquisa		Sim	Não	Não	Sim
Atuação na extensão – coordenação de projeto de extensão		Não	Não	Não	Não
Atuação na extensão – participação em projeto de extensão		Não	Não	Não	Não
Atuação anterior ao ingresso na UFSM	Educação Básica	Sim	Sim	Não	Sim
	Educação Superior	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: a autora.

A partir dos aspectos do perfil dos professores/gestores entrevistados elencados no quadro evidenciamos que são docentes que já são há pelo menos 23 anos atuando como professores universitários na instituição pesquisada.

Todos os gestores entrevistados têm mais de 56 anos de idade.

Constatamos que os professores entrevistados não são docentes principiantes.

Acerca do período de atuação como Chefe de Departamento constatamos que os professores/gestores entrevistados tem no mínimo 9 anos de experiência nesse cargo e o máximo de 18 anos, sendo dois gestores já com esse período de atuação na Chefia.

No que tange à atuação como Chefe Substituto de Departamento apenas um dos quatro professores/gestores atuou nessa função.

Atuação em Coordenação de curso de Graduação foi vivenciada por dois dos professores/gestores entrevistados.

Quanto à atuação em Colegiado de curso de Graduação dois professores/gestores entrevistados já tiveram essa vivência.

Acerca dos cursos em que atuam, todos atuam em cursos de licenciatura, assim como já atuaram em cursos de licenciatura plena diversos. Apenas um dos docentes atua na Pós-graduação, especificamente, em um curso de Especialização.

Também identificamos que apenas um dos professores/gestores não atuou em curso na modalidade à distância.

No que tange à inserção na pesquisa e na extensão, nenhum dos professores/gestores coordena grupo de pesquisa. Deste âmbito, dois docentes participam de grupos de pesquisa. Nenhum dos professores coordena projeto de extensão, nem participa de projeto de extensão atualmente.

Já acerca da atuação como docente anterior ao ingresso na UFSM, três dos docentes atuaram na Educação Básica. Quanto à atuação na Educação Superior, todos atuaram em outras IES e/ou mesmo atuaram na UFSM como professores substitutos.

Considerando os tempos e espaços administrativos em que os Chefes de Departamento Didático tem inserção/participação por estarem atreladas ao cargo que ocupam, evidenciamos, por meio das entrevistas realizadas que todos atuam no Colegiado Departamental, bem como no Conselho do Centro de Ensino e no Conselho Universitário.

Salientamos que nos Conselhos em que participam integram também as Comissões internas desses espaços deliberativos, ou seja, Comissão de Legislação e Normas e Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Um dos professores/gestores já atuou em cargo representativo da Instituição em outros espaços, especificamente, no Conselho Municipal de Educação representando a Universidade.

Nenhum dos Chefes entrevistados atuou em cargo administrativo na Reitoria da IES.

Acerca da atuação no Núcleo Docente Estruturante de curso de Graduação, nenhum dos gestores atuou neste espaço.

Os quatro professores/gestores lecionam em cursos de graduação. Apenas um deles leciona na Pós-graduação, especificamente, em curso de Especialização.

Nenhum dos professores/gestores tem inserção na extensão. No que tange à inserção na pesquisa dois coordenam projetos de pesquisa; um participa de projeto de pesquisa e um não tem inserção. Inferimos que a não coordenação de grupos de pesquisa e um envolvimento maior em atividades de extensão e de pesquisa, mesmo com projetos que poderiam contar com financiamento de agências de fomento, decorre do tempo que a inserção em atividades deste âmbito requer. Logo, ao optar por atuarem em tempos e espaços administrativos da gestão universitária, como, no caso, a gestão de Departamento Didáticos, acabam abrindo mão de se envolverem com atividades de pesquisa e de extensão.

Os professores/gestores foram questionados acerca de atuações anteriores ao ingresso na IES pesquisada em tempos e espaços de gestão educacional. Nesse sentido, evidenciamos que as duas professoras/gestores tiveram experiências de gestão na Educação Básica, especificamente, no âmbito de coordenação e supervisão. Também, constatamos que um dos professores/gestores teve experiências anteriores, tendo atuado como Chefe de Departamento e Diretor de Centro de Ensino na IES em que atuou antes de ingressar como docente na Instituição atual.

3.7 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Na abordagem metodológica, qualitativa narrativa de cunho sociocultural, que escolhemos para percorrer este caminho investigativo, utilizamos instrumentos e procedimentos de investigação que nos possibilitam compreender a articulação e a interlocução entre a temática da pesquisa e os achados a partir do seu desenvolvimento.

Em um primeiro momento buscamos conhecer o contexto pesquisado por meio da análise documental dos Documentos Oficiais da IES nos quais sejam citados os Departamentos didáticos. Esse mapeamento contribuiu na construção dos tópicos guia, especificamente, acerca da gestão desses espaços administrativos.

Em um segundo momento, utilizamo-nos de entrevistas semiestruturadas. A entrevista semiestruturada, caracterizada pela flexibilidade, como instrumento de coleta de dados apresenta a possibilidade de maior aproximação entre o entrevistado e o entrevistador. Isto acaba favorecendo uma exploração mais profunda em relação aos saberes, as representações, as crenças e os valores do entrevistado (LAVILLE e DIONNE, 1999).

Segundo Triviños (2010) podemos entender esse tipo de entrevista como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

Constatamos, assim, que as entrevistas semiestruturada nos dão a possibilidade de interagirmos como o entrevistado, de modo que se concretize uma interação entre sujeito e pesquisador. Também Freitas (2002) sinaliza que:

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais se constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada [sic], no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (p. 146).

Neste sentido, torna-se fundamental que o pesquisador conheça brevemente o contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Assim, as entrevistas deste estudo foram realizadas com gestores/chefes de Departamentos Didáticos de uma IES pública federal, o que nos possibilita compreender os processos formativos desses gestores, bem como o modo como acontece a gestão desse tempo e espaço administrativo que compõem a estrutura universitária.

Foram selecionados para esse estudo os chefes dos quatro Departamentos Didáticos do Centro de Educação da universidade pesquisada. A escolha pautou-se no fato desses quatro Departamentos serem os responsáveis, principalmente, em ofertar as disciplinas obrigatórias em todos os cursos de licenciatura da referida instituição, bem como responsáveis pela definição dos docentes que lecionam as respectivas disciplinas. Este critério nos possibilitará em estudos posteriores ampliar a discussão ao englobar as implicações da gestão dos Departamentos nos cursos de licenciatura, abarcando outros tempos e espaços da gestão universitária.

Os sujeitos selecionados foram contatos/convidados pessoalmente apresentando-se a pesquisa, os objetivos e a importância da participação do sujeito. A partir de seu consentimento em participar, foi marcado dia, horário e local para a realização das entrevistas conforme disponibilidade do entrevistado e do pesquisador. A entrevista foi individual e áudio gravada.

No momento inicial da entrevista foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), retomado o tema e os objetivos da pesquisa. Asseguramos o anonimato, o acesso à gravação e à transcrição da entrevista, assim como a possibilidade de desistência na participação, quando o desejar sem qualquer ônus ao participante.

Após a transcrição da entrevista realizada, a mesma foi entregue ao respectivo entrevistado para que pudesse revisá-la, a fim de acrescentar e/ou retirar alguma informação/dado que considerasse necessária.

Com o retorno da revisão por parte do entrevistado, iniciou-se o processo de análise. No primeiro momento com levantamento e análises preliminares dos achados nas narrativas. Neste mapeamento buscamos identificar e elencar aspectos do perfil dos gestores entrevistados: faixa etária, formação inicial e titulação - indicando as respectivas áreas do conhecimento-, aspectos marcantes da trajetória formativa, pessoal e profissional, especialmente, que tenham alguma relação com a sua atuação como gestor na universidade. Na sequência foram elencados os tempos e espaços de atuação dos professores gestores de modo a construir um panorama da atuação desses sujeitos.

Acerca da análise e interpretação dos dados, Creswell (2010) salienta que:

O processo de análise dos dados envolve extrair sentido dos dados do texto e da imagem. Envolve preparar os dados para a análise, conduzir diferentes análises, ir cada vez mais fundo no processo de compreensão dos dados [...], representar os dados e realizar uma interpretação do significado mais amplo dos dados. [...] Trata-se de um processo permanente envolvendo reflexão contínua sobre os dados, formulando questões analíticas e escrevendo anotações durante todo o estudo. Ou seja, a análise de dados qualitativos é conduzida concomitantemente com a coleta de dados, a realização de interpretações e a redação de relatórios. (p. 217).

Nesse sentido, na continuidade do processo de análise foram organizados e sistematizados os achados preliminares, de modo a possibilitar identificar aspectos e elementos que permeiam as narrativas dos participantes explicitando suas concepções e ideias. Isto, para que se possa reconhecer as evidências narrativas que nos possibilitaram definir a construção das dimensões categoriais de maneira a consolidar as categorias de análise.

Cabe salientar que, conforme Gaskell (2002):

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias [*sic*] e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. Quando nós lidamos com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação. Deste modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades. (p. 73-74).

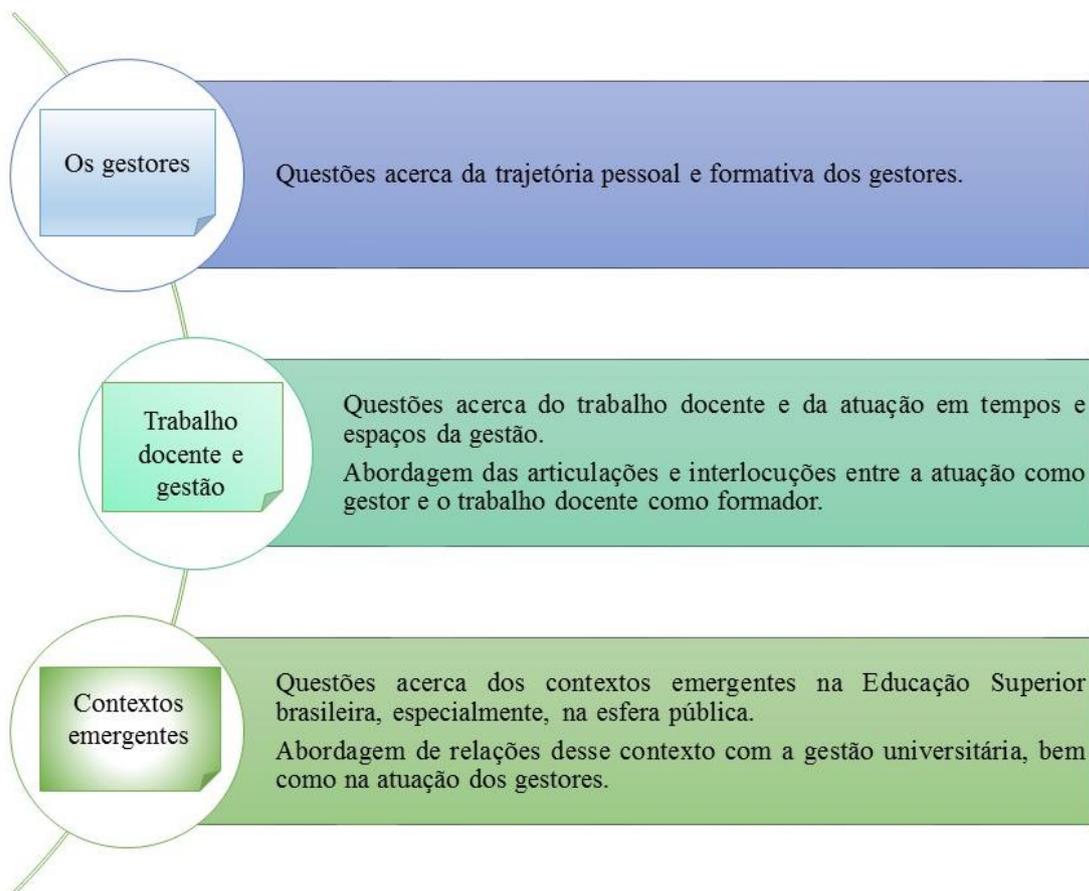
Assim, os instrumentos e procedimentos escolhidos estão em consonância com a perspectiva investigativa que definimos para esta pesquisa. Ao nos dispormos a compreender a gestão de Departamentos Didáticos, considerando as exigências e desafios dos contextos emergentes na Educação Superior. Logo, a construção dos tópicos guia para as entrevistas semiestruturadas precisava estar em harmonia com esta perspectiva investigativa, abarcando o social, o cultural e o histórico.

3.7.1 Tópicos guia entrevistas semiestruturadas

A construção dos tópicos guia das entrevistas semiestruturadas deu-se em coerência ao referencial teórico e metodológico que sustenta esta pesquisa. Os tópicos guia previamente estabelecidos, para Gaskell (2002), à medida que são desenvolvidos “se [tornam] um lembrete para o pesquisador” das questões que precisam ser abordadas na entrevista narrativa, bem como, podem funcionar “como um esquema preliminar para a análise das transcrições” (p. 67).

Desse modo, ao trabalharmos com a abordagem sociocultural precisamos de um instrumento que nos possibilitasse interagir com os sujeitos de modo a termos acesso às suas trajetórias e aos seus processos formativos, reconhecendo as objetivações e subjetivações como gestores de Departamentos Didáticos. Segundo Laville e Dionne (1999), a entrevista semiestruturada consiste em uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (p. 188). Logo, para a coleta de dados desta pesquisa escolhemos como instrumento a entrevista semiestruturada, aberta e individual com os seguintes tópicos guia:

Figura 2 - Organização dos tópicos guia para entrevistas com os gestores.



Fonte: A autora.

3.8 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO RELATIVAS À PESQUISA

No que tange ao caráter ético da pesquisa esclarecemos que esta seguiu todas as orientações disponibilizadas pelo Comitê de ética da UFSM¹⁰, bem como a aprovação da mesma pelo referido Comitê. Dentre as quais estão¹¹: a adequação do texto e da organização do projeto aos moldes do Comitê; o registro do projeto no Gabinete de Projetos do respectivo Centro de vinculação; a redação e adequação de documentos do tramite legal e utilização no desenvolvimento da pesquisa (o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Termo de Confidencialidade, a Autorização Institucional, bem como os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados). A identificação acerca dos aspectos do caráter ético

¹⁰ Site oficial: <http://www.ufsm.br/cep>

¹¹ Os respectivos estão na íntegra no item Anexos desse Projeto.

relativas à pesquisa visam a consolidação da credibilidade e confiabilidade da investigação realizada.

Os aspectos éticos precisam ser considerados em um projeto de pesquisa, segundo Creswell (2010), “as práticas éticas envolvem muito mais do que apenas seguir um conjunto de diretrizes estáticas [...] os escritores precisam prever e abordar quaisquer dilemas éticos que possam surgir em sua pesquisa”, salientando que “os autores das propostas precisam prevê-las e abordá-las em seus planos de pesquisa” (p. 116-117). O autor justifica a importância desse cuidado na proposição de uma pesquisa, pois configura-se em uma maneira de “[...] proteger os participantes de sua pesquisa, desenvolver uma relação de confiança, promover a integridade da pesquisa, proteger-se contra conduta inadequada e impropriedades que possam refletir em suas organizações ou instituições, e enfrentar problemas novos e desafiadores”, especialmente, ao envolver coleta de dados das pessoas e sobre as pessoas (p. 116).

Nesta perspectiva, sobre a proposição da pesquisa observamos a necessidade da coerência entre os propósitos da pesquisa. Creswell (2010) indica que “a decepção ocorre quando os participantes entendem um propósito, mas o pesquisador tem em mente um propósito diferente” (p. 117-118). Logo, torna-se essencial que os participantes, tanto pesquisador como sujeitos, tenham compreensão e clareza acerca dos objetivos da pesquisa, estabelecendo confiança e credibilidade sobre a investigação proposta.

No que diz respeito à coleta de dados foi feito um contato inicial com os sujeitos selecionados, apresentando um esboço do projeto de pesquisa, explicitando a importância da participação deles no estudo, bem como sobre os objetivos do estudo e a sua relevância social e acadêmica. Nesse contato também foram informados acerca das condições de participação na pesquisa, explicitando elementos indicados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, foi ressaltado a livre opção por participar ou não, de acordo com suas disponibilidades e intenções; a possibilidade de deixar de participar em qualquer momento da pesquisa, se assim o desejar, sem qualquer prejuízo/dano moral e/ou material a eles.

Concordando em participar, o cronograma de realização das entrevistas e o local foi organizado de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Acerca da análise e interpretação dos achados a partir das entrevistas semiestruturadas, bem como no que tange à redação e divulgação dos resultados, ressaltamos que o anonimato dos sujeitos é e será preservado em qualquer circunstância, sendo utilizados pseudônimos para cada indivíduo, abarcando todos os materiais e/ou atividades escritos e orais oriundos. A

utilização das informações obtidas através das narrativas será de exclusividade para o estudo a que se destina e estas estarão sob a responsabilidade da pesquisadora responsável e da acadêmica, sendo o eventual extravio e/ou vazamento de informações confidenciais suas responsabilidades.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa manterão sob a sua responsabilidade os dados coletados, através das entrevistas narrativas que foram transcritas, impressas e gravadas em HD externo, e serão guardados por cinco anos, a contar da publicação dos resultados e, posteriormente, serão inutilizados, por meio de incineração.

3.9 CATEGORIAS E DIMENSÕES

O percurso investigativo de pesquisas qualitativa narrativa de cunho sociocultural¹² no âmbito da análise dos dados coletados consiste no reconhecimento das recorrências que emergem das narrativas. Desse modo, a construção do quadro de análise é pautada na organização dos aspectos e elementos apontados pelos sujeitos configurando-se nos substratos que nos possibilitaram discutir acerca da temática proposta.

Nessa direção, o processo de análise das narrativas iniciou com uma leitura detalhada das entrevistas com a qual identificamos os assuntos/temas aspectos/elementos recorrentes nas falas de cada sujeito. Na continuidade destacamos os excertos narrativos em que foi possível evidenciarmos as concepções/ideias e os sentidos comuns entre os entrevistados acerca de determinado aspecto abordado na entrevista. Este primeiro momento da análise possibilitou um mapeamento inicial das recorrências resultando na elaboração de um quadro com o conjunto de excertos narrativos os quais foram agrupados/organizados de acordo com sua articulação e interlocução com a temática da pesquisa. Na tabela que segue apresentamos o quadro de recorrências e evidências narrativas construído nesse processo de análise:

¹² Esse processo de análise está em consonância com os estudos na perspectiva vygotskiana, bem como com a metodologia de pesquisa empreendida pela GPFOPE já há alguns anos em estudos em diferentes níveis e abordando diversos aspectos dos aspectos formativos e da aprendizagem no âmbito da Educação. A descrição do processo de análise está em consonância com demais estudos que vem sendo desenvolvidos nesse viés de pesquisa (tanto em nível de graduação, pós-graduação e mesmo em pesquisas de pesquisadores da área contando com financiamento de órgãos de fomento) como, por exemplo, Bolzan, 2002; Bolzan et al., 2016 e Dewes, 2015.

Tabela 2 - Quadro de recorrências e evidências narrativas.

Quadro de recorrências e evidências narrativas projeto gestão universitária: departamento didáticos e contextos emergentes na Educação Superior pública (no Brasil) Professores gestores Departamentos Didáticos do Centro de Educação – UFSM			
Categoria	Dimensão Categorial	Recorrências	Evidências narrativas
Aprendizagem Docente da e na Gestão	Trajetória Profissional	Vivências Formativas	
		Chegada e permanência na gestão	
	Gestão Universitária	Desafios e exigências do ser gestor	
		Produção de sentido da e na gestão	
		Gestão do Departamento	
		Articulação com a docência	
		Contextos emergentes na Educação Superior	
		Relações Interpessoais	

Fonte: GPFOPE (com adaptações)¹³.

A partir da identificação e da organização das recorrências evidenciadas passamos para a construção e consolidação das dimensões categorias as quais configuram-se como desdobramentos das recorrências. As dimensões categorias abarcam o conteúdo das recorrências, articulam o substrato teórico do estudo, bem como o seu respectivo objetivo, de tal maneira a evidenciar e consolidar a categoria de análise.

Assim, a categoria de análise estabelece-se como a representação da sistematização dos achados identificados nas narrativas, evidenciando concepções/ideias/pensamentos dos sujeitos, em harmonia com o substrato teórico da pesquisa. Em consonância com a perspectiva sociocultural compreendemos que tanto o processo de análise dos achados como o

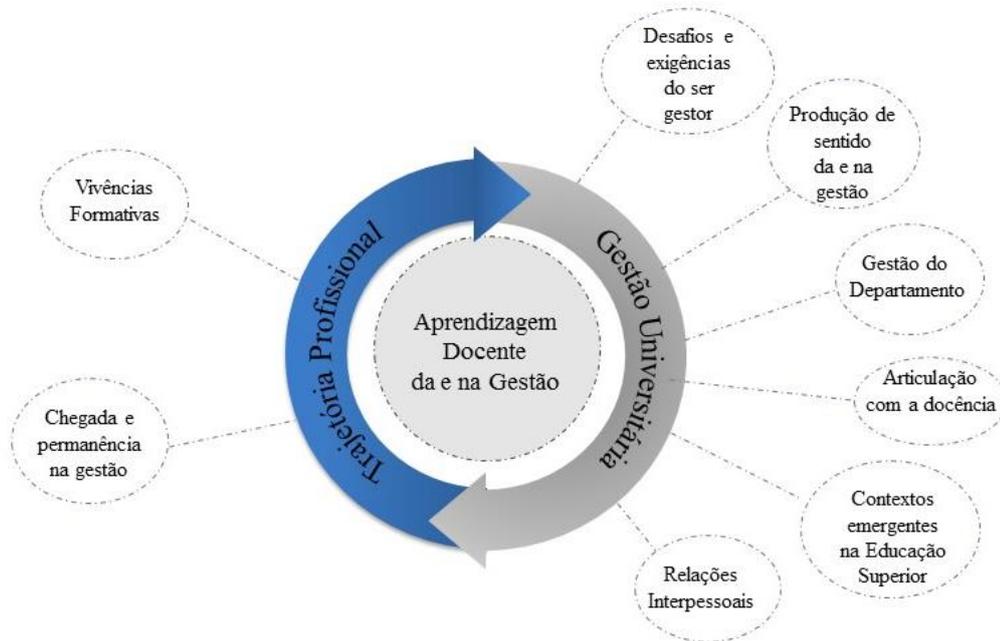
¹³ Esse tipo de quadro em que é apresentado a categoria de análise, as dimensões categorias, as recorrências e as evidências narrativas e utilizado para a organização dos excertos narrativos foi consolidado a partir do desenvolvimento de pesquisas do grupo GPFOPE. Portanto, o modelo não é novo, esta forma de organização tem sido usada em todas as nossas pesquisas. O que é novo nesse trabalho é o conteúdo.

próprio processo formativo são dinâmicos, logo não são e nem estão estáticos. A articulação e interlocução dos aspectos dão dinamicidade ao processo de desenvolvimento, de tal modo a concomitantemente permeá-los e constituí-los. A organização que elaboramos no quadro de análise estabelece-se, assim, com um fim didático a operacionalizar e viabilizar a discussão a partir de cada uma das recorrências evidenciadas, de modo que, ao final do processo de análise tenhamos a compreensão de cada um desses elementos, bem como do todo.

Nessa perspectiva, a categoria consolidada a partir das recorrências e das dimensões categoriais neste estudo é **aprendizagem docente da e na gestão**. Definimos a categoria a partir da compreensão do conceito de aprendizagem docente pautando-nos em estudos de Bolzan (2014, 2015, 2016). Compreendemos que a aprendizagem docente abarca o processo de aprender a ser professor, não se limitando aos aspectos pertinentes à docência em sala de aula, a qual definimos como aprendizagem da docência. A aprendizagem docente abarca, além da aprendizagem da docência, elementos relacionados ao trabalho docente, dentre os quais a aprendizagem acerca da dinâmica institucional, da cultura docente e da própria profissão. Desse modo, a aprendizagem docente da e na gestão é compreendida como o processo de aprender a docência e o ser docente, abarcando a gestão e sua atuação como tal.

A categoria desdobra-se em duas dimensões categoriais: **trajetória profissional e gestão universitária**. Na figura que segue apresentamos uma ilustração representativa da categoria, das dimensões e das recorrências da pesquisa:

Figura 3 - Ilustração representativa da categoria, das dimensões e das recorrências da pesquisa.



Fonte: a autora¹⁴.

Compreendemos que a trajetória profissional se caracteriza como o “processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino nas quais estão ou estiveram atuando”, logo, “é um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos” (HUBERMAN, 1989; ISAIA, 2001a, 2006). Desse modo, de acordo com os autores, “nesse processo, as diversas gerações pedagógicas, responsáveis por distintos modos de inteirar-se do mundo pedagógico, gestá-lo ou governá-lo, não se sucedem naturalmente umas às outras”, pois “entrelaçam-se de diversas formas, representando diferentes maneiras de vivenciá-lo, sendo o mesmo percebido e enfrentado de forma idiossincrática” (p. 368). Assim, a trajetória profissional constitui-se em um tecido tramado abarcando a trajetória pessoal e a trajetória formativa do indivíduo.

A dimensão categorial **trajetória profissional** abarca as recorrências *vivências formativas* e *chegada e permanência na gestão*.

Compreendemos como *vivências formativas* as experiências vivenciadas pelo indivíduo que lhe possibilitaram apreender os significados definidos social, cultural e historicamente de maneira a produzir novos sentidos acerca dos processos formativos e do

¹⁴ Adaptado a partir de modelo disponível em: <http://www.free-powerpoint-templates-design.com/free-powerpoint-diagrams-design/>. Acesso em dez de 2016.

processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. Nessa recorrência são elencados excertos narrativos em que os professores gestores narram vivências formativas tanto na experiência como alunos, nos diferentes níveis de ensino, bem como atuações profissionais na Educação Básica e Superior. Vivências que lhe possibilitaram apreender os significados e produzir novos sentidos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem e à atuação como profissionais da Educação, especialmente, como formadores de novos professores.

Chegada e permanência na gestão abarca aspectos relacionados aos motivos que mobilizaram os docentes à atuação como gestores de Departamentos Didáticos, bem como o que os levou a permanecerem na gestão, considerando que todos os sujeitos entrevistados estão em pelo menos três gestões, ocupando o cargo de chefe de departamento.

Por **gestão universitária** compreendemos como a gestão de tempos e espaços formativos em nível de Ensino Superior, englobando o viés administrativo e burocrático, bem como o viés educacional. Afinal configura-se em um ambiente de formação de profissionais de diversas áreas. Articular a discussão acerca da gestão dos Departamentos Didáticos, que integram a esfera administrativa de IES públicas, as demandas oriundas dos contextos emergentes na Educação Superior brasileira, conseqüentemente, a implicação do atual contexto na dinâmica organizacional e institucional, logo na gestão universitária de universidades públicas, e na atuação docente como gestor e o trabalho docente no contexto universitário.

Desse modo, a dimensão categorial gestão universitária abarca as seguintes recorrências: *desafios e exigências do ser gestor; gestão do Departamento; articulação com a docência; contextos emergentes na educação superior e relações interpessoais.*

A recorrência desafios e exigências do ser gestor é composta por excertos narrativos em que evidenciamos aspectos que se constituem como exigências para eles na sua atuação como gestores de tal maneira a estabelecer desafios a serem superados nos tempos e espaços da gestão.

Na recorrência produção de sentido da e na gestão constatamos a explicitação das concepções dos professores gestores sobre gestão e a sua atuação como gestores, conseqüentemente, os sentidos que produzem acerca da sua atuação como professores gestores.

Em gestão do Departamento são explicitados aspectos/elementos acerca da gestão desses tempos e espaços administrativos que são os Departamentos Didáticos de uma IES pública.

Em articulação com a docência é narrada a articulação da atuação como gestor com a atuação como docente lecionando em cursos de formação de futuros professores. Indicando elementos que emergem da atuação como gestor e a maneira como são articulados com a atuação como professor/formador.

Compreendemos a recorrência contextos emergentes da Educação Superior por meio da identificação de elementos que surgem do contexto sociocultural da Educação Superior no contexto brasileiro, pautadas, principalmente, a partir das políticas públicas educacionais. Neste sentido, segundo Morosini (2014), os contextos emergentes da Educação Superior são “(...) configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas (p. 386). Logo, novos modos de ser, de estar e de fazer são gestados e construídos. Dentre os elementos que emergem nesse contexto destacamos aspectos acerca do sistema de reserva de vagas/cotas; a inserção das tecnologias no ambiente universitário, tanto através da integração de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem aos processos de ensino e aprendizagem, das tecnologias assistivas; os tempos e espaços de atuação do professor universitário, ou seja, o tripé ensino, pesquisa e extensão e, de maneira especial, a atuação na gestão universitária. Articulando-se, nessa recorrência, as exigências e os desafios que esse contexto lança à gestão e ao viés formativo das IES.

E na recorrência relações interpessoais são expressas dimensões pertinentes às relações estabelecidas entre os pares, ou seja, os docentes lotados em determinado Departamento, bem como a maneira como essas relações vão sendo dinamizadas nos tempos e espaços universitários, inclusive, o papel dos chefes dos Departamentos em situações em que há o tensionamento das relações.

Conforme veremos no próximo tópico do trabalho em que apresentamos a discussão a partir dos achados da pesquisa, por meio dos aspectos e elementos discutidos identificamos uma dimensão transversal que se estabelece no processo de aprendizagem docente da e na gestão: a dinâmica institucional. Inicialmente acreditávamos que a dinâmica institucional se consolidaria em uma recorrência, porém ao construirmos o processo de análise dos achados da pesquisa constatamos que não há como, mesmo que didaticamente, alocarmos ela em uma recorrência.

Nessa direção, as dimensões evidenciadas, bem como as respectivas recorrências em que constatamos a transversalidade da dimensão institucional, constituem dinamicamente a trama do tecido formativo, variando em intensidade e proporções, dando consistência aos processos formativos, logo à aprendizagem docente. Desse modo, essa trama de elementos que se entrelaçam compõem o tecido formativo que constitui a aprendizagem docente (BOLZAN, 2015; DEWES, 2015). Nesse sentido, compreendemos a aprendizagem docente da e na gestão como um processo formativo específico ao docente que atua como gestor nos tempos e espaços de uma IES concomitante à sua atuação como professor/formador na mesma instituição. Logo, os aspectos/elementos que permeiam e constituem a atuação como gestor implicam direta e indiretamente na dinâmica do trabalho docente na Educação Superior.

4. O QUE DIZEM OS PROFESSORES GESTORES? NARRATIVAS DOCENTES E DIMENSÕES DE ANÁLISE

Com a proposta de compreender como acontece a gestão de Departamentos Didáticos construímos a análise pautando-nos nas narrativas de docentes que atuam como gestores desse âmbito institucional. Ao considerarmos os contextos emergentes na Educação Superior e a implicação do atual contexto na dinâmica organizacional e institucional, logo na gestão universitária de universidades públicas, a compreensão dos processos de gestão de um determinado espaço de uma IES torna-se essencial para podermos indicar aspectos e elementos a serem considerados ao pensarmos em qualificar e potencializar a gestão universitária, bem como suprir as demandas que emergem do e no contexto sociocultural.

A partir da análise das narrativas dos professores gestores consolidamos a categoria **Aprendizagem Docente da e na Gestão** constituída pelas dimensões categoriais *Trajetória Profissional* e *Gestão Universitária*. Ao analisarmos a gestão de Departamentos a partir das narrativas identificamos que essa gestão é alicerçada pelos saberes que esses profissionais mobilizam e, também, precisam construir para atender as demandas que se estabelecem configurando-se como desafios a serem superados. Sendo estes resultantes tanto por meio de políticas públicas que impulsionam novas configurações dos ambientes educativos, a manutenção e otimização dos tempos e espaços formativos, a dinamização da força de trabalho dos profissionais da IES, bem como de movimentos e transformações oriundos da sociedade. Desse modo, a aprendizagem docente da e na gestão é compreendida como o processo de aprender a docência e o ser docente, abarcando as especificidades da gestão e da atuação como gestor.

A categoria desdobra-se em duas dimensões categoriais: **trajetória profissional** e **gestão universitária**.

4.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Compreendemos que a trajetória profissional se caracteriza como o “processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino nas quais estão ou estiveram atuando”, logo, “é um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos” (HUBERMAN, 1989; ISAIA,

2001a¹⁵, 2006). Desse modo, de acordo com os autores, “nesse processo, as diversas gerações pedagógicas, responsáveis por distintos modos de inteirar-se do mundo pedagógico, gestá-lo ou governá-lo, não se sucedem naturalmente umas às outras”, pois “entrelaçam-se de diversas formas, representando diferentes maneiras de vivenciá-lo, sendo o mesmo percebido e enfrentado de forma idiossincrática” (p. 368). Assim, a trajetória profissional constitui-se em um tecido tramado abarcando a trajetória pessoal e a trajetória formativa do indivíduo.

Cabe salientarmos que geração pedagógica é entendida como sendo um “conjunto de professores que se situam em uma mesma dimensão temporal e compartilham entre si valores, crenças, convicções e estilos próprios de entender e viver a docência” (HUBERMAN, 1989; ISAIA, 2001a¹⁶). No que tange ao contexto do Ensino Superior, Isaia (2006) aponta que a geração pedagógica “[...] compreende uma multiplicidade de gerações pedagógicas que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão na trajetória formativa a ser empreendida pelos professores e a instituição em que atuam” (p. 368).

Nessa direção, a trajetória profissional de um sujeito é permeada por diversos aspectos, dentre os quais a geração pedagógica. A apreensão dos significados definidos social, cultural e historicamente por um determinado contexto possibilita a produção de novos sentidos para e por cada indivíduo. As experiências que ele vai tendo ao longo de suas trajetórias de acordo com as apreensões de significados e a produção de novos sentidos vão sendo constituídas em vivências formativas, sendo caracterizadas por aprendizagens significativas.

Segundo Bolzan (2009)

o sentido está ligado ao contexto da comunicação e ao próprio contexto do qual se fala, ou seja, os aspectos sobre os quais se desenvolve a comunicação. O significado é parte descontextualizada da linguagem. Sua natureza conceitual permite a reflexão abstrata, interferindo nas atividades que exigem pensamento dirigido. Assim, sentido e significado são complementares, atuando simultaneamente, para definir a natureza da estrutura da interpretação da interpretação do discurso. (p. 45).

As experiências que cada sujeito vivencia no decorrer de sua trajetória profissional e que lhe possibilitam produzir novos sentidos são decorrentes das interações e mediações que vivencia.

¹⁵ Verbete Trajetória Profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário**. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. Vol.2. p. 368.

¹⁶ Verbete Geração Pedagógica. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário**. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. Vol.2. p. 368.

Nessa perspectiva, a dimensão categorial **trajetória profissional** abarca as recorrências *vivências formativas* e *chegada e permanência na gestão*. Na ilustração que segue apresentamos como compreendemos a dinâmica das duas recorrências e como constituem a dimensão categoria:

Figura 4 - Ilustração representativa da dimensão categorial trajetória profissional e as respectivas recorrências.



Fonte: a autora.

Compreendemos como *vivências formativas* as experiências vivenciadas pelo indivíduo que lhe possibilitaram apreender os significados definidos social, cultural e historicamente de maneira a produzir novos sentidos acerca dos processos formativos e do processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional. Nessa recorrência são elencados excertos narrativos em que os professores gestores narram vivências formativas tanto na experiência como alunos, nos diferentes níveis de ensino, bem como em atuações profissionais na Educação Básica e Superior. Vivências que lhe possibilitaram apreender os significados e produzir novos sentidos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem e à atuação como profissionais da Educação, especialmente, como formadores de novos professores.

Os quatro professores gestores entrevistados tem trajetórias profissionais distintas. A partir de suas narrativas podemos evidenciar aspectos de seus respectivos percursos que culminaram no seu ingresso como docentes na IES pesquisada, bem como a atuação, atualmente, como gestores de Departamentos Didáticos.

Nos excertos narrativos que seguem os docentes relatam vivências e concepções construídas que os impulsionaram a ingressar na carreira docente:

Eu sempre desejei ser professora de Ensino Superior porque eu pensava assim eu quero ser professora diferente da maioria das minhas professoras que estão aí. Então quando eu procurei fazer a primeira Pós-Graduação na Fundação Getúlio Vargas já foi com esse intuito de me constituindo uma pessoa com um certo diferencial. Eu não queria ser uma professora tradicional, não queria tratar os alunos assim apenas como formação técnica científica, mas eu sempre me preocupei mais com a parte humanística e afetiva das pessoas. (**Professor gestor 01**).

E no Rio de Janeiro eu tive umas experiências com professores em sala de aulas que marcaram a minha vida. Tanto é que eu tinha duas opções: ou fazia Química ou fazia física. E matemática também eu era apaixonado por matemática. E isso se deve a essa experiência dos professores lá. Eu vi os professores entrar com jaleco e só com microfone ou um giz na mão e não tinham caderno, “*Mas eu vou ser professor e vou ser assim!*”, de, sabe? Aquilo foi uma experiência muito marcante. Que eles eram muito bons comunicadores, tinham muito conhecimento e eles repassavam aquilo, essa segurança, sabe, então eu até sempre comento “*a minha opção por fazer Química foi também em função dessas experiências que eu tive no Rio de Janeiro lá no 2º e 3º ano do Ensino Médio*”, que aí me convenceram, digo “*bom, é isso aí que eu quero ser*”. (**Professor gestor 02**).

[...] eu acho que o ser professor por eu ter sido militar e eu era Sargento então todos os anos tinha um contingente de soldados que entravam na companhia, em torno de 100-110 soldados, aí por pelotão eram 30, 35 a 40, então nós éramos instrutores ensinar várias atividades que o exército desempenhava, guardas, posição, então, talvez, esse processo formativo tem grande influência no meu comportamento profissional. Uma pergunta que eu nunca parei para pensar e responder para mim mesmo, por que eu sou professor? Sabe... (**Professor gestor 03**).

[...] na Educação Básica eu acho que foram os professores que me marcaram assim desde a alfabetização até os professores eu sempre estudei em escola pública, aliás só fiz em uma escola particular de freiras que foi a 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental, mas o resto foi sempre em escolas públicas. E na década de 70 final da década de 70 as escolas estaduais elas tinham um valor muito grande, os professores excelentes professores, o comprometimento com a educação era muito grande, então os professores que eu tive no Ensino Médio eles marcaram muito a minha vida no sentido de lutar até por ser professora. Porque eu sentia muito prazer muita vontade eles ensinavam, existia um respeito dos alunos com os professores que hoje a gente sente que não tem. Claro que vivemos uma outra época, mas acho que a gente precisa pensar e rever porque hoje a escola está assim. Por que hoje a escola está assim? Eu acho que essa pergunta e como que a gente pode acompanhar essa mudança social essa mudança tecnológica enfim esse acesso que as crianças têm às informações em outras estâncias, que na nossa época o acesso à informação ele se reduzia muito à escola, então assim como que a gente pode hoje pensar essas questões e como é que a gente pode desenvolver práticas para fazer com que as crianças elas estejam envolvidas e gostem da escola. Eu gostava da escola, eu gostava muito da escola, eu admirava meus professores e para mim isso foi uma marca muito grande para mim fazer com que eu optasse por ser professora. (**Professor gestor 04**).

Evidenciamos nas falas dos docentes que a escolha pela docência é decorrendo de trajetória pessoal de cada um e da construção da trajetória profissional. Os professores 01, 02 e 04 expressam vivências marcantes no período de escolarização na Educação Básica que os levaram a escolher a docência como profissão.

Já o professor 03 fez sua escolha pela profissão docente ao vivenciar já atuando profissionalmente e tendo uma carreira processos de ensino e de aprendizagem como instrutor de novos soldados no regimento em que atuava.

Constatamos, assim, que a opção pela docência aconteceu a partir de vivências formativas em tempos e espaços educativos, mesmo em instituições que não sejam diretamente de ensino/escolarização. Tardif (2003) aponta que

os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. [...]. Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e do próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida [...] o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária. (p. 68-69).

A construção dos saberes docentes e acerca do ser professor são construídos de maneira incipiente e, conforme, os significados vão sendo apreendidos e novos sentidos produzidos o indivíduo vai qualificando e consolidando esses saberes, bem como suas concepções acerca da profissão docente. São esses significados, sentidos e concepções que vão pautando as suas escolhas e a maneira como irá trilhar seu caminho formativo e profissional.

A distinção nos percursos de cada docente tem um elemento comum: a vivência de tempos e espaços educativos. Realizada a escolha pela docência, os quatro professores percorreram trajetórias distintas até ingressarem como docentes na IES pesquisada.

O professor gestor 01 atuou como docente na Educação Básica, em escola da rede pública de ensino, intercalando e, em alguns períodos, conciliando com a atuação em IES. A experiência profissional na Educação Superior foi, inicialmente, como professor substituto/temporário na IFES e em IES privadas.

O professor gestor 02 iniciou sua atuação na Educação Básica a partir de uma indicação de uma docente da IES em que realizou sua graduação. A primeira experiência aconteceu em cursos pré-vestibulares trabalhando com a disciplina que se licenciou. Na sequência ingressou no magistério público estadual. O período na Educação Básica como docente transcorreu até o momento em que surgiu a possibilidade de participar de um concurso na IES pesquisada.

O professor gestor 03 ingressou no Exército Brasileiro e já engajado atuava como instrutor. Pela sua formação em um curso de licenciatura plena foi convidado a trabalhar em uma IES que estava sendo criada em uma região mais remota do país. Com uma trajetória profissional já consolidada na instituição, opta por retornar ao Sul do país, principalmente, por aspectos pessoais e familiares, e ao solicitar redistribuição ingressa na IES atual.

Já o professor gesto 04 logo após a sua graduação concluída é convidado a seguir trabalhando em um setor da IES relacionada à sua formação. Esta atuação deu-se em caráter de vínculo temporário. Concomitante ingresso no magistério público da Educação Básica. Com a abertura de concurso público na IES ingressa como docente na instituição.

Nessa perspectiva, os quatro docentes tiveram vivências formativas que lhes possibilitaram consolidar a sua escolha para atuarem como professores universitários. Nas narrativas que seguem os professores falam acerca de experiências e vivências de suas trajetórias pessoais e profissionais, anteriores ao ingresso como docente na instituição:

Ah e paralelo a isso sempre dava aula na federal, assim, duas vezes fui substituta, então 4 anos eu fui professora substituta. Que aí o que eu fazia? Eu tirava licença interesse do Estado para ser substituta aqui para ir fazendo o meu currículo, então ia jogando com isso. Aí terminava o contrato eu voltava para o Estado porque lá dá para ti tirar assim, tu não podes tirar duas licenças consecutivas, por exemplo, e como aqui tinha que ter o intervalo de dois anos dava certo que retomava lá e depois vinha novamente. (**Professor gestor 01**).

Eu trabalhei também no I. E. O. B. com Magistério. Mas eu lecionava Química para as futuras professoras, que antigamente poderia fazer concurso público e tal, até a maioria das minhas alunas estão aí muita diretora de EMEI, diretoras de todas escolas, que eu tenho encontro seguido com elas. O que aliás também foi uma experiência no magistério assim que acho essa experiência no O. B. ela, digo assim, lacrou a minha opção. Porque o cursinho é uma coisa acho que tipo para testar o meu conhecimento porque tinha momentos em que durante um mês eu tinha que ministrar toda a Química de 3 anos, e, às vezes em 4 meses. Então isso foi uma coisa assim e a dinâmica do cursinho também foi interessante até para o meu processo comunicativo em sala de aula, eu aprendi muito. Mas era uma coisa que não me atraía muito para... ganhava dinheiro, era bom para ganhar dinheiro, mas não me atraía muito que não era um projeto que tu poderias desenvolver de futuro, assim não digo como o professor, poderia fazer a opção, tenho colegas que estão até hoje aí ministrando aula em cursinho. Mas um projeto de formação de pessoas. Isso também tem tudo a ver com a minha formação sociológica filosófica e política. Então a experiência do magistério Estadual, trabalhar com uma turma, na verdade eu trabalhava com quatro turmas assim, foi uma experiência maravilhosa que me, digamos assim, foi a prova empírica dessa experiência da prática docente que era isso que eu queria ser quando crescer. (**Professor gestor 02**).

Quando eu fiz Pedagogia eu sempre gostei da área das Humanas e de ser professora, então quando eu ingressei na Pedagogia no ano de 1980 eu fiz uma disciplina que se chamava Introdução ao Estudo do Excepcional, com a professora M. H.. E quando eu fiz essa disciplina, que era uma disciplina optativa, eu me encantei com a área da Educação Especial. Terminei a Pedagogia em 1982 e fiz, naquela época a gente fazia uma seleção interna para ingressar na habilitação da Pedagogia de áudio-comunicação. Áudio-comunicação era o nome dado ao curso que formava professores para surdos. Passei, fiz mais um ano que seria essa era como se fosse uma Especialização porque a Pedagogia tinha áudio-comunicação que era formação do professor para surdos, administração escolar e orientação educacional e eu optei por esta justamente por essa disciplina que eu fiz como optativa que me encantei com a área. E um ano durou o curso, terminei o curso em dezembro a Professora M. convidou para fazer um estágio de um mês nesse espaço

onde a gente havia feito o estágio que era o CACEE, fiz o estágio no período de dezembro e um pouquinho no início de janeiro. Depois então entraram em férias e dia 15 de fevereiro eu fui contratada para trabalhar nesse local. Então inicialmente foi um contrato porque esse espaço ele tinha um convênio com a LBA-Legião Brasileira de Assistência-, então vinha recurso da LBA, e fui contratada só que o contrato era pela universidade, a universidade contratava o pessoal. Fui contratada e depois eu fiz, eu trabalhei 7 anos nesse espaço onde a gente recebia os estagiários do curso de Educação Especial porque justamente no ano de 83 foi o último ano da formação de professor para surdo na habilitação da Pedagogia. A partir de 84 a formação do professor para surdo ingressa no curso de Educação Especial que existia como graduação licenciatura curta para formar o professor da área da deficiência mental. Neste ano foi criado o curso de Licenciatura Plena de Educação Especial onde englobava a formação do professor para deficientes mentais e formação do professor para surdos que era áudio-comunicação. [...]. E quando foi 91, eu tinha feito concurso tinha passado para professora, em 91 eu então assumo como professora do curso, na vaga da professora M. a professora a qual eu me encantei pela disciplina, pela área. É uma história até muito interessante do caminho que a gente faz. (**Professor gestor 04**).

As vivências em tempos e espaços educativos permitiram aos professores experimentarem a profissão docente e produzir sentidos acerca da atuação como profissional da Educação. A escolha do âmbito da formação de professores para trabalharem como formadores foi definida a partir das suas trajetórias pessoais e profissionais. Na narrativa do professor gestor 02 evidenciamos a sua escolha pela atuação com formação de novos professores sendo construída a partir de suas vivências formativas, bem como dos significados e sentidos acerca do processo formativo de outros indivíduos e de como poderia contribuir nesse percurso como profissional da área.

Já os professores 01 e 04 expressam em suas falas que suas vivências no contexto universitário foram conciliadas com atuações em outras instituições e níveis de ensino, mesmo assim, como vimos em narrativas anteriores, a escolha pelo trabalho como formadores foi pautada em cima de suas vivências do âmbito universitário, especificamente, atuando em tempos e espaços de formação de inicial de professores. Constatamos, também, que o professor gestor 04 fez sua opção pela subárea de atuação a partir da vivência em uma disciplina optativa ainda no seu processo de formação inicial. Desse modo, construiu sua trajetória profissional articulada à construção de um vínculo com a respectiva área, ou seja, um processo de ser reconhecido pelos pares da área específica antes mesmo de ingressar como docente efetivo em uma IES.

As trajetórias e os lugares de formação da docência universitária foram construídos, inicialmente, no âmbito individual por meio das vivências que os professores tiveram. A consolidação da docência universitária começou a ser sedimentada com o ingresso no quadro efetivo de docentes da instituição, pois, de certa maneira, atingiram uma estabilidade profissional. Cabe salientarmos, que essa estabilidade não se refere ao âmbito formativo e de

mesmo de aperfeiçoamento da atuação como docente, mas atinge uma nova dimensão nas suas trajetórias profissionais.

Nessa direção, Tardif (2003), indicando constatações a partir de seus estudos, destaca que

de acordo com nossas análises, é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos. Essa historicidade se expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores, e mais especificamente nos saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que são, parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária). (p. 107).

Desse modo, ao ingressarem em uma IES como docentes os professores gestores se viram frente uma nova fase de sua trajetória profissional e, especialmente, ao considerarmos a docência universitária, se depararam com novas exigências e desafios específicos a esse nível de ensino. Mesmo já atuando no magistério, a construção e consolidação de suas identidades como professores universitários lhes impulsiona à novas aprendizagens e a buscar suporte nas vivências formativas que já tiveram até então. O mesmo movimento de retomada destas vivências aconteceu ao assumirem cargos de gestão na instituição.

As vivências em tempos e espaços de gestão fazem parte da trajetória dos professores gestores entrevistados. Nos excertos narrativos que seguem os docentes relatam aspectos marcantes desse período anterior ao ingresso na instituição, bem como reflexões que trazem dessas vivências e lhes inspiram na atuação como chefes de Departamentos atualmente:

[...] no [colégio] C. P. eu trabalhei na supervisão a parte do PPT, e no [colégio] M. L. eu coordenava desde a Pré-Escola, Educação Infantil, Classes Especiais Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que chamava o currículo por atividades. E também no M. L. eu coordenei todo o plano global que seria o PPP hoje, na época era plano global depois passou planejamento participativo, duas gestões L. C. K., N., deixaram nas minhas mãos coordenar todo o planejamento da escola, era manhã, tarde e noite. Nós éramos na época 1000 e poucos alunos, éramos em 178 professores, e eu tinha que ouvir os professores, os alunos, os pais, coordenando, [...] nós ficávamos com aqueles monte de questionários sistematizando para depois levar nas reuniões que chamávamos os pais, os alunos, os professores, para sistematizar. [...]. Eu acredito que sim e estou para te dizer que lá as pessoas se respeitavam muito mais. Eu sempre digo que a escola básica, não sei, há mais parece que há mais diálogo e eu não vi os conflitos nem no M. nem no P. dos conflitos que eu assisti aqui no, por exemplo, no Conselho, nas reuniões de departamento, eu acho que aqui

o fato de serem doutores se acham muito sapiens, o homo sapiens entrou neles e falta um pouco de humildade e de respeito nas relações interpessoais. **(Professor gestor 01)**.

Eu era membro do Diretório Acadêmico do, na época não era diretório por cursos era Diretórios por Centros, hoje a maioria dos cursos têm os seus próprios Diretórios. [...]. E era uma época de muita militância política, porque nós estávamos década de 80 construindo a abertura política no Brasil, era muito corajoso porque na época meio braba, mas a gente colocava a cara para o tapa e hoje tem muitos colegas aí que são deputados, são membros do... têm cargos públicos, que foram colegas desse período de militância. [...]. É, assim, como eu fui militante desde o tempo de estudante eu sempre, você sabe você foi militante também, a gente procura conhecer o espaço onde vive. Quem está dentro da universidade, professor, aluno, técnico administrativo, ou seja, a nossa comunidade eu e na minha visão eu trago isso desde o meu tempo de movimento estudantil eu penso que todo aquele cidadão que está dentro da universidade ele tem obrigação de conhecer o que é universidade. O aluno conhecer os seus deveres e os seus direitos, o professor conhecer os seus direitos e os seus deveres, saber como é que funciona essa dinâmica da universidade, e o cargo de gestão é um cargo que te dá um espraçamento e um descortinamento do que é uma universidade do que se tu ficar na sala de aula, na pesquisa e nunca viver isso você deixa de viver e que a gente perceber muito, por exemplo, com os colegas, a falta de consciência política que a universidade também é um agente político, coletivo e político. Então eu sempre procurei conhecer os espaços. **(Professor gestor 02)**.

Coisas marcantes da minha vida que teria seria essa experiência de Rondônia. Depois quando fui eleito Diretor do Centro lá foi bastante marcante porque eu tinha ficado dois anos e meio afastado da universidade, seis meses depois eu me candidatei. Como é que as pessoas iriam me conhecer? [...] *“Bom, vamos ser candidatos à direção do Centro aqui?”*, eu digo *“pô!”*, tinha 5 ou 6 cursos ligados a coisa, eram 1800 alunos que tinha campi, a universidade de Rondônia já tinha campi em Vilhena, tinha 100 e poucos alunos, Ji-Paraná, Ariquemes, Rolim de Moura, Guajará-Mirim, tinha 5 polos. Cada polo tinha em média 150, 200 alunos e mais os da sede. Eu digo *“C., ninguém me conhece!”*, ele disse: *“não te preocupa. Os campi fui eu que instalei todos. Todo mundo me conhece”*. Um moreno forte, assim, um cara bom de fala, de Letras, lá e aqui se nós, que tinha três chapas, *“se nós pegarmos 30% aqui nós ganhamos a eleição. Os outros 70 divide entre eles. Lá eu garanto a nossa a cada três votos dois é nosso nesses lugares”*. Eu disse, *“mas ninguém me conhece”*, era início de fevereiro acho, *“vamos fazer o seguinte, quantas turmas tem onde aqui para dar aula aqui que a gente possa que vão votar na gente?”*, tinham 15 turmas, ele pegou 5 turmas e eu peguei as outras 10. O cara *“pô, mas tu queres dar aula demais assim! Só precisar dar 5 turmas”*, eu digo *“não, não, eu dou, estou chegando agora quero voltar”*. E de acordo com aquele semestre que a aula foi no primeiro semestre e as eleições eram no segundo semestre. Todas aquelas das 15 turmas, 10 me conhecia e observavam o que eu transmitia em sala de aula, o ensino que eu proporcionava a eles. Mais dinâmico, mas a minha intenção, o meu sacrifício, era para que eles me conhecessem e soubessem qual era a minha competência como professor. E quando foi para a eleição nós ganhamos disparado. Aí os caras, *“mas, como?”*, e é como eu digo aqui na universidade, os caras querem ser eleitos Diretor ou Reitor e só começam a fazer campanha quando é o ano da eleição. Não, não, a campanha começa lá quando o outro tomou posse. Tu tens intenção de ser daqui há quatro anos tu começa agora já a trabalhar, a se mostrar. Entra na sala de aula, vai dar aulas, *“ah, não.”*, então, não vai ganhar. **(Professor gestor 03)**.

Evidenciamos, por meio das narrativas dos docentes, que a vivência em tempos e espaços de gestão possibilitou-lhes construir sentidos e concepções acerca da gestão, bem como dos processos de ser gestor e mesmo das dimensões que compõem esse âmbito de uma instituição de ensino, como, por exemplo, a dimensão política e das relações interpessoais.

Nessa perspectiva, Masetto (1998) destaca que

o exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária. O professor, ao entrar em sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se

encontra em um processo histórico e dialético, que participa da construção da vida e da história de seu povo. Ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um ‘político’, alguém comprometido com o seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreza de sua pele no instante que ele entra em sala de aula. Pode até querer omitir esse aspecto em nome da ciência que deve transmitir, e que, talvez ingenuamente, ainda entenda que possa fazê-lo de forma neutra. Mas o professor continua cidadão e político e, como profissional da docência, não poderá deixar de sê-lo. (p. 23).

Nesse sentido, compreendemos que a vivência de tempos espaços da gestão, anteriores ao ingresso como docente na IES pesquisada, permitiu a eles construir saberes acerca da gestão, mesmo que não atuando diretamente como gestor, como no caso do professor gestor 02, conforme evidenciamos em sua narrativa. A vivência no movimento estudantil possibilitou a ele experienciar e vivenciar tempos e espaços da gestão universitária.

Já o professor gestor 01 expressa em sua fala uma comparação e reflexão acerca de aspectos das relações interpessoais nos tempos e espaços de gestão. Evidenciamos em sua narrativa que as relações interpessoais no âmbito universitário por vezes são tensionadas por conflitos de ideias divergentes resultando *‘falta um pouco de humildade e de respeito nas relações interpessoais’*.

As vivências em tempos e espaços de gestão possibilitaram, também, aos professores gestores conhecerem e interagirem de certo modo com a profissão docente e os âmbitos de trabalho do profissional da Educação.

Segundo Carneiro (2010),

desde que nasce, o ser humano realiza experiências, constrói saberes, desenvolve habilidades para lidar com as situações do dia a dia. E, ao longo do processo de profissionalização, seja ele professor ou não, esse profissional desenvolve novos saberes, enraizados na experiência, para atender, por exemplo, às exigências institucionais e da sociedade. No caso do professor universitário, associados aos saberes profissionais – aqueles aprendidos formalmente durante os cursos de graduação e pós-graduação e que lhe conferem o título de especialista em uma determinada área de conhecimento -, os saberes experienciais tornam-se, então, um dos componentes do corpo de conhecimento desse profissional, indispensáveis ao exercício da profissão docente. Esses saberes são constituídos por conceitos, procedimentos, princípios, crenças e valores que formam um sistema de referência, com uma lógica interna própria que vai orientar a realização das diferentes atividades, desde a pesquisa, passando pelas atividades administrativas até a docência. (p. 105).

Nessa direção, o ingresso em uma IES como docente é imbricado por uma perspectiva pautada em objetivo de vida e de trajetória profissional. Os docentes narram sua trajetória e possibilitam identificar aspectos que os fizeram e possibilitaram tornarem-se professores universitários na IES pesquisada. Vejamos suas falas acerca desse percurso:

E aí quando eu estava me formando a minha orientadora de estágio tinha gostou do meu do meu processo comunicativo e do meu conhecimento e ela me indicou para dar aula na época em um cursinho pré-vestibular. Então eu me formei em julho de 83 e agosto de 83 já estava em sala de aula no cursinho. E aí trabalhei no cursinho acho que por 6 anos. Teve uma época durante esse período que eu fui convidado para dar aula na Química, mas eu era muito convicto que eu queria trabalhar com educação. Porque paralelamente ao curso de Química eu me tornei um autodidata em Filosofia, Sociologia, História e Política. [...]. Não, fazia só licenciatura. E aí paralelamente ao curso de Química foi por uma questão de opção política, acho eu, aí eu senti necessidade de complementar os meus estudos na área sociológica e filosófica e política, então isso me encaminhou que eu queria trabalhar no nível superior, mas eu queria trabalhar não no Departamento de Química apesar de gostar muito de Química, mas eu queria trabalhar com a formação de professores trabalhar no campo das humanidades. E aí foi que felizmente apareceu abriu um concurso público, se aposentou um professor na época e eu me preparei e logrei êxito. **(Professor gestor 02)**.

A minha vida começa quando eu terminei a Graduação em Pelotas em 1981, em janeiro de 81. Na época era militar quando me formei. Pedi transferência para Rondônia que era um território com a expectativa de acessar o Ensino Superior, porque com Estudos Sociais provavelmente eu só teria acesso à Educação Básica, que na época era 1º e 2º Grau. Tanto é que tinha a famosa carteirinha do MEC que hoje não tem mais, aquilo era um status para o professor, “*eu tenho carteirinha do MEC*”. A minha eu tenho guardada ainda só não sei onde ela está, mas está bem guardada. Então era interessante. Então, eu fiz uma perspectiva assim de ter ascensão através do curso de Graduação era saindo do Rio Grande do Sul como morava em Pelotas na época e indo para desbravar o Brasil que precisava de educadores com um certo conhecimento. E quando cheguei em Porto Velho eu era militar, como te disse inicialmente, no território e tinha um curso superior que era público/privado, por mais incrível que pareça existia, era entre município e um particular, que tinha três cursos de Graduação que era Contabilidade, Economia e Administração que funcionava à noite e para a região da Amazônia o Ministério do Exército autorizava a lecionar em razão da precariedade e da falta de professores qualificados naquela região. Então eu fui convidado a dar aula logo, tinha o que? Duas, três semanas eu procurei informações fui na Secretaria da faculdade e faltava um professor da única disciplina que eu poderia lecionar, da minha formação. [...]. Nas universidades, que era EPB. Então, eu iniciei a minha carreira como professor horista/colaborador. Quando em 82 que foi transformado em Estado, os professores que eram daqueles três cursos foram convidados a fazer parte do quadro. Então, nós não fizemos concurso, nós fomos convidados, somos considerados fundadores da Universidade Federal de Rondônia, que é a UNIR. Ela é, se não estou equivocado, ela é de 82, 8 de julho de 82 ou 8 de outubro de 82, mas que o ano é 82 eu tenho quase que certeza. Quando criaram o Estado criaram a universidade e nós éramos em torno de 30, 40 professores que foram considerados professores entre aspas titulares, efetivos, não se usa a palavra titular em razão para não confundir com a titulação que temos hoje, mas era efetivo. Então, nós não fomos concursados, nós fomos convidados pelo Ministério da Educação para continuar e nós fomos aqueles professores que demos a base de sustentação para os novos concursos que foram criados a seguir. **(Professor gestor 03)**.

Constatamos, a partir das narrativas dos dois professores que o ingresso na docência na Educação Superior que as motivações que os levaram a trabalhar em cursos de formação de professores são distintas. O docente 02 expressa que a escolha foi pautada em suas concepções e pelos sentidos produzidos acerca de processos formativos de novos profissionais da área da Educação. Já o docente 03 vislumbro o ingresso no Ensino Superior como uma possibilidade de um espaço de atuação profissional que atendesse as suas expectativas. Mesmo ingressando de modos diferentes, ambos consolidaram sua escolha a partir das vivências como docentes e alcançaram um novo patamar ao se tornarem docentes efetivos na IES pesquisada.

O local de atuação é pautado pelas condições de trabalho e quando o sujeito tem a possibilidade de optar por aquele que ofereça melhores condições de desenvolver suas atividades profissionais configurar-se-á uma conjuntura mais favorável ao desenvolvimento profissional do indivíduo. Nesse sentido, a escolha dos dois professores levou em conta essas distintas condições de trabalho de um docente na rede pública municipal, estadual e federal e mesmo na privada no âmbito das instituições de ensino.

Dias (2010) ao abordar acerca da atuação como docente no Ensino Superior público destaca que

o desenvolvimento profissional docente implica a possibilidade de articulação da teoria com a prática profissional (formação), a reflexão sobre objetivos educacionais e suas finalidades, a democratização do ensino e da educação (o que inclui valores e atitudes), a melhoria das condições de trabalho e de salário, a valorização da ética profissional (profissão, profissionalidade, profissionalismo) etc. (p. 94).

O engajamento em um processo de desenvolvimento profissional docente implicará na qualidade do trabalho desenvolvido pelo profissional, logo, ao pensarmos em tempos e espaços formativos, refletirá na qualidade do processo de ensinagem do docente consequentemente no processo de aprendizagem do estudante. Desse modo, condições de trabalho que permitam ao profissional docente ter um ambiente favorável e propiciou ao seu desenvolvimento profissional repercute nos processos formativos desenvolvidos no âmbito da IES.

Nessa direção, o professor gestor 02 chama a atenção em sua fala para as condições de trabalho no Ensino Superior, especialmente, instituições públicas federais. No excerto narrativo que segue, o docente explicita sua percepção acerca das condições de trabalho nos diferentes níveis de ensino, isto tendo por base suas vivências no decorrer da sua trajetória profissional:

Então, eu vou te dizer assim eu não tive dificuldade, na verdade para mim a vida se facilitou. Uma coisa é você dar aula das 6:20 da manhã às 10:30 da noite lá fora. Que eu me lembro eu saia do cursinho ia dar aula no Estado saia do Estado voltava para o cursinho e assim passava da manhã à noite, então eu era um Bandeira do Divino do ensino de Química. Aí quando eu entrei aqui trabalhar com didático com estágio supervisionado eu diria até que, vamos usar uma expressão, foi mel na chupeta, para mim foi a coisa mais fácil do mundo, eu tinha horário para estudar horário para preparar as formas que o curso exige, continuar com as intervenções escolares que a gente que trabalha com prática de ensino fazendo, por exemplo, prática de ensino de Química, a gente nunca abandona o chão da escola, então isso para mim foi muito tranquilo. Foi muito mais fácil ser é muito mais fácil ser professor universitário e trabalhar com educação e trabalhar com aquilo que a gente gosta do que, por exemplo, a gente vê os nossos colegas naquela luta bárbara por tempo para estudar, o salário, é uma vida inteira de luta através do sindicato para condições de trabalho para melhores salários e, às vezes, tu vêes colegas que tem que trabalhar 60 horas. Então, tu hás de convir comigo que é muito mais fácil ser o que eu sou hoje do que eu era antes de entrar aqui trabalhando da manhã à noite e de segunda a sábado, único dia de descanso era domingo. Então a

universidade realmente assim é um espaço maravilhoso e bom porque nos propicia muita coisa, acesso e a facilidade que aqui a gente tem muito melhores condições de trabalho que os nossos colegas da rede tanto Municipal como Estadual. (**Professor gestor 02**).

Evidenciamos na fala do docente as condições de trabalho na Educação Superior propiciando uma organização do trabalho que possibilita dedicação a atividades que qualificam sua atuação. O professor gestor 02 destaca em sua fala um aspecto que o levou a optar pela docência em uma IES pública e federal, especificamente, as condições de trabalho em instituições desse tipo.

De acordo com Carneiro (2010),

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).

Nessa direção, é essencial que as condições de trabalho proporcionem tempos e espaços para essa aprendizagem.

Cabe salientarmos, conforme evidenciamos no excerto narrativo que segue que a opção pela docência não está atrelada à instituição de atuação, ou seja, mesmo que não tivesse ingressado em IES federal a escolha pela profissão docente já estava consolidada. Fica evidente essa perspectiva e que a inserção em uma universidade como docente significava melhoria das condições de trabalho, conseqüentemente de vida também. Vejamos o que diz acerca dessa dimensão:

Claro que a gente nunca tem assim aquela coisa de... a perspectiva para trabalhar no ensino superior ele também depende muito da qualificação que na época não se exigia muito, tinha pouca gente com licenciatura para com qualificação no campo Educacional, mas essas são as vezes bifurcações que a vida te oportuniza. Mas eu se eu tivesse ficado como professor do magistério Estadual Municipal, eu também não estaria frustrado. Entendeu? Então essa coisa de ser hoje professor universitário é uma coisa que foi uma opção que a vida me propiciou e claro que daí eu agarrei com unhas e dentes essa oportunidade, mas o que eu queria ser mesmo e é isso que eu sou, que vai fazer agora em agosto 34 anos que eu estou numa sala de aula, a universidade o ensino superior foi uma oportunidade, mas a minha a minha convicção era que eu queria ser professor, não interessava onde, quando, mas era docência que eu queria. (**Professor gestor 02**).

Constatamos que a atuação profissional no Ensino Superior do âmbito público federal configura-se como atrativo ao considerarmos as condições de trabalho e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional.

No entanto, cabe fazermos uma ressalva acerca da atual conjuntura do país. Maués (2015) considerando as novas demandas que emergem no contexto universitário (as quais veremos mais detalhadamente adiante ao enfocarmos a recorrência contextos emergentes na e da Educação Superior), resultando na intensificação do trabalho docente neste nível de ensino, faz uma análise acerca das condições de trabalho da docência na Educação Superior pública federal nas últimas décadas, apontando que

[...] essa profissão vem perdendo a atratividade, na medida em que os salários, as condições de trabalho, a existência de um plano de carreira que de fato valorize o professor têm sido ignorados pelos diferentes governos. A última greve de docentes, que durou cento e vinte dias, serviu também para revelar que o professor é o servidor público federal que tem o menor salário, levando em conta outras categorias que exigem o mesmo nível de escolaridade. Essa triste constatação não foi suficiente para sensibilizar as autoridades federais para adotarem políticas que possam alterar esse quadro. Enquanto essa situação persistir, a formação de professores passará a ser uma retórica, pois uma política de formação deve, necessariamente, incluir a formação inicial, a formação continuada e um plano de carreira que valorize esse profissional. A resistência organizada via sindicatos, entidades acadêmicas e científicas é o caminho mais eficaz para lutar pela dignidade do professor do ES e, com isso, pela sua formação, melhores condições de trabalho e salário. (p. 240).

O docente do Ensino Superior tem se deparado com condições não tão favoráveis atreladas à precarização e à intensificação do trabalho. O cenário nacional como um todo vem lançando a todos os setores novos desafios influenciando na manutenção das instituições públicas e, inclusive, nas do setor privado. Mesmo assim, como já indicado pelo professor gestor 02, as condições do professor universitário ainda são melhores se comparadas às condições da carreira docente da rede pública estadual e municipal. Claro, cabe destacarmos, que reconhecemos as especificidades do trabalho docente em cada um dos âmbitos e níveis de atuação.

A docência é uma profissão que engloba diversas dimensões cada qual com suas especificidades. Independentemente do nível e do tipo de instituição em que se atua exige formação qualificada para o desenvolvimento de um trabalho profissional. Essa compreensão instiga a processos formativos de diferentes naturezas, podendo ser eles autoformativos, heteroformativos e interformativos.

Ao ser questionado sobre a diferença de atuar em diferentes níveis de ensino, especificamente, se sentiu diferença ao fazer a transição da Educação Básica para a Educação Superior, como docente, o professor gestor 02 expressa em sua fala que:

[...] eu não senti muita diferença porque aquilo que eu te digo te disse, eu tive uma formação paralela, eu fui autodidata, eu li muito, na época que até era moda na época, mas nós estávamos ali

na década de 80 então a politização do ato pedagógico era muito forte a presença de Paulo Freire eu era um freiriano convicto, foi continuo gostando até hoje, acho que é a maior referência do ponto de vista educacional que nós temos no Brasil e é um reconhecido internacionalmente. Então eu tinha leitura educacional eu participava de movimentos políticos e na época como estudante no movimento estudantil, depois fora da universidade em movimentos sociais em movimentos partidários, e paralelamente eu tinha essa leitura no campo das humanidades e o que é necessário, por exemplo, você trabalhar com metodologia independentemente de ser de Química, Física ou trabalhar nas disciplinas da pedagogia, a formação sociológica e a formação filosófica e a formação política ela é fundamental. (**Professor gestor 02**).

Acerca da docência em sala de aula, o professor gestor 02 destaca em sua fala não ter sentido diferença ao ingressar no nível superior, pois, segundo apontado por ele, a sua trajetória formativa permeada pela autoformação propiciou-lhe a construção de um repertório de saberes docentes fundamentais a práxis educativa, independentemente, do nível de ensino.

Nesse sentido, compreendemos que a identificação de uma necessidade formativa levou o docente à uma atividade de estudo que resultou em um processo de desenvolvimento profissional autônomo. De acordo com Marcelo García (1999),

esta es la modalidad de desarrollo profesional más simple, en tanto que a una concepción del desarrollo profesional, según la cual los profesores deciden aprender por sí mismos aquellos conocimientos o destrezas que consideran necesarios para su desarrollo profesional o personal. Se basa en el supuesto que los profesores son individuos capaces de iniciar y dirigir por sí mismos procesos de aprendizaje, y de formación, lo cual es coherente con los principios de aprendizaje adulto [...] en el sentido de que los adultos aprenden de forma más adecuada son ellos que inician y planean las actividades de desarrollo profesional. [...] los profesores se diferencian entre sí en su estilos de aprendizaje, lo que les lleva a algunos a preferir el autocontrol sobre sus propios procesos formativos. [...]. Los profesores, por tanto, son sujetos individuales capaces de autoaprendizaje y que por ello pueden planificar, dirigir y seleccionar actividades de formación. En este proceso va surgiendo su propia imagen personal y su visión como profesional que tan importante es a la hora de su realización como profesional de la enseñanza¹⁷. (p. 168-169).

A trajetória formativa atrelada aos significados e sentidos que a permeiam levam o indivíduo a fazer escolhas que estejam em consonância com suas concepções e mesmo expectativas de vida pessoal a profissional.

¹⁷ Tradução nossa: Esta é a modalidade mais simples de desenvolvimento profissional, enquanto uma concepção de desenvolvimento profissional, segundo a qual os professores decidem aprender por mesmos aqueles conhecimentos ou habilidades que consideram necessárias para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Ele é baseado na suposição de que os professores são indivíduos capazes de iniciar e gerir os seus próprios processos de aprendizagem e formação, o que é consistente com os princípios da educação de adultos [...] no sentido de que os adultos aprendem de forma mais adequada são eles iniciar e planejar atividades de desenvolvimento profissional. [...] os professores se diferenciam entre si em seus estilos de aprendizagem, levando alguns a preferir algum autocontrole sobre seus próprios processos formativos. [...]. Os professores, portanto, são sujeitos individuais capazes de autoaprendizagem e por isso podem planejar, gerenciar e selecionar as atividades de formação. Neste processo vai surgindo sua própria imagem pessoal e sua visão como um profissional que tão importante é a hora de sua realização como profissional de ensino. (p. 168-169).

Nessa perspectiva, o professor gestor 03 destaca em sua fala as motivações que o levaram a não prosseguir com sua formação, ou seja, realizar um curso de Pós-graduação em nível de doutorado. No excerto que segue ele narra suas ideias sobre esse aspecto de sua trajetória:

A outra coisa assim, por que eu não fiz doutorado? Eu acho que o doutorado no Brasil ele perdeu o seu foco principal que era a qualificação profissional de quem tivesse um doutorado. Na minha concepção um doutor ele deve ter um amplo e complexo conhecimento das diversas áreas do saber. Se nós pegarmos a Universidade de Santa Maria eu tenho certeza que se muitos fossem fazer uma prova de conhecimento para doutor, eu diria para ti que o percentual de aprovação seria baixo. Porque um doutor se entende, na sua origem, ele tem que falar a língua dele, da Pátria dele, no mestrado uma segunda língua dominar e no doutorado uma terceira língua. Nós temos doutores no Brasil que não dominam a sua língua pátria. E eu tenho, por exemplo, eu sou uma pessoa que tem uma enorme dificuldade de aprender alguma coisa que eu não tiver tesão para aprender aquilo. **(Professor gestor 03).**

Através da fala do docente é possível inferirmos que a não realização do curso de doutorado foi pautada na ideia do que significa realizar um curso desse nível e os sentidos produzidos por ele acerca dessa titulação, assim como as demandas de realizá-lo com o máximo de proveito. Esta sua visão foi construída a partir de suas experiências e vivências, tanto no âmbito da sua trajetória formativa como da profissional. A compreensão das exigências que a atuação como docente universitário impõem ao trabalho docente, bem como a maneira como o sujeito vai se mobilizando para suprir as demandas que emergem do seu contexto de trabalho lhe permitem identificar se o investimento em um curso, como, por exemplo, um curso de doutoramento, lhe é necessário ou mesmo se dispõem-se a tal processo formativo.

De acordo com Isaia, Maciel e Bolzan (2012),

a docência universitária configura dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas docentes ao longo da carreira, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão de si mesmos, dos estudantes, do seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que pertencem. [...] a docência universitária é uma atividade complexa, o que é confirmado a partir de algumas assertivas: o exercício da docência universitária é singular, envolvendo uma multiplicidade de saberes (inclusive os pedagógicos), competências apropriadas e atitudes pertinentes compreendidas em suas relações, configurando-se como um trabalho essencialmente interativo; prevê o domínio de um conteúdo especializado e orientado para a formação de uma profissão; a atividade docente engloba demandas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. (p. 171).

Logo, reconhecer as exigências e desafios da docência universitária implica em compreender o seu papel como profissional da Educação que tem como objetivo maior de sua atuação a formação de novos profissionais. O modo como se prepara para atuar e mesmo ir em busca de mais artefatos/mecanismos para qualificar a sua atuação perante as novas

demandas reflete no seu desenvolvimento profissional e nos processos formativos que medeia como formador.

Nessa direção, nas narrativas que seguem os docentes expressam suas percepções acerca de um elemento que emergiu no âmbito da IES e que eles vivenciaram como professores e como gestores:

[...] uma coisa que correu dentro de mim que eu pensava que não ia ocorrer que eu pensava que eu não ia me adaptar, eu amo a EaD. Sabe porquê? Tu chegas lá os alunos sedentos, 100% dos alunos na sala de aula, já leram tudo o que tu postaste, eu levo duas malas de livro de rodinhas, eles loucos para xerocar, enlouquecidos para xerocar e olham aqueles livros assim deslumbrados. **(Professor gestor 01)**.

[...] trabalhei também como Coordenadora Pedagógica da produção do material didático no nosso curso de Educação Especial à distância que nós começamos em 2005 e ainda estamos ofertando. Foi um trabalho uma experiência incrível, sabe, uma experiência muito rica porque era um novo desafio. Foi um desafio assim: bom o que que nós vamos fazer, como nós vamos fazer, um curso à distância que descaracteriza o que culturalmente se entendia ou se percebia como cursos a distância no Brasil? Que tivesse uma qualidade como a gente trabalha com o nosso curso presencial. Quer dizer, em busca sempre de uma qualidade. Então nós tivemos umas experiências assim, poxa vida, para mim essa experiência no curso de Educação Especial à distância na coordenação junto porque nós tínhamos três coordenações, uma Coordenação Geral, a Coordenação de Tutores e a Coordenação Pedagógica e de Produção do Material. E eu trabalhei na Coordenação Pedagógica e de Produção do Material. **(Professor gestor 04)**.

A inserção da modalidade de ensino da Educação à Distância, bem como a consolidação desta modalidade no nível superior, logo no próprio contexto da IES instigou nos docentes a mobilização e reorganização dos significados e sentidos acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, conseqüentemente, também, do trabalho docente.

Nessa direção, o professor gestor 01 relata que na época da implantação da EaD na respectiva instituição, constatou, atuando como gestor, que houve resistência de vários docentes acerca dessa modalidade de ensino. De acordo com sua percepção “Eu sinto que muitos são ortodoxos, muitos não acreditam”, apontando que mesmo havendo aqueles que não mudaram sua concepção, “mas outros mudaram bastante. Percebo assim quem está bem diferente o C. D. mudou bastante, e eu sinto bastante coeso o grupo da educação especial, para mim é o grupo que mais funciona no sentido de unidade” (Professor gestor 01, p. 10).

A mudança de uma concepção é possível a partir de novas vivências que fornecem subsídios para que o sujeito possa produzir novos sentidos. Este processo é evidenciado na fala do professor gestor 01 e 04, os quais ao vivenciar o trabalho docente nessa modalidade de ensino reconhecem os novos sentidos produzidos no que tange à essa modalidade de ensino.

A EaD estabelece-se como um dos elementos dos contextos emergentes na Educação Superior na última década. Desse modo, articulando a narrativa dos docentes 01 e 04 entendemos que a partir da vivência dos e nos contextos emergentes é possível ao professor

manter-se mobilizado a atualizar-se, logo a colocar-se em articulação e interlocução com os significados e sentidos acerca de determinado aspecto. Cabe salientarmos que esse movimento pode constituir-se em um tensionamento, pois exige disponibilidade de cada sujeito para compreender o novo cenário que se configura, bem como os modos de ser e de estar no contexto educativo.

Nessa perspectiva, voltamos o nosso enfoque aos aspectos acerca da chegada e da permanência na gestão, ou seja, a inserção e a constituição dos professores em professores gestores. Assim, a recorrência *Chegada e permanência na gestão* abarca aspectos relacionados aos motivos que mobilizaram os docentes à atuação como gestores de Departamentos Didáticos, bem como o que os levou a permanecerem na gestão, considerando que todos os sujeitos entrevistados estão há pelo menos três gestões/6 anos, ocupando o cargo de chefe de departamento.

Nas narrativas que seguem os docentes expressam aspectos acerca da sua chegada ao cargo de gestores, especificamente, chefes de Departamentos Didáticos:

E a minha trajetória efetiva aqui com DE começou em 3 de maio de 1983. E aí seis anos depois quando assumi a chefia em outubro de 99 o J. era o diretor, o J. L. C. me chamou e disse “*tu vais ter que te candidatar*”, eu digo “*eu não, eu já saí do estado que não queria mais nada de supervisão nada, nada, nada...*”, digo “*eu vim dar aula para ser professora de Psicologia que eu adoro*”. Aí ele disse “*não, mas eu quero, eu já tenho te observado, ser chefe é ser mais mediadora de conflito*” e ele disse “*eu preciso de gente no Conselho que sabe fazer mediação de conflito*”. E aí argumentou, argumentou e eu me candidatei. [...]. E assim eu estou na chefia como um desafio primeiro por provocação do J. de ser mediadora e depois eu peguei o gosto de participar das reuniões de Conselho, de Conselho Universitário e CEPE, para ter essa visão mais humanística. **(Professor gestor 01).**

O que me mobilizou, digamos para isso de novo, foi a minha formação política. Eu tendo consciência do meu papel na sociedade e eu tendo consciência do meu papel político dentro da minha instituição, como professor e também como membro ativo definidor e de implementação da democracia universitária. Então, eu diria que o que me conduziu para ocupar esse espaço político e administrativo de gestor universitário foi a minha formação sociológica, política, filosófica, então foi um caminho autodidata, mas o estar gestor é uma posição e uma postura política. Eu sei que eu estando aqui como gestor eu tenho muito mais participação nas definições do devir, do vir a ser da instituição do que se eu não fosse. Claro que eu como professor nós temos espaços democráticos, o próprio Departamento é um, mas o gestor, por isso eu te disse, tem a dimensão e a conotação política e foi a minha formação, digo bom, nós temos que participar de todas as práticas e espaços possíveis da instituição, então a formação política e a consciência política que eu sempre tive, desde que eu entrei que aí fui militando e fui me apropriando de saberes que qualificaram até a minha ação política é isso que me definiu para vir assumir espaços de gestão. E o que, como te disse, eu sou, gosto, e sou apaixonado por isso porque acho que é um espaço democrático é um espaço político importante de ocupar e de representação de uma determinada coletividade. **(Professor gestor 02).**

[...]. E eu me candidatei, com uma proposta simples de transparência em razão do que os outros tinham feito de errado. Então, fizeram assim, o correto é esse e eu vou tentar fazer esse, mas não vou errar como os outros erraram. No Departamento também havia uma concentração de beneficiar na hora de distribuição dos encargos didáticos, alguns estavam debaixo da asa do Chefe, tu não sabias quem é que qual é a disciplina que o outro colega dava, só sabia as que tu davas. [...]. Então que não havia e quando eu fui eu me candidatei eu disse: “*olha, a minha proposta nós*

vamos sentar, abre a planilha e vamos distribuir as disciplinas”. O Chefe Departamento ele faz uma proposta, leva para reunião e lá na reunião é aprovado. Aqui também faziam isso, mas só que tu não tinhas como questionar porque que tu estás dando aula. (**Professor gestor 03**).

É. Assim, a primeira vez eu fui convidada por uma colega para ser e nessas outras situações sempre o Departamento como todo me indicou. Então, acredito que de certa forma não estou querendo dizer que eu não tenho as minhas limitações, que eu não tenho..., mas assim o Departamento sugeriu o meu nome em todas as situações. E eu aceitei sim porque faz parte do meu trabalho também ser professor e ser gestora. (**Professor gestor 04**).

Constatamos por meio de suas narrativas, que a chegada na gestão para cada um dos docentes teve um percurso próprio. O professor 01 e 04 foram convidados por colegas a assumir esse cargo. Já o professor 02 foi impulsionado pelas suas concepções e sentidos, os quais construíra no decorrer do seu processo formativo.

O professor 03 relata que a sua motivação para se candidatar foi pautada nas suas experiências anteriores, especificamente, a atuação como Chefe de Departamento na IES em que atuava. A partir das suas vivências e das suas concepções candidatou-se acreditando que era necessário mudar a maneira como a gestão do Departamento vinha sendo feita, ou seja, uma maior transparência nos processos decisórios, especialmente, no que tange à distribuição das disciplinas ofertadas pelo Departamento, implicando diretamente na organização do trabalho dos docentes lotados nele.

Desse modo, a chegada à gestão foi impulsionada pelos significados e sentidos acerca desse tempo e espaço de uma IES, bem como do papel do gestor. A atuação alicerçada nos saberes que os docentes trazem consigo acerca dos processos de gestão a inserção nesse âmbito da instituição permite a eles produzirem sentido sobre a gestão e mesmo sobre o papel do gestor, como evidenciamos na narrativa do professor 02.

Zabalza (2004) ao referir-se ao contexto da Espanha no que tange aos professores universitários e as atividades que desempenham no âmbito da universidade e a formação destes profissionais, destaca acerca da gestão das IES que

quanto aos professores envolvidos nessa área, nenhum certificado e nenhum processo de seleção avaliam uma formação mínima para o seu desempenho (da gestão macroinstitucional das equipes da direção ou dos serviços mais abrangentes da universidade até os níveis microestruturais de departamentos, equipes de pesquisa, coordenação de programas, coordenação de cursos de pós-graduação, mestrados, convênios, etc.). Ninguém, ao menos entre os docentes, recebe formação específica para as tarefas de gestão que lhes são atribuídas. (p. 157-158).

Ao trazermos essa situação apontada pelo autor para o cenário das narrativas dos professores gestores entrevistados, constatamos que a chegada deles na gestão não foi pautada em ações institucionais, visando preparar o docente que assume um cargo dessa natureza.

Logo, a chegada e mesmo a permanência na gestão estão pautadas nas trajetórias e nas concepções de cada docente que aceita assumir o cargo de chefia, bem como do coletivo que lhe elege/indica para aquele cargo. Essa situação se estabelece pelo fato de nas IES públicas a gestão não ser um cargo de confiança, mas são os pares que indicam e apoiam um colega para desempenhar a função de representação daquele grupo.

A partir desses pressupostos, ao ingressar na instituição o docente se depara com uma perspectiva de gestão e de papel do gestor. No excerto que segue, o professor gestor 02 aborda esse aspecto:

O Departamento antes de entrar a minha geração, por exemplo, a escolha do gestor era feita feito grambel, as pessoas a comunidade mais antiga do Departamento pelo telefone, as reuniões sempre foram nas segundas de manhã, aí no domingo de noite entre um chá e outro, as pessoas “*não, fulana vai ser*”, aí combinavam por telefone domingo de noite chegava segunda de manhã a chefe anterior dizia “*bom, agora a próxima chefe vai ser a professora fulana*”, e aí a nossa geração, que é essa geração que entra no final da década de 80 início da década de 90 no Centro de Educação e no Departamento de Metodologia do Ensino, entra um conjunto de professores politizados com participação ativa no movimento estudantil, nos movimentos partidários e no movimento social e aí o que a gente faz? A gente traz para o Departamento uma eleição, com real chapas contrárias, com plataforma, com eleição real. O gestor vai ser eleito ele não vai ser escolhido pelo telefone. Que foi um avanço assim maravilhoso, mas em função desse no final da década de 80 o ingresso desse conjunto de colegas contemporâneos que tinha essa visão de democratizar o espaço de vivência. (**Professor gestor 02**).

A narrativa do professor 02 nos possibilita evidenciar desafios e exigências do ser gestor e da chegada à Chefia de um Departamento. Considerando o contexto sociocultural da época, ele se viu frente ao desafio de, alicerçado em seus saberes e suas concepções construídas ao longo de sua trajetória desempenhar o papel de gestor de acordo com suas premissas. Assim como relatado pelo professor 03 anteriormente, a maneira como o Departamento vinha sendo gestado instigou-os a candidatarem-se para terem a oportunidade de desenvolverem um trabalho de gestão sob uma nova perspectiva.

Nessa direção, trazemos a narrativa do professor gestor 02 na qual explicita aspectos e situações que constituíram a sua chegada à chefia do Departamento e como seus colegas reagiram ao ser um docente recém ingressado na instituição a assumir esse cargo:

E aí a primeira experiência foi interessantíssimo, como eu era muito marcado também pela minha participação no movimento social, já estando como professor aqui dentro da universidade no movimento social, em tudo que acontecia na universidade, eu me envolvia com greve, com isso, com aquilo, participação em movimento partidário, aí o que que acontece? Quando a gente faz isso de estabelecer eleição e na primeira vez que meus colegas desse coletivo me colocam como possibilidade de... como eu tinha muita facilidade de conviver com as divergências, mas tinha uma consciência política que eu partilhava com esses meus colegas eu fui lançado a primeira vez para chefe do Departamento. E aí ganhei a eleição e teve um fato que foi fantástico quando eu assumi a primeira vez o Departamento um professor na primeira reunião que eu coordeno ele pede a palavra e pede espaço para falar. Perfeito! Já começamos a instituir o Colegiado Departamental como espaço da diferença, mas um espaço de debate o espaço de lutas de forças políticas e esse colega

ele era de forças políticas opostas, a gente que entrou na década final da década de 80, de ocupação política, de democratização do espaço universitário e a primeira coisa que esse professor falou ele diz assim: *“parabéns pelo chefe, pela sua eleição, mas eu quero declarar aqui que eu não vejo o senhor tem muita competência política, realmente um é um militante partidário, é um militante político, mas eu não o vejo pela falta de experiência, pela a tenra idade, não o vejo com competência para tocar um Departamento universitário”*, e aí eu digo *“perfeito, professor! Será, inclusive, lavrado em ata esse seu depoimento. O senhor acha que é”*, *“não, eu quero que seja lavrado em ata”*, *“perfeito”*. Daí o professor fez a manifestação, ficou aquela coisa meio complicada, mas a gente militando nos espaços sociais e militando nos partidos tu sabes que o conflito, a divergência, é normal, eu sempre convivi com isso muito bem. Aí muito bem, aí comecei a tocar primeira reunião e tocar a gestão do Departamento. Três meses quatro meses depois que eu estava como chefe do Departamento o mesmo professor pediu a palavra: *“eu gostaria antes de começar a reunião fazer uso da palavra”*, passei a palavra: *“professor, não tem problema não começamos as deliberações”*, *“não, mas eu quero fazer um depoimento e eu gostaria que esse meu depoimento também fosse lavrado em ata. Há 4 meses atrás eu disse que o meu colega, o meu companheiro de trabalho, o professor L. C. N. R., tinha tenra idade, tinha competência política para fazer política partidária, política universitária e não tinha competência para fazer um gestor universitário. E eu quero dizer que eu estava redondamente enganado. O professor além de ter uma grande competência política, de saber fazer política, faz política com elegância, não negando o seu contrário, e tem se demonstrado um exímio gestor”*. Então, isso para mim assim uma experiência fantástica. Primeiro o reconhecimento e segundo ver um colega reconhecer o seu equívoco, o que não é muito fácil. **(Professor gestor 02)**.

Os saberes construídos pelo professor ao longo de ser trajetória atrelados às suas vivências formativas formaram o arcabouço que lhe deu subsídio para a atuação como gestor, especialmente, ao tratar com profissionalismo as divergências e as relações interpessoais. Mesmo com seu relato extenso, os detalhes narrados nos permitem evidenciar a articulação entre os saberes docentes, as vivências formativas, as relações interpessoais, o contexto sociocultural, os significados e sentidos acerca da gestão e do gestor e mesmo do ser gestor, ou seja, os aspectos e os elementos que permeiam e constituem a chegada à gestão e a permanência neste âmbito institucional.

A produção de sentido acerca da atuação como gestor é o que mobiliza a permanência, bem como o reconhecimento dos pares de ser um bom gestor. Vejamos o que os professores 01 e 03 narram acerca da sua permanência na gestão:

Solicitação dos colegas. Abria aquele período para inscrição de chapas e nunca ninguém se inscrevia. E aí vim, *“ah não, tu tens que continuar, tu tens que continuar”*, e eu acredito que eu a persuasão deles é em função desse saber ouvir, sabe, e eu acho que o fato de eu ser a mais velha fica ao tempo uma mãezona, acho ali, eu percebo assim que a maioria chega contam até problemas pessoais, desabafam, sabe? Fazem coisas que eu acho que se fosse alguém jovem ou recém eles não iam poder se confidenciar. Então eu tenho ouvido ao longo dessa trajetória eu sei quase da vida particular de todo mundo, se a mãe está doente, se o filho está doente. O pessoal vem e desabafa. **(Professor gestor 01)**.

Mas em um primeiro momento olhavam atravessado e diziam que era o PT que estava tomando conta, mas eu não nunca administrei o Departamento a partir da minha visão de partido, mas sim a partir da minha visão de política, da minha visão filosófica, mas foi uma experiência muito gratificante. E a gente nessa militância foi construindo uma certa respeitabilidade das pessoas, entendeu?! **(Professor gestor 02)**.

E eu acho que no Departamento tenho feito um trabalho de bom para muito bom, por que? A cada dois anos tem eleição e eu tenho sido reeleito pelos colegas, então não é imposição, sempre coloco e digo “*olha, o cargo é 2 anos, daqui a 2 anos tem eleição*”, agora esse ano tem eleição, eu já posso me aposentar, mas eu acho, dia 23 de julho eu completo os 35 anos, eu posso me aposentar, mas eu sempre programei a minha vida profissional até os 70 anos, agora está dizendo 75, não 75 eu tenho certeza que eu não quero chegar, eu programei até os 70 [...]. Então, Departamento assim não tem grandes aborrecimentos, algumas pessoas, às vezes, não concordam contigo e levam para o campo pessoal, uma ou duas de vez em quando, mas eu não abro mão daquilo que está escrito. **(Professor gestor 03)**.

A partir dessas narrativas constatamos que a permanência no cargo de gestores está pautada, principalmente, no reconhecimento do coletivo de cada Departamento de que a gestão está sendo conduzida de maneira satisfatória. Consolida a opção em permanecer no cargo a trajetória que estes docentes construíram como gestores, o que é expresso tanto pelo professor 01 como pelo 03, ao indicarem as relações construídas e as percepções sobre a sua atuação como gestor.

Cabe salientarmos que, também, está articulada à permanência as suas concepções acerca da gestão universitária, logo a maneira como gestionam os Departamentos é compreendida por eles como adequada às exigências e corrobora, como destacado pelo professor 02 com as suas próprias concepções acerca dos tempos e espaços de gestão.

Segundo Isaia (2009),

o desvelamento do professor como pessoa e profissional, ao longo das trajetórias que percorre, acontece a partir da integração de quatro pontos de vista, ou seja: das situações concretas que ele enfrenta, das representações que os outros desenvolvem sobre ele, das representações que ele mantém de si mesmo e, por último, de como ele percebe as representações dos outros a seu respeito. Somente assim será possível encontrar a pessoa concreta atrás da máscara. Para tanto, considera-se importante discutir a sua constituição em termos de eu individual e de “eu” grupal, a partir da dimensão profissional. (p. 99).

Nesse sentido, a constituição da identidade do gestor é alicerçada na sua vivência nos tempos e espaços de gestão, das representações que os pares constroem acerca da sua atuação como gestor, das suas representações sobre a sua atuação como gestor e as suas percepções no que tange às representações que os demais elaboraram sobre ele. A chegada e a permanência na gestão são delineadas por esse movimento de construção da identidade do docente como gestor.

Desse modo, as vivências articuladas às concepções e aos significados possibilitaram a construção de sentidos para atuar como gestor, configurando motivações que levaram o professor 02 a permanecer na gestão como evidenciamos no fragmento de sua narrativa que segue:

Como eu te disse, eu vou usar uma expressão afetiva, eu sou apaixonado por gestão universitária. Porque isso me fez continuar? A última uma das na segunda versão que eu virei Chefe do Departamento até eu não tinha muita perspectiva para isso eu ia trabalhar mais com sindicato, sabe, com a questão da defesa da categoria. Mas o Departamento criou um vácuo de poder que ninguém queria. [...] criou um vácuo que nós estávamos permanentemente com pró-Tempore e nem os pró-Tempore queriam. Aí as pessoas me disseram “*tu és o cara mais preparado para isso*”, e aí, sabe, digo “*bom, é uma boa sempre gostei, vamos voltar ao métier*”. E confirmou o meu gosto pela área administrativa de trabalhar e aquilo que eu te disse assim eu sou apaixonado porque eu trabalho sempre desde a primeira vez que entrei aqui com a dimensão política do gestor universitário, então, isso que me mobiliza; eu diria assim, para mim trabalhar com gestão porque eu acho que cada vez a gente tem que ter mais agentes políticos como gestor universitário e não meramente reprodutores. [...]. E aí não exerce aquela função meramente burocrática, funcionalista de fazer a máquina funcionar, não. Como dizia o Charlie Chaplin, “*não sois máquinas, gente é que sois*”. E é isso que nós somos aqui dentro, não podemos ser engolidos, então enquanto eu puder de dar minha contribuição política eu continuo apaixonado pela administração porque tem essa dimensão. (**Professor gestor 02**).

Marcas na trajetória formativa do docente possibilitaram-lhe agregar sentido para dispor-se a atuar e permanecer como gestor, reconhecendo a importância do seu papel no âmbito universitário ao pautar sua atuação nas concepções de gestão universitária. Para além de um mero burocrata, como destacado por ele, as IES precisam de gestores que compreendam a função da instituição e, conseqüentemente, a maneira como a gestão precisa ser desenvolvida para a universidade realize a manutenção da sua inserção e contribuição na sociedade e com o seu desenvolvimento.

Nessa direção, gestão universitária configura-se como dimensão categorial. Não que não tenhamos abordado até aqui, pois as articulações e interlocuções entre as recorrências explicitam a trama do tecido formativo formado por diferentes fios/elementos que ao longo da tessitura vão se movendo, provando aproximações e distanciamentos, elucidando a dinamicidade de cada percurso formativo e profissional.

4.2 GESTÃO UNIVERSITÁRIA

A dimensão categorial **gestão universitária** constitui-se na compreensão do tempo e espaço de atuação dos professores gestores, bem como de aspectos e elementos que permeiam e constituem tanto esse âmbito da instituição quanto a aprendizagem dos docentes que se tornam gestores ao assumirem cargos de gestão, ou seja, se tornam gestores ao serem gestores.

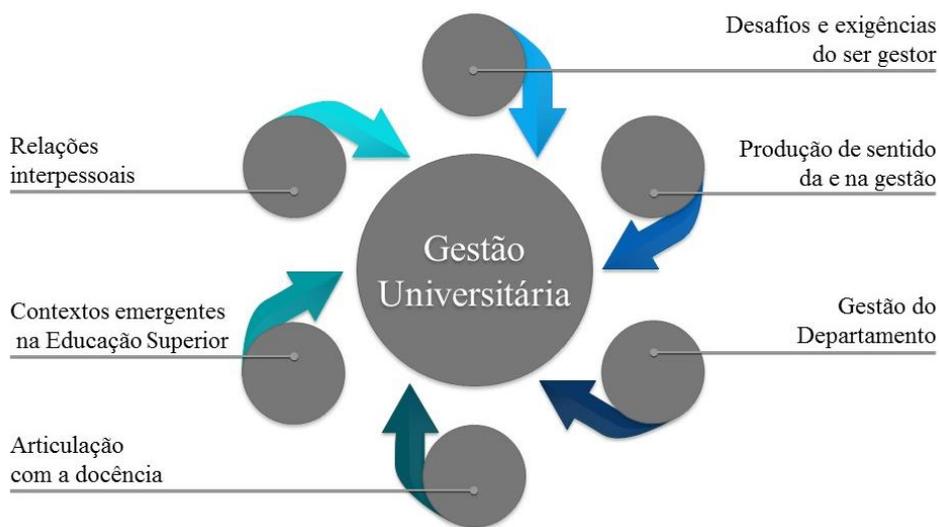
Por gestão universitária compreendemos como a gestão de tempos e espaços formativos em nível de Ensino Superior, englobando o viés administrativo e burocrático, bem como o viés educacional. Afinal configura-se em um ambiente de formação de profissionais de diversas áreas, atuando na área do ensino, da pesquisa e da extensão. Articulamos a

discussão acerca da gestão dos Departamentos Didáticos com as demandas oriundas dos contextos emergentes na Educação Superior brasileira, conseqüentemente, a implicação do atual contexto na dinâmica organizacional e institucional, logo na gestão universitária de universidades públicas.

Essa conjuntura que se estabelece é um campo de atuação do docente universitário. Porém, tanto a formação como o objetivo de ingresso na IES são pautados no exercício da docência enfocando o âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. A gestão é um novo elemento que vem se consolidando como mais um locus em que o docente de uma universidade pode vir a atuar. Não que anteriormente fosse outro profissional que ocupasse os cargos de gestão, mas, acreditamos, que essa elucidação acerca da atuação como gestor vem se consolidando pela própria complexificação dos tempos e espaços do Ensino Superior nas últimas décadas. Conforme discutimos nos tópicos 3.2 e 3.3, os novos modos de ser e de estar no mundo contemporâneo impulsionam às IES a se qualificarem, logo seus processos de gestão precisam ser qualificados ou, como vários autores da área têm indicado, profissionalizar a gestão. A profissionalização da gestão universitária implica em profissionalizar o gestor, ou seja, preparar o professor que irá atuar como gestor.

A partir da compreensão dessa conjuntura que constitui nosso contexto de pesquisa, construímos a dimensão categorial gestão universitária a partir das recorrências que emergiram das narrativas dos professores gestores entrevistados. Desse modo, entendemos que cada uma das recorrências compõe, não de maneira linear e estritamente alocada em um tempo e espaço, mas é em tal dinâmica que se constituem em articulação e interlocução com as demais. A ilustração que segue é uma representação dessa dinamicidade explicitando as recorrências que compõem a referida dimensão categorial:

Figura 5 - Ilustração representativa da dimensão categorial gestão universitária e as respectivas recorrências.



Fonte: a autora.

Assim, a dimensão categorial gestão universitária abarca as seguintes recorrências: *desafios e exigências do ser gestor; produção de sentido da e na gestão; gestão do Departamento; articulação com a docência; contextos emergentes na educação superior e relações interpessoais.*

A recorrência *desafios e exigências do ser gestor* é composta por excertos narrativos em que evidenciamos aspectos e elementos que se constituem como exigências para eles na sua atuação como gestores de tal maneira a estabelecer desafios a serem superados nos tempos e espaços da gestão.

Um dos primeiros desafios que se estabelece aos docentes é a compreensão do papel do gestor. Nas narrativas que seguem os professores gestores falam acerca da sua compreensão de qual é o papel do gestor:

Então essa é uma questão importantíssima de saber e essa questão da mediação entre pessoas que é a coisa de desenvolver o instituído e produzir um novo instituído, produzir novas políticas dentro da universidade aí também é que entra essa dimensão do conhecimento político do processo administrativo. Porque você trabalhar com pessoas, ela, necessariamente, a prática social de um gestor ou a prática social de sala de aula sempre vai estar contida a dimensão das relações políticas. Então o gestor para até para não ser um mero burocrata dentro da instituição ele necessariamente tem que ter um conhecimento político e, logicamente, conhecer muito profundamente a legislação que produz o regramento do nosso andar dentro da instituição. Porque a gente vê, principalmente, nos Conselhos Superiores, você já esteve no Conselho do Centro você já viu, e nos Conselhos Superiores a mesma coisa, a gente vê muitos erros administrativos que depois geram processos administrativos por erro de gestores, mas erros de que? De não conhecer o básico do seu métier. Um coordenador de curso ele necessariamente tem que conhecer o regramento que vai alicerçar o seu agir na coordenação, o Chefe de Departamento a mesma coisa,

nós temos que conhecer a lei maior da universidade e todas as outras leis que vão dar o regramento para o agir universitário. (**Professor gestor 02**).

O papel do gestor é tornar possível e realizável os objetivos traçados para aquele ano ou para aquela administração para aquele setor que ele está, então ele tem que ter consciência do que deve ser feito e como deve ser feito. Ele não pode dizer assim “*ah, pode ser*”, tem que pintar uma parede de azul, “*ah, mas azul eu não gosto de azul, então eu vou fazer de tudo para que não saia naquele ano*”, sendo simplista. [...]. Então, o gestor ele tem que saber qual era o objetivo do seu setor e cumprir aquele objetivo. E dizer porque não cumpriu no final, o relatório. Aí a pergunta é: quem lê relatório de gestão? É o mesmo que a prestação de contas, quando vem aquelas planilhas lá, um monte de números, rubricas, 1, 4/1, tantos. O que é isso? Ah isso aqui: 1 é a construção da casa de força do prédio do Centro. Aí tu vais ver os valores são bárbaros, aí eu digo “*caí o resto dos cabelos*”. Então, para mim, o papel do gestor é executar aquilo que foi estabelecido pelo coletivo, que foi aprovado pelo coletivo, esse, senão ele não é gestor, não precisa chamar de gestor, ele é uma autoridade que resolveu escolher entre A e B durante a sua gestão. Tenho visto muitos gestores que são gestões democráticas, abrindo um parêntese, mas só que na última hora é o que ele pensa que vale ou então não executa aquilo que ele acha que não vale. Se estamos em uma reunião os meus amigos dão ideias são ótimos, é uma porcaria de ideia, mas são ótimas para executar, aí tem alguém da oposição que dá uma ideia excelente eu procuro não executar, porque eu vou estar valorizando as ideias que ele deu e frente a comunidade eu vou perder a credibilidade. Parece que ele é eterno naquele cargo e ninguém é eterno. (**Professor gestor 03**).

Eu acho que o gestor ele precisa colocar claramente quais são as funções do professor, quais são as normativas que nos regem, se estamos contra a normativa vamos então modificar essas normativas, se elas estão aí para nos organizar. Isso não significa a gente aceita tudo, não, o nosso Departamento é bastante polêmico, no sentido, mas é polêmico no sentido de se discutir as questões e não é polêmico no sentido de uma briga contra o outro, não. Nós brigamos pelas questões, pelas coisas, pelos procedimentos, nós brigamos por aquilo que a gente não concorda como andamento de um trabalho pedagógico em prol dos alunos que estão aí. Isso nós discutimos e discutimos muito e nós temos pensamentos diferenciadas sobre, nós temos pensamentos diferenciados. Então isso a gente discute, mas no momento que se coloca de uma forma democrática para ser discutido e no momento que em se toma uma posição os que são contrários eles colaboram com esta posição. Eu acho que é isso para mim isso é democracia. Entende? (**Professor gestor 04**).

Evidenciamos a partir das falas dos professores gestores que a compreensão do papel do gestor é composta pelas dimensões da atuação do gestor, ou seja, as dimensões que a sua atuação engloba são também as que possibilitam ao gestor compreender o seu papel.

A compreensão do papel do gestor, como evidenciamos na narrativa do professor gestor 02, é construída a partir de suas vivências em tempos e espaços de gestão da IES. Essas vivências que possibilitaram a ele identificar como uma das demandas da atuação como gestor a necessidade de conhecer o contexto, as legislações, isso para que a atuação do gestor seja pertinente ao que a instituição espera dele, bem como da importância da sua atuação responsável para a qualificação e manutenção dos processos institucionais. O mesmo docente destaca, também, o entendimento sobre as relações interpessoais que se estabelecem no âmbito da instituição, assim como a maneira como o gestor precisa se posicionar e agir quando necessário.

O professor gestor 03 traz na sua perspectiva de compreensão do papel do gestor o viés da representatividade, ou seja, o gestor é aquele que representa as decisões do seu

coletivo, salientando que esse coletivo é formado tanto pelos colegas que se tem mais afinidade como por aqueles que não se tem tanta proximidade. Logo, um cargo representativo exige do gestor ponderar acerca das indicações e solicitações tanto dos colegas mais próximos, no âmbito de afinidade, como com os demais. Representar implica em representar e pautar suas ações e decisões no melhor para todo o grupo, ou, pelo menos, para a maior parte. Arelado a esse viés está o viés administrativo, com caráter mais burocrático, como é possível constatar em sua fala. O docente também destaca o aspecto que diz respeito à transitoriedade, ou seja, o exercício em um cargo de gestão é temporário. Essa consciência é necessária para que o gestor sempre retome o que significa o seu cargo, bem como qual o seu papel naquele determinado momento em que está ocupando o cargo de gestor.

Já o professor gestor 04 expressa na sua fala que compreende que o papel do gestor, especificamente, de um chefe de Departamento é dar suporte aos docentes do seu Departamento, de tal modo a ser o ponto de referência do profissional dentro da instituição.

Tanto na narrativa do professor gestor 04 como também evidenciamos na do professor gestor 02, o papel do gestor também é permeado pela necessidade de compreender o instituído, ou seja, conhecer a instituição e seus regimentos/estatutos, os quais normatizam e orientam o funcionamento da instituição. A partir desta compreensão ao identificarem novas demandas que precisam ser atendidas, é papel do gestor propor novas dinâmicas de organização, tanto no âmbito micro, no caso o Departamento, como no macro, nas demais instâncias em que tem inserção. Porém, essa proposição só será possível ao gestor que compreender o seu papel, assim como a gestão universitária.

Colombo e Rodrigues (2011) destacam que

apesar da perenidade, as IES não são simples de serem administradas devido à sua complexidade e às suas peculiaridades. Dessa maneira, necessitam de gestores sintonizados às transformações que estão ocorrendo em todas as partes do mundo, inclusive as que norteiam o mercado de trabalho; de equipes que saibam lidar com a heterogeneidade do perfil dos discentes; do uso sistemático de novas tecnologias para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Somados a todos esses atributos, necessitam, ainda, ter ações para gerar inovações nos processos acadêmicos e administrativos, nos setores de apoio, financeiro e mercadológico na trilogia ensino, pesquisa e extensão. Neste cenário, a gestão universitária contemporânea vem exigindo novas competências e habilidades de seus líderes a fim de gerar valor para todas as partes interessadas: alunos e clientes, colaboradores, parceiros, mantenedoras, acionistas, sociedade, entre outros. (p. 19).

Compreendemos que os aspectos relacionados a clientes e mantenedoras não diz respeito ao nosso contexto de pesquisa, pois refere-se às IES privadas. Porém, ao pensarmos no contexto nacional da Educação Superior o aspecto do financiamento vem sendo discutido

também no âmbito das IES públicas, especialmente, no atual cenário econômico e político do país. No que tange ao termo ‘clientes’ acreditamos que esse conceito retome o significado de uma instituição pública de qual natureza for: é mantida com recursos públicos (principalmente, de impostos pagos pelos contribuintes/cidadãos) para prestar/fornecer um serviço à sociedade.

Acerca desse aspecto no âmbito da governança na gestão pública, Slomski (2011) aponta que

recursos financeiros é, portanto, todo aquele dinheiro pertencente ao ente público, tenha sido arrecadado no exercício financeiro anterior ou no exercício financeiro vigente, que serve para fazer frente aos compromissos financeiros do ente público. Na contabilidade pública orçamentária são apresentados como receitas orçamentárias arrecadadas e como ativo financeiro em contas do disponível. É no contrato social, na Carta Constitucional, que a sociedade define que quem tem renda pagará Imposto de Renda, quem tem carro pagará Imposto sobre a Propriedade de Veículo Automotor, e assim por diante. [...] pois é com os recursos disponibilizados pela sociedade, via contrato social, que o gestor público disponibilizará os serviços para a produção do bem-estar social da sociedade. (p. 50).

O gestor no âmbito das instituições públicas tem entre as suas incumbências gerenciar os recursos financeiros visando a otimização destes, bem como a manutenção da instituição e dos serviços/produtos que ela oferece à sociedade.

Desse modo, os ‘clientes’ das instituições públicas são os contribuintes/cidadãos, que de certo modo pagam por esse serviço oferecido e que como clientes buscam adquirir um produto bom, fazer um bom negócio, no caso, ter a possibilidade de uma formação de qualidade.

Nessa perspectiva, abordando o processo de produção de valor público no que tange aos serviços/produtos oferecidos pelas instituições públicas, Bergue (2014) salienta que

em face dessa peculiaridade, paralelamente à prestação de serviços públicos de qualidade em respeito aos seus *destinatários* efetivos, o *contribuinte* precisa ser convencido de que os recursos públicos advindos de sua contribuição, e que não atendam a demanda específica sua, serão bem aplicados em benefício de segmentos carentes; e essa atenção às necessidades específicas de outrem deve, em larga medida, estar associada à minimização de potencial prejuízo à sociedade como um todo (onde se inclui o contribuinte). Assim, ainda que um contribuinte não utilize o sistema público de educação, por exemplo, sua parcela de esforço para com a manutenção da oferta desse serviço deve ser motivada pelo impacto que finalisticamente proporciona na sociedade como um todo em termos de desenvolvimento. (p. 169-170).

Conhecer e compreender a instituição, assim como o contexto é essencial para que o gestor possa alinhar a sua atuação com as expectativas que a sociedade tem acerca do

funcionamento da instituição. A compreensão do contexto e da função do seu papel como gestor nessa conjuntura estabelece ao professor gestor o desafio de desenvolver o seu trabalho de tal modo a atender tanto as demandas emergentes do contexto como as que emergem do processo de funcionamento da instituição. O funcionamento das IES públicas é pautado em normativas construídas internamente, atendendo as demandas identificadas no cotidiano da instituição, bem como as que organizam e definem o funcionamento de todas as instituições públicas. Conhecer essas normas e estatutos é essencial para que o gestor desenvolva sua função adequadamente e de acordo com o que a instituição espera dele e, inclusive, o grupo que lhe confia o cargo de gestor de determinado espaço institucional.

As IES sendo instituições públicas seguem as diretrizes e parâmetros da administração pública. Segundo Slomski (2011),

a Carta Constitucional de 1988, no art. 37, trata dos princípios aos quais a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios terão que obedecer. E entre eles está o da eficiência, criando, assim, um novo paradigma para a administração pública brasileira. Haja vista que nas empresas privadas este tema é de fácil observação, uma vez que os produtos ou serviços têm preço, e, assim, compara-se o preço auferido na venda com o custo de produção dos mesmos. A eficiência está relacionada ao custo de produção ou à forma pela qual os recursos são consumidos. A eficiência evidencia-se quando a relação consumo-produto ficou dentro do esperado. [...]. Por outro lado, a eficácia está relacionada ao atingimento dos objetivos e das metas. Sua preocupação relaciona-se com os resultados esperados. Assim, não basta ser eficiente, consumir menos recursos para a produção de serviços/produtos para a sociedade, é preciso que esses serviços atendam à real demanda, àquilo que é esperado pela sociedade sob todos os aspectos, sejam eles ligados à tempestividade, à oportunidade ou à qualidade. Para tanto, é preciso que o gestor dos recursos públicos (governamentais e não governamentais) tenha em mente pelo menos estes dois pilares para que sua gestão produza os resultados esperados pela sociedade. (p. 50).

Nessa perspectiva, quem atua como gestor no âmbito que for em uma instituição pública, assim como todos os demais profissionais contratados para trabalharem nesse setor, precisam compreender qual o seu papel como profissional. Assim, a compreensão do papel do gestor pelo docente que atua como tal está atrelada à compreensão do papel da IES como da própria Educação Superior.

As exigências e desafios que se estabelecem ao docente que atua como gestor são muitos e de variadas dimensões. A identificação destes desafios compreendemos como sendo o primeiro passo para a caminhada rumo à superação deles. Nas narrativas que seguem os professores gestores entrevistados explicitam quais os desafios que identificam na sua atuação como gestores:

De mediar esses conflitos, de obedecer às normas instituídas, fazer valer nas reuniões as normas do colegiado, as normas o próprio Regimento do Centro e dar prosseguimento a toda a vida dos professores desde assim, por exemplo, qualificação profissional, afastamento de professores, diárias e passagens, tudo é deliberado no coletivo, não decido nada, nada, nada sozinha. A minha gestão é participativa, é democrática, e eu faço questão de tudo aquilo que eu estudo lá na gestão colocar em prática na dinâmica do dia-a-dia. Desde assim, vem e pede “*por favor*”, digo “*vamos colocar no grupo*”, o grupo que vai decidir e a maioria que vale. Nada eu decido, olha 18 anos de decisões democráticas, participativas e procurando sempre ser justa e dar de fato um tratamento igualitário não importa se foi diretor, se foi isso, se foi aquilo, para min são todos colegas iguais e até os inimigos eu faço as mesmas coisas, eu não prejudico em nada, eu dou a mesma chance de misericórdia perdão e regeneração do que aqueles que vivem até querendo agradar, dar presentinho e coisas assim, que, às vezes, eu digo “*olha, dá para outra pessoa, não preciso, não quero*”, sabe, às vezes, para não ter aquela coisa “*ai está sendo presenteada*”, não. **(Professor gestor 01)**.

Tem necessariamente duas dimensões: participar o que é normal e é inerente ao cargo da gestão do processo e, felizmente, isso é uma coisa importante de a gente salientar, felizmente hoje a universidade e aí também entra a dimensão política é diferente de outros espaços de gestão de empresas, por exemplo, todos os espaços da universidade eles são espaços democráticos, tanto é que eu sou chefe do Departamento porque é um cargo eletivo eu sou eleito pela comunidade, e assim todos os demais representantes, então, os espaços universitários são espaços democráticos enquanto espaço democrático tem necessariamente o enfrentamento político porque ali existem imposições. Eu tenho uma visão de mundo, eu tenho uma filosofia de vida, eu tenho uma visão da história, eu tenho uma visão do que é a universidade, mas existem conflitos, colegas que têm outra visão. Então nesses espaços democráticos entra a dimensão política de o gestor trabalhar na perspectiva de consolidar aquela visão de universidade. No meu caso e de outros colegas era exatamente cada vez abrir mais a universidade como espaço de participação e todas essas instâncias assim como espaços políticos sim de definição, então essa dimensão política dimensão administrativa. **(Professor gestor 02)**.

Sim, muitos, muitos desafios a gente têm na chefia. Por isso que eu acho que uma questão para a gente estar em uma chefia é o respeito com o colega, mas também é de você ter uma atitude de ser gestora. Isso não é de impor nada aos colegas. Contudo, se eu estou na posição de gestora eu tenho que assumir um papel de gestora, eu preciso assumir esse papel de gestora. E é um desafio isso. Então, não de impor, mas quais são as estratégias que eu posso utilizar como gestora tendo ética, tendo respeito aos colegas e um trabalho democrático dentro desse espaço que democracia não é fazer o que eu quero ou o que o outro quer, não é isso. Então, é aquilo de você colocar a situação e a partir disso pesar junto com os colegas ou, então, as tomadas que a gente tem que ter dentro daquilo que se tem de elementos para poder colocar em funcionamento o setor. [...]. Eu acho que ser gestor muito mais do que um curso de preparação a gente aprende e a gente precisa ter esses elementos de ética, de respeito, de compromisso, em primeiro lugar, ser democrático. **(Professor gestor 04)**.

Evidenciamos nas falas dos gestores que um dos desafios que se estabelece é a mediação das relações interpessoais, de tal modo que o papel do gestor se configura, também, como o de mediador das relações. Nessa direção, conforme também constatamos nas falas dos três docentes, a mediação das relações e mesmo a maneira como trabalha com os seus colegas de Departamento a partir do lugar de gestor é pautado no princípio da democracia.

As concepções, os significados e os sentidos que os docentes possuem e mobilizam ao atuarem como gestores formam os seus saberes docentes da gestão, ou seja, estes saberes são construídos no percurso de atuação como gestor vivenciando as exigências e desafios que se estabelecem.

Nesse sentido, Cardim (2007) aponta que

todavia é necessário ter presente que não adianta ter uma Ferrari se o motorista não é competente, se não tem habilidade para dirigir. O mesmo pode ser dito de uma instituição de ensino superior. Enquanto as instituições navegavam sem turbulências, sem concorrência, com um número maior de demandantes em relação às vagas oferecidas, com uma economia e um poder de compra em melhores condições, era até simples “cuidar” do caixa da instituição, do fluxo financeiro, do “dinheiro arrecadado” e dar-lhe um destino. Hoje os tempos são outros e precisamos notar essas mudanças para podermos entrar e ficar no mercado. Hoje vivemos a era do conhecimento, da liderança, da competência. Com isso, queremos dizer que os gestores precisam ter competência suficiente para poder administrar as suas instituições. Quando falamos de competência, queremos dizer: ter conhecimento, possuir habilidades, manter experiências acumuladas, exercer liderança e suportes. (p. 226).

As competências às quais o autor se refere constatamos que os professores gestores entrevistados possuem. Evidenciamos nas suas falas as habilidades que relatam exercerem ao atuarem como gestores, bem como as experiências que vão acumulando, constituindo as suas vivências formativas e, conforme já indicaram em falas anteriores, podem inferir que desempenham um papel de liderança frente aos colegas de Departamento, especialmente, ao se manterem há tanto tempo no cargo. Desse modo, por mais que não possuam uma formação específica para atuarem como gestores, expressam ter construído habilidades que lhes permitem desempenhar o papel satisfatoriamente, pelo menos, esse é o reconhecimento do grupo que os reelegeu.

Abordando sob a lente da complexidade a gestão de pessoas no setor público, Bergue (2014) salienta que,

a gestão de pessoas nas organizações do setor público não é atribuição de uma área, mas de todos os agentes públicos. Também não se restringe aos gestores, mas a cada membro de equipe. Isso porque a compreensão da gestão não pode ser reduzida ao modelo mecanicista, de inspiração taylorista, baseado na divisão do trabalho (líderes e liderados) e na especialização de conhecimentos e tarefas (competências para chefiar e competências para executar atividades de trabalho), no exercício da autoridade assentada na hierarquia. A gestão de pessoas é um exercício colaborativo, de compartilhamento de saberes, e que se traduz em uma relação de mútuo envolvimento com os propósitos da equipe e da instituição em sentido mais amplo. No serviço público trata-se com um conjunto heterogêneo de pessoas detentoras de competências em geral bastante superiores àquelas requeridas para a investidura e desempenho do cargo. Esse entre outros tantos fatores, por si só já imprime elevado grau de complexidade às relações no ambiente de trabalho. (p. 66).

Nessa perspectiva, o professor gestor 01 narra o que definiu como o maior desafio que enfrentou e outras situações delicadas ao desenvolver seu papel como chefe de Departamento. Vejamos sua manifestação:

Olha na verdade o maior desafio foi poder assim todos os dias eu dizer “*meu Deus! Me dai força para mim não brigar com ninguém!*”. Então controlar o meu eu o implosivo e respeitar de fato cada professor como único, diferente. Negócio de licença saúde do professor que não vinha os laudos, tinha que abrir concurso para substituto, ter que estar ligando, estar pedindo por favor, então essa questão assim são as coisas mais delicadas. Que tu pensas assim ninguém pediu para ficar doente, está frágil, mas ao mesmo tempo a instituição precisa funcionar se não vem o Ministério Público te cobra que os alunos estão sem aula e tu assim tens que engolir cobras e lagartos e ter que ligar e dizer “*por favor, estamos precisando do laudo sem ele não dá para abrir o processo*”. Esse para mim foi o desafio mais doloroso em vários momentos, que eu tive o professor que morreu durante o processo de afastamento. Então foi uma das coisas mais difícil enfrentar a morte de um colega da ativa [...]. Outro que eu acompanhei que para mim foi muito sofrido [...], que eu tinha que ligar para ela, mas muitas vezes ela não atendia, tinha que ligar para a [irmã] pedindo “*por favor, leva rápido lá senão nós vamos perder o substituto*”, às vezes, era questão de dias, o CCPD pedindo. Então isso é uma coisa que tu tens que aprender a respeitar o tempo espaço do enfermo. E como gestora pública tu tens que pensar na instituição, nos alunos, na outra ponta. Então fazer essa mediação para mim foi a coisa mais dolorosa da vida. [...]. E esse preparo, por isso eu digo só a espiritualidade. Se tu não tens uma espiritualidade, um valor, tu podes meter os pés pelas mãos, tu podes ligar brigando puxa o tempo está passando, não pensa na instituição? E aí se tu fazes isso a pessoa está em tratamento, frágil, fraco, tu imaginas?! Vai dizer “*viu, me dediquei e agora não estão me respeitando!*”. [...]. E os alunos sem aula vindo me cobrar “*vai ter aula? Vai ter aula?*”. Então isso aí só relações humanas estudadas, sem espiritualidade também não vai funcionar. [...]. Equilíbrio, fazia a parte burocrática funcionar, mas sem desumanizar. (**Professor gestor 01**).

A habilidade para dinamizar as demandas institucionais com as relações interpessoais, especificamente, no âmbito da gestão de pessoas, é narrada pelo professor gestor 01 como um dos seus maiores desafios. Ao mesmo tempo em que é pressionado pelas exigências que o seu cargo lhe impõe, como no caso administrar a abertura de processo de substituição de docente afastado, temporária ou permanentemente, da instituição, precisa conciliar com os cuidados no gestor de recursos humanos.

Acerca da gestão dos recursos humanos em instituições públicas Slomski (2011) indica que

pensar em gestão da coisa pública é sinônimo de pensar em pessoas, em servidores, em profissionais de alto padrão, em suma, “recursos humanos”; este recurso está para a administração pública como os números arábicos estão para a contabilidade e para o desenvolvimento da humanidade. Para o gestor público ter sucesso é preciso que ele conheça quem são, quantos são, quais são suas habilidades e quais são suas aspirações em relação ao ente para o qual trabalha e dedica seu tempo e seus pensamentos. Minha experiência com servidores públicos contradiz as palavras de Osborne e Gaebler em seu *Reinventando o governo*, que os classifica como pregos sem cabeça, fáceis de entrar e difíceis de tirar. O servidor público, pelo contrário, precisa de comando como qualquer empregado de empresa privada. Se o servidor, ao chegar ao seu local de trabalho, encontrar um gestor com capacidade de gerência, com recursos físicos e financeiros para o desenvolvimento de suas atividades, certamente a sociedade não terá com que se preocupar, este servidor produzirá com eficiência e com eficácia. É verdade que sempre existirá aquele que insiste em ser aquilo que podemos chamar de relapso e descompromissado com os serviços e com a coisa pública, como há, também, nas empresas privadas. Neste caso, é preciso que o gestor use dos recursos disponíveis e proceda à sua demissão, pois se existe um lugar em que não cabe esse tipo de pessoa é no serviço público, seja governamental ou não. (p. 50).

Nesse sentido, dialogando com a narrativa do professor gestor e das indicações do autor, podemos compreender que atuar como gestor em uma instituição pública implica em trabalhar em prol da instituição, logo dos seus objetivos e da manutenção do seu funcionamento. Os recursos financeiros e os humanos são fundamentais para qualquer instituição e a boa gestão destes é essencial para a manutenção dela. Assim, os chefes de Departamentos se veem frente ao desafio de, sendo docentes, construir saberes acerca da dinâmica de como gerenciar essas demandas oriundas de diferentes vieses, mas que definem e impulsionam a gestão do âmbito público.

Compreendemos que o docente traz ao ingressar na instituição os saberes construídos acerca dos saberes docentes. Gauthier (2013) indica como sendo estes os seguintes: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. É a partir destes saberes que constituem o reservatório de saberes do docente que ele constrói os saberes da gestão, sendo essa construção impulsionada quando precisa responder aos desafios que lhe chegam ao atuar como gestor.

Nessa direção, o reconhecimento da função de gestor para além de apenas burocrática, possibilita a construção de saberes que permitam a ele atuar ativamente também como propositor a partir da atuação como chefe de um Departamento. Essa perspectiva é evidenciada na fala do professor gestor 02, vejamos:

[...]. Na verdade, tu não estás ali só para avaliar homologar o que está posto. O gestor a função e aí que é um espaço importantíssimo, o espaço político do chefe Departamento, do coordenador de curso, ele é um gestor que está em um cargo, mas ele também é importante para definir o futuro da própria instituição. Mas para ti ser um, digamos assim, um gestor que trabalhe nessa ótica de propor políticas, de questionar as próprias formas os modos operantes da instituição tu tem que ter conhecimento político para isso. E é fundamental para os cargos de gestão e eu diria para coordenador, para chefe Departamento, diretor de Centro. (**Professor gestor 02**).

A compreensão da complexidade da atuação como gestor e das implicações que a sua função tem no âmbito da instituição, mobiliza o docente a construir saberes que lhe permitam desempenhar sua função com responsividade.

Afirmamos que a construção dos saberes da gestão acontece na gestão quando o docente experienciar e vivenciar este âmbito da instituição como gestor, pois os próprios professores relatam a não existência de uma formação prévia ou mesmo de qualificação ofertado por parte da instituição no momento em que ingressaram na gestão como gestores. Nas narrativas que seguem os professores explicitam essa perspectiva:

Não, naquela época não houve nada. Foi no ensaio e erro, assim, tateando e perguntando para os outros. Mas depois eu procurei fazer alguns cursos sobre liderança e tal que a instituição ofereceu, mas que não era obrigatório, eu quis fazer para mim poder revisitar e [re]significar a minha atuação e ver se eu estava sendo de fato uma líder democrática ou se estava sendo autoritária. E eu acredito que o que mais pesou na minha atuação foi a minha formação humanística mesmo, principalmente, da Fundação Getúlio Vargas onde se estudou muito a questão da motivação, questão da liderança, das relações humanas, foi muito forte lá. Depois no mestrado eu tive professor R. R. como orientador da minha dissertação e ele era uma pessoa extremamente democrática, então fez eu usar muito Maquilelon que trabalha com motivo de afiliação, realização e poder. E aí me debrucei a fundo tive que pegar livros em inglês mandar traduzir, espanhol e francês, e eu sei que eu tive que pegar quase toda a literatura estrangeira. E aí eu acho que isso me ajudou muito para definir assim o que é a filiação, criar laços afetivos, o que é realizar, inovar, criar coisas novas e a partir de olhar os diferentes olhares, o que é o poder, o poder que só se constituído ele vem da base, ele só faz sentido se é o poder que vem daquelas pessoas que a gente representa. **(Professor gestor 01).**

[...] Conselho do Centro e Conselhos Superiores eles dão para a gente que trabalha com gestão universitária e a partir de uma concepção política de gestão universitária, a gente vê muito claramente o que é a concepção dos colegas sobre gestão universitária, tanto no Conselho, no CONSU no Conselho Universitário, como no CEPE a gente nota que os representantes que estão lá é simplesmente para avaliar o que a instituição propõe e o que os processos estão mandando. [...]. Então a formação política eu diria assim que é fundamental para um gestor. Eu não sei na iniciativa privada e não me interessa eu nunca trabalhei, não vou trabalhar, mas no campo do gestor público, no caso da universidade, é fundamental a dimensão política do gestor até para facilitar o processo e ter essa noção clara que existe essas duas dimensões, lidar com o orçamento, que é uma coisa fixa, lidar com um patrimônio, mas isso tudo está dentro daquela concepção que a gente está aqui para defender o público, a qualidade, o gratuito. Então essa a parte fácil de assinar memorando ou liberar a diária para o professor viajar, essas coisas, então assinar o memorando é barbadão. O mais complexo, mas que é o mais gratificante, e que isso me apaixona na gestão universitária porque eu gosto eu sou apaixonado por gestão universitária, é essa dimensão política e democrática que é a universidade. **(Professor gestor 02).**

Não, tudo era a gente pega o Estatuto, que isso é uma coisa que eu falo e critico sempre, como representante do Centro em algumas reuniões do CEPE e do Conselho Universitário, eu sempre que levantei essa crítica porque o professor chega e vem para assumir um cargo de Coordenador de Curso ou de Chefe de Departamento e não sabe nada daquela coisa. Acho que tem que ser ofertado a essas pessoas que têm interesse em fazer alguma coisa. [...]. Pela instituição. Para conhecer a instituição. Quer ver um exemplo típico? Eu falo sempre, digo para os meus alunos, que vem de outros cursos “*se vocês me oferecessem o melhor carro que tem em Santa Maria, o carro mais caro que tem em Santa Maria, para eu responder uma pergunta para vocês eu não ganho esse carro. E se essa mesma pergunta for feita para os professores da universidade que não são daquele curso, a pergunta é simples: quem são os professores que estão dando aula para nós nesse semestre?*”, a gente não sabe quem são os professores, eu não sei quem são os professores da Música, não sei quem são os professores da Educação Física que dão aula para os meus alunos nesse semestre agora. A gente não sabe quem é. Na particular eu tenho quase que certeza pelas informações que eu tenho que existe uma reunião e cada professor faça um comentário do que vai trabalhar. **(Professor gestor 03).**

Um curso específico não. Assim, eu estou na gestão e então aparece alguma situação problemática eu saio a procura, “*olha, como que eu resolvo isso?*”, aí eu vou direto às Pró-reitorias. Primeiro a Direção do Centro, que é a minha, por uma questão de hierarquias sempre eu procuro a Direção do Centro. Se não for da alçada da Direção do Centro eu vou às Pró-reitorias e enfim vou buscar a informação. **(Professor gestor 04).**

A ausência de uma formação fez os docentes buscarem apoio em outros gestores, bem como os impulsionou também a um processo de autoformação, como é destacado pelo professor gestor 01 ao relatar a busca por cursos extra para qualificar a sua atuação como

gestor a partir das suas concepções acerca de gestão universitária/pública e mesmo do papel do gestor. Articulam-se nesse contexto as dinâmicas institucionais, as vivências formativas em tempos e espaços de gestão como professores gestores, os aspectos identificados como essenciais ao gestor público, bem como a maneira como cada docente resolve os desafios e as exigências que se estabelecem.

A identificação da necessidade de conhecimento acerca do instituído é pautada nas vivências que os professores gestores vão acumulando, permitindo-lhes analisar os diferentes modos de gestão e mesmo como cada gestor desempenha o seu papel. Nessa direção, o docente 02 expressa em sua fala a importância da dimensão política e propositiva ser abarcada pelos gestores.

As exigências vão sendo reconhecidas no cotidiano da gestão universitária. Os gestores se veem frente ao desafio de atender esses desafios sem terem tido um preparo prévio para essa atuação, logo ele precisa se dispor a aprender os processos de gestão e do ser gestor.

A conjuntura que se estabelece resulta em mais demandas para o trabalho docente. Os professores gestores relatam que ao ocuparem o cargo de chefe de Departamento se viram frente ao desafio de focar sua atuação em alguns âmbitos e a organizar o trabalho docente a partir das demandas da atuação como gestor. Vejamos suas narrativas:

Aí tempos depois eu continuei com os projetos eu ia na escola, eu só larguei só arqueei os dois da proposta construtivista e da inter e transdisciplinaridade com os professores da escola do 2º grau quando eu assumi a chefia, que aí eu não tinha mais tempo para estar indo na escola. Aí com a chefia eu dei baixa em duas grandes projetos que, às vezes, eu fico me culpando e penso “*será que não teria sido melhor se eu tivesse não aceito o desafio da gestão pública e ter continuado na parte mais pedagógica?*”, depois eu pensei “*não, mas aqui dentro várias coisas que ocorreram que várias pessoas dizem ‘não tu contribuíste em momentos cruciais assim’*”, no Conselho. [...]. Sempre a gente não pode dar conta de tudo! Abre mão de algumas coisas em função de outras. **(Professor gestor 01)**.

Eu no momento não por causa da função de Chefia, mas eu já fui, sempre eu tive uma participação no Colegiado do curso de Química licenciatura. Aí depois quando comecei a trabalhar com a gestão do Departamento aí o outro colega que assumiu, mas a gente sempre foi participante nisso. Então, no momento em que eu não estava em gestão eu estava envolvido com o Colegiado do curso de Química. **(Professor gestor 02)**.

[...] Conselho Municipal já fui representante e pedi para sair porque era improdutivo. Era uma perda de tempo porque não interessava ao Prefeito Municipal homologar as nossas proposições voltadas para a melhoria da qualidade educacional. [...]. Era nas segundas-feiras eu era designado por quatro anos, com um ano e pouco eu pedi coloquei meu cargo à disposição porque não se fazia nada lá. O prefeito não estimulava, a presidente da época não tinha muita agilidade, vamos usar a palavra mais branda, para que as coisas funcionassem, então, eu digo: “*olha, não vou estar desgastando meu tempo vou fazer outras coisas lá na própria universidade ou vou mesmo ficar em casa descansando*”, porque ir lá para tomar cafezinho com bolachinha toda a segunda-feira à tarde ou um chazinho, então, eu tomo em casa. E ainda tinha que pagar estacionamento no centro da cidade. **(Professor gestor 03)**.

A atuação como gestor impõe aos docentes a necessidade de escolherem as atividades em que conseguirão se inserir ou mesmo manterem uma inserção ao assumirem um cargo de gestão. O professor gestor 01 expressa em sua que as demandas que foram emergindo no âmbito universitário lhe impulsionaram a optar por afastar-se de uma inserção mais atividade no âmbito da pesquisa e da extensão.

No que tange às demandas que se estabelecem também a inserção em outras instancias colegiados e deliberativas acaba se tornando inviável ao docente no período em que desempenha o cargo de chefe de Departamento, conforme constatamos na fala do professor gestor 02.

Já o professor gestor 03 traz em sua narrativa sua vivência em uma atividade de gestão, especificamente, representar a instituição em um Conselho de Educação. Ao identificar que a sua participação nessa atividade não estava sendo produtiva optou por abrir mão dela e otimizar o seu tempo com algo que lhe possibilitasse produzir sentido ou mesmo ser mais 'útil'.

A avaliação sobre a sua atuação e os resultados do seu trabalho é importante para que o docente possa organizar o seu trabalho, optando por atividades que ele considere mais necessárias e produtivas de acordo com suas concepções, significados e sentidos. O desempenho das funções de encargos de docente com os da gestão acontecem em um processo de fusão, pois ao serem desenvolvimento de maneira concomitante explicitam a complexidade do trabalho docente no Ensino Superior, especialmente, para o docente que atua também como gestor.

Cada nova exigência que emerge configura um novo desafio a ser superado. O professo gestor 01 explicita, na narrativa que segue, sua vivência como gestor acerca de um novo elemento que emergiu no contexto universitário atrelada a exigências que lhe fizeram atender uma nova demanda:

E aqui o maior desafio de todos vividos todos, todos, de conflitos de coisas horríveis foi a EaD, que o nosso departamento era radical contra. Era o C., o H., o J., uma turma enorme que argumentavam que era impossível fazer a implementação e o S., era o reitor da época, veio do MEC já aprovado lá e que nós tínhamos que desenvolver. E aí o S. um dia me chamou e disse: *“olha não é questão de perdeu o seu cargo de chefe, a senhora vai perder emprego de professora que vocês estão fazendo uma desobediência civil, o departamento tem que acatar e fazer o material didático e desenvolver”*. Aí chamei uma reunião de emergência e ouve brigas horríveis. Aí quem aceitou foi a L. D., eu, a F. e a A., da psicologia e a C. B. e o H. F. para fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos, eram as disciplinas que compõem a matriz curricular daquela primeira turma. E aí várias reuniões, o [professor] C. na época de uma caixa preta que o [professor] D. estava escondendo o jogo, que tinha que ter dinheiro... aí era coisas pesadas, a gente saia daqui doente, foi assim bem pesado, mas a parte de construção do material foi ótimo que a F. a A., a L. na primeira tentativa caiu fora, aí ficamos eu, a F. e a A. A gente fazia os trabalhos fora de horário, de noite, trazia sacolas de livros, pesquisando, distribuindo, umas teorias a gente fazia

individual outras no coletivo e aí a primeira experiência foi uma coisa fantástica. Eu fui paraninfa na primeira e segunda turma [...]. E assim consegui fazer a quebra daquela cultura que a gente achava. (**Professor gestor 01**).

Conforme podemos evidenciar em sua fala, a criação e institucionalização de cursos na modalidade à distância na IES pública configurou-se em uma nova demanda a ser atendida. De um lado a exigência da instituição em acatar essa criação e concretizar a criação e oferta de cursos nessa modalidade e, de outro lado, a maneira de gerenciar essa criação a partir da relutância de alguns docentes em aderirem à ideia proposta/imposta por meio de uma política pública.

Nessa direção, o professor gestor destaca ainda que a resistência se deu em parte por ser uma política, de certo modo, imposta à instituição pelo Ministério da Educação e, também, pelas concepções dos docentes acerca da modalidade de ensino à distância. No fragmento de sua fala que segue é explicitado essa perspectiva:

Um pouco por vir de cima para baixo e outro pouco por causa da ambiência universitário. Que eles dizem que a questão da biblioteca, dos laboratórios, dessa inserção de poder ir na escola base, que fazer essa articulação teoria-prática, na EaD dificulta porque muita gente trabalha o dia todo no comércio ou em bancos, coisas assim, e não dispõe o tempo para ter um aprofundamento. Então a maior resistência do nosso departamento era por isso. Diziam que o olho a olho, a questão dessa ambiência afetiva de aceitação e de estar ali no grupo presente para incentivar, para motivar, que isso tornaria mais uma educação mais tecnicista mais homem máquina, mais instrução programada, mais com resultado técnico e míope da realidade e da complexidade da escola e da formação do ser humano. E ainda mais a questão da inclusão com tantos desafios, como é deficiente auditivo, deficiente mental, paralisados cerebrais, deficiências múltiplas, dificuldade de aprendizagem, os superdotado, que é uma é um leque e se tu pensar bem Andriara, ainda a subjetividade que mesmo nos ditos normais que todos somos anormais de perto, como dizia o poeta, mas mesmo assim cada um se constitui em um mundo completamente diferente então se tu pensares bem a maneira como chega esse caderno, como é trabalhado na plataforma Moodle, esses feedbacks são dados e as articulações o professor tem que ser meio malabarista, ele tem que gostar de desafios e inovação porque se é uma pessoa que não gosta ele não vai dá conta porque pensa que é fácil e é muito mais difícil, às vezes, surge pergunta que na sala de aula nunca ouviu uma pergunta tão complexa. (**Professor gestor 01**).

Constatamos, por meio de sua narrativa, que a implementação de cursos EaD no âmbito do Departamento em que esse professor é gestor foi permeado pelo conflito de concepções, significados e sentidos divergentes dos docentes acerca dessa modalidade de ensino. Ao gestor coube conduzir a situação de tal modo que esse desafio fosse superado, ou seja, que a criação e implementação dos cursos acontecesse. Logo, resultou-lhe mais trabalho a ser realizado, conforme é expresso em sua narrativa.

O envolvimento com essa nova demanda possibilitou a ele vivenciar tempos e espaços formativos que são considerados por ele como muito gratificantes, especialmente, ao constatarmos em sua fala o entusiasmo com as atividades desenvolvidas no âmbito da EaD.

Nessa perspectiva, os desafios que se estabelecem evidenciam as articulações e interlocuções existentes entre a gestão do Departamento, a dinâmica institucional e os contextos emergentes na e da Educação Superior.

Outro desafio que surge nessa conjuntura diz respeito à trajetória profissional e mesmo formativa do professor gestor. Esse aspecto é salientado pelo professor gestor 01 ao relatar o desafio de conciliar a atuação como docente e gestor e realizar um curso de Pós-graduação, especificamente, um doutorado:

Então a nossa trajetória pessoal interfere na nossa trajetória profissional e vice-versa. E aí a gente vai se constituindo pessoa e profissional sempre buscando uma completude, mas que é sempre inacabada. A medida que tu atinjas algo tu vais, a [professora] D. é até uma que me provoca e diz “*e daí o que mudou o doutorado?*”, muito pouco! Porque a gente faz um doutorado correndo e sempre a mil coisas ao mesmo tempo, por isso que esses que saem e que ficam 4 anos para poder ter esse distanciamento e poder elaborar, eu acho que isso é muito bom eu acho que teria que entrar com mestrado e pensar e fazer doutorado depois com bolsa com tudo para poder ter mais tempo de reflexão mais profunda. [...] É. Porque o que eu notei nas minhas colegas do doutorado aquelas que tinham caminhada que nem eu, a M., a outra a T., o próprio V., o D., nós pegávamos mais as coisas porque a gente já tinha outras leituras. E o que a gente notava nos trabalhos de grupos? O pessoal mais novo ficava desesperado. (**Professor gestor 01**).

O desafio de fazer um doutorado atuando como gestor, concomitantemente, e abarcando as atividades da docência especificamente lhe possibilitou compreender que se pudesse se dedicar apenas ao doutoramento poderia ter aproveitado mais este processo formativo. Também por já ter uma trajetória diferente da maioria dos colegas de curso pode constatar diferentes modos de lidar com as exigências e desafios de um processo formativo dessa natureza.

Além das exigências e dos desafios a atuação como gestor também proporciona aos docentes vivenciar outros âmbitos instituições, conhecer mais a universidade, produzir novos sentidos, construir novas aprendizagens, ou seja, é também um leque de novas possibilidades. O professor gestor 04 aborda essa perspectiva na sua fala que segue:

Eu gosto muito de participar das discussões, por exemplo, nós tivemos a última discussão que foi sobre a Constituição do PDI, que eu acho que foi muito produtiva, a Pró-reitoria esteve aqui, discutimos juntos, quais eram as necessidades, eu acho isso muito produtivo. Eu acho que a participação nesses espaços é fundamental porque a universidade ela é de todos e eu acho que todos têm que se envolver no sentido de sempre buscar uma melhoria, não é? Acho que foi um trabalho bem interessante, gostei muito de participar e foi uma experiência que enriqueceu a todos. Porque nós não podemos nos fechar no espaço em que nós estamos. É importante ter o conhecimento de toda a Universidade. E também participar, dar opinião, porque cada Centro, cada um tem as suas especificidades tem os seus interesses e tem as suas particularidades, as suas características. Então é importante isso. Sempre é um processo bastante difícil, mas eu acho que é um processo construtivo sim. Outra questão que eu participei também com a Pró-reitoria, com os chefes de Departamento, a Direção do Centro, foi sobre a gente discutir os encargos didáticos dos professores. O que diferencia o estágio, por exemplo, na área da Educação na área das licenciaturas com uma área técnica onde o aluno sai daqui vai em uma firma e ele segue todo o trabalho da firma ou da indústria, enfim. O nosso trabalho ele tem essas diferenças e eu acho que é

importante levarmos essas questões de diferença e que sejam respeitados os espaços diferentes e para que eles possam ser mais produtivos. Produtivos que eu digo na formação do ser humano, na formação do profissional da área. (**Professor gestor 04**).

Evidenciamos que o papel do gestor perpassa as contribuições à IES ao conhecer a instituição e a dinâmica de funcionamento, possibilitando compreender seu papel nesse contexto, produzindo sentido acerca da sua atuação como gestor.

Ao estarmos discutindo a gestão a partir da perspectiva de docentes, com formação em cursos de licenciatura, ou seja, que tem sua formação voltada ao campo da Educação, entendemos que estão ausentes na discussão pressupostos teóricos específicos da área da Administração. Mesmo assim esse olhar que é o docente oriundo da área da Educação traz aos tempos e espaços da gestão são imprescindíveis para pensarmos os tempos e espaços formativos de uma IES. Esse aspecto é constatado na narrativa do professor gestor 04.

De acordo com Bergue (2014)

as pessoas produzem valor ao transformar seu conhecimento em ação. Esse processo se materializa no trabalho. A análise do trabalho constitui ponto de destaque para a compreensão da dinâmica das pessoas na organização e da orientação estratégica da alocação dos recursos. Abordar os processos de trabalho exige um olhar para a organização sob a perspectiva de processos. *Processo* é um conceito complexo, não somente pela diversidade de interpretações e perspectivas que admite, mas, em particular, em termos de aplicações no campo da *gestão*, onde é central quando se pensam o trabalho, as estruturas, os projetos, as políticas públicas, entre outros. No âmbito dos processos de trabalho o conceito de processos remete tanto às noções mais *instrumentais*, envolvendo a racionalização, a eficiência, a produtividade, quanto admite uma incursão mais *substantiva*, alcançando o conteúdo e o significado do trabalho. O conceito de processo, nessa abordagem, tem, predominantemente, uma função *reflexiva* (pensar as pessoas no contexto da organização de forma complexa e sob distintas perspectivas), e, subsidiariamente, *instrumental* (método de racionalização do trabalho e de alocação das competências). (p. 170).

Nesse sentido, a vivência dos processos de gestão possibilita ao docente produzir sentido sobre a gestão e mesmo sobre o seu trabalho como gestor. Ao fazer sentido para ele o trabalho que desenvolve o seu comprometimento e dedicação na realização das suas funções deixará de ser uma ação e passará a ser uma atividade¹⁸.

Estabelece-se, assim, a possibilidade de articulação com a docência, ou seja, a atuação como gestor permite ao docente produzir articulações desses dois âmbitos da sua atuação com a docência. Os professores gestores 03 e 04 expressam em suas narrativas aspectos acerca dessa articulação:

¹⁸ Atividade entendida na perspectiva vygostkiana: para que uma atividade se concretize o sujeito identifica uma necessidade, elenca motivo(s), define o(s) objetivo(s) e vai para a ação/operação. Enquanto que para a realização de uma ação não é necessário haver necessidades, motivos e objetivo para o sujeito agir, para uma atividade esses elementos são fundamentais. (DEWES, 2015).

O envolvimento, eu procuro estar acompanhando a parte da legislação, que sai na rede [...], as leis atuais, os artigos que eu tenho um livro, que já foi a segunda edição, sobre um guia de referência, a LDB, então são palavras chaves que são usadas no cotidiano, [...], tenho acompanhado essa parte assim; eu acho que a legislação tem que ser vista, embora ela seja mutante, nós estamos com a LDB ela já vai fazer 21 anos agora dia 20 de dezembro, 21 anos e ela já está com 41 alterações. E uma das alterações mais significativas saiu esse ano agora, com a Lei 13415 em fevereiro sobre as alterações no Ensino Médio que vão passar a vigorar praticamente a partir de 2018 2019. Tanto é que eu, nesse momento, eu passo para o aluno a informação que nós estamos trabalhando com o que está em vigor [...]. Eu penso que essa reforma do Ensino Médio ela é significativa, ela tem um aspecto político, econômico e cultural implícito muito grande, as políticas do que o governo tem feito na televisão equivocada, para não chamar de enganosa, então ela é equivocada, não é aquilo que está acontecendo, ela é uma reprodução com uma nova roupagem do que foi a Lei 5692 que era o Ensino de 1º e 2º Grau que tornou o Ensino do 2º Grau obrigatório e profissionalizante. Antes ele obrigava agora está induzindo dizendo que o Ensino Médio vai ser profissional, vai sair capacitado, vai ter um emprego, temos 12 milhões de desempregados no país, a pergunta é: os professores estão capacitados a dar aula para o profissional? Coisa que lá em 1972 não aconteceu, tanto é que na época chamava-se então Conselho Federal de Educação baixou um Parecer Normativo criando 128 habilitações para que a pessoa saísse com o 2º Grau com aquela habilitação e não aconteceu, por que não aconteceu? Da noite para o dia tu não transforma. **(Professor gestor 03).**

Isso para mim é um desafio e para mim é superimportante e eu gosto. E sempre eu participo. Aquela situação assim, tu vais participar sendo cooperativo, no sentido assim, mas para mim isso para mim é um desafio e é um interesse que eu tenho no sentido de ter esse conhecimento mesmo que acho que é fundamental. E também porque assim, eu penso que a formação, eu como professora formadora de professores, as minhas práticas aqui como professora e como gestora também formam o meu aluno. O que forma o meu aluno não é somente o que eu levo de teórico na sala de aula. As minhas práticas, como é que eu sou, como é que é a minha ética em relação ao meu trabalho, como é que eu sou como gestora, como é que eu sou como colega, como é que eu sou, isso para mim, muitas vezes, tem um peso maior na formação do meu aluno da graduação, do meu aluno que será um futuro professor, do que me ater apenas à uma linha teórica de pensamento. E, por isso, [...], é importante que o professor ele transite por esses espaços, tenha essa experiência porque nessas experiências ele demonstra como é que ele é. E eu acho que isso faz parte da formação participar dessas práticas, que também são práticas pedagógicas, constituem o nosso aluno. **(Professor gestor 04).**

Ao se envolver com a gestão universitária o docente passa a exercitar seu olhar para abarcar o todo da instituição e mesmo do contexto, este olhar do todo lhe impulsiona a pensar esses outros espaços e isso repercute na construção da articulação com a atuação no âmbito da docência como professor formador.

As demandas da atuação como gestor, conforme expresso pelo docente 03, lhe possibilitam articular demandas da atividade de ensino com as de gestão. Esta articulação resulta em uma análise crítica acerca do cenário nacional, especialmente, no que tange às políticas públicas educacionais, tema fundamental tanto no âmbito da gestão como da docência, como relatado pelo professor.

Já o professor gestor 04 destaca em sua fala os sentidos que produziu acerca da sua atuação como gestor, articulando com o trabalho como professor formador. Aponta também que compreende ser necessário que todos os docentes transitem e vivenciem todos os âmbitos

da instituição, justamente, para conhecer e compreenderem a conjuntura em que atuam e a função do seu trabalho como docente nesse nível de ensino.

Nessa perspectiva, emergiu como recorrência nas narrativas dos professores gestores entrevistados *a produção de sentido da e na gestão*.

Segundo Vygotski (1998),

é um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estática e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala. (p. 181).

Nesse sentido, compreendemos que a construção de sentido acerca da atuação como gestor e mesmo do papel da gestão na dinâmica da instituição é possível a partir da apreensão do significado do que é a gestão e qual a sua função na arquitetura formativa da instituição.

Assim, *produção de sentido da e na gestão* abarca as concepções dos professores gestores no que tange à gestão e à sua atuação como gestores e os sentidos que produzem acerca da sua atuação como professores gestores.

A vivência de tempos e espaços da gestão possibilitou aos docentes interagirem com outros gestores com diferentes perspectivas acerca dos processos de gestão e, especialmente, ao experimentarem a vivência de ser gestor identificar quais os significados já estabelecidos nesse contexto acerca da gestão universitária e sobre o papel do gestor. A partir da identificação tornou-se possível a apreensão destes significados produzindo novos sentidos próprios de cada docente, bem como as suas concepções.

Nas narrativas que seguem, os professores gestores explicitam sua concepção acerca do que é gestão universitária:

É mediar conflitos. É estar atenta, em um diálogo permanente com as diferenças de vozes, dos diferentes atores e envolvendo sempre esse olhar sensível e escutando o outro de maneira acessível, buscando o consenso. Eu sempre busco o consenso, daquilo que a gente acredita que seja mais ético, mais verdadeiro, melhor para os alunos, sempre, nunca tive como centro o a posição de professora nem de chefia. Meu olhar sempre, a me escuta é a posição do outro, porque aprendi de Paulo Freire assim: educando educadores se educam continuamente. Como tinha essa incompletude de não ter o doutorado e eu sempre tinha essa coisa que eu estava incompleta, hoje eu penso em fazer um pós-doutorado porque eu vi que o doutorado por si só não me satisfaz na maioria das minhas indagações. Eu sinto incompletude em mim como pessoa e como profissional e sinto que todos os nossos alunos, seja do curso de Formação Inicial quanto, eu oriento muito TCC sempre tem uma média de 2,3 por semestre, assim como os da Pós-graduação, eles têm sede, muita sede de saber, eles saem sedentos. Saem com uma sensação de que nada sabem e eu digo isso é ótimo, essa incompletude essa coisa de eu ficaria muito mais preocupada se vocês saíssem dizendo que sabem, eu iria ficar muito mais triste porque aí poderia levar à estagnação. (**Professor gestor 01**).

Acho que essa é uma questão fundamental, porque infelizmente na universidade as pessoas têm um equívoco muito grande: acham que gestão universitária é gestar o processo burocrático. E eu na minha concepção, isso eu sempre disse para o meus colegas de Departamento quando eu me candidatei à chefia, é que eu ia ser um gestor do processo básico, o instituído a questão burocrática, mas também eu penso que o gestor universitário ele tem a sua dimensão da prática política porque esses espaços, o espaço de Colegiado Departamental, Colegiado de Curso, Conselho de Centro e Conselhos Superiores eles não são apenas espaços para definir aquilo que já é instituído, são espaços de discussões, de debates políticos até para orientar o caminho da própria universidade. **(Professor gestor 02)**.

A gestão universitária, na minha concepção, ela tem que ter transparência da sua organização e saber quais as atribuições de cada setor. E que as decisões ao serem tomadas sejam coletivas e que o executor respeite essa decisão e não seja autoritário. Eu conheço muitos gestores, entre aspas, que se diz “gestores”, reúne uma Comissão, a Comissão dá uma decisão, apresenta sugestões e aí quando, agradece, e quando ele vai para discurso ele faz outra coisa. Então, a gestão é aquilo um espaço aberto de transparência das decisões que são tomadas, é público, não tem que estar fechado, então essa é a minha concepção, onde as pessoas e todas as pessoas tenham a responsabilidade de saber o que está sendo decidido. **(Professor gestor 03)**.

Bom, eu acho que, assim, o que ela é e o que ela deve ser eu acho que a gente sempre tem questões a serem pontuadas e a serem consideradas. Eu penso que uma gestão, uma gestão no setor público, principalmente, como é a universidade, independente da instância, seja Reitoria, seja Direção de Centro, seja Chefia do Departamento, ela tem que ser de uma forma bastante equitativa, a gente ter o respeito com as decisões que são tomadas nas instâncias e ser conduzido dessa forma. Acho que é democracia e democracia eu não entendo que a gente faz o que a gente quer. Democracia eu entendo que quando um grupo, quando é colocado uma discussão no grande grupo, quando a maioria decide por algo, isso deve ser respeitado. Ou então quando o setor que é responsável por tomar algumas decisões quando ele toma que isso seja respeitado. Eu acho que em uma administração pública isso tem que ter. **(Professor gestor 04)**.

Evidenciamos através das falas dos professores que a concepção de gestão universitária é que pauta as suas ações como gestores. O professor gestor 01 ao expressar que na sua concepção a gestão tem a finalidade de ser a dimensão em que as relações, as diferentes ideias, as divergências, são mediadas, logo o papel do gestor é de mediar as relações.

O professor gestor 02 ao indicar a presença da dimensão da prática política como sendo necessária de ser abordada pelo gestor nos permite inferir que o gestor precisa abordar em sua atuação essa perspectiva também. A partir dessa constatação ele destaca a construção da concepção de que é necessária formação para atuar como gestor.

O professor gestor 03 destaca sua compreensão acerca da organização da gestão universitária, especialmente, nas dinâmicas de decisões e a maneira como o gestor conduz as tomadas de decisões.

Já o professor gestor 04 expressa que há divergência entre o que ele acredita que é e o que é na prática. Ressaltando o aspecto fundamental de ser considerado o caráter público e democrático nas dinâmicas que são desenvolvidas no âmbito da gestão.

As narrativas trazem aspectos específicos que no conjunto compõem a amplitude e a complexidade da gestão universitária contemporânea nas IES públicas.

O professor gestor 04 salienta que a gestão na universidade também precisa englobar a principal finalidade da instituição: a formação dos estudantes. No excerto que segue o professor aborda esse aspecto:

E gestão na universidade a gente sabe que tudo o que funciona, a universidade ela funciona em detrimento dos alunos, mas isso não significa dizer que a gente tem que desenvolver práticas onde tudo o que o aluno reivindica ele seja passado por cima de certas normativas, porque as normas organizam o sistema e se a norma não está sendo boa, essa normativa não está sendo boa, eu acho que nós temos que lutar, discutir e mudar a normativa. Mas quando a normativa existe ela justamente está aí para que a gente possa organizar as questões que envolvem as pessoas de uma forma igualitária. Todos devem saber quais são essas normas e consigam exercer os direitos e os deveres de cada um aqui dentro. Então o que eu sinto assim de problemático é quando se particulariza as coisas em prol de alguém ou em prol de alguma coisa, por exemplo, em prol de alguém porque eu defendo um setor e em prol de alguma coisa porque eu tenho interesse em uma situação eleitoral, por exemplo, uma situação para ganhar votos, porque eu vou me fazer de, desculpa o termo, mas foi usado em algumas reuniões, “*boazinha*”. Então eu acho assim que a gente tem uma responsabilidade muito grande quando a gente está em um órgão de gestão, muito grande, e [...], em uma instituição pública, não é a minha a minha firma lá particular que eu posso gerenciar do jeito que eu quiser. É numa instituição pública onde democracia para mim é respeitar as coisas que foram determinadas pela maioria, as coisas que estão na lei, nas normas. E se essas normas eu não concordo eu tenho que participar para mudar essas normas. No entanto, essas normas não podem ser mudadas no decorrer de um processo que já está em andamento porque isso caracteriza benefício a alguém ou à alguma coisa. Então isso me incomoda quando acontece na gestão pública [...], mais ainda aqui no âmbito da Educação que nós estamos formando professores. (**Professor gestor 04**).

Conforme apontado pelo professor o papel formativo da instituição também perpassa os tempos e espaços de da gestão. O gestor precisa compreender que há uma articulação da gestão e mesmo do papel do gestor com esse papel de formação.

A responsabilidade de um gestor universitário em uma IES pública atinge outra dimensão ao pensarmos no caráter público da instituição. É uma responsabilidade diferente, pois ele está gerenciando tempos e espaços, bem como os recursos financeiros e humanos, de algo que é mantido com financiamento do Estado e que tem na sua organização a não centralização do poder de decisões, logo, as instâncias colegiadas fazem parte da gestão e tem papel primordial.

A compreensão das concepções acerca da gestão universitária e do papel do gestor universitário possibilita produzir novos sentidos sobre o ser gestor. Como apontado pelo professor gestor 04 no que tange ao entendimento da possibilidade de questionar e propor novas normatizações de organização, na fala que segue do professor gestor 02 ele relata sua vivência em instâncias deliberativas da instituição e sua concepção acerca do gestor universitário:

Então é muito complicado a gente nota que há muito mais uma concepção burocrata do ser gestor que é para tocar a vida institucional do que gestores que questionam o próprio processo, tanto é que muitas vezes o próprio Conselho Universitário no CEPE o meu voto era o meu voto e o voto da bancada estudantil e o resto dos colegas, coordenadores, chefes de Departamentos votavam na normalidade do instituído. Porque? Falta a dimensão política do agir do gestor universitário. **(Professor gestor 02).**

Desse modo, dentre dos desafios e as exigências do ser gestor está a compreensão da necessidade de a dimensão política ser pauta do trabalho do gestor. Pôr o instituído em discussão e análise e mesmo propor novas diretrizes só será impulsionado por um gestor se ele tiver o entendimento que é inerente ao seu cargo essa função, até mesmo visando a atualização das dinâmicas organizacionais e acadêmicas no e do âmbito da gestão frente às novas demandas que se estabelecem.

A compreensão desse papel de ser o gestor também um propositor possibilita aos gestores produzirem novos sentidos acerca do ser gestor em instituições de ensino.

A vivência em diversos tempos e espaços de gestão na IES, como gestor, possibilitou a identificação de aspectos da gestão universitária, especificamente, no que diz respeito à consideração da perspectiva e das demandas dos alunos da instituição. Os professores gestores 01 e 04 explicitam essa percepção nas falas que seguem:

O que que eu notei, a grande maioria das outras áreas só tem técnico-científica e eles não conseguem olhar o aluno como principal processo do processo ensino-aprendizagem, então assim, para ajudar nas articulações e até defendendo os alunos, tanto no CEPE quanto no Conselho. **(Professor gestor 01).**

Porque muitas vezes parece que a gestão é mais administrativa no sentido de documentação, de dinheiro, de recursos, não. Eu vejo muito mais a gestão para mim ela tem muito mais sentido a questão da gestão humana e na questão da gestão pedagógica, e na questão da gestão com os alunos, para mim isso é mais importante. Eu acho que o professor que tem um conhecimento do currículo quando ele vai trabalhar a sua disciplina ele não vê essa disciplina desvinculada, ele faz relação com outras disciplinas e ele faz relação também com o tipo de profissional que a gente pensa que esse curso vai formar. Então, se ele tem essa visão ele consegue trabalhar melhor o seu ser professor nas suas pesquisas na sua extensão. **(Professor gestor 04).**

A articulação na atuação do docente, tanto no âmbito do ensino como da gestão, precisa levar em conta as demandas dos alunos, afinal a formação de novos profissionais é a base de qualquer instituição de ensino.

Nessa direção, Sousa (2011) salienta que “espera-se um processo educacional cujo resultado possa fazer diferença na formação dos alunos, dando-lhes as condições para que enfrentem os desafios impostos pela sociedade e pelo mundo do trabalho”, logo “a equipe responsável por sua organização, com base nas políticas institucionais, contemplará dois passos essenciais para sua adequada constituição”, sendo o primeiro “a definição dos padrões de qualidade no momento de organizar o modelo de currículo mais adequado para atender às

exigências legais e cumprir sua missão institucional”, e o segundo “a definição do formato de desenvolvimento dos conteúdos, o tipo de atuação do professor e a visão a respeito da aprendizagem do aluno” (p. 101-102).

Nesse sentido, o professor gestor 04 salienta que,

eu acho que sempre o papel do gestor na universidade como instituição pública o foco principal é sempre o aluno, mas eu sinto, às vezes, assim que existe uma dificuldade muito grande, que se burocratiza demais e se retira a questão mais importante que é uma questão mais de humanização. Então assim eu acho que uma coisa sempre ela está atrelada a outra. Eu vejo assim, os direitos e os deveres eles fazem parte de tu desenvolveres um tipo de humanização. (**Professor gestor 04**).

As concepções que vão sendo o suporte para a atuação como gestor ao se articularem com as vivências que eles vão tendo, possibilitam-lhes analisar sua atuação e mesmo produzir sentido acerca do seu trabalho como gestor.

Nas narrativas que seguem os professores gestores relatam os sentidos produzidos a partir da vivência como gestor universitário:

Mas eu acredito que essa gestão fez eu conhecer melhor a estrutura da universidade. Eu cresci com isso como pessoa e profissional, e vi como também têm fraquezas, tem incompletudes, em todos os cursos, mesmo na medicina se a gente vai analisar, eu acompanhei a [professora] L. toda matriz curricular, todo o PPP, a [professora] C. uma que era a substituta que ajudou lá, trazia as coisas eu dava opinião, acompanhei a criação do mestrado interdisciplinar multiprofissional, que tem fisioterapia, medicina, tudo. E mesmo lá eu ouço as alunas que sempre saem deixando a desejar. Nós não conseguimos uma inteireza de fato, porque por natureza nós somos frágeis e incompletos. Então eu penso que eu contribuí com várias coisas que teve mão dupla, eu ajudei e que fui ajudada. (**Professor gestor 01**).

[...] mas é só para frisar eu gosto de fazer isso administração universitária porque, como tu dizes, nós estamos vivendo um tempo perigoso e é importante nós não sermos engolidos pela máquina, nós gestores também defender a universidade de qualidade que nós temos hoje aí. Que na verdade é garantir gerações, eu já estou quase me aposentando. (**Professor gestor 02**).

Então assim isso teve uma riqueza muito grande, eu acho que o professor na universidade a gente fala que a universidade tem um tripé: ensino, pesquisa e extensão. Eu acho que o professor que não circula por setores de gestão, por setores de construção de outros espaços pedagógicos, ele se limita muito a trabalhar um conteúdo ou a ser ou a produzir muito dentro de uma área, sabe, eu penso assim, eu acho que a gente tem que circular por todos porque nos dá um conhecimento uma abrangência da instituição como um todo e também dos espaços como um todo. Então se eu não tivesse participado disso ou se a gente não tem o conhecimento de um currículo de um curso como um todo também na nossa função de professor na sala de aula isso, no meu ver, isso fica minimizado. (**Professor gestor 04**).

A atuação em diferentes tempos e espaços da IES impulsiona a produção de novos sentidos e amplia o conhecimento do docente acerca do contexto e mesmo da instituição em que atua. Esse conhecimento possibilita qualificar o trabalho docente e mesmo a organização das suas atividades nos diversos tempos e espaços institucionais, pois ao compreender melhor a organização da estrutura universitária o professor consegue otimizar seu tempo e mesmo

usufruir de possibilidades que talvez não conhece, pois não dispõe de tempo ou mesmo não usufruindo das dinâmicas por não reconhecê-las.

O professor gestor 04 ao trazer seu relato acerca de novas demandas que se surgem em seu Departamento e precisam ser gerenciadas:

Então veja bem se nós somos 33 professores nós temos todas essas disciplinas mais para todos os cursos de licenciatura Libras, para o curso de Fonoaudiologia não é só uma disciplina, nós temos 3 Libras e mais Língua Portuguesa para Surdos; nós temos o curso de Administração; o curso de Odontologia; o curso de Fisioterapia; o curso de Enfermagem, que já estão com a disciplina de Libras sendo ofertada. [...]. Quase todos da saúde, é impressionante assim como que essa disciplina ela está sendo aceita. [...]. Uma das razões é porque, principalmente, na área da saúde eles dizem: *“a gente vai atender esse público e a gente não sabem nem se comunicar. Como que nós vamos nos comunicar com um surdo?”*, então isso foi uma demanda deles e de alguns outros cursos das áreas tecnológicas daqui. Você sabe que nós temos até o ano passado nós tínhamos 19 surdos estudando na universidade, esse ano aumentou alunos que estão nos diversos cursos na universidade e os colegas desses alunos surdos dizem: *“como é que a gente vai se comunicar com nossos colegas surdos se a gente não sabe Língua de Sinais?”*. Então, se nós pensamos em um processo de inclusão como que a gente não vai desenvolver um processo de inclusão aqui dentro? [...]. Para todos poderem ser incluídos, dar condições. Então, minimamente a gente não pode deixar de atender isso. E eu acho até que assim é louvável que os diferentes cursos da UFSM e os colegas dos alunos surdos eles dizem: *“olha, nós queremos nos comunicar com o surdo, com colegas surdos, e por isso nós queremos pelo menos uma disciplina de Libras”*. Então está tendo também uma busca muito grande. Eu me sinto extremamente feliz com isso, porque isso demonstra ações de inclusão, as ações pedagógicas de inclusão. Ao mesmo tempo na gestão do Departamento isso para nós gera mais força de trabalho, porque a gente tem muita disciplina. Então, aquilo que eu estava colocando o que é a gestão hoje? Eu acho que a gestão é isso, é a gente assumir o compromisso e compartilhar esse compromisso. E eu te digo no meu Departamento eu como Chefe de Departamento sou muito feliz porque os nossos colegas eles compartilham, eles são bem parceiros. **(Professor gestor 04)**.

Evidenciamos a partir da fala do professor que uma política pública, no caso a inclusão de alunos surdos no Ensino Superior, estabeleceu novas demandas ao Departamento. Essas demandas são pautadas tanto pela própria política que traz diretrizes de oferta de disciplina específica em cursos de licenciatura, assim como demandas que são trazidas de dentro da própria instituição, ou seja, as demandas de cursos de diferentes que procuram o Departamento solicitando, impulsionados também pelos próprios alunos que expressam o desejo e a necessidade de ser trabalhada em seus cursos essa especificidade.

Com o estabelecimento de mais demanda de trabalho ao Departamento surge a necessidade de os docentes organizarem-se para atenderem a oferta de mais disciplinas. Conforme o professor gestor relata que na sua visão o envolvimento e comprometimento do corpo docente tornou possível suprir as novas demandas. Podemos inferir que o gestor sozinho não realiza a gestão, ele precisa do apoio e da parceria do seu coletivo para que juntos possam concretizar o atendimento aos desafios que surgem.

Acerca desse aspecto do coletivo o professor gestor 04 salienta sua percepção do papel de uma cultura de colaboração a partir de suas vivências no seu Departamento, conforme expressa na narrativa que segue:

Então, por exemplo, quando o nosso Departamento é um Departamento muito bom, é um Departamento muito tranquilo, por que? Porque existe uma coisa que eu sempre digo o comprometimento de todos e eu vejo isso na gestão uma coisa fundamental. Então assim, quando as pessoas pensam no seu individual, ele cresce, digamos assim, na sua progressão de carreira e tudo o mais, mas ele cresce sozinho. E no nosso Departamento o que eu sinto assim quando eu falo em uma parceria, em um comprometimento de todos, a gente consegue se organizar de forma com que todos vão crescendo, todos vão crescendo e todos assumem, mesmo que fica uma sobrecarga muitas vezes em um semestre para mim, mas em detrimento de um colega sair para um doutorado, de um colega ter um aperfeiçoamento, eu faço essa parte. Então o que eu sinto assim no nosso Departamento que isso há uma contribuição muito grande. Há uma contribuição muito grande porque você vê nós temos três cursos, nós somos em 33 professores e nós temos três cursos onde toda a parte específica do curso é nosso Departamento que assume. Toda a especificidade do curso é o nosso Departamento que carrega. (**Professor gestor 04**).

A partir da fala do professor gestor podemos inferir que há uma cultural própria desse Departamento, visando atender sempre todas as demandas que surgem, considerando também as demandas de cada docente como, por exemplo, os diferentes âmbitos em que está inserido e atua.

No que tange ao aspecto indicado pelo gestor percebido no âmbito do Departamento, configura-se como elemento potencializador da gestão a articulação e o envolvimento dos docentes com o grupo, ou seja, como o seu Departamento e as demandas que emergem e precisam ser atendidas. Sobre isso Bergue (2014) indica que

outro aspecto digno de destaque em matéria de gestão de pessoas sob uma perspectiva sistêmica é o imperativo do engajamento com a organização. O nível de comprometimento das pessoas com o trabalho capaz de conduzir ao engajamento institucional não se constrói senão a partir da percepção de significado do trabalho realizado. Esse significado emerge da percepção de inserção e de contribuição da atividade para a consecução dos propósitos institucionais da organização, mormente quando percebido no contexto maior do serviço público. (p. 68).

Nessa direção, o envolvimento do docente com as demandas que se estabelecem ao Departamento será visível se ele em primeiro lugar produzir sentido para si, ou seja, se ele considerar que lhe faz sentido engajar-se com determinada atividade ele o fará e não será no sentido de apenas estar cumprindo uma ordem ou executando por executar. E essa produção de sentido é essencial para mobilizar o indivíduo a dar o seu melhor no desempenho das suas atividades, e poderá desenvolver um clima organizacional de engajamento coletivo o que contribui, e muito, especialmente, para o gestor que se verá trabalhando com um coletivo que lhe está disposto a contribuir também a gestão.

Nesta mesma perspectiva, o professor gestor expressa em sua fala a sua concepção acerca desse aspecto no que diz respeito ao âmbito de uma IES:

E eu acho que isso na gestão é fundamental, assumir o compromisso do qual nós estamos aqui. Eu não estou aqui para mim me ver carreirista, digamos assim, a minha vida profissional. Nós estamos aqui para atender aos alunos e a gente ao trabalhar o cooperativo não impede que o professor também faça sua carreira aqui dentro. Tanto é que no nosso Departamento nós temos vários Doutores, praticamente quase todos. (**Professor gestor 04**).

Para que essa compreensão não se limita a um entendimento apenas do gestor líder, cada um dos demais servidores precisa construir essa compreensão acerca do seu papel dentro da instituição, bem como da função social da instituição.

Segundo Colombo (2010),

cada ser humano traz em si aspirações e desejos que procura satisfazer no exercício de suas funções ao longo de sua carreira. Quando há integração entre as suas expectativas e as da empresa, ocorre uma sintonia perfeita que culmina na alta produtividade, na motivação elevada e na satisfação. No entanto, quando há disparidade e incongruência entre esses dois aspectos, o resultado é prejudicial para ambas as partes, pois acarreta diminuição da qualidade, moral baixa e queda na produtividade. (p. 172).

Desse modo, no momento em que a atuação e o trabalho que é desenvolvido passa a ter sentido para o indivíduo resulta em satisfação. No excerto narrativo que segue o professor gestor 04 expressa a sua satisfação em realizar o trabalho que desenvolve:

Olha eu quero dizer sou muito feliz naquilo que eu faço, assim, eu sou uma pessoa que quando eu pego um desafio eu vou até o final, no sentido assim, de buscar e para mim as situações problemas elas são desafio mesmo, sabe, ora superados ora não superados, mas para mim eu não vejo como problema que ele está ali que está atrapalhando, não, eu vejo como espaços de aprendizagem. Então, para mim tanto na sala de aula com todas essas mudanças sociais por todas as mudanças dos sujeitos que vem hoje, que são outros sujeitos, com tudo isso, para mim é sempre um grande desafio e uma grande aprendizagem. Então, eu sou muito feliz, eu sou muito feliz no trabalho que eu faço, eu sou muito feliz quando estou na gestão, eu sou muito feliz com meus colegas, eu sou muito feliz com as discussões que se tem, quando são discussões sobre as questões e não sobre as pessoas, então, isso para mim é muito bom. O que eu tenho a dizer é isso e que para mim quanto mais desafio eu vejo como melhor porque a gente está sempre em movimento e eles são necessários se as coisas estivessem estacionadas para mim seria problema. (**Professor gestor 04**).

A criação de um clima organizacional saudável a todos perpassa pelos sentimentos e emoções que cada um traz ao ambiente de trabalho. Se o seu envolvimento com os desafios que surgem é realizado de tal forma que os demais percebam o seu bem-estar no engajamento com determinada atividade a probabilidade de os demais também se sentirem bem é maior do que o contrário acontecer.

De acordo com Bergue (2014),

é de se destacar que envolvimento implica comprometimento com a administração pública e, por conseguinte, com interesse público, o que fecha com enlaces de reforço positivo um ciclo de pensamento sistêmico. [...]. As formas segundo as quais esses relacionamentos têm sido efetivados em geral refletem-se em conselhos, comissões, grupos de estudo etc., todos com a finalidade de pensar estrategicamente soluções de gestão pública viáveis e aderentes à realidade em que a administração se insere, baseadas em um diagnóstico produzido segundo múltiplas perspectivas e de alternativas de enfrentamento dos problemas gerados a partir de diferentes contribuições e segmentos de origem. Essa noção sistêmica é, ainda, de extrema relevância em razão do impacto que as variáveis exógenas provocam no sistema organizacional. (p. 82-83).

Desse modo, as diversas perspectivas precisam ser consideradas quando se está trabalhando para construir possibilidades de suprir as demandas que se estabelecem. No entanto, para que o atendimento das demandas seja concretizado é essencial que se trabalhe também com um viés mais sistêmicos, até mesmo para otimizar os esforços empreendidos.

Acerca das variáveis exógenas que o autor indica estas se referem às que também já indicamos nesse trabalho, ou seja, as influências externas, dentre elas as políticas públicas e mesmo as diretrizes de funcionamento e organizado de uma instituição pública que são definidas nacionalmente.

A partir dessa perspectiva, enfocamos agora nos achados que emergiram das narrativas dos professores gestores e que possibilitaram a consolidação da recorrência gestão do Departamento. Assim, em *gestão do Departamento* são explicitados aspectos e elementos acerca da gestão desses tempos e espaços administrativos que são os Departamentos Didáticos de uma IES pública.

Nas narrativas que seguem os professores gestores 02 e 04 expressam suas concepções acerca do papel do gestor no âmbito universitário:

Então na minha concepção um bom gestor ele tem que saber administrar a questão orçamentária, a questão do colegiado do Departamento, a gestão de pessoas que nós trabalhamos no Departamento nós trabalhamos com quase, em média, 50 professores e mais três técnicos administrativos, então trabalha basicamente com 53 pessoas. Então trabalha com a gestão de pessoas que é a questão das relações de trabalho e, mas também tem as relações de afetividade que eu acho que tem que estar contido dentro do processo de mediação, porque o gestor é um mediador das políticas públicas que temos que discutir, temos que implementar, temos que propor dentro da universidade e tu vais propor com os teus pares. (**Professor gestor 02**).

Eu acho que no momento o Departamento ele tem a finalidade de gerenciar ou assim é o local de gestão dos professores, o Departamento na chefia do Departamento, o chefe tem que estar preocupado em saber se seus professores estão tendo essa facilidade ou então se eles estão tendo formação para isso, de que forma eles estão conseguindo ter acesso a esse conhecimento, eu acho isso fundamental. [...]. Dar suporte para os professores para que eles possam discutir sobre essas questões. Como Departamento se é onde o professor está locado, eu acho que sim que o Departamento tem ou deveria ter essa preocupação e ter esse espaço também de discussão sobre as cotas, sobre as novas tecnologias que estão entrando nos espaços pedagógicos, [...], porque no mundo contemporâneo eu acho que a gente não tem espaço para dizer assim “*eu não vou fazer*

porque eu não sei”. Eu acho que a gente precisa pensar assim: “*bom, como que eu posso me organizar? Porque eu preciso ter esse novo conhecimento*”. (**Professor gestor 04**).

Evidenciamos em suas falas que suas concepções sobre o papel do gestor de um Departamento Didático vão além do viés burocrático e administrativo. Pela especificidade de ser o setor em que os docentes são diretamente vinculados além do setor responsável por gerir a carga de trabalho do professor dentro da instituição, a gestão de pessoas consolida-se como elemento basilar da gestão departamental.

A gestão de pessoas não se limita à organização e distribuição da carga de horários do docente ou mesmo da sua vida funcional na instituição, abarca aspectos relacionados às condições de trabalho, às relações interpessoais, o suporte ao docente em suas dificuldades e desafios, dentre os principais fatores destacados. Nessa perspectiva, a gestão do Departamento precisa estar pautada em ações sistêmicas para atender a essa dimensão que necessitam de atenção do gestor.

De acordo com Bergue (2014),

é importante destacar que essa noção de atuação sistêmica pressupõe uma oposição ao pensamento fragmentado, inflexível, rígido e demasiadamente especializado, e fechado em *silos* ou *feudos* organizacionais, entre outros aspectos que caracterizariam a visão tradicional de administração pública, fortemente baseada em um modelo burocrático-patrimonial e paternalista. Nesse contexto, as pessoas assumem posição de destaque como o principal vetor de integração da organização com seu ambiente. São as pessoas que trazem do exterior para o interior da organização suas necessidades, aspirações e expectativas individuais. São também as pessoas que levam para além das fronteiras da organização seu produto (bens e serviços públicos), informações que modificam o ambiente (valores de tarifas públicas, relatórios gerenciais sobre desempenho institucional etc.). Isso sem destacar o fato de que são as pessoas que operam a transformação – a adição de valor – nos processos produtivos. (p. 84-85).

Nesse sentido, torna-se inerente ao papel do Departamento o cuidado com os recursos humanos da instituição, até porque são eles que fazem a universidade acontecer junto com os alunos. Ainda, a gestão de pessoas precisa ser trabalhada não por um viés burocrático apenas, mas, também atentando para o percurso acadêmico e profissional de cada docente.

O professor gestor 04 destaca em sua narrativa o papel da dimensão da gestão de pessoas de um gestor universitário:

Eu tenho uma preocupação no Departamento assim desse lado pedagógico tem uma preocupação também no sentido do cuidado com o professor, em termos assim, uma das coisas que eu sempre faço é o incentivo ao professor de participar de atividades além do que ele faz na sala de aula, de participar de capacitação, de participar de eventos, então assim, seja ele professor efetivo ou substituto, e ontem nós tivemos um choque porque até então foi uma coisa que eu nem percebi, porque foi a primeira situação que me apareceu como chefe de Departamento, uma professora substituta que com um trabalho aprovado em um evento em Pelotas, não conseguia fazer o

afastamento dela então ligamos para a PROGEP, e fiquei sabendo ontem, porque foi a primeira vez que surgiu isso, que o professor substituto não pode sair afastado para apresentar trabalho. Ele pode sair para dar palestra, ele pode sair para dar curso e entre parêntese está: exceto apresentar trabalho. Poxa! Ela com o trabalho aprovado e tudo, sabe, então isso é uma coisa que me incomodou também, sabe, porque é uma professora que faz muito, bem organizada como todos os professores, enfim, mas assim é uma pessoa que faz todo seu trabalho de professora, tinha organizado tudo já para se afastar nesses dias, que não eram muitos, e é impedida de apresentar um trabalho que foi aprovado em um evento internacional. Então isso são coisas assim a gente vai aprendendo com isso, então aí, sabe, então são coisas que muitas vezes a gente esbarra, quer dizer, eu dou todo o incentivo para os professores, independente porque eu acho que o professor substituto e professor efetivo não faz diferença nenhuma. (**Professor gestor 04**).

A gestão de pessoas configura-se como um dos desafios a ser enfrentado pelo gestor universitário, como relatado pelo professor gestor 04.

Nessa mesma direção, Bergue (2014) destaca que

quando se pensa o contexto da administração pública à luz do pensamento complexo, notadamente quando essa abordagem recai sobre a gestão de pessoas, são evidentes os limites da abordagem analítica, que destrói o fenômeno que procura explicar em sua complexidade de relações e interfaces, impedindo, por conseguinte, que seja remontado. É sabido que não resistiria ao mais singelo esforço de contraste com a realidade a tentativa de explicar a sociedade contemporânea e os fenômenos sociais, políticos e econômicos que nela se manifestam a partir de uma perspectiva disciplinar ou reduzida. Na mesma linha estão os fenômenos afetos à gestão de pessoas. Os problemas com os quais a administração pública se defronta, em especial no tocante à dimensão humana das organizações, são transversais e multidimensionais. Não são, portanto, passíveis de compreensão e enfrentamento, a partir de uma visão que fragmenta o conhecimento em disciplinas, tampouco reduz o fenômeno a poucas variáveis explicativas. Os desafios que a gestão de pessoas impõe no contexto da administração pública não se restringem às fronteiras da organização, tampouco às departamentais. Se os problemas assumem alcance e implicações mais amplos, saberes especializados, compartimentados e fragmentados em disciplinas não são capazes de compreendê-los a contento; por conseguinte, não habilitam os gestores a sobre eles atuarem efetivamente. (p. 69).

A gestão universitária, conseqüentemente, a gestão do Departamento e a atuação do professor gestor configuram-se cada vez mais complexas, exigindo que todos se envolvam com a gestão, mesmo não estando em cargos específicos; o entendimento que a gestão é feita por todos é fundamental.

O professor gestor 02 destaca em sua narrativa que segue, o papel da dimensão da atuação política de um gestor universitário:

E essa dimensão política é importante porque é o que eu sempre digo: “*um chefe de Departamento não pode ser só um sujeito que vai assinar memorando*”, e assinar memorando é a coisa mais fácil do mundo, que é tocar o básico da instituição, assinar, sentar em um birô e assinar memorando é facilímo, mas o chefe tem que ser um agente político. De discutir tanto é que a Estatuinte está aí, em função da nossa luta via sindicato, via movimentos sociais, via movimento estudantil, sempre batalhando para que a gente modernizasse o próprio regimento da nossa instituição, e isso é importante. O que não é muito comum dentro da universidade. [...] A minha função ali na chefia do Departamento não é só para assinar memorando, é para também questionar o instituído, contribuir para políticas que avancem a própria universidade, defender a

universidade pública, isso também é uma coisa muito importante hoje, sempre foi e cada vez continua mais você tem um cargo de representatividade você tem uma representação diante da tua comunidade, ou seja, tu tem credibilidade para fazer essa discussão em todos os âmbitos possíveis, inclusive, sempre naquela ótica de defender a universidade pública, gratuita, de qualidade, com condições de trabalho. **(Professor gestor 02)**.

Desse modo, estabelece-se como desafio ao gestor atuar para além do viés administrativo, passando a abarcar o viés acadêmico e político na sua atuação. Podemos constatar a partir da fala do professor gestor que ao abarcar em sua atuação como gestor a dimensão política ele produz sentido para a sua atuação na gestão e mesmo novos sentidos para a gestão como um todo, vislumbrando as possibilidades que se configuram, como, por exemplo, o engajamento na luta pela manutenção da universidade pública, gratuita e de qualidade.

Acerca das suas concepções sobre qual o papel do Departamento, vejamos as narrativas dos professores gestores entrevistados:

O departamento é para racionalizar tempos, racionalizar decisões, processos de tomadas decisórias, mas eu não sou ingênua, ele foi criado no regime militar para separar as pessoas para não ter a visão do coletivo do participativo. Ele faz parte de toda uma linha fordista de pequenas etapas de fragmentação do trabalho. Só que nós como somos uma visão humanista eu acho que o Centro de Educação é o mais democrático no sentido de fato fazer valer as normas do grupo. O que que eu percebo, em outros Centros eu ouço assim que não sai reunião de Departamento, em vários locais dizem que não fazem. O próprio CAL, eu lembro que uma vez a A. S. disse assim *“você têm toda a semana reuniões?”*, digo, *“toda semana, a gente tem uma vez por mês departamento, depois tem colegiado de curso, tem de comissões e tem de Conselho de Centro”*. E ela disse que ali no CAL raramente sai alguma reunião. E na saúde diz que tem também vários cursos e departamentos que raramente sai reunião. [...]. Fica uma gestão autoritária, centralizadora na pessoa, o contrário da nossa que tudo é democrático, tudo é no coletivo, nós não deliberamos nem uma vaga para qual disciplina vai sem contar os dados e colocar na mesa e ver qual é a necessidade de fato, com transparência de verdade. **(Professor gestor 01)**.

E que muitas vezes, por exemplo assim, o próprio o nosso Departamento é um exemplo muito vivo disso. Como nós trabalhamos com estágios supervisionados, com práticas de ensino, nós temos que provar para o nosso instituído, como professor do Departamento de Metodologia do Ensino, que a natureza do nosso trabalho é diferente de outros Departamentos. Então o que acontece? Temos feito, principalmente, o ano de 2016 para cá, nós temos feito muita discussão como, por exemplo, uma escala superior a administração que é a Pró-reitora de Graduação para fazer uma discussão e fazer valer o nosso conhecimento sobre a nossa ação. Então na verdade nós estamos propondo políticas dentro da Universidade Federal de Santa Maria enquanto Departamento enquanto pessoas que trabalha com uma especificidade que é estágio supervisionado em educação. **(Professor gestor 02)**.

Ele tem um papel importante no sentido que a sua principal atribuição como Departamento é o cumprimento das necessidades dos cursos em atender professores. O curso tal tem tais disciplinas ele tem que evitar que fique faltando professor, colocar pessoas. Eu nesses 18 anos eu acho que quase todos foram contemplados com professores no meu Departamento, todos a gente coloca procura, às vezes, leva uma semana, duas semanas, porque contratar um substituto não é fácil, mas dou todo o acompanhamento para o pessoal novo que está chegando, para o substituto o que tem que ser feito, então, é essa a minha atribuição de fazer o Departamento funcionar. Tem que fazer isso, atender, ele é um assessor às coordenações, coisas que as coordenações não entendem, o assessoramento, entendem como subordinação do Departamento. **(Professor gestor 03)**.

A partir das falas dos gestores 01, 02 e 03 é possível constatar que as concepções acerca do papel do Departamento estão assentadas nas respectivas concepções de gestão universitária. Os gestores expressam suas ideias sobre gestão pautando as suas ações como gestor como ações proativas, pois ocupar essa função é mais do que realizar trâmites previsto nas rotinas administrativas. Compreendendo que as decisões tomadas em nível de Departamento também são levadas a outros níveis e âmbitos por meio das representações, desse modo, no âmbito do Departamento se estabelece o espaço e a oportunidade de propor/construir políticas. Movimentos nessa direção poderiam evitar a divergência que, por vezes, acontecem ao serem propostas políticas a partir de instâncias superiores, como, por exemplo, do MEC ou mesmo de agências externas (tanto de fomento – CAPES, CNPq - como de impulsionadoras de políticas – UNESCO, FMI), cria-se, então, um movimento contrário no qual é a partir desse coletivo se produzir novas políticas.

Acerca especificamente do aspecto de propositor, o professor gestor 03 relata uma situação em que o Departamento propôs uma dinâmica organizacional no âmbito da instituição:

Vou te dar um exemplo claríssimo que essa universidade nunca quis adotar, a nossa disciplina ela transpassa é obrigatória em todos os cursos de licenciatura. Há 20 anos atrás eu fiz a proposta de fazer assim: as nossas disciplinas, a ADE 1000, por exemplo, que é a predominante, ela tem que ser dada em dois dias, pelas 5 horas/aula tem curso que prefere uma manhã toda, um ou outro que prefere uma manhã toda, se considera assim extremamente exaustivo falar em políticas públicas, em leis, em resoluções, diretrizes, 5 horas, eu não conheço professor que diga que consegue ele preencher em 5 horas aquela atividade. Por isso que na maioria dos cursos, quase a totalidade, raras exceções, ela é dada duas vezes na semana. O que eu faria? Terça e quinta haveria uma turma, se escreve os alunos, completou 45 alunos fecha aquela turma, abre uma segunda turma. Nós temos turmas com 45 alunos e nós temos turmas com 15 alunos. [...]. Às vezes, tu tens se tu fores somar o número de alunos e dividir pelo número de professores acaba professor sobrando sem aula. Então essa, ou seja, padronizar 25 alunos por turma, “*ah não, o curso tem 40*”, mas não interessa ele vai circular dentro da universidade, tu vais sentar com aluno de Letras, de História, de Filosofia, tu vais mesclar o conhecimento das políticas públicas para todo mundo. Não é uma trigonometria que vai só para a Matemática, por exemplo, ou só interessa para a Letras. Pensando a especificidade. [...]. Ela é para todo mundo, para todo mundo conhecer, então as pessoas com maiores conhecimentos afins diferentes dos outros produzem muito mais do que só daquela área. Tu vais só enxergar as políticas públicas voltadas só para uma determinada área, para um determinado curso do conhecimento, mas não foi aceito porque muitos professores não querem dar aula os cursos não querem mexer na sua grade de horário. (**Professor gestor 03**).

Nessa direção, constatamos que o papel do Departamento é também de gerenciar e otimizar a força de trabalho de que dispõe, ou seja, otimizar a oferta de disciplinas para que o trabalho do professor formador seja também melhor aproveitado.

Esta perspectiva é abordada pelo professor gestor 04 na sua fala ao dizer que:

O papel dele é na organização dos professores, principalmente, em função das disciplinas, em função da vida do professor. Então o Departamento é o lócus do professor, sua vida funcional e de sua vida acadêmica. A acadêmica de progressão do professor no sentido de ele ter o espaço

para ele se capacitar, para ele... é a distribuição das tarefas do professor no Departamento. **(Professor gestor 04).**

Por vezes, esse trabalho de otimização pode criar um tensionamento, pois essa situação acaba fazendo a proposição do Departamento entrar em divergente com uma dinâmica já instituída. Porém, como já abordamos anteriormente, não é porque algo já é instituído que não deva ser avaliado e, quando identificado que necessário, seja proposta uma melhoria do serviço prestado/ofertado à comunidade universitária.

Sobre esse movimento de avaliação e proposição de novas dinâmicas, o professor gestor 03 salienta ainda outro aspecto no excerto que segue:

[...], é uma outra coisa assim que eu consegui eliminar no Departamento desde 2000, é aluno que está se formando tem prioridade, onde que está escrito? Para ter disciplina especial, onde está escrito isso? Em lugar nenhum. O que acontecia? Para criar uma turma especial tem que ter no mínimo 10 alunos. O que eles faziam? Eu precisava ter aquela disciplina, se eu arrumar mais 9 eles abrem a disciplina. Aí, isso acontecia, tanto é que eu consegui cortar. Eu ia ali no corredor “fulano, assina aqui para pedir uma...”, “não, mas eu não preciso”, “não, mas depois que tu estás matriculado tem o período para trancar, tu vais lá e tranca a disciplina”, “ah, então tá, mas e por que? ”, “por causa desse”, “ah, então tá tudo bem”. 11 alunos matriculados, primeiro dia de aula aparecia um ou dois e os outros na semana seguinte trancavam. Aí tu ficas com um ou dois alunos, um professor para dar aula para um ou dois alunos. O que eu fiz? Determinei que turma especial com 10 alunos deveria apresentar o histórico escolar junto com o pedido, o que acontecia? Eu olhava o histórico escolar e dizia: “espera um pouquinho, Maria da Silva está no I semestre! A disciplina vai ser ofertada para ela daqui há dois semestres por que ela quer adiantar? Não.”. Tinha alunos que já tinha feito a disciplina e pedia de novo para fazer. Digo como? Não gostou da nota? Ou o que? Se gostou tanto da disciplina que quer fazer de novo? Aí fica um ou dois, aí eu digo não, não tem, vai fazer onde tem as disciplinas ofertadas, porque as disciplinas dificilmente ela não tem no I e no II semestre. São várias disciplinas que acontece isso. **(Professor gestor 03).**

Desse modo, é papel do gestor é o de avaliar a organização da oferta de disciplinas e atender de maneira otimizada as demandas dos estudantes.

A constituição do corpo docente de um Departamento acerca de sua área de formação é caracterizada pela especificidade de cada Departamento, ou seja, a área e subáreas de conhecimento que ele atende. Nessa direção, o professor gestor aborda em sua narrativa as subáreas que se concentram no seu Departamento o que culmina em uma aproximação formativa e de concepções dos docentes. Vejamos o excerto narrativo em que ele fala sobre isso:

E o nosso Departamento ele tem uma característica que penso ser diferente dos demais porque o nosso Departamento ele tem a especificidade de atender um curso, que é o curso da Educação Especial, então eu sinto, pelo que a gente conversa com os colegas e tudo o mais, que nós temos uma identidade o nosso Departamento ele se identifica com uma área de conhecimento. Por exemplo, o Departamento de Metodologia ele trabalha com todos os cursos, então ele precisa o professor ele precisa transitar por identidades de diferentes cursos. O nosso Departamento também transita em outros cursos, mas ele tem uma identidade de curso. Eu acho que isso faz com que o nosso Departamento seja diferenciado nesse sentido. Então, para mim, o Departamento tem uma funcionalidade importante, porque ele tem uma identidade com um curso,

é o Departamento de Educação Especial e que atende toda a especificidade de uma área, dos cursos não só dos cursos, mas de uma área que é a área da Educação Especial. Então tem essa diferença e por isso que eu sinto assim que o nosso Departamento ele funciona. (**Professor gestor 04**).

Acerca da estrutura departamental os professores gestores expressam sua concepção sobre essa organização institucional:

É, eu diria assim, inclusive, nós estamos dentro de um período de Estatuinte que hoje está em jogo a discussão: permanece Departamentos e não permanece Departamentos? Alguns colegas que usam uma premissa que, mas eu acho que a premissa está equivocada, o Departamento ele é nefasto porque foi criado no período da ditadura militar. Foi criado no tempo da ditadura militar, mas no momento que nós conquistamos a democracia o Departamento virou um espaço democrático e um espaço de apoderamento do professor. Então, por exemplo, eu tinha como chefe do Departamento trabalho em um colegiado e vou para outros colegiados ou a outros Conselhos como representante da minha coletividade, então, eu sou um porta-voz, eu sou um mediador nas demais instâncias, então o Departamento hoje eu diria assim eu sou um defensor que é a universidade continue departamental porque ele é realmente assim um espaço de apoderamento do professor. Porque, só para ti ter uma ideia, você sabe porque você já participou de todos os Conselhos, nós temos representantes dos Departamentos no Conselho do Centro, nós temos representantes de professores do Departamento no Colegiado dos cursos, no nosso caso de todas as licenciaturas quase da universidade, representantes do Departamento no Conselho de Ensino, Pesquisa e de Extensão, representante dos professores do Departamento no Conselho Universitário. Então veja que o Departamento hoje é uma célula que na verdade produz espaços de participação da sua comunidade e não estou falando só do professor os nossos colegas técnico-administrativos também se quiserem eles fazem e também terão espaços de representação a partir da célula do Departamento. Então, o Departamento eu vejo hoje que é um espaço de produção da democracia universitária. [...]. Por tanto, é um espaço de participação política efetiva. (**Professor gestor 02**).

[...], ele é funcional, porque eu sei que há toda essa discussão agora com a nova [re]organização da universidade se pensar em tirar o Departamento. Qual é a identidade então deste professor? Ele vai se identificar com o que? Ele vai se identificar com a disciplina que ele trabalha? Mas daí a disciplina é uma disciplina. Qual é a identidade dele em termo assim de um conhecimento de uma área de conhecimento? A área de conhecimento dele vai ser? Eu sei que ele não se limita à sua disciplina, mas qual é a área de conhecimento do professor? Eu não consigo visualizar isso como eu visualizo na Educação Especial, nós temos uma área de conhecimento, que é isso. E é muito interessante porque isso que eu te digo que o nosso Departamento quando se discute a área de conhecimento nós temos discussões porque a gente tem pensamentos diferentes, porque nós temos formações diferentes. Isso nos constitui um grupo que está sempre questionando. [...], e isso enriquece porque nós estamos sempre questionando o nosso curso. Nós estamos sempre colocando ele sob suspeita, digamos assim, é isso mesmo? A gente não tem tranquilidade, não, nós nunca temos tranquilidade com o nosso curso com a formação que nós estamos trabalhando. O que eu quero dizer assim que eu sinto que no nosso Departamento os professores são parceiros em tudo, mas as ideias são muito conflitantes e é um conflito necessário, positivo, no sentido de que nos desacomoda a pensar sobre outras formas de se formar o educador especial. Então nesse sentido ele tem diferença e é produtivo isso, é muito produtivo. Seguidamente a gente entra em conflito, questionamentos sobre: como nós estamos trabalhando é a melhor forma? De que outra maneira a gente pode trabalhar? Então essas discussões elas circulam muito dentro do nosso Departamento. Até porque aquilo que eu estava colocando, o nosso Departamento é uma área de atuação, então isso enriquece demais assim. [...], porque essa discussão na universidade eu não sei onde que o professor seria alocado. Se ele for nos cursos, talvez, talvez ele sendo alocado nos cursos ele vai criar essa identidade nos cursos [...]. (**Professor gestor 04**).

Constatamos nas falas dos professores que compreendem que o Departamento é o núcleo central das discussões acerca do trabalho docente e a origem de discussões acerca da arquitetura formativa da instituição e mesmo dos cursos em que as articulam mais.

Os professores gestores 02 e 04 tem concepções distintas acerca da estrutura departamental, pois um defende a organização por Departamentos já o outro indica que desde que os docentes sigam podem se articular e formar um coletivo acredita que poder-se-ia pensar em outra forma de organização.

O professor gestor 02 expressa compreender que o Departamento se estabelece como um âmbito em que todos os docentes tem voz e podem participar das discussões e proposições e que se fosse uma organização diferente acredita que os professores, como categoria, perderiam poder de voz dentro da instituição e das decisões que são tomadas.

O professor gestor 04 explicita que a sua vivência no Departamento lhe permite compreender que independentemente da possibilidade de os docentes serem lotados em outro setor o fundamental é o comprometimento deles com o coletivo e com os objetivos da instituição visando a formação de qualidade dos discentes. Outro aspecto que o professor aponta é a de o docente identificar-se com aquele grupo e constituir a sua identidade reconhecendo-se como parte daquele coletivo.

Sobre esse aspecto do envolvimento de todos com os processos de gestão, Colombo (2010) salienta que “[...] os profissionais que compõem a força de trabalho de uma instituição de ensino, com suas habilidades e competências diferenciadas, são os responsáveis não somente por implantar os planos emanados pela alta administração, mas também por apontar e ajudar a construir estratégias emergentes” (p. 169).

Como já evidenciamos ao longo da discussão até aqui, a dinâmica institucional permeia e está em constante articulação com as demais recorrências, explicitando o poder que a dinâmica de uma organização tem nas subunidades da instituição, como não poderia ser diferente. Mesmo que haja uma autonomia em cada setor há uma organização maior que precisa ser respeitada até mesmo visando o bom funcionamento da instituição como um todo.

Acerca da organização departamental o professor gestor 02 expressa o sentido que produziu sobre esse espaço para a categoria docente e desse coletivo que se constrói:

Ela incorporou a visão da democracia na sociedade mais ampla e aqui dentro. Então, é isso que eu te digo, eu como chefe do Departamento eu sou mediador dessa comunidade de 50 professores e mais 3 servidores. Eu sou porta-voz nas demais instâncias da universidade. Portanto, nos lugares que eu vou eu carrego muito daquela reunião ordinária que acontece no Departamento. Então, eu sou na verdade um presidente do colegiado do departamental e aí de lá que sai as decisões do coletivo que eu vou levar para as outras instâncias. Então Departamento hoje ele é um espaço institucional fundamental de participação democrática dos seus servidores, tanto professores como

técnico administrativos. Então é um espaço, eu diria assim, um termo que se usa muito, apoderamento. [...]. Terminando o Departamento a comunidade de professores se dilui em um Centro como um todo. Aí você pode ter alguns espaços de representação, mas essa célula básica de gestão dos Centros que é o Departamento que depois vai para o Conselho, esse espaço de participação democrática do professor ou do servidor em geral, digo professor como Técnicos em Assuntos Educacionais, etc., então isso é um espaço que se perde de discussão política e de participação democrática, então perde-se um espaço de poder. (**Professor gestor 02**).

Evidenciamos em sua fala a sua concepção do papel do Departamento como um mecanismo em que o encontro dos docentes possibilita a composição de um coletivo coeso e com os mesmos objetivos no que tange à possibilidade de cada um expor a sua opinião e as concepções que tem, mesmo que distintas, permitindo que o grupo elabore um denominador comum às questões em pauta.

Nessa perspectiva, o gestor tem o papel de liderar esse coletivo. Segundo Bergue (2014),

a liderança é assunto recorrente e vem ganhando espaço no campo da gestão pública. Nessas organizações, em face da emergência e consolidação de um ambiente de maior complexidade percebida, assumindo-se a ideia de que as organizações públicas não mais operam em ambientes estáveis e as equipes de trabalho estão sob crescentes exigências em termos de resultados, de maior produtividade, de qualidade, e que os meios para a consecução desses propósitos não podem mais passar pelo aumento de estrutura e de quantitativos de pessoal –, o papel do gestor na mobilização das pessoas tem assumido destaque. (p. 86).

Na gestão do Departamento as influências externas e internas se misturam e dão dinamicidade ao processo de gestão, cabendo ao gestor organizar e liderar os tempos e espaços para que se consolide uma gestão participativa e o engajamento dos docentes seja permanente.

Também o professor gestor 02 chama a atenção sobre a reorganização dos Departamentos evidenciando que distribuir os professores nos cursos poderia gerar desconforto, inviabilizando um debate maior e mais profícuo. Vejamos o que ele diz:

Imagina você destituir os Departamentos, no caso do Centro de Educação, quem vai gestar o Centro? Diretor e Vice-diretor. A universidade já tem um cacoete político, e isso é muita é da tradição burocrata, não muito democrático, de dar poder para certas, digamos assim, castas sociais da universidade. E a universidade, e aí não é todas as gestões da administração central eles trabalham muito com os diretores de Centro. Então o diretor de centro hoje ele tem muito poder. Se nós tirarmos os Departamentos a configuração vai dar muito mais poder para os diretores de Centro e os professores terão uma mera representação como participante de um curso. Então, o Departamento, o argumento que eu vejo de os colegas dizer que ele foi criado com a ditadura militar é verdade isso, mas a premissa está equivocada porque no momento que a gente construiu a democracia o Departamento virou um espaço democrático. (**Professor gestor 02**).

Por mais que a estrutura seja rígida a dinâmica que se estabelece nesse tempo e espaço pode seguir outras premissas que não seja a da rigidez, como o professor gestor aponta em sua fala.

Constatamos que a gestão de pessoas e das relações se constitui em uma das grandes dimensões da gestão do Departamento. Pois, mesmo o aspecto de inserção do corpo docente nas discussões e proposições, tanto no âmbito micro como no macro da instituição, é pautado em gestão de pessoas, de suas concepções, significados e sentidos acerca do ser docente formador no Ensino Superior, assim o papel de uma instituição dessa natureza.

No momento a instituição está em processo de reformulação de sua estrutura e de suas dinâmicas institucionais ao estar trabalhando na elaboração de sua Estatuinte. Esse momento e as perspectivas que lança ao futuro da instituição é abordado pelo professor gestor 02 no excerto que segue:

E outra coisa, essa máquina inclusive tem que trabalhar a serviço do homem que está dentro dela. E o homem que está dentro dela, tanto essa Estatuinte o meu sonho de consumo e a gente sempre defendeu é para que se modernize os nossos regimentos para que torne as relações humanas cada vez mais humanas aqui dentro, porque esses regimentos antigos, como você sabe muito bem, às vezes, a gente força democracia que o regimento por ele não seria. O reitor hoje é escolhido por uma lista tríplice, entendeu?! O diretor de Centro em uma eleição se o reitor achar que não deve corroborar com a consulta ele pode escolher, claro que aí seria um verdadeiro crime democrático, um tiro no pé de um gestor, mas a legislação é isso. Então o que nós estamos fazendo aqui? Nós estamos aqui é para modernizar democratizar, então a gente trabalhou e aí vem trabalhando a vida inteira dentro da universidade para que essa Estatuinte venha para modernizar e para tornar cada vez as relações mais humanizadas e menos burocráticas. (**Professor gestor 02**).

A gestão de pessoas consolida-se como uma das principais dimensões da gestão do Departamento.

Nessa direção, Bergue (2014) aborda acerca da conjuntura que se estabelece nas instituições públicas,

como o pensamento sistêmico pode aperfeiçoar a gestão de pessoas nas organizações do setor público? As organizações são sistemas abertos, constituídas de subsistemas, e inseridas em um ambiente, com o qual interagem, influenciando e sendo por ele influenciadas. Esse ambiente, por sua vez, é um espaço complexo em que opera um significativo número de variáveis (exógenas), que afetam direta ou indiretamente, em diferentes níveis de intensidade, a dinâmica da organização e em particular a sua dimensão humana. Pensar estrategicamente a gestão de pessoas implica reconhecer que esse contexto de inserção da organização não somente tem as pessoas como vetores de troca de energia, mas é uma produção de significado socialmente construído e compartilhado por essas mesmas pessoas. (p. 81).

Nesse sentido, a dinâmica de gestão de pessoas também reflete na organização do trabalho dos docentes, que também é uma das atribuições dos Departamentos. Acerca dessa dinâmica, o professor gestor 03 relata como organiza essa demanda no seu Departamento:

Mas eu trabalho com praticamente todos os cursos de licenciatura por causa da disciplina que é obrigatória em todos os cursos que formam professores. Então, a gente faz uma rotatividade, mudando de curso para não ficar muito viciado com aquela turma, aquela...aquele curso, a maneira, o comportamento, atitude, visão dos alunos que eles têm voltado somente para uma área específica, para nós é importante falar em políticas públicas transitar em outras áreas do conhecimento como Educação Física, Filosofia, História, Biologia, Química, Matemática, todos os cursos que formam professores eu já passei praticamente, Letras, tanto no diurno como no noturno, então a gente vai aprendendo também. [...]. É do Departamento, fazer essa circulação. Alguns gostam de trabalhar mais com uma área, mas eles ficam um, dois semestres depois no outro semestre a gente troca, às vezes, tem mais de um professor que gosta de trabalhar com o mesmo curso, então fica a rotatividade entre eles, mas passam todos os cursos. (**Professor gestor 03**).

Essa maneira de organização a atuação dos docentes caracteriza uma dinâmica própria deste Departamento. Mesmo que se busque manter o rodízio entre os cursos que o Departamento atende o gestor leva em conta as preferências e afinidades dos docentes com determinada área/curso. Desse modo, podemos evidenciar que o gestor acredita ser importante essa inserção dos docentes nos diferentes cursos.

Ainda sobre a dinâmica organizacional no Departamento, o professor gestor 03 explicita a maneira como conduz esse processo na fala que segue:

E aqui no Departamento eu faço uma planilha, distribuo para todos a proposta. Um monte de setinhas para lá e para cá. Tu dá aula segunda e terça, portanto tu não podes ter turma nesse horário. Primeiro e Graduação e depois a Pós-graduação, essa é uma outra luta que se tem no Departamento que os professores, teve três professores, acho eu que é por esse motivo que pediram transferência para outros Departamentos, mas as alegações foram outras mais por cunho de área de conhecimento do que propriamente dito administrativo comigo. “Ah, eu não quero dar aula só quero dar na Pós-graduação”, aí eu pergunto, pergunta básica: “o concurso que tu fizeste para a universidade é para que área? É para Pós-graduação? Ok. Está livre”. “Ah, porque em universidade tal...”, “então, peça transferência para lá”. Aqui no mínimo uma disciplina na Graduação tu vais dar aqui, no mínimo 8 horas no somatório. E distribuo abertamente. Têm professores que preferem trabalhar à noite, então, às vezes, fica, teve o professor do meu Departamento que ficou três anos trabalhando à noite aí chegou um dia “não quero mais dar aula à noite”, “tudo bem, não vai mais dar aula de noite”, quer dizer, cada um passa no mínimo, têm outros professores que gostam de trabalhar pela manhã, tem professor que gosta à tarde e tem gente que não gosta de trabalhar à noite, então por que eu vou te colocar para trabalhar de noite se tu não gostas e se eu gosto de trabalhar à noite? É uma questão de bom senso. (**Professor gestor 03**).

Assim, o papel de organizar e propor uma dinamização sistemática é expresso pelo gestor como sendo à sua função, tanto no que se refere a distribuição da carga horária dos docentes como as disciplinas em que atuam. Constatamos, por meio da sua explicação, como se realiza essa dinâmica de organização, ficando a palavra final nas definições dadas pelo coletivo (colegiado), observando as diretrizes da instituição.

A constituição do papel de líder para além de um agente meramente burocrático é pautado pelo envolvimento de todos os docentes com os tempos e espaços de gestão, mesmo que não estejam ocupando um cargo específico de gestor. De acordo com Colombo (2010),

comprometimento e produtividade andam de mãos dadas; por isso, lideram as pessoas maximizando o seu desempenho, capitalizando seus pontos fortes e orientando-as nos atributos que precisam ser melhorados. Criam e oferecem condições para que realizem o melhor e para que superem suas capacidades e habilidades. Quando o compromisso é compartilhado, observam-se altos níveis de lealdade com a organização, orgulho de pertencer à equipe e comportamento ético. Podemos afirmar que um gestor é considerado bem-sucedido quando apresenta resultados organizacionais expressivos e quando constrói relacionamentos positivos, principalmente com os membros de sua equipe, fazendo uso de uma comunicação clara e transparente, pela qual a informação é compartilhada, com canal aberto às sugestões e críticas. (p. 173).

Desse modo, o chefe do Departamento precisa construir processos de gestão que possibilitem aos docentes se inserirem ativamente dentro de suas incumbências e agregarem à gestão do Departamento, conseqüentemente, à gestão universitária.

Nessa direção, no fragmento narrativo que segue, o professor gestor 03 relata suas vivências acerca de como a dinâmica institucional reflete no trabalho dos docentes do Departamento:

Desde Fernando Henrique quando ele aboliu assinatura do ponto pelos professores há um esvaziamento um percentual de significativo dentro da universidade. Professor não assina ponto. Aí a desculpa que ele pode estar fazendo uma pesquisa em outra área. Ora, se o cara está fazendo uma pesquisa pela universidade e é o Chefe que vai fiscalizar ou vai acompanhar a presença dele, ele faz um documento informando “*olha, no dia de hoje estarei fazendo uma pesquisa na Escola Tancredo Neves das dez ao meio-dia*”, ok, o Chefe vai abonar, está registrado o projeto dele não tem problema nenhum. Mas simplesmente tem professor que a gente só vê aqui quando dá aula. E quando tem reunião do Departamento e, às vezes, nem vem na reunião de Departamento. Porque naquele dia ele estava participando de um outro evento. E o dia da reunião do Departamento todos há 20 anos quase é sempre na primeira segunda-feira do mês. E no Centro de Educação os professores do Centro de Educação não dão aula segunda-feira de manhã, salvo raras exceções, quando há uma excepcionalidade. Esse aí para mim foi um dos crimes cometido contra o Ensino Superior público, que desobrigou o professor a aparecer na universidade. Não tem professor quase na universidade. Procura para ti ver se tu encontra. (**Professor gestor 03**).

Constatamos em sua fala que possui uma concepção de que a carga horária de trabalho do docente universitário deveria ser melhor controlada para garantir que seja cumprido o percentual pelo qual é contratado. Desse modo, tanto diretrizes de âmbito nacional determinam aspectos da dinâmica institucional, nesse caso no que tange ao controle do cumprimento da carga horária de trabalho.

Acerca deste aspecto, podemos inferir que o gestor desconhece o que o próprio Tribunal de Contas afirma: a natureza do trabalho docente está pautada na articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, uma vez que a quantidade de atividades horas aulas compõem o que representa o tripé previsto.

Nesse sentido, Slomski (2011) aponta a transparência como um dos “princípios básicos que inspiram o código das melhores práticas de governança corporativa”, destacando que atrelada à equidade, prestação de contas e a responsabilidade corporativa se aplicam também às entidades públicas governamentais. Logo, segundo o autor,

como diz o código das melhores práticas de governança corporativa do IBGC, mais do que “a obrigação de informar”, a administração deve cultivar o “desejo de informar”, sabendo que da boa comunicação interna e externa, particularmente quando espontânea, franca e rápida, resulta um clima de confiança, tanto internamente, quanto nas relações da empresa com terceiros. A comunicação não deve restringir-se ao desempenho econômico-financeiro, mas deve contemplar também os demais fatores (inclusive intangíveis) que norteiam a ação empresarial e que conduzem à criação de valor. A Lei de Responsabilidade Fiscal induz o gestor público à transparência de seus atos. Essa transparência pode ser melhorada, significativamente, com instrumentos como a Demonstração do Resultado Econômico, com o contracheque econômico e o balanço social; como diz o código das melhores práticas da governança corporativa (IBGC), mais do que a obrigação, a administração deve cultivar o desejo de informar, e esses instrumentos evidenciarão esse desejo da produção de simetria informacional entre o Estado e a sociedade. (p. 132).

Essa compreensão torna-se salutar por estarmos analisando um contexto de uma instituição pública, logo, mantida pelos *contribuintes*.

Cabe salientarmos outra perspectiva acerca desse aspecto, pois o fato de o professor não ter que cumprir 40 horas relógio na universidade está relacionado ao fato de que ele faz muito mais do que isso, especialmente, se ele atuar na Graduação e na Pós-graduação dobrando a carga horária de aula exigida pela resolução da universidade. Nesse sentido, podemos inferir que o chefe parece desconhecer ou desconsiderar o que está definido na diretriz institucional a esse respeito. Assim, ao mesmo tempo em que compreendemos que há a necessidade de transparência e equilíbrio acerca do regime de trabalho há a de conhecer e compreender a amplitude do trabalho docente no Ensino Superior, as diversas atividades que o docente desenvolve e, inclusive, a complexidade do desenvolvimento delas, podendo, frequentemente, ultrapassar as horas estipuladas pelo contrato de trabalho.

Nessa direção, o professor gestor 03 destaca que compreende que como servidor público esse tipo de controle e transparência acerca das atividades desenvolvidas pelo servidor é uma maneira de respeito com a instituição pública:

Eu acho que a transparência tem que ter. eu uma vez eu quase apanhei de um professor aqui, há uns 8 ou 10 anos atrás, que eu sugeri que colocassem um painel com o nome dos professores e aonde ele estava naquele momento. Aparece no painel lá na segunda-feira tem aula das 10 ao meio-dia, não estando ali tem que estar na sala dele como professor. Eu sou um dos poucos professores eu acho, nesse Centro, quando eu vou sair desse Centro daqui estou indo em outra repartição eu aviso, mesmo aviso o secretário, se o secretário não está aviso na portaria, “olha,

estou indo na Reitoria, estou indo no NTE”. Se perguntar na portaria onde os professores estão? Eu sou um dos que aviso. Eu saio eu aviso onde vou. Eu não, é obrigação é um dever do servidor público. [...], é um respeito...[...]. É pública. Se alguém vem me procurar, “*ah, eu não agendei*”, mas que história é isso? Não é médico com essa história de agendamento. Eu tenho que estar no horário de trabalho, nós temos algumas pessoas no Centro de Educação que fazem as 40 horas, no meu Departamento tem uma professora, ela é, está aqui constante, de manhã e de tarde ela está aqui, ela faz as 40 horas aqui. Agora tem outros que só vem para dar aula e não sei onde estão mais. Então, como que vai apertar isso? Lá no próprio CEPE eu falei sobre isso, um colega lá disse: “*ah, isso é nós temos liberdade agora de fazer...*”, digo “*sim*”, “*e se for assinar ponto vai ser um tiro no pé*”, digo “*não, só dá tiro no pé quem não cumpre a legislação, quem não cumpre suas horas de trabalho*”. (**Professor gestor 03**).

Há a compreensão de que o trabalho do docente universitário não se limita à uma sala ou setor específico. A inserção em atividades de ensino, pesquisa e extensão põe uma mobilidade física ao docente, porém mesmo assim há maneiras de garantir uma transparência acerca do tempo que ele está envolvido com atividades acadêmicas.

Assim, conforme expresso pelo professor gestor 03, a influência de políticas, diretrizes e normas oriundas do Estado impulsionam e configuram a dinâmica institucional, conseqüentemente, a gestão do Departamento.

Sobre essas influências externas, os professores gestores 02 e 03 relatam suas vivências nos tempos e espaços do Departamento e as articulações com a gestão desse local:

O Departamento assim ele lida com professor. Claro que a gente vai também com as coordenações de curso a gente trabalha com a dimensão da gestão dos cursos. Mas nós lidamos com gestão de pessoas, certo, então sendo o Departamento uma célula de debate, de discussão, aonde está o sujeito real que vai para sala de aula para trabalhar com esses novos contextos lá dos novos contextos vem temas e debates para o Departamento. Só para ti ter uma ideia, na última reunião do colegiado do Departamento ficou definido que na próxima reunião ordinária nós teremos pauta única: vamos discutir as reformas que estão sendo propostas da educação brasileira. E isso já discutíamos questões no Departamento, por exemplo, quando se criou aquelas disciplinas sobre inclusão, afrodescendente, o Departamento debate isso. Por que? Porque que o sujeito que vai para a sala de aula para trabalhar com esses novos contextos é o sujeito está no Departamento e é dali que nós vamos começar a discussão para fazer o enfrentamento que é o meu colega e eu, é nós que vamos para a sala de aula para viver essa nova realidade. (**Professor gestor 02**).

Em termos de cotas o Departamento não tem nenhuma interferência, não sofre nenhuma interferência em nada. Na questão da EaD também no Departamento não houve nenhuma interferência porque os professores que estão trabalhando na EaD são convidados e aqueles encargos, esse semestre agora que começaram a contar uma hora por polo, que dá aula, mas esse há um, eu não diria um acordo, mas um entendimento de que como ele recebe uma bolsa e ela é legal, diga-se de passagem, eles não são computadas na hora de distribuir a disciplinas entre o Departamento, então essa questão não tem afetado. (**Professor gestor 03**).

A partir da narrativa dos professores é possível evidenciarmos que aspectos atingem a gestão do Departamento e que são originários de políticas e programas externos. Sendo o espaço de concentração do corpo docente torna-se o local profícuo para pôr em discussão com eles as novas exigências que se estabelecem ao trabalho dos formadores e à instituição como um todo.

Constatamos nos dois excertos concepções divergentes dos gestores acerca da influência de elementos dos contextos emergentes da e na Educação Superior na gestão do Departamento e mesmo na organização do trabalho docente. O professor gestor 02 expressa compreender que o Departamento é o local ideal para que os docentes possam discutir e problematizar os novos desafios que se estabelecendo no seu contexto de trabalho. Já o professor gestor 03 expressa compreender que o Departamento não tem nenhuma interferência no que tange à questão das cotas e nem mesmo acerca da atuação dos docentes na modalidade a distância.

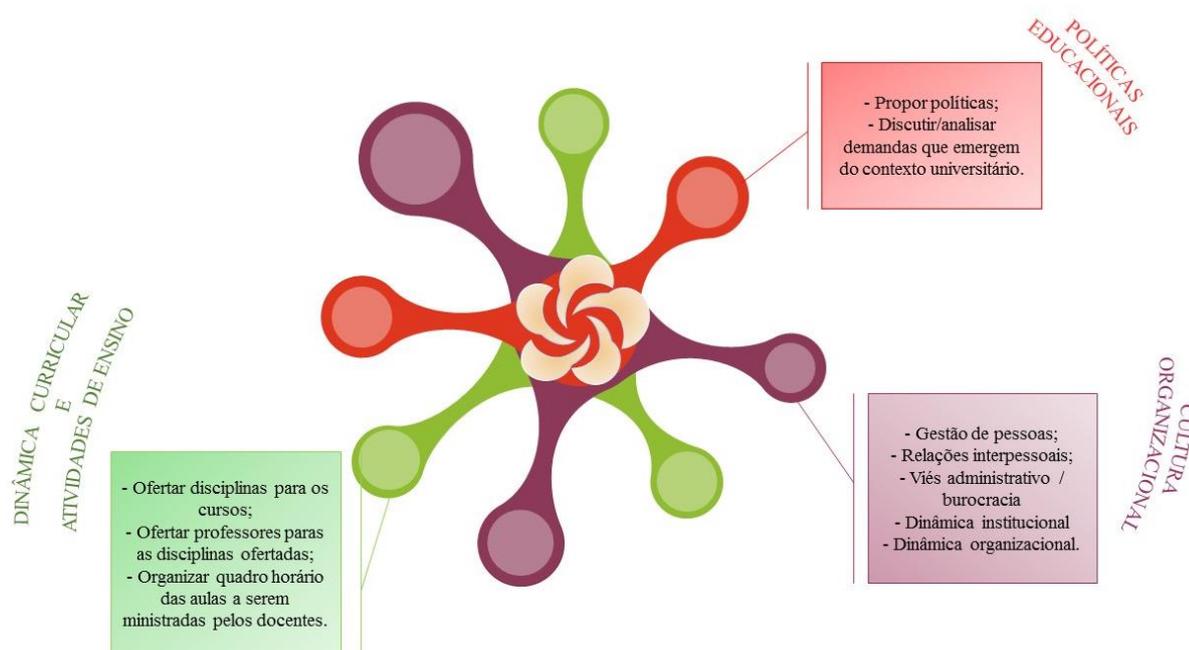
Cabe salientarmos que não há como as influências externas não afetarem a universidade, conseqüentemente, a dinâmica institucional e organizacional. No que tange especificamente à atuação em cursos da instituição na modalidade à distância entendemos que é necessária uma discussão mais pontual sobre essa atuação de docentes efetivos da instituição e que recebem remuneração extra, no caso em forma de bolsa paga via agência de fomento. Pois eles estão atuando em cursos que são desenvolvidos pela IES e em níveis de ensino previstos em seu contrato de trabalho, logo, uma possibilidade de compreensão é de que a carga horária de trabalho na modalidade a distância deveria ser considerada na organização da carga horária do docente, bem como não seria necessária uma remuneração extra.

Identificamos que se estabelece salutar pôr em pauta a discussão acerca da atuação dos docentes na modalidade EaD. Compreendemos que a própria maneira como a modalidade foi criada nas IES públicas por meio de uma política/ação do governo federal repercute nas distintas concepções dos docentes sobre essa modalidade nas universidades federais, bem como o regime de trabalho dos docentes nesses cursos.

Por meio dessa perspectiva, evidenciamos novamente que são as concepções e os significados que cada gestor construiu que lhe dão suporte para o desenvolvimento do seu trabalho como gestor.

A gestão de um Departamento Didático é composta diversas por dimensões que se desdobram em indicadores, os quais se permeiam e entrecruzam, dando dinamicidade e movimentam a espiral do desenvolvimento desse processo. Na ilustração a seguir apresentamos as dimensões e indicadores que evidenciamos a partir da análise das narrativas dos professores gestores:

Figura 6: Ilustração das dimensões da gestão do Departamento Didático.



Fonte: a autora.

A gestão do Departamento Didático é constituída pelas dimensões pertinentes à dinâmica curricular e as atividades de ensino da universidade, especificamente, no que tange à oferta de disciplinas, conseqüentemente, à organização dos professores para lecionarem essas disciplinas implicando na organização dos horários dos docentes do quadro de pessoal do Departamento e as respectivas disciplinas em que cada um irá atuar.

A proposição de políticas configura-se como uma das dimensões da Gestão do Departamento Didático. Logo, discutir/analisar demandas que emergem do contexto universitário estabelece-se como substrato para a construção de novas propostas de políticas considerando que o tempo e espaço em que todos os docentes do Departamento tem para pensar acerca das novas demandas que emergem nesse nível de ensino, englobando o tripé universitário, ensino, pesquisa e extensão, ou seja, as demandas pertinentes à cada um dos elementos do tripé, bem como demais elementos que compõem e permeiam o contexto da Educação Superior.

Dimensões relacionadas à cultura organizacional do quadro docente do Departamento constituem-se a partir da gestão de pessoas, considerando o quantitativo de pessoal necessário para atender as demandas, bem como as demandas de trabalho de cada profissional. As relações interpessoais estabelecem-se como fundamentais de serem trabalhadas,

especialmente, ao pensarmos no tempo e espaço coletivo de deliberações de um Departamento Didático. Também, esta dimensão, é composta pelo viés administrativo/burocrático é pautada pela dinâmica institucional e pela dinâmica organizacional.

Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento da gestão do Departamento estabelece-se como uma dinâmica pautada na linearidade, visando atender às diretrizes institucionais e de demandas ‘fixas’, como, por exemplo, a oferta de disciplinas e dos respectivos docentes para as ministrarem que acontecem com periodicidade pré-determinada institucionalmente. Porém, também constituem a dinâmica departamental aspectos e dimensões que ultrapassam essa linearidade e emergem das necessidades e demandas externas à instituição e mesmo resultado das dinâmicas internas, especialmente, no que tange à gestão de pessoas.

Desse modo, atuar como gestor desse espaço configura-se em uma atividade que mobiliza os saberes docentes que o professor traz consigo ao ingressar no cargo, impulsionando a construir saberes específicos acerca da gestão e da atuação como gestor, consolidando o conceito de saberes docentes da e na gestão.

Ao considerarmos que o gestor é um professor que assumiu um cargo de gestão torna-se praticamente impossível não ocorrer articulações e interlocuções entre a atuação como gestor e a como professor formador. Assim, emergiu das narrativas dos professores gestores a recorrência *articulação com a docência*.

Em articulação com a docência é narrada a articulação da atuação como gestor com a atuação como docente lecionando em cursos de formação de futuros professores. Indicando aspectos e elementos que emergem da atuação como gestor e a maneira como são articulados com a atuação como professor formador.

Nas narrativas que seguem os professores gestores explicitam suas percepções a partir de suas vivências de como a atuação como gestor reflete e influência na sua atuação como professor formador:

Sim, eu sinto essa interpelação. Eu várias vezes pego o exemplo na sala de aula, principalmente, na Pós-graduação de gestão, é muito bom essa vivência porque quando a gente vai ali estudar a Heloísa Lüdcke, que ela fala que uma gestão democrática tem que ter relações humanas saudáveis e que o gestor principal, seja diretor ou o chefe, coordenador, ele tem que ser esse articulador de tentar costurar as diferentes vozes e necessidades para que o Projeto Político Pedagógico não esteja centrado só nos professores e nos seus interesses de pesquisas, mas, principalmente, olhar de fato na formação dos egressos que vão sair que vão trabalhar na Educação Básica de fato, Educação Infantil, Anos Iniciais, então isso tem me ajudado muito, muito, muito, porque várias vezes eu paro e penso a quantidade de projeto que chegam ali, hoje mesmo estou com o da M. E. para olhar, que é a formação continuada para a Educação Básica, e li todo ele de meio-dia, então

assim digo “*nossa, como tem coisas boas que dá para aproveitar até nas relações humanas depois do desenvolvimento humano, que trabalha as relações humanas*”. Então eu penso que forma uma rede de relações ali na chefia e que essa rede possibilita ir alargando os horizontes, para quando eu vou dar qualquer tipo de teoria. **(Professor gestor 01)**.

Total, total! Até ontem eu estava dando uma aula para os meus alunos pontuando uma problematização que é o fenômeno educativo ou o que é educação e quais são os elementos que definem a educação, o fenômeno educativo, o trabalho docente. E nós sabemos que, só que muitas vezes não se dá conta, que mesmo na escola básica existe uma estrutura de poder, diretor, vice-diretor, coordenador, supervisor, orientador, e lá o professor e o aluno. E essas coisas das relações de poder, assim como aqui dentro da universidade, aqui você tem Diretor de Centro, Vice-diretor, Chefe de Departamento, Coordenador, então nós temos a gestão universitária assim como a gestão escolar ou todas as formas de gestão em educação, elas tem essa dimensão das relações de poder e a consciência disso, por isso que eu te digo a dimensão política, a consciência que é uma relação de poder é que é necessário conhecimento político, então trabalhando como gestor e vivendo a gestão universitária para mim ficou muito mais claro aquilo que eu vislumbrava de discutir o espaço da escola, que é relação sujeito o professor-aluno as relações sociais que no fundo, vão definir a sala de aula podem definir a sala de aula da universidade também, então estando nos espaços de gestão universitária isso produz muito maior conhecimento do que é universidade e a própria função da universidade e a função, digamos assim, política que você tem que trabalhar. Então a experiência de gestão universitária, principalmente, como Chefe de Departamento me produziu muito mais, digamos assim, confirmação das hipóteses de trabalho que eu tinha, que essa dimensão política tem que ser necessário levar, e isso eu levo digamos todo semestre para minha sala de aula e isso a experiência como Chefe de Departamento, principalmente, creio que um coordenador de curso também tenha essa experiência, ele reflete sem sombra de dúvidas na sala de aula porque é para discutir também de ter muito claro essas relações de poder. Se há relação de poder relação de construção de espaços democráticos. E o aluno que vai virar trabalhador da educação ele tem que ter consciência disso que talvez num determinado momento ele tenha a hierarquia da escola, são as relações de poder, mas quem sabe esse meu aluno a partir da minha aula de didática, prática de ensino, essas coisas que a gente leciona aqui, ele vá para a escola e incorpore essa consciência política que ele tendo uma visão política ele quem sabe também não vai ocupar um espaço de gestão para cada vez mais ampliar o espaço democrático na escola, entendeu?! Para espriar o poder, porque o democrata a função dele é esse é se destituir do poder. **(Professor gestor 02)**.

Eu já tive exemplo aqui quando em 2001, 2002, teve alunos dava aula na Pedagogia, tinha um trabalho sobre a primeira introdutória que é a parte da história da educação e um grupo ficou responsável de fazer um trabalho sobre qual teriam sido as contribuições ou realizações do período de 30 a 45 do governo de Getúlio Vargas. Teve um grupo que me entregou um trabalho que já tinham feito no semestre anterior. Eu só descobri porque eles se esqueceram de trocar o nome da professora na capa! Eu digo, “*mas eu não sou a professora tal!*”, Zenilda não sei do que, que ela era do FUE, aí eu digo, “*mas, espera um pouquinho de C.o para Z...*”, aí eles se olharam, “*mas fulano, tu não trocasse o nome?*”, aí eu digo, “*mas que trabalho é esse?*”, “*não, é que no semestre passado a professora pediu um trabalho igual ao que o professor pediu, então para nós... nós não iríamos mudar o trabalho, então deixamos o mesmo trabalho só esquecemos de trocar a capa*”, eu digo “*não, não tem problema vou ler o trabalho de vocês. Então vocês têm certeza que... então tá*”. Quer dizer, os alunos estão repetindo aquilo que já havia sido dado e eu não sabia. Por quê? Porque não houve uma reunião para analisar o que está previsto no conteúdo daquela, então... tem melhorado muito essa parte do eu tenho observado professores agora com a atual administração a Pró-reitoria de Graduação estabeleceu critérios que o professor tem que lançar tem uma semana para lançar as aulas na plataforma do professor. E os alunos estão acompanhando. E o professor Chefe do Departamento até então não tinha acesso para saber se o professor estava lançando ou não. Hoje, por exemplo, eu tenho acesso para saber qual foi o último registro, quantas aulas ele já registrou, mas não sei que dia foi aquela aula que ele deu, mas já é um avanço, antes não tinha nada. **(Professor gestor 03)**.

Evidenciamos a partir dessas narrativas que a vivência da gestão como gestor possibilita aos professores produzirem novos sentidos acerca da sua atuação como gestor e também como formador.

O professor gestor 01 explicita a articulação que leva para as aulas que ministra das vivências nos tempos e espaços de gestão e o contrário também acontece, ou seja, pauta-se em teorias e estudos para pensar acerca da sua atuação como gestor.

O professor gestor 02 expressa que as vivências como gestor lhe possibilitam problematizar com os seus alunos, futuros professores, aspectos e dimensões da gestão educacional, ao compreender que independentemente do nível de instituição de ensino, Básica ou Superior, a gestão dos tempos e espaços formativos precisa ser entendida pelo profissional de educação, para que conheça seu contexto de atuação e as dinâmicas de estruturação e funcionamento.

O professor gestor 03 expressa que ao articular as duas atuações consegue identificar fragilidades da gestão do Departamento e mesmo de uma dinâmica institucional que existe, especialmente, no que tange à organização das disciplinas ofertadas, conforme constatamos em sua fala.

Ainda nessa perspectiva o professor gestor 03 traz em sua narrativa a vivência de tempos e espaços de gestão universitária e a articulação que estabelece a partir dessa vivência. Vejamos sua manifestação:

Da maneira assim como as coisas são administradas. A transparência, principalmente, e a responsabilidade. Uma das coisas que sempre procuro falar com os meus alunos é a responsabilidade. Eu prefiro trabalhar com uma pessoa que não tenha competência, mas que seja responsável, do que trabalhar com pessoa que tenha competência e não seja responsável. Então eu acho que a responsabilidade é o principal fator. Se o cara for responsável e não tinha competência ele vai procurar mecanismos para se tornar um cara competente, agora aquele que é irresponsável não vai se tornar responsável só sendo competente. [...], eu acho que uma coisa que eu sempre passo para eles, estão reclamando da educação? Em quem que vocês votaram? Em quem que vocês vão votar? Qual é a consciência política que vocês têm? Porque que o povo é oprimido? Por que que é simpatizante de um e não é simpatizando do outro? “Ah, porque o outro também roubou”, não, mas espera um pouquinho, eu assumi a minha bandeira de luta era para o combate à corrupção, combate ao roubo, aí eu quando eu assumo? Olha o que está sendo feito! Olha quantos bilhões foram desviados. [...]. Teve um louco uma vez que apresentou uma proposta que todo o deputado, vereador, todo o cargo eletivo teria que ser obrigatório os seus filhos serem matriculados em escola pública. E essa é a solução. Que os pais querem o melhor para os seus filhos. [...]. Quanto maior o número de greves no ensino tiver melhor é para o governo. E uma outra coisa que eu falo, eu não conheço um governo ao longo da minha vida no Brasil que não tenha se preocupado com a Educação. Todos se preocupam com a Educação, principalmente, “mas não essa que é ofertada”. [...]. Em manter, aquilo não tem coisa melhor para eles. Se tu abrires se tiver um chinelo havaianas, e depois vim pedir o teu voto, tu não vais me dar. Eu venho aqui e te pago um lanche no bar, tu não vais me dar, eu estou te comprando. Tu sabes disso. Agora vai na periferia leva um litro de leite, um quilo de arroz, dois quilos de feijão, convida para um churrasquinho no final de semana. (**Professor gestor 03**).

Evidenciamos em sua fala uma análise acerca de como a conjuntura nacional deve ser avaliada e compreendida e problematizada com os futuros professores. Podemos compreender que a sua concepção acerca dos processos de gestão de uma instituição pública deve ser pautada na responsabilidade para com o cargo que se está ocupando e considerar as demandas reais da população. Assim como o professor gestor 02 já abordou em sua fala, o papel de formador de novos profissionais está atrelado ao processo formativo de novos cidadãos que entendam as dimensões que a política tem no cotidiano da sociedade e qual o papel de cada um na dinâmica de manutenção da sociedade e do seu desenvolvimento.

Vasconcelos (2010) ao abordar as relações entre a gestão e a qualidade do ensino aponta que

até bem pouco tempo atrás, pensar em gestão educacional era pensar prioritariamente em gestão pedagógica. Os fins nobres da educação sobrepunham-se às necessidades diárias da escola, e poucos eram os administradores escolares que se preocupavam com o todo do processo a ser gerenciado e raríssimos aqueles que claramente procuravam otimizar recursos – humanos e financeiros – percebendo-se num mundo de mudanças constantes, globalizado e fortemente competitivo. (p. 105).

O docente atuando tanto no âmbito da docência como no da gestão deve compreender o contexto e as dimensões que compõem os processos de ensino e de aprendizagem, bem como a realidade do campo de atuação onde os egressos da instituição irão atuar, isso para que eles tenham construídos suportes para desempenharem suas atividades profissionais, bem como engajar-se no processo de desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, o professor gestor 04 relata sua vivência na gestão e a maneira como compreende que a sua atuação como gestor, abarcando a dimensão política de sua atuação reflete no âmbito do ensino. Vejamos sua narrativa:

Por exemplo, eu como chefe de Departamento eu tive várias situações. Uma delas foi de conseguir vaga de professores para Libras. Como que isso reflete? A minha luta para conseguir isso na Reitoria reflete na formação de professores, por quê? Porque a gente parte de um discurso lá na sala de aula onde o professor de Libras é fundamental em uma escola. Eu como gestora eu tive que fazer todo um trabalho de busca para nós conseguirmos este professor no Departamento, então, isso tem um reflexo lá na formação. Quer dizer, se lá na formação do professor eu estou dizendo ou então eu sigo uma perspectiva pedagógica de educação para surdos onde este professor surdo, onde este intérprete é fundamental e eu como gestor aqui eu não estou lutando na Reitoria para conseguir esses elementos aqui dentro, tem um reflexo aqui que é, que aquilo que a gente estava falando antes, a minha prática mostra lá na formação do professor. Então, quando eu conto dessas experiências, que são experiências pedagógicas, para os meus alunos está interferindo na formação. Quando ele diz que lá na escola não tem tal coisa e eu digo sim a gente precisa levar ao conhecimento do gestor mais informações sobre a importância deste funcionário desse profissional aqui. Então quando eu conto que, e isso eu digo muitas vezes, que os nossos superiores eles não valorizam isso por falta de conhecimento, [...], é um conhecimento específico, porque o gestor ele não tem conhecimento de tudo, então o que vale aí? É o nosso argumento pedagógico. [...],

ignorância no sentido específico da área, que eu acho que não tem como eles saberem tudo, entende? [...]. Então, assim, o que a gente tem que ter? São argumentos pedagógicos, teóricos pedagógicos, que mostram que isso é importante. Então, essa minha prática como chefe de Departamento na luta por conseguir professores de Libras, na luta para conseguir intérprete de Libras na universidade, [...], essa minha prática aqui com que eu quando estou trabalhando com minhas alunas eu diga isso, essa minha experiência, que me deu sentido e que me mostrou cada vez mais *“olha, para a gente conseguir as coisas a gente precisa ter argumentos pedagógicos, teóricos, que justifiquem essa necessidade”*. (**Professor gestor 04**).

Desse modo, podemos constatar a compreensão de que o gestor precisa conhecer o contexto de atuação e a especificidade da área em que está inserido; atrelado a esse conhecimento saber compartilhar a gestão com profissionais de áreas específicas. Permitir que os alunos conheçam os desafios que existem no âmbito da gestão dos processos formativos na Educação Superior torna-se produtivo ao lhes dar subsídios para refletirem acerca da gestão educacional nesse âmbito de ensino e podem identificar ideias e propostas de ação para quando se depararem com situações semelhantes no seu contexto de atuação como profissionais.

Nessa direção, Christóvam (2007) indica que

o educador é formado dentro de velhas estruturas e acaba reproduzindo o mesmo modelo, seja em sala de aula, seja em funções de gestão. [...]. Os educadores não conseguem compreender a realidade e as alternativas que lhes são apresentadas. O descompasso se transforma em perplexidade, e em pouco tempo, estão completamente subjugados. Os esforços na capacitação de educadores, na maioria das vezes, se restringem apenas ao aparato metodológico, a esclarecimentos de procedimentos da rotina, mas não chegam a trabalhar princípios e valores que causam a ruptura dos velhos paradigmas. [...]. Todo o esforço dos órgãos governamentais e das instituições para melhorar a titulação de seus profissionais, docentes e gestores, não trouxe os avanços esperados no campo das ciências cognitivas, capazes de auxiliar o professor a entender a construção do processo ensino-aprendizagem ou o gestor a entender os novos modelos de gestão e estratégias corporativas eficazes. Os programas de especialização, mestrado e doutorado, além de não os ajudarem a avançar em suas práticas, são, muitas vezes, acometidos de um grande *déficit* de pensamento crítico. Repensar essas questões é essencial na preparação dos profissionais para a chamada “Sociedade do Conhecimento”. Pensar estrategicamente a instituição escolar é se defrontar com rupturas em todos os níveis. Em que nível os gestores escolares são hoje autocríticos e “realistas” quanto ao destino da instituição, submetendo os processos e políticas internas a uma avaliação racional e criteriosa das oportunidades (= mercado a explorar/recursos a aproveitar × ameaças = que prejudicam a escola e suas oportunidades). Ou em que nível os docentes procuram adequar a sua prática a esse mesmo contexto, observando a necessidade de mudança do perfil “profissiográfico” do discente e realimentando o projeto pedagógico do curso, por meio da revisão curricular, para que não haja descompasso na formação discente. (p. 172).

A dimensão acadêmica na gestão universitária lança aos gestores o desafio que compreenderem a amplitude e mesmo a complexidade da própria IES e das dimensões que a compõem e devem ser trabalhadas e atendidas por meio de ações oriundas da gestão. Novamente, reiteramos a necessidade de ações formativas visando dar suporte ao profissional

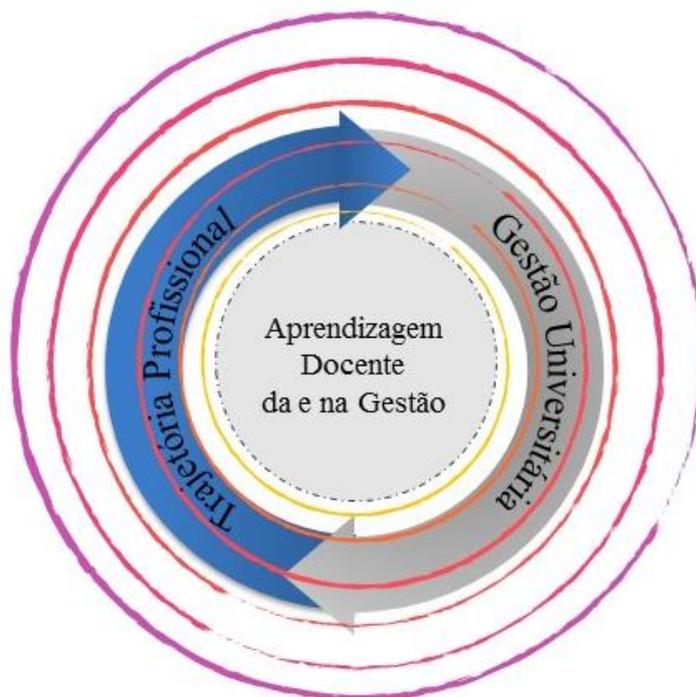
que assume cargos de gestão, inclusive, para que usufrua da gama de diversos profissionais capacitados das diferentes áreas para qualificar e potencializar as ações propostas pela gestão refletindo na qualidade dos processos formativos desenvolvidos no âmbito universitário.

Os aspectos e elementos discutidos até aqui nos possibilitam identificar uma dimensão transversal que se estabelece no processo de aprendizagem docente da e na gestão: a dinâmica institucional.

Tanto nas dimensões categorias, conseqüentemente, nos elementos categorias que as compõe, ou seja, as recorrências, em todas há a dimensão da dinâmica institucional presente, em momentos de modo mais explícito e em outros momentos sua influência é bem mais discreta. Isso é constatado claramente nas narrativas dos professores gestores já apresentadas, bem como nas que seguem na continuidade da discussão, em várias situações a dinâmica institucional influencia e mesmo determina encaminhamentos e decisões a serem tomadas.

Na ilustração a seguir representamos a nossa compreensão acerca da dinamicidade que a dinâmica institucional tem no processo de aprendizagem docente da e na gestão, estabelecendo-se como uma dimensão transversal:

Figura 7 - A dimensão transversal dinâmica institucional no processo de aprendizagem docente da e na gestão.



Fonte: a autora.

A dinâmica institucional implica direta e indiretamente na tessitura da aprendizagem docente da e na gestão, bem como na atuação dos gestores nos diferentes tempos e espaços da gestão universitária. Essa dimensão transversal engloba, principalmente, aspectos e elementos pertinentes à dinâmica organizacional e à arquitetura formativa da IES.

Ao enfocarmos a partir de agora nos contextos emergentes da e na Educação Superior, essa perspectiva da dinâmica institucional como uma dimensão transversal será novamente elucidada. Isto, pois a própria definição e caracterização dessas novas demandas ao Ensino Superior são pautadas, principalmente, em políticas públicas e na maneira como a instituição se mobiliza dentro de sua estrutura para suprir as novas exigências e desafios.

Compreendemos a recorrência *contextos emergentes da Educação Superior* por meio da identificação de elementos que emergem do contexto sociocultural da Educação Superior no contexto brasileiro, pautadas, principalmente, a partir das políticas públicas educacionais. Neste sentido, segundo Morosini (2014), os contextos emergentes da Educação Superior são “[...] configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas (p. 386). Logo, novos modos de ser, de estar e de fazer são gestados e construídos.

Dentre os elementos que emergem, neste contexto, destacamos aspectos acerca do sistema de reserva de vagas/cotas; a inserção das tecnologias no ambiente universitário, tanto através da integração de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem aos processos de ensino e de aprendizagem, das tecnologias assistivas; os tempos e espaços de atuação do professor universitário, ou seja, o tripé ensino, pesquisa e extensão e, de maneira especial, a atuação na gestão universitária (BOLZAN, 2016b; DEWES, 2017). Articulando-se, nessa recorrência, as exigências e os desafios que esse contexto lança à gestão e ao viés formativo das IES.

Nessa direção, o sistema de reservas de vagas impulsionado pela Lei de Cotas, Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, lançou às IES uma nova dinâmica organizacional no que tange ao ingresso de novos alunos nas universidades federais do país, isto ao estabelecer no Art. 1º que “as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. Salienta, em Parágrafo único no mesmo Artigo, que “no preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com

renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita” (BRASIL, 2012).

No Art. 3º da referida lei, em Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016 na qual acrescentou-se pessoas com deficiência que não estavam incluídas no texto de 2012, é definido que:

em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

A partir da promulgação da Lei de Cotas as IES federais tiveram o prazo, definido no Art. 8º, de quatro anos para implementarem “[...] no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei” (BRASIL, 2012). Esse prazo encerrou no ano passado, 2016. Na mesma Lei ainda é indicado que no prazo de 10 anos, ou seja, em 2022, “[...] será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2012). Salientamos que as pessoas com deficiência foram abarcadas pela referida lei somente em 2016.

Acerca dessa nova dinâmica que as políticas públicas lançam às IES, os professores gestores, ao serem questionados se o sistema de reserva de vagas/cotas que se tem atualmente na instituição é um contexto emergente na Educação Superior, pensando tanto no trabalho da gestão como também em sala de aula, evidenciamos em suas falas diferentes significados e sentidos no que tange a esse elemento:

Pensando em tentar diminuir as grandes disparidades injustiças históricas eu acho que sim e por outro lado, tem uma linha que é manter o “status quo” com que eu acho que as universidades públicas perderam muito em qualidade, pelo fato dos cotistas entrarem e estarem saindo os egressos da mesma maneira. Então eu tenho mais perguntas do que respostas. A própria L. D. brigou com o J., que foi o criador das cotas antes da instituição, brigou de brigar assim no Face de baterem boca, que a L. D. é radicalmente contra as cotas. Que ela dizia que tinha que ser por competência, ela dizia que se é cota de negro, cota de índio, cota de não sei o que, de deficiente, tinha que ter cota de alemão, cota de italiano, se é igualdade de constituição, que somos todos iguais, então tinha que ter as costas também do italiano, do bugre, [...]. Só que eu discordo dela no sentido que se tu fores olhar a história do Brasil nós somos um país que desde o início os índios e negros foram escravizados, mortos, sua cultura, para os Jesuítas que impunham a religião católica a força e matavam aqueles que não concordavam. Então se tu pensares desde o início esse país é

marcado por injustiças abismais. Olhando por esse viés é uma emergência sim criarmos espaços não só de ingressar como de permanecer, está faltando a questão da permanência. [...]. Eu sei, por exemplo, um da Odonto que não tinha nada de material as gurias emprestavam material, não tinha dinheiro para comprar nem uma pinça, para nada. Aqueles motores caríssimos para fazer para perfurar para fazer o canal, coisas assim, e ele não tinha nada. Então, as minhas filhas e outras gurias lá do diretório arrumava, ou emprestavam os velhinhos e arrumavam outros novos. E ele se formou. Mas tudo com solidariedade. (**Professor gestor 01**).

Eu gosto. (**Professor gestor 02**).

Quanto à relação de cotas, pessoalmente, eu acho um equívoco cota por cor. Eu acho que a cota é social. Eu não tenho nenhuma dívida a minha família nunca teve uma dívida com o pessoal que foi escravizado nos séculos anteriores. Então porque que eu vou pagar uma dívida de uma coisa que eu não assumi. E eu acho que não existe transferência hereditária de dívidas contraídas há 100, 200 anos atrás, então, eu sou contrário à cota. A minha concepção é cota social. A família tem qual é a faixa social/econômica dela é de direito.... Eu tenho um exemplo típico, que eu conto isso seguidamente, o meu irmão é casado com uma mulher negra. Tem duas filhas. A minha mãe é de origem alemã/italiana. A filha mais velha tem os traços da minha mãe. A outra filha, é todos os traços de negra, cor de pele, nariz, cabelo, perfil, coloca as duas tu dizes assim: “*essa aqui é negra, essa é loira*”. E aí eu te pergunto, isso eu falei no Conselho Universitário até que eu era representante lá, qual das duas têm direito à cota? O pai da minha cor, bugre com português e espanhol, a outra a mãe é negra. Saiu uma filha negra e a outra loira. Qual das duas tem direito às cotas? [...]. Aonde está a justiça aí? E aí depois tinha uma pergunta, perguntavam para as pessoas até uma foi perdeu a vaga e depois teve que recorrer à justiça, perguntaram: “*em algum momento tu se sentiu constrangida por ser negra? Ela disse “nunca me senti”, “ah, então tu não tens direito*”. Sabe, assim... Uns mecanismos para ter avanço que não tem...[...] E quantas pessoas negras tem poder econômico melhor que nós? E estão aproveitando cotas. Sabe, então são coisas assim totalmente equivocadas. Querer iluminar uma coisa que não tem. Até quando vai isso? Essa é a pergunta. Porque tu és de cor clara, mas tem baixo poder econômico, não tem direito a concorrer às cotas? eu, por exemplo, o meu pai era açougueiro a minha mãe era diarista, eu cheguei onde cheguei estudando, nunca tive benefício de nada e não aceito ter benefício até hoje. Sabe, então, eu acho assim, o correto é isso. É igualdade para todo mundo. Todos são iguais perante a lei, mas alguns são mais iguais. (**Professor gestor 03**).

Eu acho que isso surgiu para a gente resolver, no meu ponto de vista, uma situação que não está sendo resolvida lá na base. O que eu quero dizer com isso? Se a educação para todos, a educação seria igualitária a todos lá no início nós não precisaríamos estar discutindo vagas aqui. Então, o que está mal? Está mal as questões da educação lá no início da vida das crianças? Se é lá no início é lá que nós temos que focar toda a nossa energia. O problema que eu penso, então, assim, você diz “*tá, mas e aqueles que já estão aí?* ”, tudo bem, eu concordo com as vagas no sentido de uma questão temporária. O problema é se esta política ela se torna naturalizada e ela não vai servir para pensar o porquê que nós temos que limitar vagas por cotas. [...]. Eu acho assim, tanto de deficientes quanto de etnia, social, essas questões eu acho que são todas questões que elas deveriam ser resolvidas lá, as crianças têm o direito à educação na sua diversidade? Sim, mas ela tem direito a receber a educação, ele tem direito a ter uma formação acadêmica desde o início da vida. [...]. Não só aqui. E a minha preocupação é que é isso que foi instituído nas universidades ele se torna naturalizado, digamos assim, “*tá, tem as cotas, então não te preocupa fica lá*” e a gente não usa na universidade isso para ser discutido para melhorar a Educação Básica. (**Professor gestor 04**).

Ao ser indagado acerca do sistema de vagas/cotas o professor gestor 02 limitou-se a dizer que gosta dessa dinâmica. Já o professor 01 indica que essa política é coerente em um movimento de reparar injustiças históricas com determinados grupos étnicos no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira. Nesse mesmo viés, o professor 03 pronuncia-se como não tendo responsabilidade acerca dessas mesmas injustiças sociais. Evidenciamos, desse modo, dois pontos de vistas divergentes acerca do sistema de cotas.

Evidenciamos, também, que em consonância com o professor 03 o professor 04 indica sua preocupação que a implementação de sistemas/dinâmicas dessa natureza assuma caráter paliativo levando ao não enfoque na base dos problemas educacionais no Brasil, ou seja, na Educação Básica. Nessa direção, salientam em suas falas a preocupação sobre a duração dessa dinâmica de ingresso. O professor gestor 03, ao relatar a vivência de uma situação familiar, chama a atenção para um aspecto relevante da dinâmica do sistema de cotas, ou seja, a definição do enquadramento ou não da pessoa em determinada cota.

Ao se referirem ao novo contexto que emergem no cenário universitário com a democratização do acesso Siluk, Pozobon e Pavão (2014) indicam que

quando os alunos ingressam na universidade, nem sempre são claras para eles as tarefas e responsabilidades que exigem a formação em nível superior. Com isso, podem ser afetados, principalmente os processos de aprendizagem, repercutindo em um rendimento insatisfatório. São muitas as variáveis que podem interferir no desempenho e rendimento acadêmico de um aluno da universidade. (p. 26).

Nessa direção, os tempos e espaços formativos na Educação Superior precisam levar em conta as demandas formativas dos alunos que ingressam na IES, para que possam ser promovidas experiências e vivências formativas capazes de promover a construção de aprendizagens significativas.

No que tange à instituição pesquisada, questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior não são uma novidade. O atendimento ao estudante sendo iniciado em 1970 a partir da “ideia de implantação de um serviço de apoio e orientação ao estudante”, sendo que “em 1973, foi criado, oficialmente, o Serviço de Orientação Educacional – SOE, que se vinculou à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE, funcionando no prédio da Administração Central”, em seguida “a partir de uma nova estruturação e estatutos da UFSM na época, o SOE passou a ser um órgão suplementar do Centro de Educação” (UFSM, 2017¹⁹).

Conforme informações disponíveis no site da instituição, “o trabalho ativo do SOE em toda comunidade universitária e santa-mariense foi realizado até o ano de 1991, quando então foi desarticulada a equipe”, sendo que “em 1995, ocorre sua reabertura com o nome de Serviço de Orientação Educacional, Psicopedagógica e Profissional do Ensino Superior – SOEPPES, com uma nova coordenação e outros objetivos”. Já em “1998, há uma

¹⁹ UFSM, 2017: Site oficial da instituição: <<http://coral.ufsm.br/anima/index.php/o-anima/historia>>. Acesso em jul de 2017.

reestruturação do SOEPPEs, que passou a ser reconhecido como “Ânima - Núcleo de Apoio ao Estudante da UFSM” (UFSM, 2017).

Nessa perspectiva, no que tange às ações e dinâmicas institucionais decorrentes de demandas oriundas do contexto e dos alunos ingressantes na IES, foram criados e instituídos ao longo dos anos núcleos visando dar apoio às especificidades e demandas dos processos de ensino e de aprendizagem, dando suporte tanto aos alunos como aos professores da instituição. Conforme informações disponíveis no site oficial da instituição, atualmente a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) abarca o Núcleo de Acessibilidade, o Núcleo de Apoio à Aprendizagem e Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas.

O Núcleo de Acessibilidade, conforme informado no site oficial da universidade, tem suas ações voltadas aos discentes e servidores “que apresentam ou estão em contato com a realidade das necessidades educacionais especiais: Transtorno do Espectro do Autismo; altas habilidades/superdotação; deficiências e surdez”. Desse modo, tem como objetivo “oferecer condições de acessibilidade e permanência aos alunos e servidores da Universidade Federal de Santa Maria”, foi criado em 2007. Visando facilitar o encaminhamento das demandas, especialmente, de acessibilidade, instituiu-se, também, a Comissão de Acessibilidade, sendo constituída por representantes das Unidades Universitárias, dos Órgãos Suplementares, dos Órgãos Executivos e das Pró-Reitorias da UFSM. São indicadas como principais competências do Núcleo: “orientação para adequação frente as barreiras: pedagógicas, edificações, urbanísticas, transporte, informação e comunicação”, “orientações a comunidade universitária a tecnologias e equipamentos especializados indicados às necessidades educacionais especiais; esclarecimentos em relação à legislação brasileira referente às necessidades educacionais especiais e a “assessoria à comunidade universitária nas questões que envolvem acessibilidade” (UFSM, 2017²⁰).

Já o Núcleo de Apoio à Aprendizagem atua em parceria com Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação (Ânima) concentrando suas ações no desenvolvimento de minicursos e na realização de atendimento aos alunos da instituição.

Conforme informações do site da instituição, atuando a partir de uma abordagem na perspectiva interdisciplinar, enfatizando na aprendizagem, o Ânima caracteriza-se como um Núcleo da instituição desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Conta com

²⁰ Site oficial na instituição: <<http://coral.ufsm.br/caed/index.php>>. Acesso em julho de 2017.

uma equipe de profissionais da Psicologia, Psicopedagogia, Orientação Educacional, Educação Especial e Pedagogia. Segundo descrição acerca do Núcleo no referido site

estes profissionais realizavam, entre outras atividades, o atendimento psicológico individual aos estudantes que procuravam o serviço ou que eram encaminhados pelas coordenações de curso e/ou professores, além de intervenções em grupos. A pesquisa também esteve sempre em evidência, sendo realizadas pesquisas bibliográficas acerca do estudante e sua inserção na universidade, bem como, seus processos de ensino e aprendizagem. No decorrer desses anos, o Ânima foi estabelecendo novas metas de funcionamento. Atualmente, oferece atendimento pedagógico, psicológico e psicopedagógico. Estes atendimentos visam a identificar eventuais dificuldades ou problemáticas do atendido para, em seguida, orientá-lo. Também, nesse mesmo viés, o Ânima se dispõe a orientar os professores em questões relativas ao processo educativo. Com isso, pretende-se estabelecer a mediação entre estudante-professor, estudante-Instituição e professores-Instituição. Ainda, atentando ao foco dos processos de aprendizagem, o Ânima viabiliza o desenvolvimento de ações preventivas e criação de espaços que oportunizem a realização de atividades curriculares e extracurriculares. Também se propõe a trabalhar em cooperação com outros setores e serviços da UFSM, entre eles: Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial – NEPES e Núcleo de Acessibilidade. (s/p).

Desse modo, o Ânima estabelece-se como um tempo e espaço institucional focado à educação inclusiva capaz de promover ações visando efetivar a inclusão no Ensino Superior, logo visando qualificar e potencializar os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na instituição.

No que tange ao Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas no mesmo site em que são disponibilizadas informações acerca dos outros núcleos que constituem a CAED (Núcleo de Acessibilidade e o Núcleo de Apoio à Aprendizagem) na aba referente ao Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas não há nenhuma informação constatando “em construção” (UFSM, 2017).

Nessa perspectiva, evidenciamos por meio das narrativas que seguem dos professores gestores entrevistados que os quatro conhecem o Núcleo de Acessibilidade da instituição:

Sim. Conheço. [...]. Acho superimportante, eu acho que tem dado respostas satisfatórias. Claro que nem todos os prédios tem as rampas, tem as calçadas para cegos, mas eu acredito que é devido à dificuldade econômica porque eles estão sempre lembrando. É a S. P. que coordena agora junto ao Gabinete de Reitor, e eu participei de uma banca do F. um psicólogo que fala sobre isso e ele mesmo diz que deixa a desejar não é 100%, não consegue, porque veja nós uma diversidade de 4.000 e poucos TAEs, 2.000 e poucos docentes, e 28.000 alunos entre presenciais e a distância, então é uma Cidade Universitária, sem falar nos polos, outros lugares. E devido à precariedade dos recursos houve uma queda na gestão do [reitor] B. com relação a esses cotistas, eu acho que houve uma queda assim significativa por falta de verba. (**Professor gestor 01**).

Olha, esse aí eu nunca, a gente já encaminhou via Departamento, mas eu nunca fui lá. [...]. Os encaminhamentos sim. Inclusive, nós tivemos veio conversar, o semestre passado, que nós tivemos que fazer uso do Núcleo porque uma experiência de uma área de conhecimento, que eu não vou explicitar, e que estava um conflito de como o aluno ia chegar na escola, mas só que esse aluno

entrou por cotas, mas eles não queriam reconhecer que ele era cotista de deficiente. Aí o que acontece a professora muito preocupada veio falar comigo no Departamento: “*como agir?*”, digo: “*bom, existe uma regra para fazer o estágio supervisionado e é uma regra universal. Agora depende muito qual é a natureza do ingresso desse?*”, e foram dois casos especificamente da mesma disciplina a professora foi uma sortuda no semestre. Nós vamos ter que primeiro se eles não reconhecer ele vai ter que passar lá de aula normal e vai ter que sofrer as consequências ou vamos verificar no núcleo qual é a natureza do ingresso e aí através do reconhecimento via o grupo de acessibilidade ele tipo assim reconheceu e aí a gente conseguiu fazer uma prática de ensino adequada ao contexto da realidade desses alunos. **(Professor gestor 02)**.

O Núcleo eu sei que ele existe, sei onde fica, teve uma reunião do Conselho do Centro de Educação uma pessoa falou sobre o que está sendo executado, o que precisavam, foi lá até no próprio local onde é o prédio aquele abaixo da FATEC, então foi até a professora que, é uma professora do FUE, então ela colocou fez as colocações, acho que é um trabalho interessante. **(Professor gestor 03)**.

Sim! [...]. O Núcleo de Acessibilidade ele tem um trabalho muito importante e muito grande, digamos assim. A nossa relação com o Núcleo de Acessibilidade mais intensa em relação ao que diz respeito aos alunos com surdez que é onde estão vinculados os intérpretes, alunos cegos onde eles fazem programa de leitor de textos, não é, então a gente tem eu tenho conhecimento sobre várias ações e, inclusive, tem uma professora do nosso Departamento que está cedida que tem uma função no Núcleo de 20 horas de trabalho que ela desenvolve no Núcleo. Então, a gente tem uma relação bem estreita com o Núcleo e é um Núcleo que tem um trabalho muito grande. **(Professor gestor 04)**.

Constatamos que mesmo que até então não tenha ido ao espaço físico do Núcleo, todos os docentes entrevistados têm conhecimento acerca do objetivo e do trabalho desenvolvido por esse órgão institucional. Inferimos que esse conhecimento destes professores gestores decorre, especialmente, pela própria história do Núcleo ter sua origem no Centro de Educação, logo a unidade universitária de atuação/vinculação dos quatro professores.

De acordo com Siluk, Pozobon e Pavão (2014), no que tange à instituição pesquisada

o aluno com NEE [necessidades educacionais especiais] terá acesso ao atendimento a partir da procura espontânea pelo serviço, bem como poderá ser encaminhado por professores, coordenador de Curso e/ou pelo Núcleo de Acessibilidade, nesses casos não sendo obrigatório o comparecimento ao atendimento obrigatório. (p. 36).

Desse modo, a busca pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro da IES é pautado no próprio interesse e disponibilidade do aluno em qualificar seu processo de aprendizagem, logo sua trajetória formativa no Ensino Superior.

Neste sentido, a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem requer um ambiente favorável à aprendizagem, logo, que supra as especificidades formativas que implicam diretamente no desenvolvimento de cada indivíduo, fornecendo suporte ao desenvolvimento do acadêmico, assim como o envolvimento e do comprometido do próprio aluno com a sua aprendizagem. Corroborando com essa perspectiva, Felicetti (2011) salienta que

[...] os alunos também são responsáveis para com os resultados que obtêm, devido à qualidade de esforços que investem na sua aprendizagem, bem como da utilização que fazem dos recursos disponibilizados pelas universidades para esse fim. Isso abrange o comportamento do estudante, destaca o que ele faz, como faz e o quanto ele faz para melhorar a sua aprendizagem, em suma, põe em destaque o comprometimento do aluno no percurso acadêmico. (p. 175).

Desse modo, estabelece-se a necessidade de a conjuntura dos tempos e espaços formativos no Ensino Superior possibilitem ao estudante construir um processo formativo que seja capaz de produzir significados e sentidos para ele. Compreendemos que a produção de sentido, na perspectiva vygotskaiana, engloba a apropriação dos significados construídos e estabelecidos socialmente de tal modo a possibilitar ao sujeito produzir novos sentidos, logo esse processo perpassa as trajetórias, pessoal e profissional, do acadêmico.

Ao serem questionados se já tiveram aluno cotistas e se sabia a qual cota pertencia, constatamos que os quatro docentes tiveram e sabiam a cota do estudante:

Sim, sabia. Sabia. Inclusive, uma nas Artes Visuais totalmente deficiente, deficiente mental, que eu tinha que dar aula separado que ela não entendia nada, nada, ela fazia perguntas absurdas. Essa foi bem delicado. (**Professor gestor 01**).

Sim, é aluno negro. E isso é uma coisa interessante porque esse é um dado que o professor tem que se dar conta, inclusive, a discussão é a favor ou contra a cotas. Eu entrei em 1987, eu vou fazer 28 anos de magistério aqui dentro, e vou te dizer uma coisa assim é muito cômodo para nós que eu e tu, brancão, filho de gringo ou de alemão estarmos dentro de uma universidade, mas se eu pensar antes dessas ações afirmativas dá para contar nos dedos os alunos negros que eu tive na universidade. [...]. Raríssimo. Isso é muito complicado porque isso é uma reprodução fortalecimento da reprodução da discriminação da desigualdade, aí tu conviveres, por exemplo, e para a gente que é branco a gente que não tem deficiência nenhuma para nós é um aprendizado e para o professor também é um aprendizado bárbara tu conviveres com essas divergências. Eu vejo que não é mole, por exemplo, tu teres que dar aula, como te disse que eu tive uma aluna cega, não é fácil que é um exercício bárbaro. (**Professor gestor 02**).

Sei. Eu tive um aluno de Cachoeira e tive um aluno de Restinga Seca, que é da cota, acho que é racial que chama, não sei, posso estar equivocado, mas é. [...] Não sei o nome. Até me dou muito bem com ele, um deles foi de Cachoeira e me dou muito bem com ele. (**Professor gestor 03**).

Quando eles falam sim, eu não procuro saber, não pergunto, que isso eu acho que não quer dizer, é aluno, é aluno. Se ele entrou por cotas, se ele não entrou por cotas não interessa, mas muitas vezes eles mesmos colocam. Já tive sim. (**Professor gestor 04**).

Evidenciamos nas suas falas a vivência como professores formadores com alunos de diferentes cotas. O docente 02 salienta que essa experiência resulta em uma vivência formativa ao provocar novos aprendizados e mesmo a produção de novos sentidos, especialmente, acerca das relações interpessoais com indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais, ao problematizar o aspecto de as IES federais serem até então um reduto das elites brasileiras. Logo, constatamos que, por meio da narrativa desse docente com 28 anos de

magistério no Ensino Superior, que as cotas fazem emergir novas demandas ao contexto universitário.

A narrativa do professor gestor 04 traz um aspecto interessante a ser pensando no que tange ao sistema de cotas a diferenciação do aluno cotista e do aluno não cotista. Acreditamos que essa especificidade no que tange ao atendimento de aluno cotista é importante ser considerada, principalmente, no que diz respeito à pessoa com deficiência, afinal de acordo com cada caso as demandas no que tange aos processos de ensino e de aprendizagem exigem diferentes metodologias de ensino, bem como materiais adaptados.

Nesse sentido, Siluk, Pozobon e Pavão (2014), salientam que

considera-se como um dos grandes desafios às instituições e à própria política educacional, além de facilitar o acesso ao ensino superior, potencializar ações de permanência e conclusão dos alunos nos seus cursos de graduação. É preciso assegurar que essas ações sejam geradoras de aprendizagem, oportunidades e inclusão. A educação inclusiva plena requer uma reestruturação dos sistemas de ensino que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. Para tanto são necessárias ações práticas e viáveis que tenham como perspectiva operacionalizar a inclusão social e escolar de todas as pessoas, independente das suas necessidades. (p. 38).

Desse modo, no âmbito da instituição pesquisada a CAED por meio dos Núcleos que a compõem configura-se como estratégica institucionalmente ao oferecer seus serviços à toda a comunidade acadêmica. Bem como ao estabelecer-se como referência para discussões e proposições acerca da educação inclusiva na instituição.

Seguindo na direção da democratização do ensino, já em julho de 2007 o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da instituição aprovou “[...] a Íntegra do documento que institui na Universidade o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social”, sendo que por meio dele, a partir de 2008, “[...] a UFSM passou a destinar um número específico de vagas para afro-brasileiros, para alunos que cursaram todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas, para portadores de necessidades especiais e para indígenas”, justamente “tendo em vista a necessidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior público no país” (UFSM, 2017²¹). Desse modo, a instituição antecipou-se à Lei de Cotas de 2012, a qual já nos abordamos anteriormente.

De acordo com informações disponíveis no site oficial da instituição “[...] as Ações afirmativas são um grupo de medidas sugeridas por determinadas instituições, dentre elas as de ensino superior, para eliminar desigualdades acumuladas no decorrer da história”. Por

²¹ Site oficial da instituição: <<http://w3.ufsm.br/afirme/index.php/oafirme>>. Acesso em jul de 2017.

meio dos movimentos que foram surgindo, buscando suprir essa demanda historicamente reprimida, as IES se veem frente ao desafio de organizar ações para atenderem esse novo aspecto do contexto universitário.

Nessa direção, conforme consta no referido site:

a partir de então, a UFSM passou a implementar um programa permanente de acompanhamento e de apoio sociopedagógico aos estudantes cotistas, coordenado por comissão constituída especificamente para esse fim. Foi implementado também uma comissão, dentro do AFIRME - Observatório de Ações Afirmativas -, que está submetida à Pró-Reitoria de Graduação e é destinada a observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência e sugerir ajustes e modificações, apresentando ao Conselho Universitário relatórios anuais de avaliação. [...]. Esta Comissão de Acompanhamento do Programa é composta por 22 pessoas, entre professores, representantes da PROGRAD, SEDUFMS, ASSUFMS, COPERVES, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, DCE, além de representantes da Comunidade Externa. (s/p).

Desse modo, as ações desse grupo voltam-se à análise técnica e reflexiva acerca “das experiências de ações afirmativas para o acesso e a permanência de populações da América do Sul em particular da evolução do conceito de igualdade material que informa o ordenamento constitucional brasileiro e das políticas públicas de inclusão social no plano sul-continental”, bem como caracteriza-se como “um núcleo de estudos e de interlocução social, voltado ao desenvolvimento de pesquisas, promoção de cursos de formação e de eventos, além de organização de publicações, destinados à difusão” e a respectiva análise dessas experiências. De acordo, também, com informações no site do Afirme, no momento “[...] encontra-se em elaboração o Programa Acadêmico previsto na Resolução 011/07, que institui no âmbito da UFSM o Programa de Ações Afirmativas” (UFSM, 2017).

Nessa perspectiva, ao serem questionados sobre conhecer alguma ação do programa de ações afirmativas constatamos que nem todos os chefes de Departamento tem conhecimento acerca desse programa. Vejamos as narrativas que seguem:

Sim, algumas. Por exemplo, eu fui num aqui promovido pelo NTE [Núcleo de Tecnologia educacional], que eles fizeram um encontro sobre a negritude, consciência negra, e aí eles se unem, eles debatem sobre os espaços e até promovem lançamentos de livros. E sei que os índios aqui têm atendimento odontológico no hospital. Sei de vários programas da Pró-reitora de extensão com os índios, que vai desde de ver esse atendimento odontológico até questão de moradias e tal, eles estavam vendo que a questão das ocas que querem construir aqui. E na deficiência mental que eu mais acompanho que nós temos a linguagem de sinais, que acompanha todos alguns incluídos, inclusive, na turma minha de Artes Cênicas, Artes Plásticas, tenho um aluno totalmente surdo, que a [intérprete] R. acompanha em linguagem de sinais em todas as aulas. E nós tínhamos uma cega no curso de Português e ela também recebeu através do método de braile assistência.! E a inclusão eu acho que é a que a gente mais visualiza porque tem desde a questão dos corredores nas calçadas para os cegos, as rampas que estão sendo instituídas, os próprios elevadores que foi uma questão de acessibilidade. (**Professor gestor 01**).

Eu sei da questão das cotas dos negros, dos índios, ou seja, da questão da deficiência, obviamente, por exemplo, não há concurso público hoje, por exemplo, que não tem a vaga para existe uma percentagem e isso aí é uma ação afirmativa. Como eu te falei eu tenho uma colega lá que ela é deficiente visual é funcionária e minha colega da universidade, então a questão da escola pública, a questão dos negros, a questão do índio e assim sucessivamente. **(Professor gestor 02)**.

Sim, eu conheço porque eu fazia parte do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão quando foram passadas por lá essas ações afirmativas foram votadas assim sob pressão, vamos dizer, as pessoas que eram contra era vaiadas, as pessoas que eram a favor eram aplaudidas, ou havia quando não eram vaiadas a maneira dos olhares eram perturbadores, mas eu como ações afirmativas é necessária, mas tem que ter um limite. Por que tem que ter? Por que, quais são as pessoas prejudicadas que estão sendo beneficiadas, vamos dizer assim, e dessas uma coisa que ser feita nessa universidade é uma pesquisa: quantas pessoas entraram por cotas e quantas já se formaram? Não tem. Abriu a porteira, você entrou, agora se quantos saíram com diploma ou não, qual é o percentual? **(Professor gestor 03)**.

Olha, eu não participo desses programas, não participo. [...]. Então eu não posso falar sobre isso. **(Professor gestor 04)**.

Por meio das falas dos professores gestores é possível inferirmos que ainda é incipiente no âmbito da gestão dos departamentos elementos acerca das ações afirmativas na instituição. Talvez, essa incipiência seja pelo fato de o público das ações afirmativas não demandar ações mais urgentes e específicas no que tange à acessibilidade, tanto física como pedagógica, como, por exemplo, os acadêmicos com deficiência que tem ingressado na instituição, especialmente, na última década.

Nos últimos tempos temos acompanhando na sociedade, de modo geral, vários movimentos de grupos sociais trazendo para a pauta de discussões a questão da diversidade. No contexto universitário, que é permeado também pela sociedade e pelos movimentos que dela emergem, o surgimento de coletivos tem lançado essa discussão no âmbito acadêmico sendo formados e impulsionados, na sua maioria, pela comunidade discente.

Evidenciamos, nas falas que seguem, as percepções dos professores gestores acerca da existência de grupos, movimentos, ações acerca da diversidade na instituição:

Sim, eu conheço a turma da M. P. que trabalha a questão de gênero e tem a V. que também trabalha no GEPEIS, e a A. F. eu li a dissertação e a tese de doutorado que é sobre diversidade, agora ela vai publicar o livro. E tem uma turma que apareceu no canal 15 que é lá da comunicação das Ciências Sociais que trabalham com a questão da diversidade, LGTS, etc. E participei também daquele Mulheres no dia da mulher do ano passado que estiveram ali no Audimax. **(Professor gestor 01)**.

Olha, começa pelos estudantes eles têm muitos é, como é que se chama? [...]. Tem os coletivos e eu acho isso muito interessante, por exemplo, assim até para uma forma de reconhecimento dessa parcela de membros efetivos da nossa comunidade. Eu acho que tudo todas as organizações pressupõem reconhecimento e pressupõe apoderamento. E aí para mim todos esses tipos de intervenção são intervenções políticas e que certamente importante para o processo de democratização, de acesso a conhecimento, a cultura. Tanto é, por exemplo, uma das coisas que é muito marcante hoje na universidade o reconhecimento inclusive da própria questão de gênero ou da questão da sexualidade. Nós o nosso Centro mesmo aqui tu vê é uma coisa e as pessoas estão

aprendendo a conviver com isso, a gente sabe que a gente convive com preconceituoso, mas o próprio preconceituoso está aprendendo a conviver com o seu próprio preconceito. Que ele vê menina com menina se beijando ali no nosso no Jardim das Esculturas, dois barbudinhos dando beijinho de tchau para começar a aula, então essas coisas são o que? É um reconhecimento público e quer queira quer não as pessoas vão ter que respeitar. (**Professor gestor 02**).

Conheço assim pelos cartazes, pelo que colocam, mas nunca participei de nenhuma reunião. (**Professor gestor 03**).

Não participo de nenhum. [...]. A não ser aquilo que a gente trabalha dentro do nosso âmbito, que são ações que a gente desenvolve pela nossa necessidade aqui dentro. (**Professor gestor 04**).

Constatamos que os docentes 01 e 02 relatam percepções acerca de movimentos que pautam discussões acerca do gênero. O professor gestor 02 salienta que a convivência de diferentes grupos em um mesmo contexto, como no caso do universitário, lança a possibilidade de novas formas de ser e de estar serem produzidas, tendo no respeito mútuo o principal alicerce, bem como o reconhecimento do outro e as individualidades de cada um que compõem o coletivo maior que é o da comunidade acadêmica. O mesmo professor indica que a organização de indivíduos em grupos com seus semelhantes, simpatizantes configura-se como um processo de apoderamento, pois a voz de um coletivo tem mais força que uma voz solitária.

Nessa perspectiva, apresentamos até aqui um panorama acerca das ações e dinâmicas institucionais articulando às narrativas dos professores gestores suas concepções acerca dos Núcleos existentes na instituição, bem como seus significados e sentidos atrelados à atuação como formadores em cursos de graduação e o sistema de reserva de vagas/cotas.

Constatamos que tanto no que tange à uma educação na perspectiva inclusiva como no que tange à uma inclusão com viés mais social e étnico, os movimentos que emergem da e na sociedade, cedo ou tarde, chegam ao contexto universitário lançando novas demandas, novos desafios, novas exigências e novas possibilidades de ser e de estar no mundo da academia. É nessa direção que voltamos nosso olhar para um dos outros aspectos que compõem os contextos emergentes no Ensino Superior brasileiro, aspectos que direta e/ou indiretamente estão articulados e em interlocução com os já problematizados até o momento: as novas tecnologias digitais da informação e da comunicação.

A disseminação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e, conseqüentemente, a inserção maciça no cotidiano das pessoas em perspectiva global teve origem em um movimento social resultando no surgimento do ciberespaço. Lévy (1999) aponta que “a emergência do ciberespaço é fruto de um verdadeiro movimento social, com seu grupo líder (a juventude metropolitana escolarizada), suas palavras de ordem (interconexão, criação de comunidades virtuais, inteligência coletiva) e suas aspirações

coerentes” (p. 123). Desse modo, como ao longo do processo de evolução da humanidade, técnicas e ferramentas são e continuam a ser criadas visando suprir demandas que surgem, bem como ideias inovadoras que visam simplificar, qualificar, ampliar ou mesmo simplesmente inovar, produzir novos modos de ser e de estar no Planeta Terra.

De acordo com Lévy (1999),

pensando na mesma direção, o movimento social californiano Computers for the People quis colocar a potência do cálculo dos computadores nas mãos dos indivíduos, liberando-os ao mesmo tempo da tutela dos informatas. Como resultado prático desse movimento “utópico”, a partir do fim dos anos 70 o preço dos computadores estava ao alcance das pessoas físicas, e neófitos podiam aprender a usá-los sem especialização técnica. O significado social da informática foi completamente transformado. Não há dúvida de que a aspiração original do movimento foi recuperada e usada pela indústria. Mas é preciso reconhecer que a indústria também *realizou*, à sua maneira, os objetivos do movimento. Ressaltamos que a informática pessoal não foi decidida, e muito menos prevista, por qualquer governo ou multinacional poderosa. Seu inventor e principal motor foi um movimento visando a reapropriação em favor dos indivíduos de uma potência técnica que até então havia sido monopolizada por grandes instituições burocráticas. (p. 125).

A partir desse movimento inicial e atrelado ao movimento da indústria visando não perder uma oportunidade de bons negócios, foi sendo construído algo que ultrapassaria qualquer barreira e se tornaria ao que hoje conhecemos como o ciberespaço que resultou também no surgimento de uma nova cultura: a cibercultura.

Conforme definido por Lévy (1999), o ciberespaço “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”, salientando que “o termo especifica não apenas a infra-estrutura [sic] material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (p. 17). Na mesma direção, o autor define que “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” (p. 17). Podemos, então, caracterizar cibercultura como os modos de ser, de estar e de fazer no em tempos e espaços de ciberespaço.

É a partir de 1995, quando a internet – rede mundial de computadores – se tornou comercial que a disseminação das conexões culminou em um avanço quase vertiginoso. Diferentes instâncias da vida passaram a ser permeadas pouco a pouco e cada vez com mais intensidade pelas tecnologias, o que provocou e segue provocando mudanças profundas, como, por exemplo, no mundo trabalho, na economia global que passou a funcionar de modo especial no terreno virtual; as relações de trabalho; as relações interpessoais; os modos de ter

acesso à cursos de formação inicial e continuada; a velocidade com que as informações circulam; as novas formas de construção de conhecimento; novas práticas de leitura e de escrita que emergem no contexto das novas gerações conectadas desde os primeiros anos de vida à dispositivos móveis; um novo grupo de excluídos: os infoexcluídos; o aparecimento dos analfabetos digitais; uma amplitude de modos de ser, de estar, de se colocar e de achar o seu lugar no mundo, um mundo cada vez mais plural e global.

Para Arruda (2009) “ao discorrer sobre as tecnologias digitais, não se pode perder de vista a condição dos sujeitos como produtores de cultura, uma vez que tais tecnologias permitem interatividade e atividade entre esses”, logo, “mais do ressignificar [sic], os sujeitos que tem acesso às diferentes mídias criam outras relações de saberes e outras maneiras de interpretar o mundo” (p. 19).

Em meio a esse dilúvio, seguindo uma analogia proposta por Lévy (1999), um dilúvio de informações que não é algo passageiro, logo há que se aprender a navegar de tal maneira a não se perder e não se afogar no oceano infinito de informações que nos encontramos emergidos. O que pensar então dos processos de escolarização? Tempos e espaços formativos que não se restringem mais às quatro paredes de uma sala de aula com um professor, acredita-se, detentor do conhecimento necessário à formação dos seus alunos.

De acordo com Kenski (2013):

essa complexidade e essa flexibilidade temporal do ser na sociedade contemporânea são motivos a mais para que possamos compreender o processo inacabado da formação e da aprendizagem. Na convergência temporal das múltiplas vivências *on* e *off-line*, estamos sempre aprendendo. Portanto, mais do que considerarmos esse momento e de uma sociedade da informação, é preciso que o identifiquemos como uma sociedade da aprendizagem. Nessas condições, o processo de aprendizagem já não se limita ao período de escolaridade tradicional. Ele invade todos os tempos e todos os momentos. O desafio maior é poder pensar na formação diferenciada para a ação nessa nova realidade, sobretudo a dos educadores, ou seja, os que têm, no exercício do ensino diferenciado e contínuo, a dinâmica que orienta os novos aprendizados. (p. 51-52).

Emergem, nesse panorama, novos desafios ao campo educacional e algumas questões tornam-se salutaras ao pensarmos acerca das especificidades que essa nova cultura digital lança à formação de professores, bem como para a atuação profissional, conforme indica Kenski (2013): “como formar professores para os novos cursos e para os novos perfis de formação e ação que a sociedade exige? Como agir pedagogicamente em todos os níveis e todas as áreas do saber para desenvolver cursos que sejam adequados a essa nova realidade? Como ensinar e aprender conteúdos em constante movimento de atualização?” (p. 13).

Nessa perspectiva, abordando a inserção das tecnologias no ambiente universitário, tanto por meio da integração de ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVA) aos processos de ensino e de aprendizagem, presenciais e a distância, assim como as tecnologias assistivas, evidenciamos, nas narrativas que seguem as percepções dos professores gestores acerca do que representam as tecnologias no seu dia a dia:

Eu não consigo me imaginar mais sem elas. Eu para mim se me tirar o Moodle, me tirar Pen Drive com os textos com as coisas vai me dificultar um monte porque trabalhar só no aulismo com cuspe e com livro eu acho que seria a pauperização. Seria aquilo que o Maquilon diz “*que o professor se tornaria que nem o cachorro do Pavlov, salivando lá na frente, se cuspiendo todo caquético, usando apenas a memorização*”. E não teria os audiovisuais, os coloridos, as paisagens, cenas, cenários, imersão em múltiplos contextos e poder inovar no sentido de tu veres que o aluno precisa como hoje tudo é colorido, desde a Educação Infantil, tu precisas saber explorar tanto contexto dos livros, dos filmes, dos jogos pedagógicos, do lúdico quanto exploração dele enquanto sujeito que tem que saber se comunicar. **(Professor gestor 01)**.

Facilitou o processo de comunicação e facilita o processo de aprendizagem. Eu se eu estiver, como eu te digo, porque, às vezes, o planejamento, como tu sabes muito bem, planejamento, às vezes, tu planejas uma aula, eu tenho um tema para desenvolver, muito bem. Eu já selecionei um conjunto de literatura, de coisas para trabalhar, mas de repente eu chego em casa e vou com aquilo na cabeça e digo, mas eu tenho um texto ali preparado assim, assim: eu chego em casa e coloco; nós temos sempre um grupo de trabalho no Facebook, etc., então puf e aquele texto já passo para todo mundo ali “*oh, isso aqui é um complemento da aula*”, e eles também a gente aprende muito, cada um tem um gosto, então essas especificidades. Então essa troca é foi uma facilidade tremenda para as mediações até para romper com aquela visão da terceirização do xerocão. Que é horrível. **(Professor gestor 02)**.

Ela é significativa, ela auxilia grandemente nesse processo de ensino e aprendizagem porque ela te proporciona a buscar; eu uso, às vezes, na sala de aula o computador entro em rede e a gente fica procurando coisas que antigamente tinha que ir na biblioteca perguntar para o bibliotecário tal livro, quero saber tal coisa, daí vou lá procurar, o tempo que a gente ganha com a tecnologia em sala de aula usando assim, olha, é disparado é uma corrida de um cavalo manco com um cavalo de corrida. Então... Agora o professor tem que saber os limites de usar essas tecnologias para não perder o sentido do seu conteúdo que tem que ser trabalhado em sala de aula, porque se não fica desviado com aquilo e acaba fugindo. **(Professor gestor 03)**.

Ah, eu acho importante tudo o que eu posso utilizar de tecnologia eu utilizo, até porque ela nos permite uma rapidez de acesso às informações. Agora eu não largo os livros, no sentido assim, porque nós não criamos no Brasil instrumentos na tecnologia que nos sirvam como instrumento de aprendizagem. Nós criamos instrumentos na tecnologia para informação e aquilo que está disposto eu faço uso, mas eu consigo perceber que eles não dão conta como instrumento de aprendizagem, ele dá conta de ser um instrumento de rapidez, de troca de informação, é isso que ele está nos proporcionando. Mas não como um instrumento de aprendizagem, mas de busca de informação. **(Professor gestor 04)**.

Constatamos nas falas dos professores que a integração das tecnologias ao cotidiano do trabalho docente agrega novas maneiras de trabalhar determinados conteúdos, bem como possibilita novas formas de comunicação/interação entre professor e aluno, como destacado pelo professor gestor 02 em sua narrativa. O referido docente chama a atenção também para a cultura da cópia, refere que com um maior acesso aos textos de modo online acaba diminuindo a necessidade de cópias impressas.

Na fala dos professores gestores 03 e 04 evidenciamos elementos que indicam que a inserção das tecnologias lança, também, novas demandas ao trabalho como formadores. Isto, ao destacarem a necessidade de trabalhar com os alunos a diferença entre informação e conhecimento e a maneira de produzir conhecimento a partir do oceano de informações a que se tem acesso.

Nessa direção, Kenski (2013) salienta que:

essa nova realidade é um dos grandes desafios para o ensino superior brasileiro. Ainda que haja esforços no sentido de implantar laboratórios digitais e disponibilizar ambientes virtuais para uso pelos professores e alunos, isso não garante a formação de uma nova cultura de aprendizagem mediada na universidade. A cultura tecnológica exige a mudança radical de comportamentos e práticas pedagógicas que não são contemplados apenas com a incorporação das mídias digitais ao ensino. Pelo contrário, há um grande abismo entre o ensino mediado pelas TICs – praticado em muitas das escolas, universidades e faculdades – e os processos dinâmicos que podem acontecer nas relações entre professores e alunos on-line. (p. 68).

Logo, surge como necessidade primordial conhecer as TICs para então construir metodologias de ensino que as integrem, visando qualificar os processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, nas narrativas que seguem é possível evidenciarmos as concepções dos professores gestores acerca da fluência tecnológica e o que ela representa na sua atuação como professores universitários, formadores de novos professores para a educação básica:

Fluência tecnológica se eu domino bem o computador, sei colocar os arquivos... pode ser fluência tecnológica a informática. Se for uma dentista que tem que fazer tratamento de canal, é uma fluência tecnológica naquela área específica. Se for um médico cirurgião tem que ser o bisturi a laser... e se for fluência tecnológica pedagógica vai desde tu saberes utilizar um livro, como explorar, dramatizar, fazer aquilo que a A. F. diz “*permitir a autoria, a autonomia na escrita e na representação e trabalhar a performance*”, que aí ela diz o trabalho as inteligências, as emoções, o corpo e a cultura intrinsecamente ligada. [...]. Muita coisa. Eu faço assim até no início do semestre, como eu sei da importância de quebrar o gelo, o que eu faço: vou lá no NTE e dou as boas tudo filmado e coloco lá no Moodle, a minha imagem “*olá, eu sou a professora L. P. M., trabalho com psicologia da educação I; vamos trabalhar com três atividades de cada unidade no Moodle, vocês farão a prova presencial valendo 6 pontos; farão um auto avaliação, nas quais terão que se auto avaliar se cresceram do ponto de vista pessoal, a responsabilidade, contribuições...*”, para mim isso é ter fluência na área tecnológica do Moodle. (**Professor gestor 01**).

[...] eu vou te responder a partir da interpretação semântica que eu vou dar, fluência para mim ele é sinônimo de dinâmica, de processo, de transformação, de movimento, e usando essa juntando fluência com tecnológica é exatamente assim nós estamos vivendo em um tempo que amanhã eu posso me surpreender com uma ferramenta tecnológica que vá mudar a minha relação com o próprio conhecimento que eu trabalho e com as pessoas que eu vou trabalhar. Então é estar permanentemente nesses processos de mediações que facilitam a vida das pessoas e do conhecimento, que hoje, por exemplo, assim só para ter uma ideia, uma vez eu estava fazendo uma dissertação de mestrado e eu descobri na UNICAMP uma tese de livre docência de um professor, era uma bíblia dessa grossura, e nós não tínhamos essas ferramentas. O que eu tive que fazer? Eu tive que ir na nossa biblioteca fazer um pedido, pagar o xerox e dali 2, 3 meses eu recebi a tese de

livre docência do professor. Hoje o que acontece? Hoje tu queres um arquivo de 500 páginas eu em dois segundos eu mando para ti. **(Professor gestor 02)**.

A fluência tecnológica, a minha concepção, nós não podemos dizer que ficamos alheios a ela porque ela avança significativamente. Então, nós temos que acompanhá-las. É como o carro, lá o Ford 29, hoje nós temos um Camaro, que te diz assim, eu te dou para ti dar uma volta dentro da universidade sem bater, eu nem vou entrar no carro porque eu vou destruir o carro, a gente não sabe. A mesma coisa as tecnologias tu não tiveres mecanismos para usar o famoso celular com um monte de aplicativos, eu estou recém entrando no WhatsApp, já é um grande avanço para mim, já aprendi a tirar fotografia e remeter a fotografia! Já estou o cara! No meu antigo celular era quando ele passou a ter poder mandar mensagem, eu dizia sim, ok, e ‘não’, porque não sabia onde tinha o ‘~’ o ‘ã’. Então, me senti obrigado as próprias contingências foram empurrando, empurrando, em casa os meus filhos têm celular, a minha esposa tem celular, os amigos têm celular, “*ah, tu não tens WhatsApp te mandar um...*”, “*ah, não manda que eu não sei usar isso*”, agora eu já estou assim e a mesma coisa o Face, o Face é outra loucura. **(Professor gestor 03)**.

Eu acho que essa fluência ela tem muito mais a ver com questões burocráticas, com questões voltadas à uma necessidade para ti estar dentro deste mundo do que pensada como um instrumento de aprendizagem. Então, veja bem, eu vejo ela muito mais como o ensino da informática do que um ensino pela informática. Eu vejo muito mais ela ser utilizada como um instrumento para rapidez de informação do que um instrumento para se produzir um processo de aprendizagem de determinadas coisas. E isso infelizmente no Brasil não fluiu o uso da informática como instrumento de aprendizagem. Não, é aprendizagem da informática e não a informática como meio para aprender algo. **(Professor gestor 04)**.

Por meio das falas professores gestores evidenciamos que suas concepções acerca da fluência tecnológica se pautam em estar atualizado acerca das possibilidades disponíveis, bem como saber usufruir delas.

Nessa perspectiva, Schneider (2011) define que

ser fluente tecnologicamente 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. Aplicar de forma sistemática e cientificamente os conhecimentos, adaptando-os às próprias necessidades de cada contexto. (p. 82).

Constatamos, desse modo, por meio das narrativas, que os docentes entrevistados compreendem que integrar as tecnologias aos processos de ensino e de aprendizagem implica em conhecer essas ferramentas e em criar novos modos de atuação docente.

Nessa direção, o professor gestor 02 chama a atenção da necessidade de fluência tecnológica também nos processos de gestão, na atuação como gestor, bem como a inserção das tecnologias nos tempos e espaços administrativos e as implicações dessa integração na dinâmica do trabalho na gestão universitária:

E, agora vamos voltar para a questão administração, os Departamentos em função dessa modernização do aprimoramento das mediações tecnológicas, a gestão universitária hoje está completamente diferente de ontem, hoje, tanto é que tu já presenciaste isso, hoje, por exemplo, se a nossa ilha aqui de internet pifar, não funciona nada aqui dentro. **(Professor gestor 02)**.

Evidenciamos na sua fala que essa integração das tecnologias acabou fazendo com surgisse uma certa dependência da rede mundial de computadores. Desse modo, ao mesmo tempo em que agiliza e facilita vários procedimentos e mesmo tramites burocráticos, torna-se um ponto frágil na dinâmica institucional.

Acerca das facilidades no que tange aos tramites e encaminhamentos administrativos, o professor também destaca características destes em sua fala que segue:

Então assim isso tem facilitado sobre maneira. Tu podes verificar, por exemplo, assim o sistema de matrícula acadêmica, a gestão hoje nós temos um ícone lá chamado SIE que não tem mais o papelzinho para lá, papelzinho para cá, a tua professora orientadora vai registrar um projeto no Gabinete, passa todo o circuito pelas mediações tecnológicas e só dá os confirma. Então que daqui vai para o Departamento, vai de novo para o GAP, vai para a Pró-reitoria de Pesquisa, vai para o CNPq, então as relações hoje são muito mais rápidas, e isso facilita a vida. (**Professor gestor 02**).

É possível constatar em sua narrativa a articulação que se estabelece entre a gestão do departamento e a dinâmica institucional mediada pelas tecnologias.

Novamente, evidencia-se a necessidade da fluência tecnológica para que os encaminhamentos sejam realizados de maneira adequada.

Na narrativa que segue o professor gestor 02 relata, ainda, como a integração de dispositivos digitais dinamizam, entre outros aspectos, o processo de conferência e controle dos bens patrimoniais:

Antigamente eu já tive períodos lá nos meus inícios que eu tinha que ler o projeto de professor e dar um parecer de caneta que depois ia para o GAP, que depois ia para a Pró-reitoria... hoje não. É tudo via mecanismo e cada vez se moderniza mais. E para a administração isso tem facilitado barbaramente, é tudo via máquina, o que facilita barbaramente. Hoje, por exemplo, só para dar uma ideia, esses dias que foi um programa que inventaram acho que no ano passado, o controle que patrimônio, que é uma parte da gestão, o que acontece? Ou eu pego o meu celular ou pego um aparelhinho e eu chego ali naquele código de barra que é o registro dele, tu colocas o teu celular tu instalas o programa no celular ou coloca um aparelhinho que a administração tem, coloca ali e aquilo já automaticamente cai lá na Central de Patrimônio. O que tinha que fazer antigamente? A Andiará tinha que vir aqui, O L. C. tinha que vir aqui coisinha por coisinha e anotar o número para depois fazer um relatório desse tamanho. Hoje os nossos funcionários saem com um telefonezinho, tchu pum, tchu pum, tchu pum, no momento em que tu colocar no teu telefone ele já cai na minha caixa de chefe de Departamento, já cai na caixa da diretora e já cai no Patrimônio. Aquilo ali que é a etiqueta de que é o código do patrimônio. Então se fosse o teu celular ou o meu que nós temos o aplicativo, tu colocas ali e ele já cai automaticamente em todos os setores cuja a competência é o controle do patrimônio. (**Professor gestor 02**).

Nessa perspectiva, conforme evidenciado na fala do professor gestor 02, a integração de dispositivos tecnológicos fornece maior segurança à informação levantada no processo de conferência, ao mesmo tempo em que facilita esse processo. Logo, o tempo de dedicação à essa atividade do servidor é otimizado. Constatamos, assim, novamente a articulação da gestão do departamento com a dinâmica institucional mediada pelas tecnologias.

Nesse sentido, voltando aos processos de ensino e de aprendizagem questionamos os professores gestores acerca das tecnologias assistivas se as consideram um contexto emergente, articulando ao contexto de alunos incluídos. Nas narrativas que seguem os docentes expressam suas ideias acerca desse aspecto:

É e hoje eu fiquei muito feliz tu viste que uns podem dirigir com o cérebro, uns que não tem braço e perna, está surgindo a partida cibernética da robótica que a mente pode pensar vai à direita da esquerda e o carro vai lendo o que o cérebro está pensando e vai dirigindo. Então eu sou favorável a todo tipo de tecnologia que venha a beneficiar as pessoas com qualquer tipo de dificuldade ou deficiência. **(Professor gestor 01)**.

Ah é, tudo o que a gente que defende e tem uma postura democrática, tudo que facilitar o acesso eu sou um defensor ferrenho disso; tudo o que deve facilitar o acesso das pessoas ao conhecimento, porque o conhecimento é apoderamento. Nós vivemos numa sociedade capitalista, uma sociedade de conflito. Por que eu sou a favor das cotas? Se você observar bem as pessoas menos privilegiada e eu sou um exemplo disso eu sou filho do operário, meu pai era analfabeto e a minha mãe também, mas a gente teve em condições familiares de sair para estudar com a ajuda de irmãos e etc., mas tem gente que não tem essa oportunidade. Pessoal da periferia se você pensar bem os negros a Princesa Isabel decretou a lei Áurea 1888 se tu pensar em termos de temporalidade histórica é muito curto, então as pessoas dizem “*ah, o Brasil não tem preconceito*”, mas a gente sabe a gente convive com preconceito; então, o dar acesso às pessoas que eram excluídas e dar acesso às pessoas que não tinha acesso, todas as mediações possíveis eu sou a favor. **(Professor gestor 02)**.

Não, essa área eu sei que existe o setor do Ânima, um setor lá, mas eu nunca conversei com as pessoas como é que funciona. **(Professor gestor 03)**.

As tecnologias assistivas são necessárias sim, porque quando a gente trata de pessoas que são deficientes elas vão ser diferentes. Então, por exemplo, assim, se nós precisamos para um cego uma tecnologia assistiva que é um leitor de texto, ele não vai deixar de ser cego. E o leitor de texto vai dar sim acessibilidade a ele. Então as tecnologias assistivas sim elas são fundamentais. E eu acho que isso é uma coisa que sempre vai ter. Que é diferente do que eu penso sobre as cotas. **(Professor gestor 04)**.

Por meio dessas falas identificamos que apenas um dos professores gestores expressa não ter conhecimento específico acerca das tecnologias assistivas. Já o professor gestor 02 destaca a necessidade de a instituição no que tange à dinâmica institucional abarcar as demandas que emergem atualmente no contexto do Ensino Superior, seja por meio do suporte com tecnologias assistivas seja a partir de ações visando a inclusão de todos na comunidade acadêmica.

Já o professor gestor 04 salienta que as tecnologias assistivas tem outra perspectiva diferente das cotas, ou seja, as tecnologias assistivas são fundamentais para a efetivação da acessibilidade, no caso das pessoas com deficiência, como, por exemplo, o leitor de tela para o deficiente visual.

A perspectiva que as autoras Siluk, Pozobon e Pavão (2014) apontam corrobora com a narrativa do professor gestor 02, pois

com a democratização do ensino, marcada por diversos adventos no campo educacional que afetaram desde a educação básica até o ensino superior, muitas mudanças e concepções educacionais foram efetuadas. De um ensino, antes elitista, reservado para poucos que tinham recursos econômicos e de aprendizagem, passou a ser possibilitado o ingresso cada vez maior à escola. A partir disso, e com a conclusão da escolarização básica, o acesso à universidade tornou-se realidade para muitos jovens e adultos, cuja possibilidade antes não passava de um sonho. Nesse contexto, e no imaginário social estar na universidade, confere ao aluno certo status, e cria expectativas de um futuro profissional promissor na sociedade. (p. 25).

Desse modo, as tecnologias assistivas caracterizam-se como um aspecto fundamental no processo de inclusão de acadêmicos com deficiência. Atrelado a elas são necessárias ações que visem a inclusão de todos, de acordo com cada especificado, seja por meio do serviço de um intérprete de Línguas de Sinais, seja pela adequação de um software de leitor de tela, seja a demanda que o aluno tiver.

Nesse sentido, Pires e Rusch (2017) apontam que “tecnologia assistiva – TA é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão” (p. 80). Acompanhando a evolução das ferramentas e artefatos tecnológicos, as tecnologias assistivas também evoluem, pois assim como qualquer nova tecnologia criada o que se busca é tornar a vida mais fácil. Assim, as autoras salientam que “para uma pessoa com deficiência, a tecnologia se apresenta não só para facilitar, mas para tornar possível a realização de uma ação necessária ou desejada”, logo “por meio da tecnologia, uma pessoa com deficiência tem possibilidades de mobilidade, controle de ambiente, acesso ao computador, comunicação, realização de tarefas do cotidiano, entre outras atividades” (p. 80-81).

Seguindo nessa direção, os Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA) também passam a integrar o contexto universitário. Nas narrativas que seguem os professores gestores expressam suas concepções, percepções e ideias acerca do Moodle, que é o AVEA usado na instituição oficialmente, apontando se o considera um aspecto do contexto emergente:

É e deve ser melhorado e ampliado. (**Professor gestor 01**).

Olha é uma ferramenta que todas as mediações tecnológicas, eu diria assim para ti, e todas as redes sociais e, principalmente, esse instrumento que especificamente para trabalhar a dimensão do aprendizado e do ensino, ele é fundamental. Eu até vou te ser bem franco para ti, eu já disse várias vezes talvez até tu tenhas ouvido, eu não consigo conceber e não consigo entender o grande paradoxo que nós vivemos, nós estamos vivendo no século XXI com todas essas tecnologias, que tu sabes, e nós temos uma xerox que as pessoas fazem fila homéricas para reproduzir texto. Eu não consigo entender. [...]. Se tu tens essas ferramentas que tu podes facilitar a vida, até para ti te forçar a produzir coisas que tu vais trabalhar na sala. Eu sempre digo meus alunos “*vocês não me terão aqui um mero terceirizador de conhecimento*”, claro que existem certas questões que a gente

não é Deus e não é o supprassumo, tem colegas de trabalho que tem um conhecimento historicamente acumulado na nossa área de conhecimento, então tem que partilhar, mas o máximo possível fazer o uso de coisas que estão postas aí que essas mediações tecnológicas facilitam. **(Professor gestor 02).**

É um contexto emergente, eu acho que ele é válido. Desde que o professor saiba utilizar. Não leve tudo para o Moodle. Pode colocar tudo no Moodle, mas não pode fazer tudo no Moodle. [...] esse semestre agora estou trabalhando com o Moodle no presencial, trabalho no EaD desde 2003, 2004, estou no segundo caderno escrito, que vai ser publicado pelo MEC, quase que tu não me encontras, saiu um século XXVI e é século XXVII eu tenho que ir lá fazer essa correção, senão depois eu vou ter que fazer uma errata, também não vai afetar uma perninha a mais uma perninha a menos. Então tem que corrigir, eu iria ir lá e fazer isso agora de manhã. Mas eu ele deve ser utilizado de maneira como um auxílio ao professor, um meio para que ele possa desenvolver melhor o seu processo de ensino. **(Professor gestor 03).**

Eu acho que sim. Assim, nós temos uma certa resistência muitas vezes de aceitar a tecnologia. Se ele for um espaço virtual de aprendizagem bem aproveitado, ele é fundamental, ele é importante, ele é emergente. E, muitas vezes, esse espaço é muito rico, depende do que vamos fazer nesse espaço, depende de como usar. **(Professor gestor 04).**

Os quatro professores gestores expressam em suas falas que compreendem que os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem se constituem contextos emergentes na Educação Superior. No caso da instituição pesquisada o AVEA utilizando oficialmente é o modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE).

Evidenciamos, também, que os docentes 02, 03 e 04 demonstram preocupação quanto ao uso qualitativo e formativo do AVEA, bem como dos demais artefatos tecnológicos. Reconhece-se que ferramentas dessa natureza tem potencial para serem utilizados para a mediação de práticas pedagógicas, uma vez que possibilitam a utilização, a adaptação e o compartilhamento de materiais, como o professor gestor 02 destaca ao abordar o aspecto da quantidade de cópias de reprografia que por um bom tempo eram o único meio para a obtenção dos materiais curriculares. Assim, os AVEA potencializam os processos de ensino e de aprendizagem ao permitirem ao estudante acesso à uma gama maior de materiais de estudo e pesquisa.

Destacamos que para além de um repositório de materiais bibliográficos o Moodle caracteriza-se como um mecanismo tecnológico com grande potencial no âmbito educacional, por dispor de variadas ferramentas e recursos que possibilitam interação entre os usuários do ambiente, ou seja, professores e alunos. Neste ponto torna-se crucial, como já abordamos anteriormente, o desenvolvimento da fluência tecnológica, pois é por meio dela que o docente poderá qualificar sua mediação em ambientes desse tipo, estabelecendo processos de interatividade dialógicos e problematizadores com os estudantes, usufruindo de maneira adequada todas potencialidades e possibilidades desse mecanismo.

Nessa direção, convergimos com a perspectiva aponta por Kenski (2013) que

a tecnologia é de ponta, mas a prática pedagógica é anacrônica e não considera as potencialidades pedagógicas – de participação, interação, movimento, ação etc. – do meio digital. A necessidade, portanto, não é a de usar o meio para continuar fazendo o mesmo. É preciso mudar as práticas e hábitos docentes e aprender a trabalhar pedagogicamente de forma dinâmica e desafiadora, com o apoio e a mediação de softwares, programas especiais e ambientes virtuais. Em princípio, devemos compreender e nos apropriar das especificidades das inovações tecnológicas, adequando-as como inovações pedagógicas. (p. 96-97).

Desse modo, estabelece-se como essencial que o docente se mantenha em contínuo processo de atualização com vistas a agregar na sua atuação profissional, tanto nos âmbitos da docência como da gestão, qualitativamente as potencialidades e possibilidades que a evolução das tecnologias trazem para a nossa vida.

Articulemos agora à nossa discussão elementos que também permeiam e constituem o trabalho docente no Ensino Superior, especificamente, os tempos e espaços de atuação do professor universitário, ou seja, o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Como já abordamos ao esboçarmos um panorama da trajetória do Ensino Superior no Brasil, o modelo educacional que temos atualmente nesse nível de ensino é pautado em elementos dominantes originários de diferentes influências, dentre os quais o baseado no Modelo Humboldtiano que teve forte influência a partir da primeira metade do século XX. Modelo de origem alemã, serviu como uma das diretrizes para a organização das universidades brasileiras perdurando até os dias atuais o princípio essencial desse modelo: a pesquisa. Assim, o elemento do tripé universitário, pesquisa, caracteriza-se pela busca e construção de novos conhecimentos, bem como a resolução de demandas que emergem do contexto sociocultural.

Atualmente, vivenciamos movimentos buscando lançar mais enfoque para a extensão, visando abarcá-la nas ações universitárias de modo a otimizar e intensificar as relações com o contexto entorno das IES.

Nessa direção, nas narrativas que seguem os gestores expressam sua atuação no âmbito da pesquisa e da extensão:

Como eu terminei meu doutorado em 2015 eu não criei um grupo para mim, eu pensei assim, não sei quantos butiás eu tenho no meu bolso, então eu preferi ser fiel à H. estou no GEPEFICA. [...]. Eu participo há muito tempo do GEPEFICA com a H., participei e aprendi muito com a professora D. no GPFOPE, do GPFORMA também da A. M. também participei, grupo de formação de tutores, tivemos, inclusive, o PROEX, e participei também muito tempo com a R. S. a questão dos jogos e brincadeiras lúdicas tanto no PIBID dos Anos Iniciais, participando de banca de TCC, dando palestras, etc., e também participo com A. C. do PIBID interdisciplinar que envolve vários cursos, Pedagogia, Geografia, Educação Física, ela me convida para fazer sessões de estudo, palestra, então eu estou envolvida com vários. Como eu não sei se eu vou ficar até os 75, vários alunos dizem “*professora, por que a senhora não cria um da senhora?*”. Eu estou pensando em

me credenciar agora no Mestrado Profissional da Gestão, se eu conseguir ser credenciada aí eu pretendo formar um grupo de pesquisa inter e transdisciplinar em Gestão Educacional. (**Professor gestor 01**).

Não. Eu já tive grupo de estudo, grupo de extensão, grupo de pesquisa com produção de conhecimento com alunos que a maioria era alunos do curso de Química licenciatura. Mas também já tive alunos da Pedagogia e tive trabalho conjunto com alunos da Educação Especial. Mas o meu intercâmbio maior é com pessoas de fora da própria instituição. Eu não tenho, trabalho mais com a questão do ensino e com a questão da gestão universitária. Claro que como eu escrevo e escrevo muito eu produzo então eu não, como é que eu vou te dizer, fica difícil de dizer que eu não faço pesquisa porque eu sou um produtor de conhecimento tanto no campo educacional, no campo literário, no campo poético, tu sabes, eu meio que me espraiei assim. [...]. É, informal. Eu não passo pelos trâmites burocráticos. (**Professor gestor 02**).

Não, eu atuo na Graduação e tenho uma pesquisa. A aí é uma colocação interessante, a universidade estabeleceu alguns anos atrás que professor para poder ter/participar de verbas para acesso à distribuição, receber auxílio financeiro, doutor, independente, de quantos anos ele tem de formado. Pode ter 10 anos com o título que concorre igualzinho aos outros; tiver 15 anos igual vai concorrer. Mestre até 5 anos quem tem mais de 5 anos não pode concorrer à bolsa. Aí eu faço a pesquisa sozinho, é desse livro que já está na 2ª edição e talvez no ano que vem saia a 3ª edição. Então eu não faço, estou envolvido com ensino e pesquisa, extensão uma ou duas vezes eu me envolvi há uns anos atrás e depois não, em uma era com o pessoal da Educação Especial e depois quando em 2009, não deixou de ser extensão, foi sobre a organização do eixo temático sobre gestão democrática para o Plano Nacional de Educação. (**Professor gestor 03**).

Não, eu não leciono na Pós justamente porque quando eu terminei o doutorado e os professores solicitaram para que ficasse no Departamento, então, eu disse que sim, que eu ficaria no Departamento. Não há condições, eu acho, de nós assumirmos tudo. Então, se temos um encargo administrativo mais lecionar na Pós fica muito complicado, porque para dar conta de um trabalho mais eficiente. Então, o que eu coloquei? Eu coloquei que sim, que então eu assumiria a chefia do Departamento e que deixaria para outro professor que quisesse fazer parte do Programa que ele fizesse. Então, no Departamento mais ou menos nós nos organizamos nesse sentido, para que aquela pessoa fique mais livre para trabalhar lá. [...] alivia certas coisas para essa pessoa e outras pessoas pegam outras coisas. Então, no Departamento tenho orientação de estágio, tenho outra disciplina, no curso noturno, participo de projeto de pesquisa que me interessa muito, que é sobre as questões da cultura surda e em relação à produção cultural nas escolas, enfim. (**Professor gestor 04**).

Por meio de suas falas evidenciamos que o envolvimento com a gestão universitária acabou tomando proporções que limitam o envolvimento com atividades de pesquisa e de extensão. Os professores gestores expressam em sua fala a compreensão acerca da importância do envolvimento com a produção de conhecimento, com a pesquisa mesmo, porém não uma pesquisa que seja coordenada por elas e/ou mesmo que siga os padrões das agências de fomento. O professor gestor 01 indica o interesse em criar um grupo de pesquisa seu e em que coordenará as atividades, porém aponta que a criação está atrelada ao ingresso em uma Programa de Pós-Graduação e atuar no curso de Mestrado como docente.

Nessa direção, é possível constatarmos que o envolvimento com atividades de pesquisa como coordenador de um grupo dessa natureza e mesmo o desenvolvimento de uma pesquisa com mais envergadura está atrelado ao fato de o professor estar atuando em cursos de Pós-Graduação ou não. Logo, a não inserção na Pós-Graduação como docente de um

Programa parece ser um dos aspectos para o não envolvimento maior com a pesquisa. O professor gestor 04 aponta claramente em sua fala que a não inserção em um Programa de Pós-Graduação é uma escolha sua atrelada à uma dinâmica institucional e mesmo de gestão do Departamento, ao expressar a existência de uma dinâmica interna do seu Departamento acerca dos encargos dos docentes de acordo com as atividades em que cada docente se envolve.

Acerca do maior prestígio que se tem atualmente no contexto universitário para as atividades pertinentes à pesquisa, Cunha (2012) indica que foi durante a própria trajetória da estruturação e definição da universidade no Brasil que foi sendo consolidada essa percepção, pois

O desenvolvimento da pós-graduação foi criando as bases para a valorização da pesquisa na cultura acadêmica. Essa condição, entretanto, foi sendo definidora de espaços exclusivos, distanciando-se da compreensão da relação indissociável da pesquisa com o ensino. Pouco se se articulava, também, com a extensão, vista pelas políticas da época como uma prestação de serviços, que deveria levar a alguns segmentos da população os saberes acadêmicos, numa relação linear entre dois polos: os que sabem e os que não sabem. (p. 25-26).

Nessa perspectiva, as percepções e concepções que tem sobre as atividades de extensão foram estabelecidas social, cultural e historicamente. Compreendemos, também, que a atuação com igual dedicação de tempo em todos os tempos e espaços que o contexto universitário permite é um desafio amplo e complexo, logo escolhas precisam ser feitas. Os novos docentes que ingressam hoje nas IES são avaliados no decorrer do seu estágio probatório a partir da sua atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, bem como sua inserção em tempos e espaços da gestão universitária. Estabelece-se, assim, a institucionalização de uma atuação em todos os âmbitos da instituição como atreladas ao trabalho docente nesse nível de ensino.

Acerca dos tempos e espaços de atuação do docente universitário perguntamos aos professores gestores sobre a inserção nas atividades de gestão universitária, como gestor, se houve algum tipo de formação promovido pela instituição para essa atuação, considerando que o seu ingresso na IES foi para ser professor. A abordagem desse aspecto ocorreu a partir dos achados de uma pesquisa desenvolvida por Bolzan et al. (2016) em que foi expressivo o relato de professores de cursos de licenciatura acerca dos desafios e das exigências de assumir cargos de gestão em diferentes instâncias administrativas da instituição.

Nesse sentido, nas narrativas que seguem os gestores expressam suas experiências e suas concepções acerca do ingresso em tempos e espaços da gestão universitária como gestor:

Aí é função da PROGEP fazer os cursos que tu falaste de formação. É urgente. Parece que agora eles estão dando quando eles ingressam, parece não, tenho certeza que estão dando um curso de formação para eles conhecerem a estrutura e tudo o mais, a estrutura da universidade como funciona e dão toda a questão do Regimento, do Projeto Político Pedagógico, para o professor ter o mínimo de condições. [...]. Para aqueles que, por exemplo, assumam imagina os novos coordenadores novos chefes e até diretores que são novinhos que, às vezes, eu via aquele J. que vinha ali que estava ajudando a reitoria a fazer a questão dos horários, ele dava cada furada que se via que ele não conhecia o contexto. Uma coisa é o CT, outra coisa é o CE, outra coisa é o CAL. As diferenças catastróficas que vai de um Centro a outro, tanto em termos que recurso quanto em termos que o nosso Centro, por exemplo, é um dos que a carga horária é a maior da universidade. Veja o FUE, por exemplo, no primeiro semestre tem uma média de 20 horas por semana para cada professor. No segundo semestre 26 horas para cada professor. Em média. Aí tu imaginas entra ainda a Pós-graduação, projetos de pesquisa, orientação de TCC, monografias, os cargos de chefia. [...]. Imagina essa carga horária. **(Professor gestor 01)**.

Não, mas aí a universidade e os seus gestores, e aí eu digo de todos os âmbitos, tanto Departamento, Centro como a Administração Superior, ela constata isso de uma forma muito clara, os gestores já constataram, já te disse, que eu já presenciei nos Conselhos Superiores equívocos que gerou processo administrativo por erro e desconhecimento do gestor. Mas aí consciente disso que tem acontecido nos últimos anos na universidade? A universidade tem a administração de uma forma geral e isso já como um consenso democrático tem propiciado cursos de formação de gestores. Então se eu me sentir carente em um determinado setor, todo semestre tem curso, a nossa secretária que entrou fez um ano agora, ela já fez vários cursos. Está entendendo, então a universidade em função dessas. [...]. É a consciência do administrador que essa é uma realidade. Então é e isso eu diria é consciência dos bons administradores. **(Professor gestor 02)**.

Sim, eu acho que, a minha concepção, professor em estágio probatório não deve desempenhar nenhum cargo da universidade. Porque a avaliação dele é em cima da atividade de ensino, pesquisa e extensão, até porque o processo de seleção aborda essas três áreas. [...]. Para docente. Não é só depois de ter a estabilidade que ele poderia se colocar à disposição para assumir um cargo administrativo, um cargo de gestão. Mas, e a universidade deveria oferecer condições de capacitá-lo a desenvolver aquela atividade à qual ele está sendo convidado ou conforme for eleito. **(Professor gestor 03)**.

Eu acho que é importante a troca de experiência, então assim, a troca de experiência porque eu acho que não há melhor forma de se trabalhar não está só naquele que tem experiência. Uma pessoa nova que entra ela também pode trazer muitas coisas novas. Então eu não vejo assim por ele ser novo na instituição que ele não possa utilizar esse espaço, que tem que ser só os antigos, não, eu acho que tem que ter um cruzamento aí, eu acho que a gente precisa ouvir, ouvir não, a gente precisa escutar os novos porque eu acho que cada um traz experiências importantes e não é porque é novo que não vai ter experiências importantes. Eu acho que não, eu acho que ele tem que se agregar sim, ele tem que se agregar e não vejo problema nenhum em professor que recém entrou na universidade dele assumir um espaço desses. **(Professor gestor 04)**.

O professor gestor 01 destaca a necessidade da existência de uma formação enfocada na gestão, especialmente, aos novos docentes para que conheçam os tramites institucionais e mesmo as especificidades de cada Centro de Ensino, especialmente, por cada Centro trabalhar com áreas diferentes e que possuem dinâmicas estruturais e mesmo de atuação distintas. Destacando que cada área, logo cada Centro demanda compreensão de suas especificidades para que possa ser gerido de maneira adequada. E essa dinâmica institucional implica diretamente na dinâmica interna de cada Unidade Universitária, como exemplificado pelo

mesmo gestor acerca da organização carga horária de cada docente do Departamento de acordo com as suas atuações em diferentes âmbitos da IES.

Nessa direção, na fala do professor gestor 02 evidenciamos que a falta de uma preparação acerca da dinâmica institucional resulta em equívocos que implicam em decisões equivocadas. O docente também relata a criação recente na instituição de cursos de formação aos gestores.

De acordo com informações encontradas no site oficial da instituição²² tiveram início no ano de 2014 ações do Programa Lidere – Programa de Desenvolvimento de Gestores da UFSM - visando capacitar os gestores da instituição. Até o ano de 2016 foram realizadas seis edições do Programa, tendo sido capacitados 153 gestores ocupantes de cargos de chefia. Esta informação disponibilizada no site contradiz o relato do professor gestor 02, ao indicar que quem está realizando a capacitação no âmbito do seu Departamento é a Secretária e não o chefe, desse modo, torna-se questionável essa informação do site.

Ainda trazendo informações disponibilizadas no referido site²³, é indicado que o Programa

é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, que tem como objetivo contribuir para o aprimoramento da dinâmica organizacional, nos aspectos referentes à liderança e gestão de pessoas, tendo em vista as relações interpessoais, o desempenho profissional, a melhoria da qualidade de vida no ambiente de trabalho e, conseqüentemente, uma melhor prestação de serviços à comunidade. (s/p).

Nessa perspectiva, a realização de ações institucionais que abordem esse viés indica que há uma preocupação da IES com a qualidade da atuação dos seus gestores visando uma atuação em prol da manutenção da qualidade da própria instituição, bem como das dinâmicas de trabalho.

Sousa (2011) destaca que:

a concretização de uma proposta de gestão acadêmica inovadora requer, muitas vezes, uma revisão das políticas da instituição para que se permita o atendimento de três exigências. Uma delas é a necessária integração entre os líderes da área acadêmica e os gestores das áreas administrativa, financeira, de planejamento, *marketing*, TI e recursos humanos, para, juntas, organizarem um plano de ação. Outra é a promoção de um crescente nível de transparência em suas relações; a terceira é a consciência de que garantir práticas inovadoras exige ter ideias antecipadas, o que por sua vez requer a habilidade de previsão estratégica. As pessoas que compõem as equipes de gestores são parte dos recursos de uma IES,

²² Disponível em: < <http://progep.ufsm.br/noticias/903-nucleo-de-educacao-e-desenvolvimento-da-progep-divulga-dados-das-acoes-realizadas-no-ano-de-2016>>. Acesso em jul de 2017.

²³ Disponível em: < <http://progep.ufsm.br/noticias/1008-gestores-do-ccne-participarao-do-lidere-na-proxima-semana>>. Acesso em jul de 2017.

complementados por equipamentos, recursos financeiros e tecnológicos, entre outros. (p. 99).

Logo, o formato de gestão concebido e efetivado em cada instituição requer compreensão de todos os envolvidos e participes dos processos gestacionais, pois somente com o comprometimento e conhecimento de todos é que a gestão, tal como concebida, poderá ser efetivada e atingirá os objetivos estabelecidos institucionalmente. Por isso, a formação de novos gestores e mesmo a formação continuada de gestores atuantes tem primordial necessidade nas IES, emergindo como um elemento do contexto contemporâneo.

Nesse sentido, acerca da formação de gestores nas IES, Foletto e Tavares (2013) salientam que

inseridos no contexto de universidades com história recente, os modelos de gestão estão em processo de construção contínua para aprimorar as melhores práticas; porém, esse cenário é peculiar, e há carência de gestores com especificidades e habilidades desenvolvidas nessa área. Não é qualquer modelo administrativo aplicado em qualquer organização que irá atender às necessidades acadêmicas, ainda mais quando estas são reguladas pelo governo. Nesse ambiente, é um grande desafio formar quadros para a gestão universitária, desde os membros dos conselhos de administração até mesmo as lideranças acadêmicas e administrativas que compreendam o cotidiano universitário e tenham competência acadêmica e científica, bem como habilidade política, técnica e relacional para o desempenho de funções importantes na articulação dos propósitos da governança para o desenvolvimento institucional. Assim, é nessa mesma esteira de especificidades que ocorre a escolha de seus dirigentes e de suas lideranças. Trata-se de uma tarefa de governança das mais complexas, que deve sintetizar os diversos atributos da universidade: o acadêmico, o político, o econômico, o administrativo e o social. (p. 162-163).

Os contextos emergentes na Educação Superior tornam ainda mais salutar essa formação para que as instituições aprimorem seus processos de gestão, inclusive, com vistas a acompanhar os processos de atualização e desenvolvimento da sociedade como um todo.

Pensar os tempos locais e globais emerge no cenário contemporâneo, tanto no que tange aos processos de gestão de uma instituição em tempos de globalização. Nessa conjuntura a internacionalização emerge como um elemento compositor dos contextos atuais na e da Educação Superior.

Nessa direção, os excertos narrativos que seguem são caracterizados pelas concepções, significados e sentidos dos professores gestores acerca da internacionalização, especialmente, no âmbito dos intercâmbios acadêmicos, tanto de estudantes como de docentes:

Se expandiu na época Lula e Dilma. Agora estão fechando. Esse novo ministro eu li ontem na Zero Hora que Ciência sem Fronteiras fecharam e que o sanduíche eles estão com reservas incríveis assim tão querendo reavaliar tudo. É, a entrevista do ministro de ontem foi horrível. Ciência sem fronteiras está fechado, fechado mesmo, que eu achei uma violência porque Ciência sem

Fronteiras para qualquer área era uma oportunidade riquíssima de ser apropriado de outras culturas e de colocar a serviço o conhecimento e seria quase que nem o projeto Rondon. O Projeto Rondon acabou já não se ouve mais falar e que era uma coisa boa. No meu tempo eu fui aprendi um monte, fui para Goiás em Goiânia. E, por exemplo, esses desde a graduação sanduíche, mestrado, doutorado também diz que a CAPES está com limitação nas bolsas, que é uma tristeza porque o que a gente aprende! Porque imagina eu fui para Santa Fé em um evento da extensão eu aprendi um monte em uma semana, depois eu fui duas vezes em Buenos Aires, uma vez com a V. em um do Moodle, aprendemos um monte e depois eu fui com a R. S., naquele da UNTREF foi fantástico um de formação de professores, onde estava o Imbernón, eu aprendi mais do que 3, 4 disciplinas do doutorado, uma semana lá. [...]. E a cultura! Ver aqueles tangos e comer aquelas comidas deliciosas, tudo! Eu acho que abre os horizontes! [...]. E ver aqueles lugares turísticos fantásticos! Eu digo isso aí todo mundo teria que ter essa oportunidade. **(Professor gestor 01)**.

Mas eu tive vários casos de, inclusive, ter que mudar para alunos específicos a dinâmica de uma disciplina porque o aluno precisava no meio do semestre ir para um intercâmbio internacional. E aí o que que eu fiz? Eu fazia um trabalho diferenciado e continuava fazendo um trabalho mesmo à distância com esses alunos, mas se ele precisasse, por exemplo, de uma nota que aconteceu, ele precisava vencer o semestre para poder ir para a Alemanha, a Química tem muito convênio com Alemanha, Austrália, já aconteceu de eu ter que mudar a dinâmica do meu planejamento, principalmente, com esses alunos do intercâmbio porque eles precisavam da disciplina da nota para poder tocar o semestre lá. Então isso aí uma coisa que aí e depois o aluno volta, volta com uma experiência, quer queira quer não ele volta depois em um semestre em uma outra sala de aula ele volta com aquela experiência fantástica que vai ser discutida por conosco, comigo professor com os demais colegas. Então essa troca aí, como tu disse muito bem nós tínhamos garantido até o ano passado existia uma política de Estado que conhecimento é sem fronteira e que conhecimento é apoderamento, então quanto mais você se universaliza no conhecimento científico e aí na arte e na literatura muito mais consciente tu és e muito mais poder tens. **(Professor gestor 02)**.

Os gestores 01 e 02 relatam vivência diferentes no que tange ao âmbito da internacionalização, sendo evidenciado na narrativa do primeiro um enfoque na possibilidade de participação em eventos realizados em diferentes países, bem como a realização de parte de estudos de Mestrado e Doutorado em outro país. Já o segundo professor relata na sua narrativa experiências como docente e articulação de ações do âmbito da internacionalização e as implicações com a docência. A internacionalização agregada ao movimento de expansão das IES tornou possível uma maior inserção de acadêmicos em atividades de pesquisa, conforme constatamos na fala do professor gestor 02, especialmente, com a disponibilização de bolsas de Iniciação Científica que acabam se tornando uma fonte de renda para que o estudante possa se manter no período da graduação estudando e inserindo-se no mundo da pesquisa.

Nessa direção, o professor gestor 02 destaca na narrativa que segue a sua percepção acerca da diferença que percebeu entre os alunos a partir do momento em que houve essa expansão, proporcionando novas vivências formativas aos graduandos:

O aluno, por exemplo, os meus alunos da licenciatura dificilmente um deles não tem bolsa de iniciação científica, no laboratório pesquisa específica no campo da Química ou alguns do PIBID e alguns na educação. E um aluno, e aí eu digo essa nova realidade, por exemplo, de hoje desses últimos 10, 15 anos, principalmente, ele muda completamente o perfil da sala de aula, porque esse aluno não é mais aquele aluno burocrata de caderninho, leiturinha de caderno e passar na prova. O aluno que trabalha com a produção do conhecimento junto com seu professor ou no trabalho de

extensão, e ele vem para a sala de aula completamente diferenciado. Eu tenho alunos, por exemplo, no ano passado me aconteceu eu tinha uma aluna dentro da sala de aula que estava para fazer intercâmbio internacional e tinha artigo para ser produzido com história da Química, então tu imaginas, e porque aquilo? Porque ela trabalhava com a orientação que o professor exigiu também para ela trabalhar com a produção de um *paper* na história da Química. Então que que aconteceu eu coloquei essa menina num determinado momento para trabalhar com o conhecimento da pesquisa que ela produziu. Assim, foi um, eu na verdade aprendi muito, ela tinha uma vivência de pesquisa de laboratório, mas também era apaixonada pela investigação histórica, então, isso não diferencia? Eu não tinha ali uma mera aluna eu tinha ali alguém que estudava tanto a história da Química quanto eu, quem sabe até mais. Tanto é que ela em um dia do semestre foi ela o sujeito do processo no sentido de coordenar o seminário a partir da produção que ela tinha. Fantástico! (Professor gestor 02).

Desse modo, a inserção dos alunos na pesquisa e na extensão, bem como a experiência de um intercâmbio, torna-se um diferencial qualitativo no processo formativo do estudante. Fica evidente na fala do gestor 02 que este é sim um contexto emergente na Educação Superior.

Há de se levar em conta ao pensarmos a internacionalização nesse viés a perspectiva que Azevedo e Catani (2015) apontam de que

políticas de mobilidade estudantil de países periféricos (potenciais compradores de educação superior) quando não bem reguladas e organizadas – por exemplo: preparo prévio dos viajantes para a vida intercultural e garantia de condições adequadas de estudo, pesquisa e trabalho no retorno para o campo acadêmico nacional – pode significar, de maneira adversa, apenas uma relação mercantil ou, em outras palavras, uma importação de serviços educacionais – na linguagem da OMC, *consumption abroad* (consumo no estrangeiro) – e o exercício de atratividade política e da influência cultural em favor dos países centrais. Aliás, esse é o grande risco que corre o Programa Ciência sem fronteiras, pois foi concebido “interesseiramente” para o treinamento nas áreas de tecnologia com vistas ao aumento da produtividade da economia e à promoção da “sociedade do conhecimento” ou da “economia baseada no conhecimento”. (p. 89).

É possível que as muitas críticas que o referido Programa recebeu e que acabou culminando em seu encerramento, dentre outros fatores, seja, justamente, não ter deixado claro ou mesmo não ter tido o cuidado de definir claramente aspectos acerca dessa perspectiva para evitar que o aluno em intercâmbio não se torne mão-de-obra barata em outros países.

Nessa direção, a narrativa do professor gestor 04 que segue, torna evidente a sua preocupação acerca dessas experiências em outros países:

Isso a gente pode ver com dois olhos, digamos assim, eu acho que é importante a gente ter um conhecimento fora, depende de qual é o objetivo que a pessoa sai para fora para fazer um intercâmbio acadêmico (doutores da Pós-graduação, etc.) porque eu acho que tem que ter um objetivo que esteja ligado aquilo que estuda e pesquisa aqui. Que acrescenta aos conhecimentos visando melhorar o espaço em que atua. [...]. Eu acho que isso é importante. Mas eu acho que não é importante no sentido de ir lá buscar um modelo e tentar implementar aqui. Isso eu acho que não. Eu acho que é importante, por exemplo, eu ir lá ver e pensar “*ah, isso é possível ou não é possível? Isso é importante ou não é importante para o nosso país?*”. Porque eu acho que a gente tem que saber olhar e escutar o que está pulsando aqui, nós vemos aqui tanta coisa que está aí e não é

saindo daquilo e indo lá “*ah, isso aqui eu vou chegar no Brasil e vou implementar*”, não é isso nós temos que olhar para a nossa história, nós temos que olhar para nossa história, no sentido assim, o que a gente vai fazendo foi construindo para ver o que a gente pode romper, quais as rupturas que a gente pode fazer e quais as coisas novas a gente pode implementar. (**Professor gestor 04**).

De acordo com Morosini (2016) “a internacionalização de graduandos ainda é pequena”, salientando que “as perspectivas global, nacional, institucional e pessoal são importantes para a internacionalização e refletem a implantação e o desenvolvimento da cultura da internacionalização e a sua crença como fator de qualidade universitária e integração cultural”. Desse modo, “o Brasil ainda tem um longo caminho a seguir, buscando conhecimento sobre esse processo, estabelecendo o respeito às diferentes culturas e procurando construir as suas próprias soluções” (p. 77).

Nesse sentido, a autora corrobora com as concepções e percepções que evidenciamos na fala do professor gestor 04, acerca da necessidade de compreender o processo de internacionalização, bem como os objetivos e resultados que uma experiência em outro país, em outra cultura, tem a agregar ao processo formativo dos estudantes. Logo, o próprio processo avaliativo de tais vivências precisa ter um caráter mais formativo do que apenas quantitativo e/ou focado em comparação de nomenclaturas e créditos.

A partir da abordagem de aspectos mais pontuais que permeiam e constituem os contextos emergentes da e na Educação Superior, nas narrativas que seguem os professores gestores expressam se se reconhecem dentro de um contexto emergente, expressando os significados e sentidos sobre essa conjuntura:

Tanto da EaD quanto dessas oportunidades quando eu pude ir em Buenos Aires e Santa Fé na Argentina. Assim como eu dou força para vários dos meus ex-alunos que vão e que, por exemplo, a A. C. ela foi na Finlândia, que ela está fazendo doutorado em Pelotas, durante todo o tempo que ela estava na Finlândia ela me mandava fotos, textos, e eu estava escrevendo a minha tese então assim fantástico. (**Professor gestor 01**).

Se eu me reconheço.... Eu me reconheço porque isso os equipamentos que as tecnologias estão colocando à disposição dentro da razoabilidade das minhas habilidades em adquirir competências para desenvolver aquela habilidade. (**Professor gestor 03**).

Se eu me reconheço nos contextos emergentes? Sim. Eu sou uma pessoa que eu acho que tem que estar sempre em movimento, então, as coisas são emergentes por si só. Com mais, digamos assim, intensidade ou com menos intensidade a gente vive isso todo dia no mundo globalizado, não é?! (**Professor gestor 04**).

Constatamos nas falas que os contextos emergentes são caracterizados tanto pela possibilidade de vivências em outras culturas, retomando o viés da internacionalização em uma perspectiva de períodos de permanência em outros países, bem como pelo viés tecnológico. Os três professores gestores enfatizam em suas falas a articulação dessas novas

experiências com a sua atuação no âmbito da docência, assim como em novos modos de ser e de estar que vão sendo configurados no contexto contemporâneo.

Nessa perspectiva, nas narrativas que seguem, os professores gestores falam acerca das vivências e/ou situações em que se identificam, no meio universitário, como sendo reflexos da expansão universitário no Brasil nas últimas décadas:

Eu vivenciei e estou vivendo vivencio diariamente como o Paulo Freire diz “*as camadas populares tendo voz e vez*”. Mas por outro lado essa voz e vez também não está sendo atendida na sua integralidade, porque pelo fato de eu ter sido filha de colono, de uma família de nove eu sou a sexta, eu vivi na carne e senti essa falta de uma cultura mais erudita, como o Bourdieu diz, durante a faculdade. Mas eu tentei, eu falei eu vou sanar minhas dificuldades, eu tentei ler muito, muito, mas lia assim devorava livros, e livros e livros que eu pensava porque eu quero superar essas lacunas. Eu quero dar a volta por cima. E via as deficiências das minhas professoras e dizia “*eu não quero ser esse tipo de professora. Eu quero ser uma professora que dê conta da sua área, mas que também sabe fazer a inter e a transdisciplinaridade*”, para tentar assim ver qual é o foco, é nas crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais? Se eu posso habilitar na Pedagogia isso, se é lá nas Artes Visuais que vai pegar a escola média o adolescente com todas as crises e desafios.... Então como eu posso prepará-los para esse sujeito e usando todo esse arcabouço de avanço tecnológico e científico para não ficar uma pessoa gerando a naftalina e fora do contexto. [...]. Digo, um bom aluno ele desafia o professor a inovar. **(Professor gestor 01)**.

Como gestor é muito claro porque, por exemplo, assim, se criou até o ano passado e nas últimas décadas muitos programas institucionais. O que na verdade era o que? Eram concepções de governo que viraram concepção de Estado, para qualificar professor. E esses projetos institucionais eles têm a ver com a vida do Departamento, com a vida do Centro e com a vida da universidade. Por exemplo, todos os O Mais Educação, Alfabetização na Idade Certa, tudo são projetos que foram debatidos e foram implementados por essas coletividades. Então e, inclusive, essas vivências, por exemplo, da expansão, a gente verifica e inclusive isso produz intercâmbio dos nossos colegas de Departamento por esses outros espaços produzidos, mas isso são a expansão universitária nas últimas décadas foi das melhores coisas que ocorreram nesse país. Acesso às pessoas que jamais, como te disse, jamais vislumbrariam entrar em uma universidade, hoje estão lá, no Instituto Federal, estão lá em universidades no Norte, Nordeste, estudando e se conectando com o que tem de ponta. **(Professor gestor 02)**.

Sim, principalmente, o EaD, o REUNI, [...], sou o pai da ideia da criação do curso de Educação Especial noturno. Nós tínhamos que criar um curso, já tinha Pedagogia noturno, e o que vamos fazer? Faz isso e faz aquilo, e eu digo: “*vem cá, já tem Pedagogia, quais são os nossos cursos aqui? Educação Especial e Pedagogia. Pedagogia já tem o noturno, por que não criar a Educação Especial noturno?* ”. E em cima dessa ideia as pessoas que tinham competência para criar o curso criaram o curso. **(Professor gestor 03)**.

Têm aspectos positivos e aspectos negativos até pelas políticas de cotas e tudo o mais. Então, a gente sente é claro que se tem turmas onde tem alunos, eu diria assim, até com bastante dificuldade de coisas básicas, a escrita do português, enfim, então a expansão eu acho que ela tem dois pontos e que um deles recai lá novamente no início da escolarização. Que é isso que chegam alunos na universidade sem condições muitas vezes de fazer uma leitura de um texto, de conseguir interpretar esse texto, e o que acaba? Ele acaba saindo um profissional mais fraco, ele acaba saindo. Porque a gente não consegue recuperar a perda que ele teve de aprendizagem lá no início, na universidade nós não conseguimos recuperar. [...], nós acabamos formando profissionais mais fracos, pensou eu, e isso que é em todas as áreas porque eu já conversei com professores, por exemplo, da Engenharia que diz: “*olha, nós recebemos alunos que não sabem matemática básica*” e é um problema eu acho que nós não podemos fechar os olhos em relação a isso. [...]. Outra questão que eu acho aqui positiva é que abre um pouquinho mais esse funil, nós temos uma demanda da necessidade de vagas para o Ensino Superior muito grande, então é um funil, a universidade é um funil onde poucos conseguem entrar. [...]. Agora, a forma como essas vagas elas estão sendo abertas, então, é isso que nós temos que pensar novamente, porque nós acabamos

minimizando o conhecimento, por mais que a gente pensa em trabalhar com a diversidade da turma na sala de aula, mas se tem um aluno que tem mais dificuldade nós acabamos trazendo também minimizando um pouco o conhecimento para esse aluno e, às vezes, até a turma ela é afetada em relação a isso, não digo que tenha que ter turmas homogêneas, não é isso que eu penso, mas que essas pessoas que estão chegando na universidade elas poderiam chegar melhor. **(Professor gestor 04).**

Evidenciamos por meio das narrativas, que os professores gestores vivenciam tanto no âmbito da atuação nos tempos e espaços da gestão como da docência reflexões da expansão da Educação Superior no Brasil, principalmente, nas últimas décadas. É possível evidenciarmos nos seus relatos indicadores que apontam para aspectos que resultam da democratização do ensino, destacando-se, as dificuldades de aprendizagem que vivenciam nas salas de aula da universidade, o que implica em pensarmos em ações visando a acessibilidade pedagógica e mesmo maneiras de trabalhar, visando superar as demandas formativas dos acadêmicos que ingressam nesse nível de ensino.

A expansão da EaD ao ser abarcada de certa maneira pelas IES federais através da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) lançou às instituições o desafio de atender também as demandas que emergem dessa modalidade de ensino.

Os gestores expressam suas percepções também acerca da importância de programas e políticas públicas visando qualificar e potencializar os tempos e espaços formativos do e no Ensino Superior. Como, por exemplo, a criação de cursos noturnos e mesmo a oferta de mais vagas nos cursos já existentes, efetivando a democratização. Sabemos que o acesso tem sido ampliado, porém muito ainda precisa ser feito para a manutenção da permanência de todos os alunos que tem ingressado nas IES.

Nessa direção, os professores gestores expressam suas percepções e concepções, considerando o novo contexto contemporâneo da Educação Superior, indicando quais são e podem ser elencados como grandes exigências e desafios para a gestão hoje, olhando como gestor. Vejamos suas narrativas sobre essa perspectiva:

Estar aberta, ter essa escuta sensível, a ser inovadora naquilo que a sua capacidade permitir e sempre trabalhar em conjunto nunca sozinho, sempre em grupos, porque em grupo a gente é mais forte. Eu lembro sempre que a Madalena Freire tem um dizer que ela tirou de uma poesia “*um sonho que se sonha só é apenas um sonho, um sonho que se sonha junto pode se tornar realidade*”. Então a realidade de uma formação de professor mais inter e transdisciplinar mais com essa humildade, de não a minha área ser a melhor, não eu a minha área não dá conta eu tenho que saber ouvir os outros escutar os outros e procurar uma certa unidade tanto nos Projetos Político Pedagógicos de cursos, quanto nos próprios departamentos, ter o que que nos caracteriza, hoje até o professor J. falou na reunião geral “*formação de professores, mas nós temos que nos perguntar que tipo de professores nós estamos formando?*”, e como Imbernón pergunta a Franchesco: “*quem educa os educadores?*”. Essa educação ética que perpassa essa coisa da picuinha, do umbigo, de eu sou melhor, eu produzo mais, eu tenho A1, B1, deixar essas questões classificatória neoliberalis entrar para um plano de humildade o que nós podemos fazer para que as nossas crianças estejam de fato melhor na escola, posso aprender com alegria, serem seres humanos mais ético, mais

verdadeiros, menos corruptos, que parece que a corrupção está em todos os lugares e cada um de nós tentar ser o melhor que nós poderemos dar, essa causa nobre que é formar pessoas. (**Professor gestor 01**).

Sim. Eu diria assim que eu não sei se é exigência existe, claro todo o novo pressupõe aprendizado, domínio. E esses novos contextos essa nova realidade ela necessariamente você tem que ter se apropriar desse mundo. Mas do ponto de vista da gestão todas essas mediações, eu gosto de chamar assim, elas vêm para facilitar. Obviamente cada programa novo que surge ou cada mediação nova pressupõe o que? Quem está num espaço obrigatoriamente ele tem que se apropriar desse novo mediador. Agora isso aí eu vou te dizer, quanto mais avançados esses mediadores mais facilidade no administrativo. Só que claro isso aí ele não meche muito com a dimensão política do processo, como eu te disse, claro que a ação política de clamar por essa qualificação do processo de trabalho, por exemplo, isso é uma coisa muito importante dentro da universidade, condições de trabalho, buscar condições de trabalho é buscar atualização desses mediadores e o que só vem para facilitar a vida do administrador. Como eu te disse o que há 20 anos atrás era um parto para uma chefia de Departamento hoje é a coisa mais barbada do mundo. (**Professor gestor 02**).

Eu acho que a questão da gestão humana para mim é muito mais do que qualquer outra questão; eu acho que isso tem que ser mais trabalhado. O que eu sinto assim é em relação a isso, e, às vezes, que, sabe, se existem certas instâncias que são que lhe são atribuídas certas questões para resolver, até porque não se tem condições de ser resolvido tudo por uma única Instância, eu acho que o que falta é, muitas vezes, é uma ética e um respeito ao que cada um desempenha aqui dentro. Então eu acho que isso é que tem que ter mais atenção é a questão da gestão humana. É de como que essas pessoas estão gerenciando os espaços que lidam com outras pessoas. E para mim muitas vezes têm demonstrado aqui mesmo dentro do Centro uma falta de ética e uma falta de respeito e uma desmoralização de certas Comissões. Então isso eu fico triste [...], é uma questão que vai além, é uma questão ética, sabe, então eu acho que falar menos de ética e praticar mais ética. (**Professor gestor 04**).

Os professores gestores 01, 02 e 04 explicitam em suas falas uma das grandes exigências e desafios da gestão, atualmente, é abarcar a dimensão humana das relações. A gestão do Departamento, nessa direção, implica em gestar as relações que se estabelecem nesse contexto institucional. Desse modo, requer-se do Chefe do Departamento a dinamicidade para lidar com as relações. E eles não foram preparados para isso. Em geral, saber lidar com isso está pautado na trajetória pessoal.

Nessa direção, Goldchleger, Ivoglo e Colombo (2013) ao abordarem aspectos acerca do capital humano nas IES, salientam que “criar e manter um ambiente harmonioso e produtivo, em que o respeito, a confiança, a autoestima e a satisfação no trabalho sejam priorizados, ajuda a IES a alcançar seus objetivos corporativos”, visto que “um ambiente favorável oferece condições para que os colaboradores estejam sintonizados, alinhados e comprometidos com os valores institucionais” (p. 202), sendo essas condições indispensáveis ao bom desempenho dos profissionais em seus tempos e espaços de atuação.

Abrimos um adendo nesse momento e trazemos para a discussão as narrativas dos docentes em que enfocam mais enfaticamente as relações interpessoais. Acreditamos que seja pertinente realizamos essa problematização acerca da recorrência relações interpessoais que

emergiu nos achados da pesquisa como um dos elementos que compõem e permeiam a gestão universitária.

Nesse sentido, na recorrência *relações interpessoais* são expressas dimensões pertinentes às relações estabelecidas entre os pares, ou seja, os docentes lotados em determinado Departamento, assim como a maneira como essas relações vão sendo dinamizadas nos tempos e espaços universitários, inclusive, o papel dos chefes dos Departamentos em situações em que aconteça, por ventura, o tensionamento das relações. Vejamos nos excertos que seguem as percepções e concepções dos professores gestores acerca desse elemento da gestão universitária e da sua atuação como gestor:

Porque entra a gente trabalha com pessoas, mas também entra a dimensão política no relacionamento com as pessoas, o que aliás é fundamental para a gente trabalhar com 50 e poucas pessoas; tu tens que ter muito trato, mas sempre preservar pelas relações cordiais. Eu posso ter divergência com um colega política, de visão de mundo, mas ele é meu colega de trabalho, então como meu colega de trabalho devo todo respeito; sendo gestor ou não sendo gestor, mas, principalmente, sendo gestor eu tenho que entender a diferença porquê? Porque nós estamos trabalhando e defendemos a democracia, aí na democracia vai existir a divergência e eu acho é também um elemento importante do gestor quando é assumi essa concepção de gestor como também um agente político, que fica muito mais fácil de tu entenderes isso, as relações humanas, os conflitos entre essas relações, e que não é fácil, tu trabalhas com 50 cabeças diferentes, então administrar isso 50 talvez visões de mundo diferentes. **(Professor gestor 02)**.

Então, eu acredito que dificilmente vai encontrar alguém do Departamento que tenha ao longo desses 8 anos tenha dito “*estou constantemente prejudicada ou não sou atendida nas reivindicações, que têm preferidas na hora da distribuição das disciplinas*”, pode dizer qualquer outra coisa, que eu sou feio, que sou pequenininho, sou velho, careca, mas são coisas assim bem distintas, eu posso não gostar de ti, pessoalmente, mas no trabalho não tem exceção. **(Professor gestor 03)**.

Evidenciamos nas falas dos gestores que a gestão do Departamento é permeada pelas relações interpessoais que se estabelecem nesse contexto. Mesmo que existem divergências nas relações, o respeito e o profissionalismo devem imperar, conforme podemos constatar nas narrativas dos professores gestores.

Aquele que ocupa o cargo de gestor o âmbito do Departamento precisa mediar as relações entre os pares e mesmo aquelas que o envolvam diretamente. Desse modo, o Chefe de Departamento caracteriza-se de certa maneira como um gestor de Relações Humanas (RH).

De acordo com Colombo (2011), nessa perspectiva,

o novo capital das IES é o capital intelectual de sua força de trabalho, pois são as pessoas que fazem as instituições acontecerem, sendo fator determinante para o fracasso ou para o sucesso delas. Portanto, os gestores de RH precisam viabilizar políticas relacionadas à gestão de pessoas que estejam inseridas nas estratégias organizacionais. A instituição precisa ser capaz de atrair e reter talentos para suas necessidades operacionais e estratégicas, bem como oferecer estruturas e condições de trabalho em um clima organizacional que instigue os profissionais a explorarem o

máximo de sua potencialidade, assegurando, assim, a alta performance e a inovação. (p. 141).

Na narrativa que segue o professor gestor 02 destaca mais algumas de suas percepções e concepções acerca dessa vivência com ideias diferentes, remetendo-se à chegada e permanência na gestão como Chefe, relata a maneira como lida com as concepções que divergem da sua:

Nas diferenças. Até hoje eu tenho colegas que somos opostos do ponto de vista ideológico, mas esse professor já em Conselho do Centro disse: que o único cara de esquerda que ele representa sou eu que tenho respeito com a visão do oposto. A gente tem conflito sim, mas também tem que respeitar. Aquilo que eu te digo assim, o professor, mas, principalmente, o gestor universitário a gente tem que ter muita clareza que você não está aqui para combater pessoas, tu não estás aqui para combater nada. Tu estás aqui para defender a universidade pública, gratuita e de qualidade e a sua permanência e tu tens que saber conviver com essas diferenças. [...]. E outra coisa que eu sempre digo e eu acho isso importante até como mediador e como gestor para trabalhar com os colegas para saber uma coisa é você ter divergência e outra coisa é você ser companheiro de trabalho. Eu quando assinei um contrato nessa universidade todas essas pessoas que são professores ou são servidores são os meus colegas de trabalho. [...], a gente tem que ter muita capacidade psíquica até eu diria, para saber conviver com as pessoas. Saber conviver com as divergências, saber que isso aqui também é um espaço pseudo estrelismo, mas o gestor tem que ter muita clareza e tem que ser um bom mediador até para fazer aparar essas arestas que existe entre os colegas. (**Professor gestor 02**).

Desse modo, o papel do gestor, especialmente, de Departamentos Didáticos em que os docentes convivem mais intensamente, é o de mediador das ideias divergentes em prol de um ambiente agradável a todos.

É acerca das diversidades e diversidade no âmbito da governança universitária que Foletto e Tavares (2013) salientam que

nem todos os envolvidos no processo da governança terão os mesmos conceitos e ideias sobre uma determinada discussão. No pensamento popular, afirma-se que é “na diferença que se cresce”. A universidade é um lócus de conflito, pois a produção do saber exige o cultivo de ideias que transitem entre a dúvida e o dogma. O ambiente universitário, portanto, difere e muito de qualquer outra organização, pois é nele que se produz o conhecimento. Esse fator, administrado com falta de atenção, pode desencadear-se em processos de conflitos e, por isso, deve receber essencial atenção. (p. 162).

Nessa perspectiva, a atuação do Chefe de Departamento deve englobar os aspectos pertinentes às relações interpessoais que se estabelecem no âmbito do Departamento e mesmo da instituição. Estabelece-se, assim, como umas das exigências e desafios ao gestor mediador as divergências visando a convergência comum a todos: a qualidade da Educação Superior, fim último da IES.

Gerenciar situações de tensão configura-se como recorrente aos gestores que atuam nas diversas instâncias das IES. Nas narrativas dos professores gestores 01, 02 e 03

evidenciamos também o tensionamento que o atual contexto econômico do país provoca nas universidades federais, o no ambiente universitário público, principalmente, para manter toda a estrutura funcionando adequadamente. Nos excertos que seguem os professores relatam suas percepções e concepções acerca da conjuntura que se estabelece articulando as implicações desse cenário para a gestão universitária e mesmo para a gestão dos Departamentos:

Eu vejo que de fato há uma plasticidade uma flexibilidade que a universidade era muito mais formal era muito mais erudita e ela está em todas as instâncias se abrindo. Mas está passando por um período assim de quase como Giddens diz as consequências da modernidade quase o trem está descarrilhado. Porque o que eu percebo, os gestores estão inseguros, não tenho dinheiro, veio 40 mil, por exemplo, aqui no Centro de Educação, para ser dividido entre todos os departamentos entre todas coordenações e tudo o mais, isso não dá conta nem para diárias nem passagens, muito menos para custos de manutenção. Por exemplo, a sala de A. não tem ar condicionado e tantas outras e a da V. do GEPEIS quebrou a fechadura, não tem não tinha dinheiro para nada na semana passada. Hoje a H. me disse que 40 mil. E o B. disse por tudo, na rádio, no jornal, que a universidade deve 90 e poucos milhões. E que Cachoeira, por exemplo, tem os cursos tecnológicos só com substitutos que não autorizaram novas vagas. **(Professor gestor 01).**

Aí isso é complexo. Esse sim, é um ano de enfrentamento político é um ano de consciência dos gestores que nós temos que ter uma unidade, principalmente, a gente que defende a universidade pública gratuita de qualidade se unir nacionalmente que, não em defesa da UFSM, nós temos que defender a universidade pública e aí sim no momento que você tem cortes e cortes de orçamento você tem a precarização do processo, não adianta, você sabe você está fazendo uma especialização, vai fazer um mestrado, vai fazer um doutorado, você é cobrada para produzir conhecimento e você é cobrada de ir aos eventos, mas e corta, corta, corta orçamento e não temos dinheiro para dar para o professor viajar. Não temos dinheiro para qualificar um laboratório. Então, uma universidade séria ela pressupõe um orçamento sério. [...]. Então corte orçamentário é para estrebuchar a vida do lado do gestor. Nós tínhamos que temos em nosso Departamento, ele exige muita presença de professor substituto porque ainda não complementamos o quadro com concurso para professores efetivos que não veio vagas suficientes e já ocorreram cortes. Nós temos garantia só até julho e isso o que acontece? Reuniões desgastantes entre o Colegiado Departamental, inclusive, na última reunião um grupo teve que fazer uma opção de desistir porque outros precisavam mais, então nós estamos chegando em uma situação que é impensável para uma gestão universitária, é o menos ruim. Então nós tínhamos três necessidades, por exemplo, uma seleção pública para substituto. Arrumamos duas vagas emprestadas até julho e aí um grupo teve que desistir, então nós tínhamos que levar para a reunião que existem duas vagas para três e ainda emprestada até julho. Aí um grupo teve que desistir porque era o menos pior [...]. Estamos chegando à conclusão que nós vamos chegar em um ponto de não poder dar conta das ofertas de disciplinas dos cursos porque não temos professor suficiente. E daí? Se eu que sou gestor não ofereço uma disciplina, a Pró-reitoria de Graduação cobra, o aluno entra com recurso no Ministério Público e eu acabo me ferrando. Ou seja, se os meus colegas, não assumirem, se a gente não assumir mesmo precariamente nós podemos sofrer sanções do Ministério Público. **(Professor gestor 02).**

É, os contextos emergentes são medidas para sanar aquilo que está, as dificuldades que tem. Mas tu só podes sanar as dificuldades se tu tiveres pessoas competentes e recursos financeiros. Não adianta tu teres boas ideias se não tem recurso financeiro para executar. [...]. A atual administração da universidade tem feito coisas do qual eu não concordaria, mas tem feito outras da qual bato palmas pela atitude que se tem tomado. Nós somos seres humanos, nós temos pensamentos diferentes, foi o eleito tem que aceitar e tem pessoas que ficam criticando. [...]. Agora nós temos comandante que quer levar o seu barco, mas não tem vento que é o dinheiro. Vai ficar parado. E vão dizer que não executou nenhuma tarefa, mas, e por que não executou? Não tem recurso. Então são coisas assim bem distintas e que a gente tem que saber separar, com o porquê não fez tal coisa? Por que tu não consertaste a porta? Por que tu não colocaste uma fechadura nova? Tu não sabias? Sabia. Planejou trocar? Planejei. Por que não trocou? Porque eu não tinha recurso para comprar. **(Professor gestor 03).**

A partir das narrativas dos professores gestores evidenciamos que o contexto nacional reflete diretamente na dinâmica institucional, especificamente, na administração dos recursos financeiros e mesmo a gestão da falta deles. Conseqüentemente, a gestão do Departamento também sofre os reflexos, especialmente, por ser nele que os recursos para afastamentos dos docentes, previstos pela legislação, são gerenciados.

Essa conjuntura que se estabelece na gestão de uma IES pública lança aos seus gestores novas exigências e novos desafios.

Nessa direção, o professor gestor 02 expressa no excerto que segue aspectos que se atrelam a esse cenário e que tornam ainda mais complexa a atuação dos gestores, assim como dos docentes universitários de modo geral:

Olha, até o ano passado nós sabemos muito bem que a universidade por uma política de estado era o tripé ensino, pesquisa, extensão e a pesquisa nos últimos anos foi um incremento bárbaro. Tanto é que tu sabes como te disse, bolsas de iniciação científicas, bolsa de pesquisa para professor para aluno foi distribuído de uma forma qualificada e isso qualifica as nossas universidades no Brasil de uma forma geral. Mas do jeito que dependendo de uma nova política de governo e de uma nova política de estado, que a gente como entende de conjuntura política está se acenando, a perspectiva é essa. Nós já tivemos na emergência de décadas atrás a universidade estava sobre ameaça de privatização. Hoje volta para a discussão esse processo. É uma das coisas que mais me causou perplexidade no momento que a gente tem vivenciado é o seguinte: coisas que a gente lutou lá atrás para conquistar acho que o mais radical militante de esquerda não imaginava o que nós estaríamos a realidade que nós estamos vivendo hoje. Então hoje nós estamos vivendo uma realidade extremamente escabrosa que a gente não tem mais certeza nenhuma do futuro para onde nós vamos andar. (**Professor gestor 02**).

Os movimentos que emergem desse contexto lançam luz às concepções distintas acerca do que é universidade e mesmo da sua função em uma sociedade como a brasileira.

Segundo Sguissardi (2009),

a questão central para mim e acredito para muitos que pensamos o presente e o futuro da universidade não é mais buscarmos argumentos para demonstrar a impertinência tanto das mudanças na economia e no Estado quanto na educação superior. A questão central agora é como fundamentar uma política de educação superior que, primeiro, resista à avalanche neoliberal para estancá-la; segundo, sem voltar a formas anacrônicas do passado, organize e execute ações que façam da universidade um efetivo direito público de cidadania, acessível a todos, como parte de um Estado não privatizado. Enfim, como instaurar ou reinstaurar o *ethos* acadêmico que está desaparecendo diante da mercantilização da educação superior? Como identificar as fronteiras, hoje, entre o que deve ser considerado objetivo público e o que deve ser considerado interesse privado? Como identificar os espaços e os limites da autonomia que se contraponham aos espaços e imposições da heteronomia? Em outro sentido, sabendo dos estragos que as atuais políticas econômicas, de Estado e de educação superior estão produzindo para os direitos sociais dos trabalhadores (desemprego, insegurança, exclusão, etc.) e para a identidade da universidade ideal que cultivamos (privatização, sistemas de regulação e controle etc.), o que e como fazer para superá-los, tanto no espaço do discurso ideológico, quanto na prática cotidiana? (p. 137).

Assim como abordado pelo professor gestor 02 e pelo autor, agora no ano de 2017 mais atual do em 2009, as questões que precisam ser levadas e postas em prática dizem respeito à manutenção ou não de uma universidade brasileira pública, gratuita e de qualidade. A instabilidade que temos vivenciado no cenário nacional do corrente ano põem em pauta a própria conclusão com satisfação das obrigações das IES neste ano. A manutenção dos cursos existentes e mesmo das aulas podem ser colocadas em pauta ou precarizadas diante do contexto que temos.

Na narrativa que segue constatamos aspectos acerca dessa conjuntura nacional. Compreendemos que a gestão de um Departamento didático implica em atender as demandas que provem dos cursos ofertados pela instituição. Logo, a organização dos docentes para ministrarem as disciplinas e a articulação necessária com a dinâmica institucional e mesmo com as políticas públicas:

Tem uma carga horária, por exemplo, que não é incomum no nosso Departamento de 20 horas e pouco quase 30 horas aula semanal frente a aluno. Uma aula de qualidade, um curso planejado, um professor competente com uma carga horária dessa o que sobra para esse professor pesquisar, produzir e fazer extensão? Nós já tivemos um período, antes do governo Lula, nas universidades concursos públicos congelados por 10 anos. Se aposentava e tchau. Teve um período, só para ter uma ideia, o nosso Departamento ele funcionava com 30% de professor temporário. Todas as áreas do conhecimento tinham professor temporário, por quê? Era a política de governo, congelou vaga. O professor se aposentou, o professor faleceu, cancela. Nós não tínhamos direito de abrir concurso público, [...], porque isso é uma forma de economizar que tu pagas um professor substituto x, porque a relação de trabalho, a carga de trabalho e as obrigações que ele tem é uma. Nós tivemos 10 anos de congelamento e a perspectiva é, digamos assim, é que desse período é o que volta agora para o Brasil. Então, está muito complexo e isso a gente tem conversado com os gestores, inclusive, diálogos com a Administração Central, o que nos espera para amanhã? Eu como chefe do Departamento eu tenho garantia de sala de aula de professor nas disciplinas do Departamento todas até julho de 2017. Julho de 2017 vai virar um amanhã que só sabe só Deus sabe! Que não temos garantia nenhuma. Então corta, o que pode acontecer como nós não podemos ficar sem ofertar, nós vamos ter que fazer uma redistribuição de professor com 20 poucas horas ele vai ter que dar 30. Aí volta de novo aquela concepção de universidade como escolão, entendeu?! De reprodução de conhecimento e aí? (**Professor gestor 02**).

É possível constatar na fala do gestor o quanto a instabilidade econômica e política do país resulta em tensão e incerteza no ambiente universitário. Afinal, as atribuições e funções de cada setor, assim como de cada servidor são essenciais para o funcionamento adequado da instituição.

Por fim, o professor gestor 02 traz em sua fala percepções acerca dos reflexos dessa conjuntura nacional futuramente ao considerar as condições de trabalho e mesmo de qualidade do ensino que se esboçam em um horizonte próximo:

O que era ontem, por exemplo, quando eu entrei o que é hoje quando tu estás aqui, entendeu?! É uma diferença substancial. O nosso Departamento curso de Química licenciatura quando eu entrei ali era o primo pobre. Hoje é uma produção de massa crítica fantástica. Por quê? O Departamento de Química evoluiu, o Centro de Educação evoluiu, a concepção sobre formação de professores

evoluiu, [...], a concepção é outra. De qualificação, de conhecimento de ponta. [...]. Tanto é que a Pós-graduação ali é uma das notas mais altas do CNPq e da Capes. Agora se começar com essa coisa de enforcamento de orçamento de política de cortes aí nós vamos para um período difícil para a universidade. Começa pela natureza das relações de trabalho, de 2013 para cá, [...]. Tu tens um cara que tem um curso, eu já vi pessoas falando: “*mas com a qualificação que tenho eu não vou trabalhar no Brasil*”. Ele vai embora. O que nós fizemos a vida inteira, até décadas atrás, que era exportar massa crítica, depois nós invertemos porque o Brasil começou a valer a pena o cara trabalhar aqui, daqui a pouco nós vamos, isso que eu te disse que a gente nunca imaginou que isso poderia acontecer. [...], tu, nós que somos do interior, quanto mais pessoa formada e volta para o interior tu areja. Agora deixa o cara lá na pequena propriedade... [...]. Entendeu?! Não traz aquele vivente! E assim é o Brasil inteiro. Então isso é uma concepção de poder é uma concepção de sociedade e exatamente eles querem é castrar possibilidade do acesso ao conhecimento. Quer queira quer não, como eu te disse, conhecimento é poder. (**Professor gestor 02**).

Constatamos, por meio da narrativa do professor gestor 02, aspectos que nos remontam às épocas não tão distantes em que o acesso ao Ensino Superior era privilégio para uma elite. O docente destaca também a perspectiva que se desenha aos novos professores no que tange às condições de trabalho e mesmo aspectos relacionados à carreira do magistério de nível superior.

Tanto o contexto sociocultural construído historicamente como as atuais influências externas, que chegam, principalmente, através de políticas públicas, colocam o trabalho docente do professor universitário em uma dinâmica de constantes [re]formulações. Cada um dos elementos e aspectos abordados acerca dos contextos emergentes na Educação Superior resulta em novas exigências estabelecendo novos desafios impulsionando ao docente à construir mais saberes docentes da gestão. Ao considerarmos os professores que atuam como gestores evidenciamos, novamente, que essa produção de saberes acontece concomitantemente à atuação como gestor.

Nessa perspectiva, por meio da discussão construída a partir das narrativas dos professores gestores, articulando com estudos acerca das temáticas pertinentes ao contexto da Educação Superior no Brasil na contemporaneidade, tornou-se possível evidenciarmos que diferentes dimensões impulsionam a gestão do Departamento e, como eixo central dos processos de gestão nesse âmbito de uma IES, temos a gestão universitária. Desse modo, a gestão do Departamento Didático, assim como a gestão universitária, é pautada em processos dinâmicos e complexos que englobam dimensões e elementos específicos e peculiares pertinentes à cada um destes processos. E, ainda, concomitantemente se articulam, tornando-se ainda mais amplas e complexas.

Na ilustração que segue apresentamos uma representação de como entendemos o processo que se configura:

Figura 8 - Esquema representativo da espiral do desenvolvimento da gestão universitária.



Fonte: a autora.

Evidenciamos convergências e também divergências de movimentos que permeiam a conjuntura da Educação Superior no Brasil atualmente. De um lado, movimentos impulsionadores de democratização do ensino e, de outro lado, movimentos buscando manter o controle sobre essa expansão.

Compreendemos que a gestão de uma IES, respectivamente de cada uma das subunidades, é permeada pelo viés contextual, social e cultural e histórico, pelo viés das políticas públicas, pelo viés da gestão educacional e acadêmica, pelo viés composto pelas estratégias e políticas organizacionais acadêmico administrativa da instituição e pelo viés do modelo de gestão concebido pela instituição. Cada um destes vieses impulsiona a espiral de desenvolvimento do processo de gestão de uma IES. As intensidades das articulações e interlocuções que vão se estabelecendo não são distintas, por vezes, explícitas e intensas, outras de maneira mais suaves e sutis. O que não podemos é desconsiderar a dimensão de cada um ao pensarmos nos tempos e espaços de uma instituição que tem como principal objetivo formar os profissionais de amanhã, bem como produzir novos conhecimentos.

Diante de toda a conjuntura que se estabelece e de toda a expansão ocorrida, principalmente, nas duas últimas décadas, acreditamos que podemos sim estar entrando em um período de estagnação e de dificuldades, porém isso não ofusca os avanços dos últimos

anos. O grande desafio que se lança à Educação Superior brasileira e, conseqüentemente, à gestão universitária é encontrar e construir caminhos para otimizar os tempos e espaços formativos da e na Educação Superior, tendo como pauta primordial a manutenção da universidade pública, gratuita e de qualidade para todos.

5 DIMENSÕES CONCLUSIVAS

A produção desta pesquisa foi impulsionada pelo desafio de compreender como acontece a gestão de Departamentos Didáticos em uma IES pública. As narrativas de professores gestores possibilitaram-nos conhecer suas trajetórias até a chegada à gestão e como se tornaram gestores. Articulando com referentes teóricos construímos um diálogo acerca das dimensões que compõem e permeiam a gestão no contexto universitário.

O desejo de conhecer as concepções e os significados de cada docente acerca da sua atuação como gestor e sobre os processos de gestão no Ensino Superior público, nos permitiu compreender as articulações e interlocuções entre os saberes docentes construídos por meio das vivências formativas, as anteriores a inserção na docência e na gestão na instituição, os quais tornaram-se o suporte para a atuação como gestor e viabilizaram a construção dos saberes docentes da gestão universitária.

As discussões e reflexões construídas foram emergindo no desenvolvimento da pesquisa, de modo a possibilitar que evidenciássemos a complexidade do se tornar gestor, bem como ser professor gestor em uma IES pública. Os elementos que foram evidenciados expressam as diferentes concepções, significados e sentidos que permeiam a gestão em tempos e espaços no Ensino Superior.

As vivências formativas narradas possibilitaram reconhecer as marcas de cada trajetória que levaram os docentes a serem professores universitários e pouco tempo depois assumirem cargos de gestão.

É acerca da chegada e da permanência na gestão que foi possível evidenciarmos que a conjuntura de cada Departamento propicia essa inserção, bem como a continuidade da atuação como gestores.

Os desafios e exigências do ser gestor foram a principal mola propulsora da mobilização dos saberes (principalmente, os saberes experienciais, os saberes curriculares e os saberes da ação pedagógica) que os docentes traziam da sua trajetória formativa e profissional e lhes deram suporte para a construção dos saberes docentes da gestão.

A produção de sentido da e na gestão é a dimensão em que os docentes compreendem que a sua atuação como gestor está para além de uma atividade burocrática.

Em gestão do Departamento foi possível elucidar dinâmicas e aspectos que permeiam e compõem os processos de gestão dessa parte da estrutura de uma IES pública. Evidenciamos

nesse âmbito que as concepções acerca do papel do gestor e, também, o papel do Departamento definem o modo como o professor gestiona esse espaço administrativo.

A articulação com a docência é relatada pelos docentes como uma das interlocuções possíveis ao atuarem concomitantemente como formadores e como gestores. Tanto a vivência da gestão como o reconhecimento das implicações do seu trabalho como gestor nos processos de ensino e de aprendizagem, estabelecem ao professor gestor a possibilidade de [re]significar o trabalho docente, bem como produzir novas interlocuções nos âmbitos em que se insere na instituição.

A identificação e compreensão dos contextos emergentes na Educação Superior são distintas para cada professor gestor, no entanto, todos expressaram em suas falas reconhecer que novos modos de ser e de estar influenciam nas dinâmicas organizacionais e no desenvolvimento e organização do trabalho docente. Desse modo, novas exigências lançam novos desafios aos gestores universitários.

A dimensão das relações interpessoais estabelece-se como uma demanda com características específicas que precisam ser abarcadas nos processos de gestão em uma instituição pública.

A partir da composição desse quadro de recorrências que emergiram nas narrativas dos professores gestores identificamos que a dinâmica institucional se configura como uma dimensão transversal nos tempos e espaços e, de modo especial, nos modos de ser e de estar da instituição e da sua gestão. Em um momento inicial acreditávamos que a dinâmica institucional se consolidaria como uma recorrência, porém ao construirmos o processo de análise compreendemos que ao ser nela que se articulam aspectos e elementos pertinentes à dinâmica organizacional e da arquitetura formativa da instituição ela dimensiona, tanto direta como indiretamente, os processos de gestão, assim como o processo de aprendizagem docente da e na gestão.

Nessa direção, os aspectos, elementos, articulações e interlocuções evidenciados nos permitiram reconhecer as dimensões que compõem e dão dinamicidade à gestão dos Departamentos. Ofertar disciplinas para os cursos; organizar o quadro de horário das aulas a serem ministradas pelos docentes do Departamento; organizar a indicação de professores para as disciplinas ofertadas; gestão de pessoas; relações interpessoais; viés administrativo/burocrático englobando a dinâmica institucional e a dinâmica organizacional; propor políticas; discutir/analisar as demandas que emergem do contexto universitário; estas

são as dimensões que definem e compõem a atuação dos Departamentos dentro da instituição, bem como são as diretrizes para os processos de gestão desse âmbito de uma IES.

Desse modo, tornou-se possível compreendermos que o processo de desenvolvimento da gestão de um Departamento é dinâmica, de certo modo, pautada em uma linearidade, pois há a demanda de atender as diretrizes institucionais, no entanto pautada, também, pelos vieses e dimensões que permeiam a conjuntura de uma instituição desse nível de ensino. Portanto, pensar nos tempos e espaços da gestão do Departamento implica em considerar os vieses e dimensões que constituem e impulsionam a gestão universitária no seu todo.

A gestão universitária acontece em um processo que pode ser representado pelo movimento de uma espiral, logo impulsionando a gestão do Departamento Didático encontra-se a espiral da gestão universitária. A gestão do Departamento, assim como a gestão universitária são processos dinâmicos e complexos que englobam dimensões e elementos específicos e peculiares pertinentes à cada um destes processos de gestão, concomitantemente se articulam, tornando-se ainda mais amplos e complexos. Assim, o viés contextual, social, cultural e histórico; o viés do modelo de gestão concebida pela instituição; o viés da gestão educacional acadêmica; o viés das estratégias e políticas organizacionais acadêmico administrativo da IES e o viés das políticas públicas são reconhecidos como elementos que constituem a dimensão institucional dentre as dimensões que impulsionam a gestão no âmbito de uma IES.

Nessa perspectiva, atuar como gestor nesse âmbito configura uma atividade que mobiliza os saberes que o professor traz consigo ao assumir um cargo de gestão e, concomitantemente, ele é levado a construir saberes específicos acerca da gestão e da atuação como gestor cada vez que se diante de uma nova demanda a ser atendida, ou mesmo para cada uma das dimensões que constituem a gestão do Departamento. É nesse processo de aprendizagem docente da e na gestão que são construídos os saberes da gestão, que se caracterizam pelos elementos regulatórios da instituição, bem como programas e políticas institucionais definidos nas diferentes esferas administrativas que compõem as micro e macro estruturas institucionais.

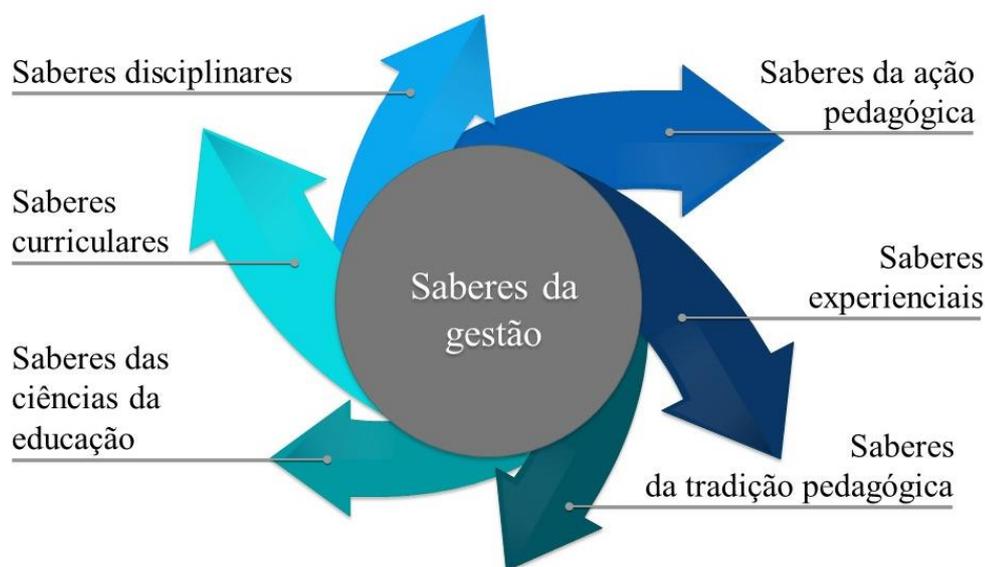
Conforme Gauthier (2013) aponta acerca da definição de saber que “longe de apenas aplicar um saber produzido pelos outros, ele constrói uma boa parte de seu saber na ação” (p. 342). Assim, os saberes docentes da gestão são construídos quando o professor passa a fazer gestão, logo é o tornar-se gestor que lhe possibilita a construção dos saberes da gestão. Mesmo que ele traga de suas vivências anteriores à atuação na IES, ideias e concepções

acerca da gestão e do ser gestor, cada Departamento configura-se em um contexto com especificidades que lhe impulsiona a mobilizar os saberes que já tem e a construir novos de acordo com cada demanda emergente.

Por meio das narrativas dos professores gestores evidenciamos que essa construção vai sendo impulsionada quando ele precisa responder aos desafios que lhe chegam ao atuar como gestor. É possível compreendermos os saberes que formam o arcabouço de saberes da profissão docente e que são os que o docente traz consigo ao ingressar na instituição, como sendo os saberes construídos acerca dos saberes docentes. De acordo com Gauthier (2013) estes são caracterizados como os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. São esses saberes que o professor gestor mobiliza para construir os saberes da gestão.

O professor gestor frente um novo desafio mobiliza concomitantemente os saberes que constituem o seu suporte para o trabalho docente e desse processo surgem os saberes da gestão e, conseqüentemente, os saberes da gestão universitária. Assim, os saberes da gestão estão pautados no conjunto de saberes acumulados pelo professor que são acionados de acordo com as circunstâncias que enfrenta. A figura a seguir sistematiza didaticamente a organização desses saberes e a dinâmica que acontece:

Figura 9: Representação dos Saberes da Gestão.



Fonte: a autora.

A construção dos saberes da gestão é alicerçada nos saberes que capacitam o indivíduo a ser professor universitário. 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.

A partir da análise das narrativas dos professores gestores foi possível identificarmos o acionamento de maneira mais intensa e ampla de três saberes: os curriculares, os experienciais e os saberes da ação pedagógica. Os saberes não são acionados de modo linear ou mesmo hierárquico, mas frente a cada novo desafio o professor gestor busca em seu repertório de saberes o substrato para a sua atuação.

É possível exemplificarmos algumas situações em que esses acionamentos acontecem por meio das narrativas dos gestores e das discussões construídas. Os saberes curriculares são acionados pelo chefe de Departamento a fim de produzir sua compreensão acerca das disciplinas ofertadas pelo respectivo Departamento; ou seja, como ele entende o currículo de cada curso, logo a relação entre cada disciplina e o respectivo curso em que será ofertada, conseqüentemente, qual o professor do corpo docente do Departamento que será direcionado para lecionar cada disciplina. Desse modo, os saberes curriculares lhe dão substrato para compreender o contexto de atuação dos professores dos Departamentos e quais aspectos devem levar em conta ao fazer a distribuição dos encargos didáticos em cada campo específico.

Como já apontamos uma das dimensões da gestão do Departamento é a organização da oferta de disciplinas e da carga horária de trabalho dos docentes. Logo, nesta dimensão da gestão o chefe do Departamento aciona, principalmente, os saberes curriculares. Contudo, entendemos que os demais saberes também são acionados.

Os saberes da ação pedagógica são mobilizados também nessa dinâmica de organização das disciplinas e da carga horária de trabalho, exigindo ao professor gestor a retomada do seu conhecimento e sua atuação docente no âmbito da sala de aula. Estes saberes lhe possibilitam compreender o trabalho específico à cada disciplina e logo, as demandas específicas à cada docente, como, por exemplo, a distinção entre disciplinas ofertadas no início de um curso de graduação e disciplinas de final de curso como o estágio supervisionado obrigatório.

Nessa direção, também, ao pensar se é um professor que atua na graduação e na pós-graduação precisa responder a um conjunto de demandas distintas aos professores que não

estão envolvidos de maneira direta com a pesquisa. Por tanto, a sensibilidade e o conhecimento sobre o quadro docente, bem como as matrizes curriculares para as quais os docentes serão disponibilizados pode ser um dos elementos sinalizadores do modo como o gestor irá distribuir os encargos docentes. O conhecimento sobre os campos específicos e a natureza do trabalho pedagógico nos diferentes campos da formação, no caso das licenciaturas, aciona os saberes disciplinares e da experiência, permitindo ao gestor refletir sobre o modo como a distribuição irá repercutir no desenvolvimento do trabalho docente.

Ao trabalhar com a discussão e análise das demandas que emergem do contexto universitário, ou seja, com a dimensão de proposição de políticas que é uma das dimensões da Gestão do Departamento indicada pelos gestores, são acionados os saberes das ciências da educação (pertinentes ao seu contexto de atuação, ou seja, uma IES formadora de novos profissionais e, inclusive, o papel como formador); os saberes curriculares (os programas de formação ofertados pela instituição); os saberes disciplinares (os específicos à cada área do conhecimento e suas subáreas); os saberes da tradição pedagógica (as concepções, representações, significados e sentidos acerca da práxis pedagógica em sala de aula); os saberes experienciais (as construções realizadas a partir das vivências formativas) e os saberes da ação pedagógica (os seus conhecimentos construídos a partir de sua atuação em sala de aula). De maneira simplificada elucidamos a contribuição de cada um dos saberes que ao serem acionados fornecem ao professor gestor subsídios para a sua atuação. Afinal, analisar e discutir políticas e demandas que emergem do e no contexto universitário requer que o gestor conheça e compreenda esse contexto e as influências que vão configurando a dinamicidade dos processos organizacionais e institucionais.

Do mesmo modo, as demais dimensões que compõem a gestão de um Departamento Didático, como, por exemplo, o viés administrativo/burocrático e as relações interpessoais, impulsiona o gestor a mobilizar os diversos saberes para que construa saberes específicos à cada uma dessas demandas. Isso, sempre levando em conta a especificidade do seu contexto de atuação e as implicações das suas ações como gestor nos processos formativos desenvolvidos no âmbito da instituição, ou seja, o contexto no qual se constroem e são postos em movimento os saberes da gestão.

Como evidenciamos por meio das concepções e sentidos expressos nas falas dos professores gestores entrevistados, a chegada e a permanência na gestão são delineadas por esse movimento que resulta na construção da identidade do docente como gestor. É nesse sentido que os chefes de Departamentos se veem frente ao desafio de, sendo docentes,

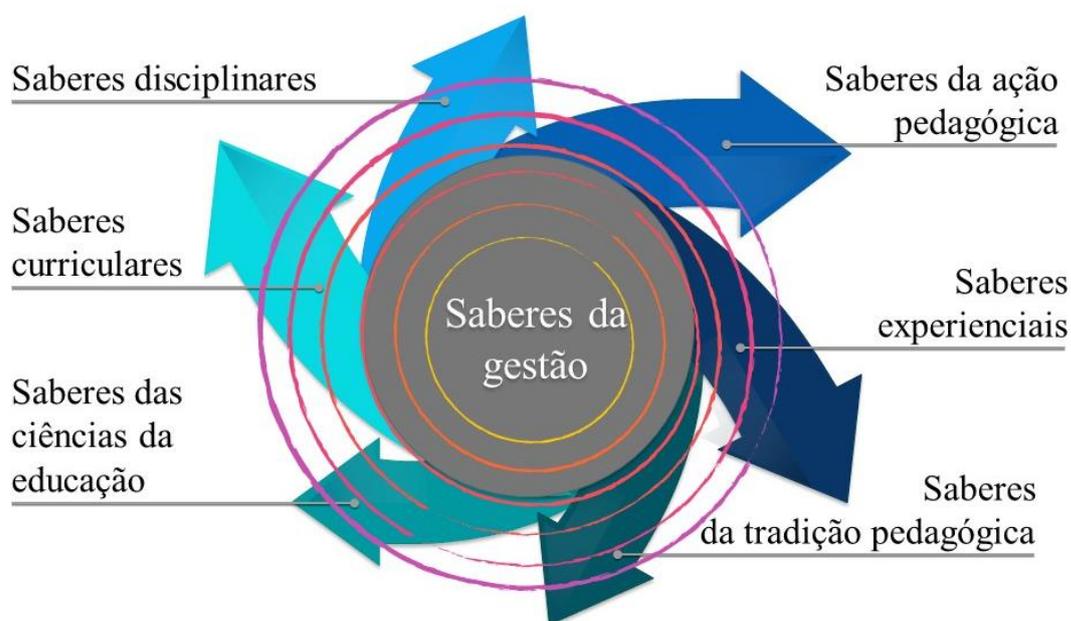
construírem saberes sobre como atuar e lidar com as demandas que o trabalho de gestão estabelece, definindo e impulsionando a gestão do âmbito público.

Nessa perspectiva, compreendemos que a gestão do Departamento acontece, inicialmente, tendo como suporte os saberes que o docente traz a partir de suas vivências formativas. Ao ingressar na esfera da gestão como gestor é a partir dos saberes da e na gestão que a gestão do Departamento acontece. Portanto, a base para a gestão de um Departamento são os saberes, acerca da gestão e do ser gestor, que o professor gestor construiu e mobiliza no cotidiano da gestão universitária.

Os saberes da gestão são constituídos das construções relacionadas que se estabelecem na gestão da atividade docente, ou seja, as trajetórias pessoais e profissionais do professor muitas vezes são as “diretrizes” que indicam ao gestor como distribuir e organizar as atividades de ensino para o professor. Nessa perspectiva, compreendemos que as trajetórias pessoal e profissional são transversais no processo de construção dos saberes da gestão.

Na ilustração a seguir apresentamos a representação dos saberes da gestão com a articulação/interlocação da dimensão transversal constituída pelas trajetórias pessoal e profissional do professor gestor:

Figura 10 - Representação dos Saberes da Gestão e a interlocação/articulação com a trajetória pessoal e profissional.



Fonte: a autora.

A trajetória pessoal e profissional do professor é que lhe dá o lastro necessário para acionar cada um dos saberes que resultam na construção dos saberes da gestão. Ao mesmo tempo em que se estabelece como um ponto de referência e suporte, as suas trajetórias articulam-se em cada um dos saberes e põem-se em interlocução com os novos saberes construídos, ou seja, os saberes da gestão.

Os saberes da gestão configuram-se em um âmbito distinto dos saberes disciplinares, dos curriculares, dos da ciência da educação, da tradição pedagógica, dos experienciais e dos saberes da ação pedagógica, pois estes são saberes inerentes à prática docente no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, a práxis educativa. Já os saberes da gestão são construídos a partir dos saberes docentes em uma outra dimensão da instituição de ensino: a gestão. Compreendemos que a gestão faz parte da prática educativa, ou seja, a gestão das interações e mediações em sala de aula integram a práxis docente. Porém, os saberes da gestão são os que são inerentes ao âmbito administrativo da instituição. Logo, é um novo saber que nasce a partir do trabalho docente como gestor pautado nos saberes docentes.

Saberes da gestão são os saberes que o professor gestor constrói pautado nos saberes docentes inerentes à profissão e ao trabalho docente. Os saberes da gestão caracterizam-se pela inserção política no campo administrativo dos departamentos, havendo uma clara mobilização de saberes curriculares, experienciais e da prática pedagógica que ao serem acionados colaboram para a consolidação das ações que sustentam a dinâmica dos departamentos.

Ser professor gestor universitário é exercer um ofício pautado nos saberes que traz consigo mobilizando-os de tal modo a produzir novos saberes específicos à atuação como gestor e à gestão universitária.

Nessa perspectiva, a identificação dos saberes da gestão traz a possibilidade de qualificar e potencializar as ações formativas que visem preparar os docentes que venham a atuar como gestores, de tal modo a enfatizar aspectos que precisam ser considerados no que tange ao trabalho docente no Ensino Superior e que implicam no desenvolvimento profissional docente. Cabe salientarmos, que é possível que em outros contextos e âmbitos institucionais de atuação de gestores podem ser acionados de maneira mais intensa os outros saberes, estabelece-se, assim, a relevância em ampliar e aprofundar estudos sobre essa dimensão do trabalho docente do professor universitário.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In.: FREITAS, M. T. A. (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.
- AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. In.: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Educação superior e produção de conhecimento: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2012
- BERGUE, S. T. **Gestão estratégica de pessoas no setor público**. São Paulo, SP: Atlas, 2014. Disponível em: Minha Biblioteca.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. P.orto Alegre, RS: Mediação, 2009.
- _____. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Parcial** do Projeto de Pesquisa n° 032835, GAP/CE/UFSM, 2014.
- _____. Grupo de discussão para organização da análise categorial do projeto de pesquisa Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior, jan/fev. 2015.
- _____. [et al]. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Final** do Projeto de Pesquisa n° 032835, GAP/CE/UFSM, 2016.
- _____. Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. **Projeto de Pesquisa** n° 042025, GAP/CE/UFSM, 2016b.
- BOTTONI, A.; SARDANO, E. de J.; COSTA FILHO, G. B. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In.: COLOMBO, S. S. (Org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.
- BRASIL. LEI N° 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 04 jul. 2017.
- CARDIM, P. A. G. Gestão universitária em tempos de mudança. In.: COLOMBO, S. S. [et al.]. **Gestão Educacional: uma nova visão**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

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.

CASTRO, A. de. Gestão financeira: a sustentabilidade financeira e a interação acadêmica nas instituições de ensino superior. In.: COLOMBO, S. S. (Org.). **Gestão universitária**: os caminhos para a excelência. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

CAULLEY, D. N.. Análise de Documentos em Avaliação de Programas. **Paper and Report**. Séries da Pesquisa sobre Programa de Avaliação. Portland, OR: Laboratório Regional de Educação do Noroeste, 1981.

CERDEIRA, L.. Os desafios da gestão do ensino superior: algumas tendências e tensões. In.: CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. (Orgs.). **Qualidade da educação superior**: grupos investigativos internacionais em diálogo. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

CHRISTÓVAM, M. C. T.. A Formação Permanente do Educador e o Processo Ensino-Aprendizagem. In.: COLOMBO, S. S. & colaboradores. **Gestão Educacional**: uma nova visão. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. Disponível em: Minha Biblioteca.

CLANDININ, F. J. CONNELLY, F. M. Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

_____. Relatos de experiencia y investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: ensaios sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

COLOMBO, S. S. A gestão de pessoas nas instituições de ensino. In.: COLOMBO, S. S.; CARDIM, P. A. G. & colaboradores. **Nos Bastidores da Educação Brasileira**: a gestão vista por dentro. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. Disponível em: Minha Biblioteca.

_____. Liderança e gestão do capital humano nas instituições de ensino superior. In.: COLOMBO, S. S. [et al.]. **Desafios da Gestão Universitária Contemporânea**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

COLOMBO, S. S.; RODRIGUES, G. M. Apresentação. In.: COLOMBO, S. S. [et al.]. **Desafios da Gestão Universitária Contemporânea**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

CUNHA, M. I. A indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira: um discurso em tensão. In.: CUNHA, M. I. (Org.). **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

DEWES, A. **Aprendizagem docente para a atuação na educação básica**: formação inicial. 2015. 133f. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura plena em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

_____. Gestão Universitária: Departamentos Didáticos e Contextos Emergentes na Educação Superior Pública (No Brasil). **Projeto de Pesquisa** n° 045240, GAP/CE/UFSM, 2017.

DIAS, A. M. I. Leitura e (Auto)Formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In.: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. (Org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

DOURADO, L. F.; CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo, SP: Xamã; Goiânia, GO: Alternativa, 2003.

Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Trad. Vera Muller. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <<http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/10093/~9703820.pdf?sequence=1>>. Acesso em 06 out 2015.

FELICETTI, V. L. Qualidade e comprometimento do estudante. In: FRANCO, M.E. D. P. MOROSINI, M. C. **Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011, p. 172-186.

FOLETTTO, P. R.; TAVARES, S. M. N. Especificidades da governança universitária: alguns aspectos. In.: COLOMBO, S. S. (Org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

FRANCO, M. E. D. P. MOROSINI, M. C. **Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011.

FREITAS, M. T. A. RAMOS, B. S. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2010.

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.

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. 64-89.

GAUTHIER, C.; [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013.

GOLDCHLEGER, L. P.; IVOGLO, M.; COLOMBO, S. S. Gestão do capital humano nas instituições de ensino superior. In.: COLOMBO, S. S. (Org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

ISAIA, S. M. A. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In.: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a Educação superior**. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2009.

_____. Verbete. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário*. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. Vol.2. p. 368.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: do ideal ao real no cenário da educação superior. In.: CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. (Org.). **Qualidade da educação superior**: grupos investigativos em diálogo. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

JR. SILVA, João dos R., Reforma da educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In.: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo, SP: Xamã; Goiânia, GO: Alternativa, 2003.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre, RS: Editora UFMG, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LÜCKE, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Ed. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U., 2013.

MARCELO GARCÍA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, S.L., 1999.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In.: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MAUÉS, O. O docente do ensino superior: condições, precarização, intensificação do trabalho e a formação. In.: MELO, G. F.; MALUSÁ, S. (Orgs.). **Profissão docente na educação superior**: múltiplos enfoques. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. In.: **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.

_____. (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária**: glossário. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006.

_____. Internacionalização da educação superior em contextos emergentes: uma análise das perspectivas internacional, nacional e institucional. In.: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (Org.). **Educação superior e contextos emergentes**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2016.

MOTTA, R. A. Tecnologia educacional no ensino superior: cenários da educação a distância e a avaliação institucional. In.: COLOMBO, Sonia S. (Org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

NUNES, M. N. Dos passos estratégicos aos caminhos do *marketing* educacional. In.: COLOMBO, Sonia S. (Org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

PIRES, C. L.; RUSCH, J. J. As tecnologias assistivas e a inclusão: o cenário de uma escola pública de Santa Cruz do Sul (RS). In.: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (Org.). **Atendimento educacional especializado: estado da arte**. Santa Maria, RS: UFSM, PRE; Ed. Pe.COM, 2017.

RÁMIREZ, G. A. Ensino superior no mundo. In.: COLOMBO, Sonia S.; RODRIGUES, Gabriel M. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

REIS, Fábio J. G. **Perspectivas da gestão universitária**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria universitária, 2003.

SCHNEIDER, D. R. **Prática Dialógico-Problematizadora dos tutores na UAB/UFSM: fluência tecnológica no Moodle**. 2012. 203 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SILUK, A. C. P.; POZOBON, L. L.; PAVÃO, S. M. O. Ações e perspectivas para o atendimento educacional especializado no ensino superior. In.: SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: processos de aprendizagem na universidade**. Santa Maria, RS: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

SLOMSKI, V. **Controladoria e governança na gestão pública**. São Paulo, SP: Atlas, 2011. Disponível em: Minha Biblioteca.

SOUSA, Ana M. C. Gestão acadêmica atual. In.: COLOMBO, Sonia S.; RODRIGUES, Gabriel M. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

SQUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TOFIK, Denise. S. A gestão acadêmica nas instituições de ensino superior. In.: COLOMBO, Sonia S. (Org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estatuto** da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS: 2010. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/d526dcf3-df9c-4d04-ae38-022695bef98c.pdf>>. Acesso em 20 out de 2015.

_____. **Regimento Geral** da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS: 2011. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/7a09d209-53a6-49a7-90c7-b99c7d82c16b.pdf>>. Acesso em 20 out de 2015.

WERTSCH, J. V. **Voces de la mente – Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada**. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1993.

VAILLATN, D. MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba, PR: Ed. UTFPR, 2012.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Gestão e Qualidade do Ensino. In.: COLOMBO, S. S.; CARDIM, P. A. G. & colaboradores. **Nos Bastidores da Educação Brasileira: A gestão Vista por Dentro**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. Disponível em: Minha Biblioteca.

VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social de mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - TÓPICOS GUIAS PARA ENTREVISTAS COM SUJEITOS
PROFESSORES GESTORES**

TÓPICOS GUIAS PARA ENTREVISTAS COM SUJEITOS
PROFESSORES GESTORES

**Projeto de Pesquisa “Gestão Universitária: Departamentos Didáticos e Contextos
Emergentes na Educação Superior Pública (no Brasil)”**

Autora da Pesquisa: Andiará Dewes

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Data da entrevista: __/__/2017.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- Nome: _____
- Pseudônimo: _____
- Instituição: UFSM
- Faixa Etária: () 24-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61 ou mais
- Chefe de Departamento Didático: () ADE () EDE () FUE () MEN
- Experiência em chefia de Departamento Didático: _____ gestão (ões) -

TITULAÇÃO:

- Graduação:
- Especialização:
- Mestrado:
- Doutorado:
- Curso(s) em que leciona:
- Departamento no qual é lotado: _____
- Telefone para contato: (__) _____
- 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 instituição? 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 implicam e permeiam a sua atuação profissional no momento?

Gestão universitária

1) Você tem envolvimento com atividades de gestão universitária?

Colegiado Departamental

Colegiado de Curso

Núcleo Docente Estruturante - NDE

Coordenação de curso

Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPEX

Conselho de Centro

Conselho Universitário - CONSU

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE

Cargo administrativo na Reitoria, qual _____

Cargo representativo da Instituição em outros espaços – Conselhos Municipais, Estaduais e/ou Federais e outras atividades afins

Outro, especifique _____

Nenhuma das opções

2) Para você, o que é gestão universitária?

3) Antes de assumir a chefia do Departamento ocupou outro cargo de gestão? Qual? Por quanto tempo?

4) Para você qual é o papel do gestor, considerando a dinâmica organizacional de uma IES pública?

5) Para você qual é o papel do Departamento Didático no contexto da gestão universitária da instituição?

6) A partir do seu ingresso na instituição, como docente, houve algum tipo de formação sobre gestão universitária promovido/proporcionado pela instituição?

7) Comente acerca das exigências e desafios do seu envolvimento com a gestão universitária.

8) Você ingressou como docente aqui na instituição, surgiram desafios ao assumir a função de chefiar/gestar um Departamento Didático?

9) O seu envolvimento com a gestão universitária, especialmente, como chefe de Departamento Didático, reflete no seu trabalho docente como formador de professores? Comente acerca desse aspecto.

10) Comente acerca da sua experiência com chefe de departamento didático. (Caso tenha estado mais de uma gestão como chefe e/ou chefe substituto, comente sobre as motivações de permanecer/voltar a exercer esta função).

11) Comente acerca do papel dos Departamentos Didáticos no contexto da administração de uma universidade, especialmente, considerando os contextos emergentes.



Contextos Emergentes

1) O que você considera que caracterizam contextos emergentes na educação superior:

- Sistema de reserva de vagas/cotas
- Tecnologias assistivas
- Ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEA) - Moodle e outros
- Tempos e espaços administrativos – gestão
- Internacionalização - mobilidade acadêmica e outros
- Outro(s). Qual(is)? _____

2) Você se reconhece dentro de um contexto emergente? Qual seria?

3) Você conhece/usa o AVEA - Moodle?

3.1 O que é para você fluência tecnológica? O que ela representa para você hoje?

3.2 O que significa a presença das tecnologias no seu dia a dia, especialmente, no cotidiano como professor no Ensino Superior?

4) Considerando a expansão universitária no Brasil nas duas últimas décadas, 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 – ações afirmativas, implicam em novas formas de organização (demandas)?

5) Você conhece algumas ações do programa de ações afirmativas? Comente sobre elas.

6) Você tem ou teve aluno cotista? Sabe a qual cota pertence/pertencia?

7) Você conhece ações ou movimentos de grupos acerca da diversidade em nossa instituição? Como eles ocorrem? (são organizados pelas redes sociais, presenciais...).

8) Você conhece o Núcleo de Acessibilidade da UFSM? O que poderia dizer sobre ele?

9) Qual é o seu envolvimento com atividades de ensino, pesquisa e extensão? Você faz parte de grupo de pesquisa ou coordena algum grupo? Se participas de grupo de pesquisa atua na Pós-graduação? Lato sensu ou Stricto sensu? Por que a escolha por essa modalidade?

10) Comente acerca das exigências e desafios da gestão universitária, especialmente, considerando os contextos emergentes da educação superior.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **GESTÃO UNIVERSITÁRIA: DEPARTAMENTOS DIDÁTICOS E CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA (NO BRASIL)**

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: Centro de Educação, UFSM.

Eu Andiar Dewes, autora da pesquisa, e Doris Pires Vargas Bolzan, pesquisadora responsável, pela pesquisa Gestão Universitária: Departamentos Didáticos e Contextos Emergentes na Educação Superior Pública (no Brasil), o convidamos a participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende, ao considerarmos os contextos emergentes da educação superior, caracterizados, principalmente, por políticas públicas voltadas à expansão da educação superior, à internacionalização, à criação de sistemas de cotas, bem como ao contexto social e cultural cada vez mais digital com o advento das tecnologias da informação e da comunicação, que se estabelecem no ensino superior e a implicação desta dinâmica organizacional em cursos de licenciaturas, somos instigados a olhar para a gestão educacional de departamentos didáticos em uma Instituição de Ensino Superior (IES). Ao triangular a gestão educacional de departamentos didáticos, que integram a esfera administrativa de IES públicas e as demandas oriundas dos contextos emergentes buscaremos evidenciar implicações destes no trabalho docente no contexto universitário, configurando, assim, a relevância social e acadêmica desta investigação. Assim, estabelecemos a possibilidade de evidenciar aspectos que poderão contribuir para a qualificação e potencialização da gestão educacional de departamentos didáticos, especialmente, ao focar nos contextos emergentes que demandam novas configurações do Ensino Superior brasileiro, bem como do próprio trabalho docente neste nível de ensino. Para sua realização será feito o seguinte: este estudo será desenvolvido em três etapas e seus objetivos específicos são: identificar aspectos do perfil de gestores de departamentos didáticos de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública; conhecer aspectos da gestão

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS -
2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

de quatro departamentos didáticos de uma IES pública; identificar exigências e desafios no que tange aos contextos emergentes na educação superior e a gestão universitária; reconhecer articulações e interlocuções entre a atuação como gestor de departamentos didáticos e o trabalho docente no contexto universitário. Assim, optamos por uma pesquisa qualitativa narrativa de cunho sociocultural, pois buscamos compreender os processos em transformação englobando os significados e sentidos que permeiam e constituem este contexto universitário. Como instrumento de coleta de dados utilizaremos entrevista narrativa semiestruturadas. Assim convidamos o(a) senhor(a) a participar da entrevista semiestruturada.

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.

Os dados e resultados individuais desta pesquisa, obtidos por meio da gravação das entrevistas em áudio, 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 poderão ser excluídos do estudo.

A participação, nesta pesquisa, não oferecerá risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. O que poderá acontecer é o surgimento de algum sentimento saudosista ou de desconforto, tendo em vista a lembrança infeliz de algum evento de sua trajetória no decorrer da narrativa do professor-participante. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

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.

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

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS -
2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

e/ou a professora orientadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Autorização

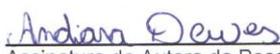
Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento 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.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas.

Eu _____, R.G. _____ sob nº _____, concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura do/a Participante ou Responsável (no caso do/a mesmo/a ser menor de idade)


Assinatura da Pesquisadora Responsável


Assinatura da Autora da Pesquisa

Santa Maria, 05 de janeiro de 2017.

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:

Andiana Dewes – Licenciada em Pedagogia, Acadêmica do Curso de Educação Especial (UFSM), Estudante do Curso de Especialização em Gestão Educacional (PPGE – CEGE/UFSM). E-mail: andiaraeduc@gmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

**APÊNDICE C – QUADRO DEMOSNTRATIVO DAS RECORRÊNCIAS E
EVIDÊNCIAS NARRATIVAS**

Quadro de recorrências e evidências narrativas projeto gestão universitária: departamento didáticos e contextos emergentes na Educação Superior pública (no Brasil) Professores gestores Departamentos Didáticos do Centro de Educação – UFSM			
Categoria	Dimensão Categorical	Recorrências	Evidências narrativas
Aprendizagem Docente da e na Gestão	Trajetória Profissional	Vivências Formativas	E no Rio de Janeiro eu tive umas experiências com professores em sala de aulas que marcaram a minha vida. Tanto é que eu tinha duas opções: ou fazia Química ou fazia física. E matemática também eu era apaixonado por matemática. E isso se deve a essa experiência dos professores lá. Eu vi os professores entrar com jaleco e só com microfone ou um giz na mão e não tinham caderno, “ <i>Mas eu vou ser professor e vou ser assim!</i> ”, de, sabe? Aquilo foi uma experiência muito marcante. Que eles eram muito bons comunicadores, tinham muito conhecimento e eles repassavam aquilo, essa segurança, sabe, então eu até sempre comento “ <i>a minha opção por fazer Química foi também em função dessas experiências que eu tive no Rio de Janeiro lá no 2º e 3º ano do Ensino Médio</i> ”, que aí me convenceram, digo “ <i>bom, é isso aí que eu quero ser</i> ”. (Professor gestor 02 , p. 02-03).
		Chegada e permanência na gestão	É. Assim, a primeira vez eu fui convidada por uma colega para ser e nessas outras situações sempre o Departamento como todo me indicou. Então, acredito que de certa forma não estou querendo dizer que eu não tenho as minhas limitações, que eu não tenho..., mas assim o Departamento sugeriu o meu nome em todas as situações. E eu aceitei sim porque faz parte do meu trabalho também ser professor e ser gestora. (Professor gestor 04 , p. 12-13).
	Gestão Universitária	Desafios e exigências do ser gestor	De mediar esses conflitos, de obedecer às normas instituídas, fazer valer nas reuniões as normas do colegiado, as normas o próprio Regimento do Centro e dar prosseguimento a toda a vida dos professores desde assim, por exemplo, qualificação profissional, afastamento de professores, diárias e passagens, tudo é deliberado no coletivo, não decido nada, nada, nada sozinha. A minha gestão é participativa, é democrática, e eu faço questão de tudo aquilo que eu estudo lá na gestão colocar em prática na dinâmica do dia-a-dia. Desde assim, vem e pede “ <i>por favor</i> ”, digo “ <i>vamos colocar no grupo</i> ”, o grupo que vai decidir e a maioria que vale. Nada eu decido, olha 18 anos de decisões democráticas, participativas e procurando sempre ser justa e dar de fato um tratamento igualitário não importa se foi diretor, se foi isso, se foi aquilo, para mim são todos colegas iguais e até os inimigos eu faço as mesmas coisas, eu não prejudico em nada, eu dou a mesma chance de misericórdia perdão e regeneração do que aqueles que vivem até querendo agradar, dar presentinho e coisas assim, que, às vezes, eu digo “ <i>olha, dá para outra pessoa, não preciso, não quero</i> ”, sabe, às vezes, para não ter aquela coisa “ <i>ai está sendo presenteada</i> ”, não. (Professor gestor 01 , p. 13-14).
		Produção de sentido da e na gestão	Porque muitas vezes parece que a gestão é mais administrativa no sentido de documentação, de dinheiro, de recursos, não. Eu vejo muito mais a gestão para mim ela tem muito mais sentido a questão da gestão humana e na questão da gestão pedagógica, e na questão da gestão com os alunos, para mim isso é mais importante. Eu acho que o professor que tem um conhecimento do currículo quando ele vai trabalhar a sua disciplina ele não vê essa disciplina desvinculada, ele faz relação com outras disciplinas e ele faz relação também com o tipo de profissional que a gente pensa que esse curso vai formar. Então, se ele tem essa visão ele consegue trabalhar melhor o seu ser professor nas suas pesquisas na sua extensão. (Professor gestor 04 , p. 05).

		<p>Gestão do Departamento</p>	<p>Eu acho que no momento que eu Departamento ele tem a finalidade de gerenciar ou assim é o local de gestão dos professores, o Departamento na chefia do Departamento, o chefe tem que estar preocupado em saber se seus professores estão tendo essa facilidade ou então se eles estão tendo formação para isso de que forma eles estão conseguindo ter acesso a esse conhecimento, eu acho isso fundamental. [...]. Dar suporte para os professores para que eles possam discutir sobre essas questões. Como Departamento se é onde o professor está locado, eu acho que sim que o Departamento tem ou deveria ter essa preocupação e ter esse espaço também de discussão sobre as cotas, sobre as novas tecnologias que estão entrando nos espaços pedagógicos, [...], porque no mundo contemporâneo eu acho que a gente não tem espaço para dizer assim “<i>eu não vou fazer porque eu não sei</i>”. Eu acho que a gente precisa pensar assim: “<i>bom, como que eu posso me organizar? Porque eu preciso ter esse novo conhecimento</i>”. Isso faz parte do mundo de hoje. Então as cotas elas estão aí, a entrada de pessoas com deficiência na universidade estão aí, na inclusão do Moodle que é uma questão tecnológica de uma forma de se trabalhar a distância ela está aí, não é? Eu acho que a gente não pode parar no tempo, sabe, porque o mundo ele vai andando e o importante é a gente tomar conhecimento disso para saber o que fazer com isso. [...], a nossa resistência está em uma outra pergunta: como nós podemos fazer o uso dessas tecnologias? [...]. É a gente pensar como que a gente vai fazer com essas novas situações, naquilo que a gente acredita ser uma boa educação, uma educação de qualidade. (Professor gestor 04, p. 14).</p>
		<p>Articulação com a docência</p>	<p>Total, total! Até ontem eu estava dando uma aula para os meus alunos pontuando uma problematização que é o fenômeno educativo ou o que é educação e quais são os elementos que definem a educação, o fenômeno educativo, o trabalho docente. E nós sabemos que, só que muitas vezes não se dá conta, que mesmo na escola básica existe uma estrutura de poder, diretor, vice-diretor, coordenador, supervisor, orientador, e lá o professor e o aluno. E essas coisas das relações de poder assim como aqui dentro da universidade, aqui você tem Diretor de Centro, Vice-diretor, Chefe de Departamento, Coordenador, então nós temos a gestão universitária assim como a gestão escolar ou todas as formas de gestão em educação ela tem essa dimensão das relações de poder e a consciência disso, por isso que eu te digo a dimensão política, a consciência que é uma relação de poder é que é necessário conhecimento político, então trabalhando como gestor e vivendo a gestão universitária para mim ficou muito mais claro aquilo que eu vislumbrava de discutir o espaço da escola, que é relação sujeito o professor-aluno as relações sociais que no fundo, no fundo, vão definir a sala de aula pode definir a sala de aula da universidade também, então estando nos espaços de gestão universitária isso produz muito maior conhecimento do que é universidade e a própria função da universidade e a função, digamos assim, política que você tem que trabalhar. Então a experiência de gestão universitária, principalmente, como Chefe de Departamento ele me produziu muito mais, digamos assim, confirmação das hipóteses de trabalho que eu tinha, que essa dimensão política tem que ser necessário levar, e isso eu levo digamos todo semestre para minha sala de aula e isso a experiência como Chefe de Departamento, principalmente, creio que um coordenador de curso também tenha essa experiência, ele reflete sem sombra de dúvidas na sala de aula porque é para discutir também de ter muito claro essas relações de poder. Se há relação de poder relação de construção de espaços democráticos. E o aluno que vai virar trabalhador da educação ele tem que ter consciência disso que talvez num determinado momento ele tenha a hierarquia da escola, são as relações de poder, mas quem sabe esse meu aluno a partir da minha aula de didática, prática de ensino, essas coisas que a gente leciona aqui, ele vá para a escola e</p>

			incorpore essa consciência política que ele tendo uma visão política ele quem sabe também não vai ocupar um espaço de gestão para cada vez ampliar o espaço democrático na escola, entendeu?! Para espriar o poder, porque o democrata a função dele é esse é se destituir do poder. (Professor gestor 02 , p. 15).
		Contextos emergentes na Educação Superior	Como gestor é muito claro porque, por exemplo, assim, se criou até o ano passado e nas últimas décadas muitos programas institucionais. O que na verdade era o que? Eram concepções de governo que viraram concepção de Estado, para qualificar professor. E esses projetos institucionais eles têm a ver com a vida do Departamento, com a vida do Centro e com a vida da universidade. Por exemplo, todos os O Mais Educação, Alfabetização na Idade Certa, tudo são projetos que foram debatidos e foram implementados por essas coletividades. Então e, inclusive, essas vivências, por exemplo, da expansão, a gente verifica e inclusive isso produz intercâmbio dos nossos colegas de Departamento por esses outros espaços produzidos, mas isso são a expansão universitária nas últimas décadas foi das melhores coisas que ocorreram nesse país. Acesso às pessoas que jamais, como te disse, jamais vislumbrariam entrar em uma universidade, hoje estão lá, no Instituto Federal, estão lá em universidades no Norte, Nordeste, estudando e se conectando com o que tem de ponta. Só para tu ter uma ideia, quando eu estudei aqui, quando eu entrei para dar na nossa universidade, ninguém queria vir para cá. A Universidade Federal de Santa Maria era considerada universidade de beira de estrada. Nós estamos na beira da faixa que liga o nada à Porto Alegre. [...]. E para vir para cá conseguir alguém para dar uma palestra era um custo aqui era completamente difícil. E hoje a nossa universidade ela é reconhecida nacional e mundialmente. Nós temos Departamentos nós temos Centros aqui na instituição que é a menina dos olhos de qualquer profissional. Então nós saímos de uma universidade de beira de estrada e o que é isso? A universalização. E essa universalização se dá por essas mediações e essas políticas públicas de expansão. (Professor gestor 02 , p. 24).
		Relações Interpessoais	Porque entra a gente trabalha com pessoas, mas também entra a dimensão política no relacionamento com as pessoas, o que aliás é fundamental para a gente trabalhar com 50 e poucas pessoas tu tens que ter muito trato, mas sempre preservar pelas relações cordiais. Eu posso ter divergência com um colega política, de visão de mundo, mas ele é meu colega de trabalho, então enquanto meu colega de trabalho devo todo respeito, sendo gestor ou não sendo gestor, mas, principalmente, sendo gestor eu tenho que entender a diferença porquê? Porque nós estamos trabalhando e defendemos a democracia, aí na democracia vai existir a divergência e eu acho é também um elemento importante do gestor quando é assumi essa concepção de gestor como também um agente político, que fica muito mais fácil de tu entender isso, as relações humanas, os conflitos entre essas relações humanas, e que não é fácil, tu trabalhas com 50 cabeças diferentes, então administrar isso 50 talvez visões de mundo diferentes. (Professor gestor 02, p. 09).

