

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
NÍVEL DOUTORADO**

**ROSA EULÓGIA RAMIREZ**

**PROFISSÃO, TEMPO, RELAÇÕES: TENSÕES DE GESTORES DE  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE**

**SÃO LEOPOLDO**

**2016**

Rosa Eulógia Ramirez

Profissão, Tempo, Relações: Tensões de Gestores de Instituições de Ensino  
Superior na Contemporaneidade

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do Título de Doutora em  
Ciências Sociais, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Ciências Sociais da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –  
UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Pe. José Ivo Follmann

São Leopoldo

2016

R173p Ramirez, Rosa Eulógia.  
Profissão, tempo, relações : tensões de gestores de instituições de ensino superior na contemporaneidade / Rosa Eulógia Ramirez. – 2016.  
149 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2016.

"Orientador: Prof. Dr. Pe. José Ivo Follmann."

1. Administradores de universidades. 2. Ensino superior. 3. Universidades e faculdades – Administração. I. Título.

CDU 378

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

Rosa Eulógia Ramirez

**Profissão, Tempo, Relações: Tensões de Gestores de Instituições de Ensino Superior na contemporaneidade**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Ciências Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

*Área de Concentração:* Políticas e Práticas Sociais

*Linha de Pesquisa:* Identidades e Sociabilidades

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. José Ivo Follmann (Orientador) – UNISINOS

---

Prof. Dr. Carlos Alfredo Gadea Castro – UNISINOS

---

Profa. Dra. Cleusa Scroferneker – PUCRS

---

Prof. Dr. José Luiz Bica de Mélo – UNISINOS

---

Prof. Dr. Norberto da Cunha Garin – Centro Universitário Metodista – IPA

*Dedico esta tesis de doctorado a las personas más importantes de mi vida, mis hijos Lidiane y Rodrigo, a mi esposo Luiz, por el tamaño de su comprensión, incentivo y dedicación. También a mi mamá, y a mi hermana. Sin ellos, y la bendición de Dios y de los ángeles, todo quedaría más difícil.*

*“Tu não és contratado gestor,  
tu te transformas em gestor[...]”*

*“Nunca mais tu és tu e sim o  
sobrenome da universidade[...]”*

*(Relatos dos entrevistados)*

## **AGRADECIMENTOS**

Para percorrer esta estrada, foi preciso o incentivo, a amizade, a compreensão, a colaboração e a confiança de muitas pessoas. A elas dedico mais esta conquista.

A Deus e a meu anjo da guarda por iluminar esta caminhada.

À minha filha Lidiane pela grandiosidade de pessoa que ela é. Sem ela dificilmente chegaria aqui.

Ao meu genro Douglas pela compreensão.

À grande amiga de todos os momentos, Antonieta Mariante.

Ao Pedro pela colaboração.

Aos colegas e professores do Doutorado em Ciências Sociais.

Aos professores gestores das instituições que fizeram parte da pesquisa.

Aos professores Edgar Zanini Timm, Clemildo Anacleto da Silva e Norberto da Cunha Garin pelo incentivo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Pe José Ivo Follmann

Em especial, aos professores Carlos Gadea e Cleusa Scroferneker, por todo o apoio e confiança.

## RESUMO

A presente tese doutoral busca investigar as tensões que fazem parte do cotidiano dos professores/pesquisadores que assumem cargo de gestão em Instituições de Ensino Superior e que se constituem, sob a perspectiva da pesquisa, em tensões institucionais, temporais e relacionais. Busca igualmente analisar as implicações no cotidiano dos gestores de instituições de natureza pública, privada confessional, privada comunitária e particular e compreender os fatores de onde decorrem tais tensões. A investigação é embasada em perspectivas teóricas no âmbito da gestão como prática social, liderança e identidade que contribuem para reflexão sobre questões referentes à formação e vivência desses sujeitos, na sua dimensão integral. Sob a perspectiva da Hermenêutica de Profundidade proposta por Thompson (2011), no decorrer dos capítulos, são discutidas temáticas que buscam responder às inquietações: quais as tensões que fazem parte do cotidiano dos sujeitos que assumem cargos de gestão em Instituições de Ensino Superior de distintas naturezas? Que implicações tais tensões geram em sua vida profissional e pessoal? O percurso metodológico ancorado na Hermenêutica de Profundidade envolve estudo documental e bibliográfico, complementado pela análise qualitativa de dados levantados mediante a realização de quatro entrevistas em profundidade com lideranças de Instituições de Ensino Superior pública, privada confessional, privada comunitária e particular. A partir do diálogo com os gestores universitários, a interpretação e reinterpretação dos dados à luz das referências bibliográficas e de três macrocategorias de análise, encontramos sete dimensões de tensões que se tornaram mais evidentes ao longo das entrevistas: *tensões institucionais* decorrentes do acúmulo de responsabilidades, do processo de preparo e formação dos gestores, do processo decisório e busca pela excelência; *tensões temporais* decorrentes da transitoriedade dos cargos de gestão e da escassez de tempo; *tensões relacionais* e suas implicações nas dimensões relacional e familiar e decorrentes da sobreposição da vida profissional sobre a pessoal. Os dados evidenciam ainda que tais dimensões, bem como as tensões de modo geral, estão profundamente relacionadas entre si e impactam de maneira profunda o cotidiano e a vida dos gestores universitários.

**Palavras-chave:** Tensões. Gestores universitários. Identidade. Ensino superior.



## **ABSTRACT**

This doctoral thesis is aimed at investigating the tensions that take part in the daily lives of teachers/researchers in charge of management positions in higher education institutions which are, from the perspective of this research, institutional, temporal and relational tensions. It also seeks to analyze the implications in daily lives of managers from Public Institutions, Private Confessional, Community Private, and Private ones and to understand the sources of these tensions. The research is based on theoretical perspectives in management as a social practice, leadership and identity, which contributes to reflect about issues regarded to training and experience of these individuals in their integral dimension. From the perspective of Depth Hermeneutics proposed by Thompson (2011), in the course of the chapters it is discussed the themes seeking to respond to the anxieties: which are the tensions that take part in daily lives of those who take the lead in management positions in higher education institutions of different kinds? What are the implications such tensions generate in their professional and personal lives? The methodological approach is anchored in Depth Hermeneutics involving documentary and bibliographical studies, complemented by qualitative analysis of data collected by four in-depth interviews with leaders of Public Higher Education Institutions, Private Confessional, Community Private and Private ones. From the dialogue with those university managers, the interpretation and reinterpretation of the data in the light of the references and the three macro analysis categories, it was found seven dimensions of tensions which were more visible during the interviews: institutional tensions arising from the accumulation of responsibilities, from the process of the managers' development and training, from the decision-making process, and from the pursuit of excellence; temporal tensions arising from the transience of management positions and lack of time; relational tensions and their implications to the relational and family dimensions arising from the overlap of professional life upon their personal life. The data also make clear that such dimensions as well as the tensions in general are deeply interrelated and they impact profoundly the routine and the lives of university managers.

**Keywords:** Tensions. University managers. Identity. Higher education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Hermenêutica de Profundidade .....	79
Figura 2 - Percurso metodológico .....	80
Figura 3 - Macrocategorias das tensões dos gestores contemporâneos .....	94

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução no número de matrículas de 1980 a 2014.....	70
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A evolução da sociedade pós-industrial para a sociedade do conhecimento .....	26
Quadro 2 - Sujeitos da pesquisa .....	82
Quadro 3 - Macrorroteiro da entrevista .....	84

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução da graduação 2010-2014 por categoria administrativa.....	71
Tabela 2 - Evolução do Ensino Superior no RS .....	71

## LISTA DE SIGLAS

ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
COMUNG	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
HP	Hermenêutica de Profundidade
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master in Business Administration/Maestria em Administração de Negócios
MEC	Ministério da Educação
RS	Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE: TENSÕES ENTRE IDENTIDADE E GESTÃO .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Tensões Cotidianas dos Gestores Universitários: identidade pessoal, social, coletiva e organizacional .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2 Gestão Universitária como Prática Social.....</b>	<b>44</b>
<b>2.3 Competências de Lideranças Universitárias .....</b>	<b>52</b>
<b>3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA .....</b>	<b>58</b>
<b>3.1 Contexto Sócio-Histórico: os diferentes momentos das instituições de ensino superior .....</b>	<b>61</b>
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>73</b>
<b>4.1 Sobre a Hermenêutica de Profundidade .....</b>	<b>73</b>
<b>4.2 Detalhamento do Processo Metodológico .....</b>	<b>75</b>
<b>4.3 Estratégias Metodológicas .....</b>	<b>80</b>
4.3.1 Histórias de Vida – Perfil dos Sujeitos.....	85
<b>5 SER GESTOR NA CONTEMPORANEIDADE: TENSÕES INSTITUCIONAIS, TEMPORAIS E RELACIONAIS .....</b>	<b>89</b>
<b>5.1 Categorias de Análise: tensões, compreensão e dimensões .....</b>	<b>93</b>
<b>5.2 Tensões Institucionais.....</b>	<b>96</b>
5.2.1 Decorrentes do Acúmulo de Responsabilidades.....	97
5.2.2 Decorrentes do Processo de Preparo e Formação dos Gestores .....	100
5.2.3 Decorrentes do Processo Decisório e da Busca pela Excelência .....	105
<b>5.3 Tensões Temporais.....</b>	<b>109</b>
5.3.1 Decorrentes da Transitoriedade dos Cargos de Gestão .....	111
5.3.2 Decorrentes da Escassez de Tempo .....	115
<b>5.4 Tensões Relacionais .....</b>	<b>118</b>
5.4.1 Implicações nas Dimensões Relacional e Familiar .....	120
5.4.2 Sobreposição da Vida Profissional sobre a Pessoal .....	126
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO.....</b>	<b>148</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo de mais de 30 anos vivendo o cotidiano de Instituições de Ensino Superior, transitando em diferentes papéis, foi possível perceber peculiaridades, (in)coerências, tensões, desafios e inúmeras características próprias desse espaço social. A experiência nessas instituições despertou um conjunto de inquietações e foi no Doutorado em Ciências Sociais que vislumbramos a oportunidade de buscar respostas para as nossas inquietudes, bem como o desejo de aprofundar olhares, reflexões e saberes especialmente sobre os sujeitos que coabitam em tais instituições e estão envolvidos em processos de gestão enquanto práticas sociais.

As Instituições de Ensino Superior, inseridas e atuantes em um contexto histórico, econômico e social contemporâneo, acompanham as transições paradigmáticas típicas deste tempo. Isso significa que tais instituições, paralelamente à sua missão e função social, são também cenário dos fenômenos sociais contemporâneos e também influenciadas por eles. São, ao mesmo tempo, lugar de incertezas e de conflitos de toda ordem: de conhecimento, de poder, de práticas, de pensamentos.

O tempo presente, marcado por caminhos recursivos, em um tecer de acontecimentos, ações, interações, retroações, acasos de um universo mutante e complexo (MORIN, 2005, p. 13), recai sobre o campo educacional. Através de um movimento recursivo, “os indivíduos humanos produzem a sociedade nas – e através de – suas interações, mas a sociedade, enquanto todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos, aportando-lhes a linguagem e a cultura”. (MORIN, 2000, p. 33). Ou seja, não há como pensar a realidade das Instituições de Ensino Superior e, sobretudo, dos sujeitos que a compõem, que a permitem existir, descolada dos movimentos da sociedade, da experiência social, dos sujeitos, de suas linguagens e identidades. Todos agem recursivamente, sendo produto e também produzindo a realidade a sua volta.

No contexto da cultura brasileira contemporânea, a importância do ensino universitário é reafirmada tanto pela retórica oficial como pelo senso comum predominante que lhe atribui significativa participação seja na formação dos profissionais dos diversos campos, como também enquanto poderoso mecanismo de ascensão social. (SEVERINO, 2008). Além disso, como espaço de práticas sociais, as instituições de ensino configuram-se em um campo de investigação fértil para



pesquisas de caráter sociológico que buscam compreender o cotidiano, a identidade, as práticas e as tensões vividas por sujeitos contemporâneos, no caso do presente estudo, aqueles que ocupam cargos de gestão em Instituições de Ensino Superior de naturezas distintas.

Inserido no Brasil apenas na terceira década do século XX, o desenvolvimento do modelo universitário brasileiro foi marcado pela combinação de dois traços fundamentais: por um lado, o caráter privado de sua dependência administrativa, por outro, sua natureza de instituição isolada, que de certa forma recupera e consolida a tradição fundadora iniciada no tempo do Império com as faculdades de Direito, Medicina e Engenharia. (SEVERINO, 2008).

Historicamente, na passagem do século XX para o XXI, a realidade educacional do Brasil foi marcada pela ampliação das instituições privadas de ensino superior. De acordo com Sampaio (2011), a primeira grande expansão do Ensino Superior ocorreu nos anos 60, diante de uma sociedade em transformação, que se urbanizava e industrializava. Houve pressão pelo crescimento das matrículas nessa etapa, o que ocorreu, especialmente, no setor privado. Entre os motivos da expansão está o aumento da busca por uma formação superior, tanto por parte dos jovens quanto por pessoas que até então estavam à margem desse nível de escolaridade. (SAMPAIO, 2011).

De acordo com Michelotto, Coelho e Zainko (2006), nas últimas quatro décadas, o Ensino Superior brasileiro passou por duas fases de forte expansão, sendo a primeira delas no período militar, de 1964 a 1980, quando o número de matrículas nesse nível de ensino aumentou quase dez vezes. Contudo, no período subsequente, de abertura política e redemocratização do país (1980-1995) o sistema apresentou um crescimento “meramente vegetativo”, na avaliação das autoras. Em 1980, havia 882 instituições de ensino superior no país, e, em 1995, 12 instituições tinham sido abertas, contabilizando um crescimento de apenas 1,36% no período.

A segunda expansão ocorreu após 1995 e foi classificada por Michelotto, Coelho e Zainko (2006, p. 192) como “uma verdadeira explosão de crescimento do ensino superior no Brasil”, especialmente devido ao crescimento da rede privada<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O crescimento coincide com a vigência do Decreto nº 2.306, de 1997, que dispõe que as entidades mantenedoras das IES podem ser de natureza civil e comercial, e se organizadas como fundações são regulamentadas pelo Código Civil Brasileiro. Isso faz com que o final do século XX seja marcado por ações importantes nas instituições privadas, já que as entidades mantenedoras, de natureza civil ou comercial, passaram a configurar as IES como instituição sem finalidade lucrativa ou instituição com finalidade lucrativa. (SAMPAIO, 2011).

Vale registrar, também, que na primeira década do século XXI o setor privado quase triplicou a oferta de cursos de graduação. (SAMPAIO, 2011).

Ao longo desses anos, o Ensino Superior brasileiro se constituiu em um campo com características específicas de gestão, funcionamento, atuação e também com processos sociais e culturais próprios que tornam as IES um território de investigação peculiar e, ao mesmo tempo, necessário dada a sua importância. A essas instituições vinculam-se milhares de sujeitos, desde os estudantes até os profissionais das mais diversas áreas responsáveis por seu funcionamento cotidiano. Aprofundar o conhecimento sobre as tensões que emergem na cotidianidade dos protagonistas da gestão universitária é um dos interesses da presente pesquisa, especialmente pelo atual momento vivido por essas instituições.

Face ao avanço, à expansão e à ampliação, as Instituições de Ensino Superior brasileiras deparam com um momento paradigmático de crise, apontado por diversos autores. (DORIA, 1998; SANTOS, 2010; TRINDADE, 2000). Para situar as motivações e os objetivos da presente tese doutoral, optamos pela tríplice crise das universidades apontada por Boaventura de Sousa Santos (2004).

O autor, já no final dos anos 90, apontava que a universidade vivia – e ainda vive – uma crise de *hegemonia*, de *legitimidade* e *institucional*. A crise de hegemonia é fruto das contradições entre as funções clássicas das Instituições de Ensino Superior e as que lhes foram sendo atribuídas ao longo do século XX. Por um lado, tem de dar conta da produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação dos sujeitos, e por outro da produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais úteis para a formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. Ao ser incapaz de desempenhar funções contraditórias, a universidade, segundo Santos (2010), entra em uma crise de hegemonia.

Já a crise de legitimidade nasce do fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual diante da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, e, por outro lado, face às exigências sociais e políticas da democratização das instituições e da reivindicação da igualdade de oportunidades no acesso à formação superior. (SANTOS, 2010).

Por fim, a crise institucional resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente

para submeter esta última a critérios de eficácia, eficiência empresarial e responsabilidade social. É nesse último pilar, a crise institucional, onde nascem as inquietações que esta tese de doutoramento pretende elucidar, de alguma maneira.

Exige-se hoje das Instituições de Ensino Superior o que já é comum exigir-se de organizações empresariais de modo geral: uma gestão qualificada, eficaz e eficiente, pautada por critérios de gestão voltados para a produtividade e qualificação de processos que alavanquem a efetividade de suas práticas e de seus resultados. Tais exigências e o choque entre elas e a natureza identitária dessas instituições as levam à crise institucional e esta, por sua vez, gera tensões permanentes que, invariavelmente, recaem sobre os sujeitos organizacionais, sobretudo os que ocupam cargos de liderança. No ambiente acadêmico, coabitam traços de uma organização que nasceu na idade média e mantém muito do perfil institucional de uma instituição clássica, positivista, com o desejo e o imperativo da renovação que recai, de modo geral, sobre todas as organizações educacionais na contemporaneidade.

Em meio a contradições e tensões, exige-se das lideranças um perfil que alie uma série de características que não se esgotam na capacidade gerencial e tampouco acadêmica. Conforme Finger (1986), uma universidade não pode ser gerida da mesma forma que uma organização empresarial e por isso seus líderes desempenham papéis ainda mais complexos que gestores de empresas. Nesse sentido, o gestor universitário encontra múltiplos desafios, já que se exige dele inúmeros e complexos modos de ser pessoa e ser profissional; em outras palavras, novas tipologias de identidade de gestor e de identidade pessoal.

É desse cenário que emergem as seguintes questões de pesquisa: quais as tensões que fazem parte do cotidiano dos sujeitos que assumem cargos de gestão em Instituições de Ensino Superior de distintas naturezas? Que implicações tais tensões geram em sua vida profissional e pessoal? De que fatores decorrem as tensões?

A partir dessas questões, estabelecemos os seguintes objetivos: a) Investigar os principais tipos de tensões institucionais, temporais e relacionais vivenciadas pelos gestores universitários; b) Analisar as implicações de tais tensões no cotidiano dos gestores de instituições de ensino superior de natureza pública, privada confessional, privada comunitária e particular; c) Compreender os fatores de onde decorrem tais tensões.

Por tensões institucionais consideramos aquelas inerentes à natureza da instituição e ao modelo de atuação, gestão e funcionamento das Instituições de Ensino Superior. Compreendem as tensões que decorrem da tipologia das instituições pesquisadas: *pública, privada confessional, privada comunitária e particular*. Acreditamos que a natureza da instituição gera tensões próprias e peculiares, que são reflexo das atribuições dos gestores universitários que, por sua vez, diferem dos gestores de organizações de outras naturezas.

As tensões temporais, com base em Santos (2008) e Harvey (2016), resultam das pressões decorrentes dos traços típicos da contemporaneidade, da atual configuração espaço temporal, marcada pela aceleração e simultaneidade, pelas particularidades do contexto tecnológico e digital, pela diluição de fronteiras geográficas que imprimem novas dinâmicas e comportamentos.

Já as tensões relacionais são aquelas que abrangem as pressões decorrentes da configuração das relações pessoais, familiares, sociais, entre outras. Essa dimensão está fundamentada no conceito de rede social de Marques (2012), que a compreende como o conjunto de relações que conectam diferentes indivíduos, criando vínculos de diferentes naturezas.

As dimensões identificadas para a etapa de análise, interpretação e reinterpretção – *institucional, temporal e relacional* – não estão isoladas, segmentadas e fragmentadas; ao contrário, são dimensões que influenciam umas às outras e coabitam no cotidiano dos gestores. Após a análise, identificamos categorias em cada tipologia de tensão, buscando dar conta dos objetivos propostos pela investigação.

Para responder às questões e aos objetivos desta investigação, o percurso metodológico ancorado na Hermenêutica de Profundidade proposta por Thompson (2011) envolve estudo documental e bibliográfico, complementado pela análise qualitativa de dados levantados mediante a realização de quatro entrevistas em profundidade com lideranças de Instituições de Ensino Superior pública, privada confessional, privada comunitária e privada laica, com atuação no Rio Grande do Sul. O estudo bibliográfico está ancorado em perspectivas teóricas que relacionam as dimensões de identidade, gestão organizacional enquanto prática social e liderança, temas que se desdobram ao longo dos capítulos, complementados por um aprofundamento do território de pesquisa: as Instituições de Ensino Superior.

Nesse cenário complexo, no contexto de uma sociedade globalizada, de tantas e aceleradas transformações, de incertezas e quebra de modelos e paradigmas, interessa-nos investigar Instituições de Ensino Superior, não pelos expressivos desafios educacionais, pedagógicos, metodológicos, mas sob a perspectiva sociológica, compreendendo essas instituições como *locus* de fenômenos sociais, construção de identidades e processos de subjetivação.

Segundo Teixeira (1998), a universidade é, para a sociedade, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo, o qual não teria uma existência autônoma, vivendo, tão-somente, como um reflexo dos demais. Já, segundo Alba (1995), a ligação entre Educação e contemporaneidade é inevitável, visto que esse espaço-tempo está afetando as formas específicas de pensar e de produzir conhecimento no campo das ciências sociais e humanas em geral.

Os discursos educativos e as teorias referentes à Educação se encontram no marco das ciências sociais ou humanas, lembra Alba (1995), e, por isso, inevitavelmente, são afetadas pelo que nesse tempo sucede em termos globais e gerais. De acordo com Ribeiro (2000), a universidade brasileira sofre os questionamentos da pós-modernidade sem ao menos ter resolvido algumas questões essenciais, peculiares à modernidade, para a qual a ciência e a tecnologia tiveram papel fundamental enquanto impulsionadoras dos processos produtivos fabris.

Duplamente desafiada pela sociedade e também pelo Estado, a universidade não parece estar preparada para enfrentar os desafios, sobretudo porque esses apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares, afirma Santos (2010). Para ele, o despreparo não é só conjuntural, como também estrutural, uma vez que está associado à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, ou seja, à imensa dificuldade de se promover mudança.

Para Melucci (1997), as possíveis razões desse sentimento de crise não se esgotam nos erros e negligências dos pedagogos e autoridades, nos defeitos das teorias educativas, ou no engessamento da estrutura, mas sim nas aceleradas mudanças sociais e culturais que presenciamos. Por trás de uma série de choques, desconfortos, incertezas, está o pano de fundo sócio-histórico-cultural de uma mudança paradigmática, de um tempo novo que se desenha e vai se distanciando do

jeito de pensar, viver e sentir da modernidade e que exige uma reforma no pensamento, sobretudo para quem atua no campo da Educação.

A atual conjuntura exige crescente profissionalização das instituições, e isso é um fenômeno irreversível. (MURAD, 2007). Assim, lembramos que uma organização, além de ser uma esfera de profissionalização, é uma unidade social conscientemente coordenada, composta de pessoas em sua diversidade. Seu funcionamento acontece de forma relativamente contínua e busca atingir objetivos comuns para os quais precisa contar com um grupo de pessoas que coordena e supervisiona as atividades. Essas pessoas são responsáveis pelo alcance dos objetivos nessas organizações. Suas atribuições vão desde tomadas de decisões, captação de recursos até a sensibilização de colaboradores para que as atividades sigam critérios éticos e humanos.

Outro fator que recai sobre as IES e, conseqüentemente, sobre suas lideranças, provocando novas tipologias de identidade de gestor e identidade pessoal, é o atual contexto mercadológico configurado por uma acirrada competitividade em um mercado marcado pelo crescimento vertiginoso da concorrência. A entrada de grupos estrangeiros, de fundos de investimentos, aumento da concorrência, ao mesmo tempo em que pressiona as instituições para qualificação de suas práticas, provoca um cenário mais agressivo e competitivo.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme já mencionado anteriormente, em 12 anos, de 1995 a 2007, o número de Instituições de Ensino Superior privadas aumentou 197,1%, enquanto as instituições públicas aumentaram somente 18,6% no mesmo período. Do total de estudantes matriculados em cursos de graduação no ensino superior, 73% estavam em instituições particulares. Já os dados mais atuais do INEP, pelo censo de 2013, apontam que, no período de 2012-2013, a matriculada Educação Superior – graduação cresceu 3,8%. Desse percentual, a participação das instituições privadas é de 74%. No Rio Grande do Sul, considerando a relação entre matrículas privadas/públicas, há 3,26 alunos na rede privada para cada aluno na rede pública. (INEP, 2015).

Esses números evidenciam o cenário competitivo da rede privada, onde, naturalmente, os conflitos e tensões do ponto de vista de gestão – e também na perspectiva pessoal – são ainda mais acirrados. Especialistas apontam que o sucesso e o fracasso das organizações são fruto do modo de gerir e de atuar de suas

lideranças. Consequentemente recaem sobre esses sujeitos os desafios do cenário competitivo marcado pela racionalidade instrumental, como a pressão por bons resultados, pela eficiência, pela produtividade.

Para além de gestores, essas lideranças possuem o papel de educadores, representantes institucionais perante a sociedade, coordenadores de processos educativos e burocráticos, concomitantemente. Para Araújo (2001), espera-se que esse sujeito desempenhe funções como cumprir as decisões tomadas pelos órgãos superiores da instituição; incentivar a pesquisa e buscar meios para sua realização, bem como atividades culturais; manter um *staff* operante e qualificado; promover constante reflexão sobre os problemas acadêmicos e os meios de realização de uma universidade; estabelecer processos que permitam que todos os escalões da universidade tenham condições de contribuir e participar; preocupar-se com a qualificação docente, entre outras.

Trata-se de um perfil complexo que requer qualificação profissional, mas também acadêmica, junto a uma liderança humanizada e humanizadora em um contexto também complexo de relações, disputas, desafios, tensões, conflitos além de outros fenômenos e práticas sociais. O contexto atual das IES as coloca num momento híbrido em que é preciso conciliar os processos burocráticos e racionais de uma estrutura organizacional complexa e ser, ao mesmo tempo, um espaço de inovação, formação humana, construção do conhecimento e desenvolvimento da ciência, cenário que também requer dos seus gestores um perfil que atenda a esses novos desafios.

De modo geral, conforme Nussenzeig (2004), a gestão em Instituições de Ensino Superior imersas nesse contexto múltiplo, complexo e competitivo acaba por enfrentar problemas similares de organizações empresariais: como conciliar rotina e inovação? Acrescentamos: como conciliar missão e gestão? Como conciliar a necessidade de profissionalizar práticas e processos administrativos sem abrir mão das preocupações de natureza humanística, científicas e epistemológicas, próprias do ambiente acadêmico?

Essas são algumas das características da atmosfera em que habitam os líderes de instituições de ensino superior e que justificam a nossa escolha de adotar instituições dessa natureza como território de investigação. É comum que o Ensino Superior e instituições educacionais de todos os níveis sejam espaços de investigação no campo da Educação e, sob a perspectiva das suas lideranças, há estudos no

campo da Administração e Gestão. Contudo, consideramos fundamental ampliar e aprofundar as análises que privilegiem um olhar sobre os sujeitos que habitam tais instituições, dimensões centrais da sua existência, por vezes esquecidas.

A partir de um estudo sociológico, optamos por centrar nossa investigação nos sujeitos gestores e na busca por compreender os conflitos e as tensões que nascem desses (des)encontros entre os papéis desempenhados por eles na academia e sua constituição enquanto sujeitos contemporâneos.

Ressaltamos também o estreito vínculo entre a temática proposta e nossos interesses pessoais e profissionais. Nossa caminhada profissional ao longo de mais de 30 anos dedicados à Educação, somada às aprendizagens construídas durante esse tempo e, especialmente, aos desafios que a Educação nos impõe hoje, sempre nos instigaram e mobilizaram a refletir com mais profundidade sobre as questões referentes à formação de seres humanos enquanto pessoas-profissionais.

É um tema que carrega um conjunto de inquietudes por trazer, na maioria das vezes, uma dicotomia entre as produções científicas e tudo o que efetivamente ocorre no seio das práticas educacionais, que são, em essência, práticas sociais. Isso pode levar a um distanciamento entre a prática exercida e a teoria refletida, como se não pertencessem a um mesmo processo. No dizer de Freire (2000, p. 38), refere-se ao movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Diante disso, as problemáticas vivenciadas no nosso cotidiano foram permeadas por questionamentos e provocações, sensações de angústia e entusiasmo, que contribuíram com o desenvolvimento do tema da pesquisa.

Além de ser um assunto de relevância para o cenário educacional, acreditamos que uma investigação que se debruce sobre as tensões, os desafios de lideranças em Instituições de Ensino Superior assume também importância enquanto investigação de caráter sociológico, sobretudo por lançar luz a uma série de aspectos profundamente vinculados à cotidianidade de um grupo expressivo de sujeitos e por propor um olhar diferenciado para os espaços da educação superior enquanto lugares de construção identitária, de pertencimento social, de dinâmicas de interação e sociabilidade de grupos sociais que geram impactos importantes no desenvolvimento das sociedades. Conforme Sbardelini (2004, p. 1), “o índice de desenvolvimento e modernização de uma sociedade tem sido avaliado através do acesso de sua população ao ensino superior”. Parece-nos improvável avançar na busca de uma



sociedade mais igualitária, justa, democrática e crítica sem voltar-se à Educação, aos espaços onde ela acontece e aos sujeitos que os protagonizam.

## 2 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE: TENSÕES ENTRE IDENTIDADE E GESTÃO

As realidades encontradas na contemporaneidade apontam para um mundo tecnológico e em constante evolução e transformação. Trata-se de um tempo de vertiginosas mudanças que afetam nosso cotidiano, em nível pessoal e coletivo, e também as organizações de modo geral. Essas transformações, que afetam os campos econômico, político, social e tecnológico, atribuídas, em grande parte, ao fenômeno da globalização alteram modos de ser, viver, atuar e gerir das organizações contemporâneas, entre elas, as Instituições de Ensino Superior.

Se, por um lado, é necessário reconhecer os avanços que a globalização oferece, como no âmbito da comunicação e da informação, nas conquistas nos campos científico e técnico, por outro lado, não se pode desconsiderar que ela também está entre os fatores responsáveis pelo aprofundamento das diferenças socioeconômicas. (LEITE, 2009, p. 37). Além disso, os diferentes entendimentos sobre globalização sinalizam sua dimensão mundial que ultrapassa as fronteiras nacionais; enfatizam a predominância dos aspectos econômicos, muito embora seu conceito também inclua elementos sociais e culturais.

A nota dominante deste início de século é o acelerado e contraditório processo de globalização com integração econômica, formação de blocos e inovação tecnológica, que elevam o progresso material, mas, ao mesmo tempo, desorganiza os sistemas de regulação comercial e acentua as desigualdades sociais. [...] A integração econômica, acelerada pelas inovações tecnológicas, especialmente a telemática, tem criado um intenso e rápido movimento de capital e de informação em nível internacional (tempo real), ao mesmo tempo em que os grandes problemas do planeta ultrapassam os limites nacionais e superam a capacidade de ação dos Estados nacionais independentes. (PORTO; RÉGNIER, 2003).

Atualmente, duas instâncias internacionais debatem temas como desenvolvimento, segurança e paz: o Fórum Econômico Mundial, adepto da globalização e que reúne empresários e políticos que discutem como alcançar a prosperidade e vencer a pobreza, tratando do direito à propriedade, do livre mercado, da abertura do comércio internacional e da democracia, entre outros temas. Em oposição, o Fórum Social Mundial faz resistência ao modelo de globalização do Fórum Econômico Mundial. (FRIEDMANN, 2004, p. 22).

[...] este no ha sido capaz de tratar adecuadamente los problemas de los países en desarrollo ni ha presentado alternativas a la globalización. Lo consideran excluyente y manejado por grandes corporaciones para imponer políticas globales y subvertir los procesos democráticos. (FRIEDMANN, 2004, p. 23)<sup>2</sup>.

Nesse sentido, o indiano Amartya Sen, Prêmio Nobel de Economia, afirma que a globalização não é um problema em si; porém, crescimento só faz sentido com distribuição de renda e justiça social. (SEN apud FRIEDMANN, 2004, p. 25). Contraditoriamente, na medida em que a globalização padroniza estilos de vida ela mesma impulsiona para a busca da identidade tanto pessoal como local. Neste século, cada vez mais se valoriza a cultura e o saber, a capacidade de conhecer e de criar, pois esses são elementos que distinguem os modos de viver de cada sociedade, tendo em vista as transformações sociais para o futuro do ser humano.

De acordo com Porto e Régnier (2003), ainda que aparentemente o cenário internacional globalizatório esteja desconectado do ambiente específico de atuação das Instituições de Ensino Superior, seus desdobramentos no médio e longo prazos são sentidos nesse campo, em particular na maior ou menor abertura aos livres fluxos de conhecimentos e informações e ao processo de internacionalização das instituições já consolidadas ou daquelas que se apoiam intensivamente nas novas tecnologias de informação e comunicação.

Ainda que o impacto dos possíveis cenários que podem vir a ocorrer não esteja ainda muito claro, não restam dúvidas de que a Educação como um todo, especialmente a educação superior e profissional em particular, “deixou de ser sinônimo de um conjunto de instituições – agindo de forma mais ou menos coordenada ou estável – para se tornar um setor em expansão: uma ‘área de negócios’, como preferem alguns”. (PORTO; RÉGNIER, 2003, p. 7). Ela atrai recursos, gera oportunidades, amplia e diversifica seus serviços, preocupando-se com seus clientes e suas necessidades diferenciadas e investindo em comunicação e marketing, na busca por construir marcas de qualidade.

Além de ser um momento sócio-histórico-econômico marcado pela globalização, autores como Alvin Toffler (1980) denominam o tempo presente como a sociedade do conhecimento, a terceira onda de desenvolvimento das sociedades.

---

<sup>2</sup> [...] este não foi capaz de tratar adequadamente os problemas dos países em desenvolvimento, nem apresentou alternativas à globalização. Consideram-no excludente e gerido por grandes corporações para impor políticas globais e subverter os processos democráticos (tradução nossa).

Para o autor, a primeira onda refere-se à revolução agrícola e a segunda onda apresenta as modificações ocorridas na sociedade com base na revolução industrial. Já a terceira onda trata da revolução da informação, na qual mente, informação, conhecimento e alta tecnologia são tipos de capital essenciais ao sucesso das organizações.

O autor, reconhecido por suas publicações pós-futuristas, diz ainda que vivenciamos a quarta onda, relacionada a sociedades sustentáveis (a partir de processos de justiça social e ambiental). Embora essa classificação tenha sido elaborada nos anos 80, ainda é pertinente e caracteriza as etapas de evolução da vida e do conhecimento e tal entendimento é fundamental para que consigamos compreender o atual momento das instituições de ensino superior.

Para detalhar tal evolução, o quadro 1 busca ilustrar a diferença entre a sociedade pós-industrial e a sociedade do conhecimento:

Quadro 1 - A evolução da sociedade pós-industrial para a sociedade do conhecimento

	<b>Sociedade pós-industrial</b>	<b>Sociedade do conhecimento</b>
Fonte de riqueza	Capital	Conhecimento
Tipo de organização	Burocrática	Rede de relações
Princípios regentes	Divisão do trabalho Separação entre fazer/pensar Automatização Orientação a funções Autoridade baseada no cargo/função	Autonomia no trabalho Relações entre técnicos Trabalho criativo Orientação aos processos Autoridade baseada nas competências
Estilos de liderança	Diretiva (autoridade)	Participativo
Processos	Separação por funções	Visão horizontal
Estrutura	Formal/rígida	Virtual/equipes
Pessoas	Especialistas em executar funções simples	Qualificadas, com visão de processo global e capacidade de decidir

Fonte: López Camps e Gadea Carrera (1995, p. 158).

As mudanças nas diversas dimensões apresentadas nesse quadro comparativo denotam claramente a alteração nos processos de gestão, de liderança nesses dois momentos. De uma realidade marcada pela centralidade da autoridade e pelas relações organizacionais verticalizadas, fragmentadas, rígidas e formais, a

sociedade do conhecimento passa a exigir das organizações processos mais participativos, horizontais, menos centralizadores e hierárquicos.

Tendo como base tal comparação, podemos considerar que as Instituições de Ensino Superior, sobretudo as privadas comunitárias e filantrópicas, vivenciam um momento híbrido. De um lado, enfrentam as urgências da era do conhecimento e estão em busca das transformações necessárias em seu processo de gestão. Por outro, buscam cultivar os valores que caracterizam sua identidade, cultura e tradição. O que vemos, na prática, em alguns casos, ainda são processos e atitudes de uma instituição moderna, com traços da era industrial fortemente cristalizados.

As dimensões subjetivas, como emoções e sentimentos, não são ainda completamente compatíveis com o mundo pragmático imediatista dos negócios e da administração. São dimensões complementares que coabitam dialogicamente com a racionalidade do universo da gestão. Compreender essa complementaridade, ou a coabitação de opostos que não se excluem, é um processo que carece de outra forma de pensar e entender a existência humana e as práticas profissionais.

Embora as Instituições de Ensino Superior tenham uma natureza muito peculiar, os estudos sobre gestão organizacional, de modo geral, nos ajudam a compreender seu funcionamento e alguns traços de seu modelo de gestão. No campo das teorias da administração, a escola clássica, que perdurou por mais de 50 anos e deixou resquícios até hoje no modo de ver e compreender os ambientes institucionais, está baseada no paradigma mecanicista.

Como a expressão sugere, essa corrente entende a organização como máquina, composta por partes e processos totalmente confiáveis e coerentes entre si, onde cada atividade, pessoa, relação é parte de uma engrenagem maior, dirigida por um “timoneiro” que deve guiá-la até a efetividade total e à perfeição. (URIBE, 2007). Posteriormente a ela, as organizações passam a ser analisadas a partir de correntes antropológicas e sociológicas como o funcionalismo e estruturalismo, até a emergência da teoria dos sistemas, que foi um verdadeiro divisor de águas na análise organizacional.

A teoria sistêmica avançou, sobretudo, por admitir a relação entre a organização e o ambiente e por compreendê-la como um sistema social. Temos ainda, a partir dos anos 70, a Teoria da Contingência, o participacionismo e inúmeras outras tendências que têm em comum a busca por modelos que, em grande parte, lançam olhares fragmentados e buscam compreender a parte isolada de um todo. Em geral,

o que se percebe é que ainda há reminiscências cristalizadas no pensamento contemporâneo herdadas da teoria clássica e das correntes que nasceram na modernidade.

Se certos postulados dessas teorias permanecem, há dimensões, até então esquecidas ou ignoradas, que passam a exigir atenção dos gestores contemporâneos. É fundamental ressaltar que o universo da gestão e das organizações, especialmente as educacionais, está ancorado em pessoas, e, por esse motivo, há dimensões indissociáveis, como as sociais, identitárias, culturais, subjetivas.

Nesse contexto, percebemos que Instituições de Ensino Superior, atualmente, coabitam duas (ou mais) faces contraditórias: de um lado toda a produção de conhecimento, desenvolvimento e inovação, a constante ebulição social de um ambiente criativo, social, múltiplo; de outro, as amarras de processos racionalizados, lentos, altamente hierarquizados e burocratizados. Ao mesmo tempo em que tentam acompanhar as potencialidades da era do conhecimento, da globalização, do avanço tecnológico, tais instituições permanecem presas a práticas da era industrial, sobretudo quando analisamos seus processos de gestão.

Para compreender as tensões que emergem nas IES, é fundamental também recordar que Instituições de Ensino Superior são organismos sociais, ou, como define Srour (2012) em seus estudos sobre organizações, são um “microcosmo social”. Por ser feito de pessoas, o universo dessas instituições integra muito mais do que relações econômicas, de trabalho, propriedade, estruturais ou de poder. É um sistema vivo (MARCHIORI, 2006), composto, sobretudo, de coletividades que definem seu *ethos* e sua natureza. (SROUR, 2012). Um universo de realidades, identidades e sentidos compartilhados e co-construídos.

Esse conjunto [as organizações] é compreendido pelos significados que são estabelecidos. Juntas as pessoas compartilham um determinado conhecimento comum que diferencia a realidade e proveem a informação necessária para a prática da vida diária. (MARCHIORI, 2006, p. 85).

Da mesma forma, Morgan (1996) entende as instituições como “minissociedades”, que possuem sua própria cultura e identidade. A relação que se estabelece entre sociedade e instituições nos permite refletir sobre seu interior, seus processos, sua constituição a partir das lógicas que orientam as sociedades. Para Bajoit (2006), a expressão “sociedade” designa um conjunto de indivíduos, de seus “eus” sempre já constituídos, mas também em processo de contínua reconstituição.

Nesse conjunto, cada sujeito assume perante si mesmo compromissos identitários e, para realizar tais compromissos, necessitam uns dos outros, daí a importância dos laços sociais e das relações e permutas que se estabelecem.

A perspectiva de Bajoit (2006) também reflete a cotidianidade institucional, em que sujeitos de identidades próprias, distintas, múltiplas e fluidas (HALL, 2006) necessitam uns dos outros, constituem laços sociais e negociam permanentemente seus “eus” constituídos. As solidariedades afetiva, contratual e a lógica da gregariedade, também ressaltadas por Bajoit (2006), como traços da sociedade, são encontradas e vivenciadas nas instituições.

A solidariedade afetiva, que implica o compromisso subjetivo de dar e receber afeto também existe em ambientes regidos por objetivos racionais, como são as organizações, mas que são indissociáveis da dimensão emocional, subjetiva, social de qualquer sujeito. Por isso acreditamos que não só de racionalidade vivem as Instituições de Ensino Superior, mas também de afeto, de pulsões, de tensões, de emoções, uma vez que, antes de tudo, são espaços humanos e sociais.

A sociabilidade desenvolvida em ambiente institucional como as instituições de ensino tende a ser mais valiosa quando concebida em termos relacionais. (MARQUES, 2007). Os vínculos estabelecidos entre sujeitos e determinadas instituições tendem a ser de natureza forte e, em geral, exercem uma influência significativa na atuação dos sujeitos.

A complexidade das instituições é inerente a todo e qualquer sistema que está imerso em uma sociedade que é também complexa e é composta por sujeitos que são também complexos. Ao compreendermos que as organizações são parte da sociedade, elas naturalmente carregam em si partes do todo, ou seja, a complexidade da sociedade – que é o “todo” – também está presente nas suas partes – entre elas, as instituições.

Ao serem os sujeitos unos e múltiplos, um universo de “eus” singulares e universais, as instituições já não são únicas, inertes, de contornos fixos e delineados. Esses são alguns dos motivos pelos quais não há como destituir as IES do acaso, da desordem, da iminência da falha, do risco, do desconhecido, das incertezas, reflexões que na era industrial talvez fossem impensadas, e hoje configuram-se em condições para compreender as relações e situações que emergem nesses espaços.

Além disso, o sujeito não está sozinho porque “o Outro e o Nós moram nele”, como afirma Morin (2005, p. 77). Esse Outro significa ao mesmo tempo o semelhante

e o dessemelhante, semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns, dessemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas. Conforme Morin (2005), o outro comporta, efetivamente, a estranheza e a similitude e a qualidade de sujeito permite-nos percebê-lo na semelhança e dessemelhança. O sujeito é por natureza “fechado e aberto”. (MORIN, 2005, p. 77).

Por serem, essencialmente, seres de relação, os sujeitos mobilizam e investem recursos pessoais e sociais ao longo da constituição dessas relações e vínculos, tendo em vista, por vezes, o retorno que isso pode lhes trazer, inclusive com reflexos nas suas posições sociais. Os recursos sociais são elementos acessíveis por meio dos vínculos diretos e indiretos das redes de relações do indivíduo. (MARQUES, 2012). É a maneira pela qual os sujeitos compreendem as suas redes de relações que as define e orienta e o seu uso social cotidiano, ou seja, “o que obtemos pelo método baseado nos dados cognitivos é realmente o que é importante para a reprodução das condições sociais dos indivíduos”. (MARQUES, 2012, p. 21).

Sujeitos, grupos e instituições, no desenrolar de suas atividades cotidianas, nos espaços sociais em que estão inseridos, constituem redes de relações entre si, que Marques (2012) chama de redes sociais. São padrões complexos de relações de diferentes tipos acumuladas ao longo de trajetórias de vida e em constante transformação. São redes heterogêneas, uma vez que variam de indivíduo para indivíduo e são também intrinsecamente dinâmicas e podem ser mobilizadas por eles de diversas maneiras dependendo da situação. (MARQUES, 2012).

Toda organização ativa, além de se configurar em um conjunto de redes de relações, redes sociais, é também, conforme afirma Morin (2007), um entrelaçar complexo de acontecimentos desorganizadores e de acontecimentos reorganizadores.

Na empresa a concepção tayloriana do trabalho foi de considerar o homem unicamente como uma máquina física. Num segundo momento, compreendeu-se que há também um homem biológico; adaptou-se o homem biológico a seu trabalho e as condições de trabalho a este homem. Depois, quando se compreendeu que existe também um homem psicológico, frustrado pela divisão de trabalho, inventou-se o enriquecimento das tarefas. A evolução do trabalho ilustra a passagem da unidimensionalidade para a multidimensionalidade. Estamos apenas no início deste processo. (MORIN, 2005, p. 78).

Para Marchiori (2010, p. 141), “observar as organizações em suas dimensões subjetivas significa considerar suas características comportamentais, humanas e



emocionais”. Friedmann (2004) também ressalta a importância de conceber as instituições como sistemas dinâmicos não lineares abertos à aprendizagem. Somente assim será possível enfrentar de maneira exitosa a complexidade contemporânea.

Contudo, de acordo com o autor, há gestores que continuam fiéis à tradução homo faber, típico da era industrial. Tal mentalidade ignora as relações que existem entre essas instituições e seu entorno e a realidade em que está inserida. Na medida em que aumenta a complexidade da instituição e a dinâmica do entorno, cresce a necessidade de substituir a estrutura hierárquica por outros modelos de gestão. (FRIEDMANN, 2004).

Buscar novas formas de gestão é um entre os tantos desafios que recaem sobre as Instituições de Ensino Superior na contemporaneidade. De acordo com Porto e Régnier (2003), a busca de novas formas de gestão dos estabelecimentos de Ensino Superior, face à expansão e aos interesses múltiplos dos acadêmicos, deverá conciliar objetivos complexos e diversificados. Isso se traduz em diferentes missões, focadas nas necessidades de seus interlocutores, ao mesmo tempo articulados com os objetivos amplos e de longo prazo dos países em que se encontram, bem como com as suas identidades institucionais.

Além disso, os autores apontam a questão do equilíbrio entre quantidade e qualidade, o desafio de oferecer um maior número de programas e vagas, respeitando-se ao mesmo tempo normas de qualidade. Ressaltam também a necessidade de encontrar formas de financiamento viáveis para sustentar o Ensino Superior, especialmente quando se considera a menor disponibilidade de recursos públicos e o aumento dos custos.

Mais do que questões conjunturais, as Instituições de Ensino Superior sofrem as tensões que emergem de dimensões estruturais, uma vez que sua longevidade parece estar associada a uma rigidez funcional e organizacional que causa certa impermeabilidade a pressões externas e, especialmente, a mudanças. (SAMPAIO; LANIADO, 2009). Além disso, conforme Santos (2004), a complexa situação em que se defronta a universidade no século XXI aponta dificuldades para a própria definição de suas funções sociais.

Sua multiplicidade se defronta com uma série de antagonismos difíceis de serem compatibilizados. Da mesma forma, pela sua capacidade de inovar e pelas estratégias que assumem – de ocultação e compatibilização de antagonismos –, as funções sociais da universidade acabam delineando os limites de sua capacidade de

mudança. Esse é um dos temas centrais de uma abordagem sociológica da gestão dessa natureza de instituição. (SANTOS, 2010).

Nesse cenário, Trigueiro (1999) acredita que a principal ameaça à universidade não está fora dela, mas em seu próprio interior: são as práticas obsoletas, a dificuldade em adequar-se a novos contextos de relações sociais em um mundo complexo e um certo conservadorismo persistente, somado a problemas de corporativismo e individualismo.

Para Santos (2010), é da natureza dessas instituições não intervir no nível das causas profundas de suas contradições, priorizando a gestão das tensões que tendem a se tornar sistêmicas e representam a reprodução controlada de uma crise orgânica. Nesse contexto, as questões de gestão são centrais e a grande dificuldade está na renovação dos modelos predominantemente marcados pela burocratização, fragmentação departamental, mecanismos de participação de decisão centralizados, processos extremamente racionalizados. A gestão universitária, de acordo com Sampaio e Laniado (2009), está calcada em princípios de eficiência e eficácia, inspirados fortemente no modelo produtivista de mercado, que por vezes se contrapõe com a função social dessas instituições e seu papel central no desenvolvimento da sociedade.

Em meio a esse cenário de contradições, desafios, tensões, há sujeitos, lideranças que são também professores, pesquisadores, profissionais que desempenham múltiplos papéis e sentem diretamente o reflexo desse universo complexo. Da mesma forma que a universidade depara com contradições próprias, o conflito de crenças e interesses também ocorre entre os sujeitos, especialmente os que exercem cargos de gestão. Antes de aprofundarmos as reflexões sobre esses sujeitos, importante deixarmos claro que conceito de gestão vamos considerar no contexto do presente estudo: a gestão como prática social.

## **2.1 Tensões Cotidianas dos Gestores Universitários: identidade pessoal, social, coletiva e organizacional**

Os sujeitos que ocupam cargos de gestão, de modo geral, enfrentam um conjunto de tensões que emergem da realidade onde atuam: tensões culturais, sociais, políticas, institucionais. Gestores universitários são, em sua maioria, professores; portanto boa parte de sua identidade profissional se configurou na

atuação docente e, conforme Ésther (2007), sua identidade de professor não é desconstruída e/ou eliminada no momento em que o sujeito assume cargo de gestão. Conciliar as múltiplas dimensões de “ser gestor” e “ser pessoa”, com seus diversos papéis cotidianos, passa pela dimensão identitária e por isso a identidade emerge como conceito central na discussão proposta na presente tese.

Hall (2004) distingue três concepções de identidade: a identidade do sujeito do Iluminismo, a identidade do sujeito sociológico e identidade do sujeito contemporâneo. O primeiro, sujeito do Iluminismo, era baseado no entendimento de pessoa como um indivíduo centrado, unificado, com capacidade de razão, consciência e ação. Sujeito com núcleo interior central, sua identidade, que com ele surgia desde o nascimento e permanecia em sua essência ao longo de sua existência.

Já o sujeito sociológico reflete a complexidade do mundo moderno e a consciência de que aquele núcleo interior identitário não era autônomo, tampouco autossuficiente. Formava-se na relação com outras pessoas que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – do mundo. Essa passou a ser a visão clássica sociológica da identidade, que é formada na interação entre o eu e a sociedade. Dessa forma, a identidade preenche o espaço entre o interior e o exterior.

O fato de que projetamos a ‘nós’ próprios nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis. (HALL, 2004, p. 11-12).

Goffman (1978), no contexto da psicologia social, define a identidade social com base em duas categorias: a *identidade social virtual*, que se configura a partir da percepção dos outros por um retrospecto potencial, baseada nos meios de categorizar os sujeitos através de atributos desenvolvidos pela sociedade e os ambientes sociais; e a *identidade social real*, que diz respeito aos atributos próprios do sujeito, que ele prova possuir.

O autor também define a identidade pessoal, que considera três aspectos fundamentais relacionados à noção de unicidade do sujeito, ou seja, do fato de ser único perante os demais sujeitos. A primeira noção é a existência de uma marca positiva ou apoio da identidade, que é o que faz com que o sujeito se enquadre numa determinada imagem ou posição. A segunda noção é de que mesmo que os fatos

particulares de um indivíduo possam ser o mesmo para outras pessoas, o conjunto desses fatos combinados é único para cada sujeito, o que a diferencia de qualquer outra pessoa. Por fim, a terceira noção de unicidade se dá pela essência do ser, aspecto central que diferencia um indivíduo de todos os outros, inclusive dos que são muito parecidos com ele, não somente no que se refere à sua identificação. (GOFFMAN, 1978).

Compreendido na sua multiplicidade, podemos considerar que, além da identidade individual/pessoal, os sujeitos são influenciados pela identidade social, identidade no trabalho e identidade organizacional, de acordo com a proposição de Machado (2003). A identidade social diz respeito à construção do autoconceito através da interação em diversos grupos sociais e ocorre ao longo de toda a vida do sujeito, influenciando seu reconhecimento e sua vinculação social.

Já a identidade no trabalho refere-se à construção do eu por meio das atividades profissionais que o sujeito realiza, o contato com as pessoas nos diferentes espaços, as relações e interações no ambiente de trabalho. Além de contribuir com a identidade pessoal, a identidade do trabalho atua como fator motivacional. A influência da organização na construção do sentido de si, da identidade pessoal, configura a identidade organizacional. A influência na construção da identidade se dá mediante a relação com a instituição, os vínculos constituídos, os valores compartilhados.

Cada tipologia ou nível de análise apresenta particularidades, mas são profundamente complementares. De acordo com Machado (2003), enquanto em nível pessoal a identidade orienta a ação individual, no plano social, as identidades dos indivíduos configuram-se como a percepção de si mesmas dentro de um ou vários grupos, e, nesse sentido, direcionam os movimentos, refletindo a ação grupal. Nos estudos organizacionais, os conceitos de identidade no trabalho e identidade organizacional têm ganhado espaço. No entanto, Machado (2003) ressalta que mesmo a identidade organizacional, que parece mais centrada nas organizações, só pode ser explicada a partir do comportamento humano nas organizações, uma vez que a construção das identidades no trabalho não está desvinculada dos interesses pessoais e coletivos, que estão sendo constantemente articulados nas organizações.

Os estudos que abordam a identidade organizacional, segundo Machado (2003), são relativamente recentes na teoria organizacional, contudo os resultados têm demonstrado a sua aplicabilidade, incluindo desdobramentos que associam a

identidade a outras variáveis de estudo. “De modo geral, o pressuposto que baseia essa área é que as organizações e seus grupos são categorias sociais e, portanto, existe em seus membros a percepção de que são membros dela”, explica Machado (2003, p. 60). Por isso, conhecer a realidade social das Instituições de Ensino Superior a partir do estudo das identidades é uma maneira de compreender a estruturação da ação dos sujeitos nesse ambiente, já que as identidades têm o papel de estruturar e influenciar a ação dos indivíduos e das organizações.

Importante também recordar que a identidade é formada por processos sociais e é elemento central da realidade subjetiva. Segundo Melucci (2004), a identidade tem entre suas características: o sujeito propriamente dito, livre de influência; o sujeito em relação aos outros; e a capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido. Afirma também que é difícil falarmos sobre identidade sem esquecermos suas raízes sociais e relacionais e que ainda permanecem os estudos na área das ciências cognitivas quanto ao que é inato ou adquirido no comportamento.

Com o olhar das ciências sociais contemporâneas, o autor (2004, p. 46) afirma que o indivíduo toma consciência de si mesmo na relação com o ambiente externo e que “consegue identificar-se quando se torna distinto do ambiente”. Trata-se de nos diferenciarmos dos outros, permanecendo nós mesmos, muito embora, para construção da nossa identidade, precisemos do que digam os demais sujeitos: há “reciprocidade no reconhecimento intersubjetivo”. (MELUCCI, 2004, p. 46).

Melucci (2004, p. 47) também trata da identidade coletiva quando fala da continuidade e conservação como elementos necessários ao grupo, em relação ao seu ambiente natural e social. Por outro lado, quando enfrentamos situações novas, quando relações de conflito se estabelecem, muitas vezes no grupo essas servem para pôr à prova a nossa identidade e revelar suas fragilidades. E, mesmo considerando que identidade é relação, a tensão “eu-outro” é insuperável. Assim, é nessa hora que atitudes de solidariedade e de reciprocidade são importantes para reforçar a nossa identidade.

Nossa identidade, em sua concretude cotidiana, é dada pela capacidade de manter a união entre esse conjunto de relações: a forma como nos reconhecemos e afirmamos a nossa diversidade, como interiorizamos o reconhecimento por parte dos outros e a definição que eles formulam sobre nossa diferença. Esse sistema nunca é um dado, mas um processo trabalhoso de recomposição da unidade e do equilíbrio,

processo que se altera conforme as modificações dos elementos internos e externos do campo. (MELUCCI, 2004, p. 50).

As relações sociais podem tanto cristalizar a identidade, como também modificá-la e remodelá-la. (BERGER; LUCKMANN, 2002). Isso ocorre porque os processos sociais implicados na formação/conservação da identidade são influenciados pela estrutura social na qual o sujeito está inserido, da mesma forma que a consciência individual e as interações reagem sobre a estrutura social, podendo também modificá-la. De acordo com os autores, “as sociedades têm histórias no curso das quais emergem particulares identidades. Estas histórias, porém, são feitas por homens com identidades específicas”. (BERGER; LUCKMANN, 2002, p. 228).

Albert e Whetten (apud FREIRE, 2015) ressaltam que a identidade organizacional é composta de três dimensões: (1) a definida pelos membros da organização, que é a central; (2) o que distingue a organização de outras; e (3) o que é percebido como traço contínuo, ligando o passado ao presente. Portanto, está muito ligada à missão, história e valores que caracterizam a organização que, por sua vez, estão inseridos na dimensão da cultura organizacional.

Contudo, falar em identidade na contemporaneidade requer compreendermos a noção de identificação, uma das características que deve ser abordada, quando se trata de identidade na contemporaneidade. Tanto em relação a um indivíduo como a um grupo, há de se levar em consideração a “continuidade do sujeito”, independentemente das variações no tempo e das adaptações no ambiente; a “limitação desse sujeito” em relação aos outros; e a “capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido”. (MELUCCI, 2004).

Na compreensão contemporânea de identidade, o sujeito é múltiplo, composto por várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Para Hall (2004, p. 12),

[...] as identidades que compunham as paisagens 'lá fora' e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as 'necessidades' objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Para Hall (2006), as identidades não são, em momento algum, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. Elas estão sujeitas a uma história radical e estão

constantemente em processo de mudança e transformação. Nesse contexto, o “eu”, segundo o autor, tem uma infinidade de facetas, uma alma desconhecida presente no seio de cada indivíduo e também no seio do conjunto social. Segundo o autor, a identidade

é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo no “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. (HALL, 2006, p. 34).

Aqui se vê, além do “pluralismo estrutural” do qual trata Maffesoli (2001), a eterna insatisfação do indivíduo, a sensação do “faltar alguma coisa” que faz com que ele crie, constantemente, novos desejos e ambições, motores de sua existência. A errância é vista, então, como um modo de colocar na prática esse “pluralismo estrutural”, uma forma de escapismo ao princípio de identidade e às residências sociais e profissionais (MAFFESOLI, 2001, p. 113) e como a busca da satisfação desses desejos, sejam eles visíveis ou ocultos, corretos ou proibidos.

Esse processo de constante transformação da identidade é, para Dubar (2005), produto das sucessivas socializações. É nas sucessivas socializações que a identidade social evidencia sua dualidade resultante da articulação de dois processos: o processo biográfico, que engendra a identidade para si, e o processo relacional, que forja a identidade para o outro.

Para Amerio e Ghiglione (apud FEDI *et al.*, 2001), uma parte do significado de identidade pode se entender como a concepção que os sujeitos constroem em determinada fase de sua experiência, sobretudo em ocasiões novas, diversas, ou de ruptura, que impõem uma estruturação dos esquemas cognitivos em relação aos novos acontecimentos em curso. De fato, a identidade social era, e ainda é, vista como um fator de grande importância na construção da identidade pessoal.

Há, ainda, a noção de identidade gerencial, ou seja, no momento em que assume um cargo de gestão, o sujeito necessita lutar contra tensões de diversas naturezas o que o faz experimentar novas maneiras de pensar e de ser. De acordo com Hill (1993), o processo de construção dessa identidade envolve, em síntese, quatro aspectos: aprender o que significa ser gestor/gerente, desenvolver julgamentos interpessoais, adquirir autoconhecimento e lutar contra tensões e emoções. No caso dos gestores universitários, no momento em que um professor assume cargo de

gestão, passa a construir sua identidade gerencial na e pela ação, ou seja, sua identidade se faz durante a vivência das práticas de gestão em um contexto específico, nesse caso, a universidade. (ÉSTHER, 2007).

De acordo com Dubar (2005), entre as inúmeras dimensões que contribuem para as formas identitárias dos sujeitos, a dimensão profissional vem adquirindo importância particular. O autor afirma que a identidade se configura, entre outros elementos, por meio das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam, convivem, formam sua carreira. A identidade, nesse sentido, é resultado “a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005 p. 136). Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos status sociais.

O espaço de trabalho condiciona a construção das identidades sociais, e por viver e presenciar mudanças impactantes, o trabalho impulsiona transformações identitárias importantes. Trata-se de um processo específico de socialização, que conecta a educação, trabalho e carreira. (DUBAR, 2012). O fato de muitos não conseguirem e não terem acesso ao reconhecimento que esperavam constitui um dos elementos mais preocupantes de uma crise de identidades particularmente dolorosa. (DUBAR, 2012).

A articulação entre identidade pessoal e social se dá nos diversos papéis que o sujeito desempenha no decorrer dos dias e da vida. Para Goffmann (2011), os papéis que os atores sociais representam são como uma “segunda natureza”, integram a sua personalidade. Contudo, conforme Bauman (2009), nenhum desses papéis nos abarca por inteiro, diz quem somos, verdadeiramente.

De mais a mais, nosso trabalho diário está dividido em muitas tarefas pequenas, cada uma realizada em diversos lugares, entre diversas pessoas, em diversos tempos. Nossa presença em cada um desses ambientes é tão fragmentária como as próprias tarefas. Em cada ambiente aparecemos apenas em determinado ‘papel’, num dos muitos papéis que desempenhamos. Parece que nenhum desses papéis nos abarca ‘por inteiro’; não se pode pretender que algum deles se identifique com ‘o que somos verdadeiramente’ como ‘totalidade’ e como indivíduos ‘únicos’. (BAUMAN, 2009, p. 27).



Pais (2003) vai ao encontro dessa ideia ao afirmar que a consciência da identidade individual somente é possível através do reconhecimento do outro, isto é, muito do que está fora do sujeito pertence à essência do seu eu que se revela no outro. Tal busca pelo contato também significa uma “busca de si”, já que as identidades individuais são o resultado de experiências individuais, embora possam surgir de ritualizações de identidades coletivas. (TOURAINÉ, 2006, p. 19).

As tensões emergem a partir dos múltiplos “eus”. Acreditamos que as tensões nascem, exatamente, quando as identidades pessoais, social, junto aos valores pessoais, vão de encontro ao que a identidade do trabalho e organizacional preconiza. Em outras palavras, a satisfação ou os conflitos pessoais e profissionais estão ligados às possibilidades ou não de alinhamento entre a postura que o cargo ocupado exige, o que a organização acredita e defende, seus posicionamentos e crenças, e os valores e desejos pessoais, no caso deste estudo, dos indivíduos que ocupam os cargos gerenciais de Instituições de Ensino Superior.

As tensões também podem ser resultado da expectativa do reconhecimento, uma vez que o espaço de reconhecimento das identidades é também lugar de legitimação de saberes e competências associadas às identidades. Segundo Dubar, o fato de muitos sujeitos não conseguirem e não terem acesso ao reconhecimento que esperavam constitui um dos elementos mais preocupantes de uma crise de identidades particularmente dolorosa. (DUBAR, 2012). Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os sujeitos estão imersos em relações de trabalho, participam de atividades coletivas e intervêm, de alguma maneira, em representações. Essa perspectiva

ancora a identidade na experiência relacional e social do poder e, portanto, faz das relações de trabalho o ‘lugar’ em que se experimenta o enfrentamento dos desejos de reconhecimento em um contexto de acesso desigual, movido e complexo ao poder. (DUBAR, 2005, p. 151).

Recorrendo ao interacionismo simbólico (GOFFMAN, 2011), lembramos que, em qualquer sociedade, um indivíduo é como um ator que representa uma série de papéis de acordo com o momento em que se encontra e o público que o acompanha. As organizações são um verdadeiro palco em que os sujeitos encenam e interagem, em uma perceptível teatralidade cotidiana. As origens de qualquer ordem institucional consistem, exatamente, na tipificação dos desempenhos de cada indivíduo. (BERGER; LUCKMANN, 2012).

Nesse sentido, vale lembrar a importância do “eu” (self) e nossa maneira de compreender quem somos e para que estamos no mundo. Conforme Gergen (2006), as suposições acerca do “eu” são fundamentais para a realidade institucional, uma vez que, na condição de seres humanos, possuímos a faculdade de raciocinar, de ter emoções, intenções, consciência moral e outras tantas dimensões que desempenham um papel decisivo na relação com os demais sujeitos institucionais. No seu entendimento, dificilmente as instituições se sustentariam sem certas definições compartilhadas do que é o “eu”. Isso porque a linguagem do “eu” individual impacta praticamente na totalidade das relações cotidianas. Sem a linguagem do “eu”, nossos caracteres, estados e processos, a vida social seria virtualmente irreconhecível. (GERGEN, 2006).

Os múltiplos “eus”, com seus diversos papéis, são traços marcantes do “ser” gestor e “ser” humano na contemporaneidade. Tomamos como exemplos os gestores, que também são pais, esposos, chefes de famílias, amigos, torcedores de algum time de futebol, papéis que se sobrepõem, diariamente, e os tornam quem são. Trata-se de uma “segunda natureza”, conforme Goffman, e integram a nossa personalidade. Para Berger e Luckmann (2012), ao desempenhar papéis, os atores participam de um mundo social, e ao interiorizá-los, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele.

A instituição, com seu conjunto de ações ‘programadas’, assemelha-se ao libreto não escrito de um drama. A realização do drama depende do repetido desempenho dos papéis prescritos por parte de atores vivos. Os atores corporificam papéis e efetivam o drama ao representá-lo em um determinado palco. Nem o drama nem a instituição existem empiricamente separados desta realização repetida. Dizer, por conseguinte, que os papéis representam as instituições é dizer que os papéis tornam possível a existência das instituições continuamente, como presença real na experiência de indivíduos vivos. (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 101).

Organizações reúnem indivíduos em uma mesma condição, pelo fato de terem que cooperar para manter uma dada situação em relação aos que estão acima e abaixo deles. E mesmo sendo desiguais em diversos aspectos, e por vezes desejosos em manter distância social uns aos outros, passam a estar em uma relação de “familiaridade forçada”, características de companheiros de equipe empenhados em encenar uma representação. (GOFFMAN, 2011). Para Berger e Luckmann (2012), a construção de tipologias de papéis é um correlato necessário à institucionalização da

conduta, ou seja, as instituições incorporam-se à experiência do indivíduo por meio dos papéis.

Todo profissional, mas em especial as lideranças, acionam sua fachada ao ingressar no palco organizacional. *Fachada* é a expressão com a qual Goffman (2011) denomina a parte do desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa, responsável por definir a situação para os que observam a representação. Trata-se do equipamento expressivo, padronizado intencionalmente ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante a sua atuação: reuniões de trabalho, falas em público, pronunciamentos, negociações e tantas outras ocasiões.

Cada ocasião como essa é como uma realização dramática, em que o gestor necessita acionar diversos recursos para alcançar seu objetivo, qual seja, repassar uma determinada mensagem, envolver ou sensibilizar seus interlocutores, transmitir segurança sobre um assunto ou projeto ou conquistar o engajamento de seus pares:

Em presença de outros, o indivíduo geralmente inclui em sua atividade sinais que acentuam e configuram de modo impressionante fatos confirmatórios que, sem isso, poderiam permanecer despercebidos ou obscuros. Pois se a atividade do indivíduo tem de tornar-se significativa para os outros, ele precisa mobilizá-la de modo tal que expresse, *durante a interação*, o que ele precisa transmitir. (GOFFMAN, 2011, p. 36).

Outros dois elementos da teoria de Goffman também entram em cena no cotidiano organizacional. Eles compõem a fachada pessoal dos gestores: a *aparência* e a *maneira*. A aparência são estímulos que revelam o *status* social do ator/gestor. São sinais que informam sobre o “estado ritual temporário” do indivíduo, isto é, se ele está empenhando alguma atividade social formal, profissional, se está realizando ou não “uma nova fase no ciclo das estações no seu ciclo de vida”. (GOFFMAN, 2011, p. 31). No ambiente organizacional, a aparência pode revelar uma série de elementos, desde o cargo que a pessoa ocupa, o setor a que pertence, seu poder de decisão, seu lugar na estrutura organizacional, os lugares em que pode transitar, o salário que recebe, entre outros.

Já por maneira, Goffman (2011) designa os estímulos que informam sobre o papel de interação que o ator/gestor desempenha na situação que se aproxima. Trata-se da sua postura, conduta perante as diversas situações com que depara no cotidiano organizacional. Uma maneira arrogante, agressiva, explica o autor, pode dar a impressão de que o ator/gestor espera ser a pessoa que iniciará a interação verbal e dirigirá o curso dela. Por outro lado, uma maneira humilde, escusatória pode

significar que o ator espera seguir o comando de outros ou pelo menos que pode ser levado a proceder assim.

Dependendo da natureza da interação ou da relação que se faz necessária, do momento em que o gestor necessita atuar, a maneira, sua postura, que inclui desde os traços da fisionomia, gestos até entonação da voz, podem ser determinantes na sua influência, na eficácia da sua argumentação, no poder de captar a atenção do público ao qual se dirige. Inúmeras vezes, a fachada pessoal é empregada “não tanto porque lhe permite apresentar-se como gostaria de aparecer, mas porque sua aparência e maneiras podem contribuir para uma encenação de maior alcance” (GOFFMAN, 2011, p. 76). A representação, portanto, jamais é isenta de intenção, de um propósito mais ou menos consciente.

Também são muito próximas do cotidiano organizacional as colocações que Goffman (2011) faz sobre a relação entre os atores de uma equipe, sobretudo porque em organizações grande parte do trabalho é realizado por meio de grupos, de conjunto de pessoas que respondem por cada setor. O autor ilustra a relação dos membros da equipe com uma cena em que alguém se pronuncia.

Durante uma representação de equipe em andamento, qualquer participante tem o poder de abandoná-la ou interrompê-la por uma conduta não apropriada. Cada um é obrigado a confiar na boa conduta e no comportamento social, como frequentemente acontece, vemos que há dependência dos seus companheiros, e vice-versa. (GOFFMAN, 2011, p. 81).

Há, entre os membros da equipe, pelo menos vislumbrando um panorama ideal, uma cumplicidade de cena, a partilha e o comprometimento com a representação. O que Goffman (2011) chama de um vínculo de dependência recíproca que une os membros da mesma equipe aos outros. Mesmo quando os membros encontram-se em posições e categorias formais diferentes, numa instituição ou organização, vemos que há uma dependência mútua, criada pelo fato de que eles pertencem à mesma equipe e isso faz com que se atravessem clivagens sociais e estruturais na organização, favorecendo a coesão. “Onde as condições sociais dos funcionários e sua linha de conduta tendem a dividir uma organização as equipes de representação tendem a unificar as divisões”, ressalta o autor. (GOFFMAN, 2011, p. 81).

Quando se trata de uma representação em que a equipe se encontra exposta, a cooperação entre os seus membros também ocorre com vistas a manter a situação desejada diante da plateia. Acumpliciados na manutenção de uma aparência

particular das coisas, explica Goffman (2011), são forçados a se definir uns aos outros como pessoas a par dos fatos, diante dos quais não pode ser mantida uma fachada particular, mas sim, a fachada da equipe, unidos de certo modo que se assemelha à familiaridade.

Outra análise importante no contexto das tensões dos múltiplos “eus” das lideranças contemporâneas, são as concepções romântica e contemporânea do “eu”. Do século XIX herdamos a visão romântica, que atribui aos sujeitos traços de personalidades baseados na paixão, alma, criatividade, fibra moral, necessários para o estabelecimento de relações comprometidas, duradouras e objetivos vitais, segundo Gergen (2006). Já na visão modernista, que emerge no começo do século XX, as características do “eu” deixam de ser uma questão de intensidade, mas sim de raciocínio para desenvolver conceitos, opiniões e intenções conscientes. Nessa perspectiva, os sujeitos seriam previsíveis, honestos, sinceros. Para Gergen (2006), os modernistas creem no sistema educativo, na vida familiar estável, na formação moral.

Já no mundo contemporâneo, emerge a crescente consciência de que os objetos dos quais falamos não estão “no mundo”, mas são produto de perspectivas particulares. Ou seja, dimensões como emoção e razão deixam de ser essência real particular dos sujeitos, à luz do pluralismo. (GERGEN, 2006). Os fundamentos modernistas do saber objetivo, típicos das instituições científicas e educacionais, perdem vigência rapidamente, embora permaneçam entrando em colisão com a crescente consciência da multiplicidade de perspectivas que suplantam as intenções de estabelecer o que é absolutamente correto. Para Gergen (2006), qualquer tentativa de caracterizar uma pessoa é suspeita e a consciência contemporânea no campo acadêmico é um sinal de troca social de proporções muito vastas.

Se por um lado o modernismo abriu caminho para suspeitas sobre a autoridade, no pós-modernismo a queda de legitimidade se confirma e são postos em questão os sujeitos a quem, tradicionalmente, lhe concediam o privilégio do atributo de “saber algo”, algum tipo de autoridade. O “eu” contemporâneo sofre de uma crise de suas próprias verdades, de seus valores e crenças. Além disso, no mundo contemporâneo, o “eu” pode converter-se em uma série de manifestações relacionais, e estas relações passam a ocupar o lugar que, nos últimos séculos da história ocidental, era exclusivo do “eu” individual.

As lideranças de Instituições de Ensino Superior encontram-se em meio a esse emaranhado complexo de múltiplos “eus”, e as tensões podem emergir, exatamente, da tensão entre eles. Por um lado, o ser “gestor” habita em um espaço racionalizado que exige deles postura de “eu” modernista, tensionado, por sua vez, com o “eu” contemporâneo, relacional, em que o sentido de autonomia individual dá lugar a uma realidade de imersão na interdependência. Contudo, a realidade hierarquizada e racionalizada típica das Instituições de Ensino Superior não favorece a fluidez do “eu” relacional e coloca sobre as lideranças as amarras clássicas de espaços modernistas.

## **2.2 Gestão Universitária como Prática Social**

Para Teichler (2006), os modelos de gestão do Ensino Superior são formas de governo marcadas pelas relações entre Educação e sociedade e o modo de administração interno das instituições. Foi a partir da década de 1990 que os modelos de gestão comuns em IES passam a ter mais presente a questão do mercado e da globalização.

Por outro lado, Chauí (2000) salienta a vocação científica e política da universidade e identifica três modelos na sua construção enquanto organização social que se insere na mudança mais geral da sociedade: a *universidade funcional*, implantada na década de 1970, que abriu cursos e expandiu sua presença, sendo marcada pela interiorização; a *universidade de resultados*, dos anos 1980, com expansão de instituições privadas, desenvolvendo pesquisas utilitárias; e a *universidade operacional* dos anos 1990, que ressalta a qualidade de publicações como critério avaliativo.

A gestão universitária compreende o planejamento institucional estratégico, denominado em muitas instituições como Plano de Desenvolvimento Institucional, que se dá na organização e na ação acadêmica, formalizada em programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão. (FRANCO, 2006). Também integra a gestão a administração dos meios materiais e tecnológicos da instituição acadêmica, sempre subordinada ao projeto pedagógico institucional.

Conforme Franco (2006), pode-se considerar que a gestão universitária é um fenômeno cultural, produzido pela linguagem, pelos discursos; um fenômeno político, de construção de projetos/ideias, de fazer opções, de decidir quanto a regras de

convivência e de credenciamento; portanto, um fenômeno de relações sociais e ações humanas.

Conseguir dar conta dessas dimensões do âmbito gerencial é uma das principais lacunas na literatura e produção científica da área, já ressaltava Reed (1997). De acordo com o autor, as perspectivas de análise de gestão predominantes não davam conta de algumas questões centrais, entre elas a não contemplação de uma proposta que integre, numa mesma perspectiva, as ideias de contexto institucional, estrutura organizacional e comportamento gerencial; e, ainda, a ênfase ou no determinismo das estruturas, ou então na ação humana estratégica, ambas posições mutuamente excludentes.

Conforme Santos (2010), o momento complexo no qual se inserem tais instituições faz com que sejam duplamente desafiadas: pela sociedade e pelo Estado. Nesse contexto, as IES não parecem preparadas para enfrentar os desafios, tanto mais que esses apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares.

Shimitz e Bernardes (2008) apontam algumas características do perfil gerencial necessárias para a administração de uma universidade:

A universidade deve estar dirigida ao perfil gerencial do administrador do futuro, que deve possuir algumas posturas indispensáveis como: iniciativa de ação e decisão, capacidade de negociação, competência e autonomia para criar e inovar, capacidade de comunicação interpessoal, comprometimento com princípio ético, capacidade de trabalhar em grupo, possibilidade de aprender com o erro e principalmente a capacidade visionária. (SHIMITZ; BERNARDES, 2008, p. 4).

Para Reed (1997), a concepção de gestão como prática social abrange uma análise que incorpore os níveis institucional, organizacional e comportamental, permitindo as interseções entre a ação humana e a dinâmica da organização. A gestão como prática social pode ser identificada a partir de cinco fatores distintos e interrelacionados (REED, 1997, p. 22):

- a) a classe de ações nas quais os praticantes estão engajados como membros de uma comunidade de prática;
- b) os conceitos por meio dos quais certos objetivos ou problemas compartilhados são identificados de um modo significativo pelos praticantes como base para o engajamento em interações recíprocas;

- c) os objetivos ou problemas por meio dos quais a prática é tomada e como é comunicada através do vocabulário conceitual de seus praticantes;
- d) os meios ou recursos (materiais ou simbólicos) por intermédio dos quais o alcance de projetos importantes é buscado;
- e) as condições situacionais ou limitadoras sob as quais as atividades recíprocas, os recursos que elas requerem e as relações que elas engendram entre os seus praticantes são configurados e conduzidos.

Na perspectiva de Reed (1997), na análise da gestão comumente realizada, os gestores tornam-se simplesmente agentes de imperativos funcionais, produzidos fora das práticas sociais em que se acham cotidianamente envolvidos.

[...] Enquanto portadores de uma racionalidade instrumental, ou enquanto representantes públicos da arte de fazer política organizacional, ou ainda como joguetes de forças sociais inexoráveis, os gestores perdem qualquer direito de compreensão sobre si próprios e de defesa de sua identidade cultural. (REED, 1997, p. 22).

Olhar para as lideranças enquanto sujeito sociais, na sua integralidade, requer outras maneiras de compreender também as práticas de gestão. Nesse sentido, entendemos como oportunidade a perspectiva da gestão enquanto prática social, que destaca o fato de que a ação gerencial consiste basicamente em processos de mediação de conflitos; as decisões e ações gerenciais não obedecem a uma lógica objetiva, sendo respostas “possíveis” em função de uma configuração de fatores macro e microsociais que se organizam em função de cada contexto e momento específico de ação gerencial.

Essas ações se baseiam em estruturas sociais, portanto mobilizam elementos culturais e simbólicos locais, organizacionais, familiares, regionais e nacionais. Além disso, a ação gerencial pode reproduzir ou transformar estruturas sociais nas quais se baseia, e as consequências dessas ações são imprevisíveis e dependentes dos demais atores sociais para atingir os fins a que intenciona.

A gestão como prática social supera a perspectiva funcionalista e instrumental das teorias clássicas de gestão e coloca o sujeito como dimensão central do processo. Esse é um dos avanços e contribuições que advém dessa perspectiva, o fato de que ela rejeita a concepção mecanicista e determinista da gestão, em troca de uma visão da gestão como resultante de uma dinâmica advinda da ação humana, à medida que



considera os indivíduos, em particular os gerentes, como dotados de cognoscitividade suficiente para influenciar meios e resultados organizacionais, ou seja, há clara ênfase no sujeito organizacional. Além disso, propõe uma abordagem que permite incorporar à análise de gestão os níveis institucional, organizacional e o contexto macroestrutural e, concomitantemente, considera os dilemas éticos e políticos aos quais as organizações e os seus gestores são submetidos no dia a dia. (JUNQUILHO, 2000).

A proposta de análise de Reed vai ao encontro do que postula Chanlat (2012), ao defender que a importância da dimensão humana e, portanto, social das instituições, em contrapartida à tradição das ciências administrativas que por muito tempo negligenciaram as contribuições das ciências sociais e humanas na compreensão do comportamento e gestão organizacionais.

Herdeiro simultâneo das relações humanas, de alguns ramos da psicologia industrial, da sociologia e das teorias das organizações, da abordagem sociotécnica, o comportamento organizacional apresenta-se hoje como uma imensa colcha de retalhos, em campo aberto a quase todos os ventos teóricos. Além do ecumenismo aparente, completamente relativo, Chanlat observa que, no interior desse conjunto teórico heterogêneo, há ocultação ou ausência de certas dimensões humanas: a dimensão cognitiva e da linguagem, a dimensão espaçotemporal, a dimensão psíquica e afetiva, a dimensão simbólica, a dimensão da alteridade, a dimensão psicopatológica. (CHANLAT, 2012, p. 23).

Num contexto essencialmente dominado pela racionalidade instrumental, os homens e mulheres que povoam as instituições são considerados, na maioria das vezes, apenas recursos, afirma Chanlat. Isto é, são percebidos como quantidades materiais cujo rendimento deve ser satisfatório do mesmo modo que as ferramentas, os equipamentos e a matéria-prima. Associados ao universo das coisas, as pessoas que fazem parte das organizações transformam-se em objetos. (CHANLAT, 2012). O olhar que propomos é aquele que percebe os indivíduos, em especial os gestores, para além de sua função, portanto, supera a perspectiva do sujeito-objeto, para compreender o sujeito biopsicossocial, múltiplo e complexo, cujo ser é inseparável de onde se está, de onde se vem, para onde se vai. (MORIN, 2003).

Falar em gestão universitária também é falar na participação global de toda a comunidade institucional. Isso pressupõe um desafio diário de análise de situações em que o gestor é quem organiza e administra encaminhamentos agindo sobre eles quase sempre em conjunto com a equipe que lhe dá suporte. Porém, o êxito de uma

organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associativo e de reciprocidade que é um viés em que se cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

Para manter um padrão de formação de pessoa e gerenciamento das adversidades próprias do ato de gerir de forma proativa na atualidade, o modelo de gestão apresenta um paradigma ou uma perspectiva voltada para a formação cidadã em que as concepções e práticas dialógicas, interativas, participativas e democráticas oportunizam espaço à medida que proporcionam o direito de “aprender a aprender”, “aprender a ser” e a construir-se saberes de maneira um tanto mais justa e criativa. Com isso, acreditamos ser possível a manifestação de sentimentos que levem a ações educativas e de reciprocidade.

No contexto educacional, percebemos a gestão, segundo Lück (2006), como uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino. Práticas orientadas para a promoção efetiva da produção do conhecimento e desenvolvimento dos estudantes, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Acreditamos que uma instituição é democrática, comunitária e compartilhada, quando consegue envolver afetiva e efetivamente a participação da comunidade educacional e instiga seus participantes a fazerem com ela uma história: o projeto da instituição com foco no desenvolvimento da pessoa, por exemplo. Dessa maneira, a gestão autêntica é um processo compartilhado, embora haja um coordenador para organizar as ideias e os “quereres” de forma que haja equilíbrio nos significados daquilo que os participantes almejam. E, nesse processo, a vida em si é compartilhada. O sentido da gestão na atualidade pode ser o de recriar continuamente comunidades aprendentes, generosas e geradoras de saber e de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação.

Diferentemente dos conceitos mais clássicos em que liderança está ligada à ocupação de um cargo hierárquico e sua autoridade, hoje, com a evolução desse significado, ela se refere à capacidade de influenciar os demais a trabalharem em conjunto para atingirem metas coletivas e melhoria na organização, considerando características como competência, visão, criatividade e entusiasmo, entre outras.

Segundo Katz e Kahn (1987), esse conceito relacional envolvia um agente influenciador e sujeitos influenciados, ocupando papéis que podem intercambiar-se entre si. Assim, ao abordar o exercício da gestão, para além do conceito tradicional de administração, é importante a análise do papel da liderança, sob essa ótica. Conforme Chanlat (2010), na categoria dos papéis interpessoais proposta por Mintzberg (2004) em sua teoria dos papéis:

[...] os dirigentes exerceriam simultânea ou alternativamente papéis de figura de proa, de líder e de agente de ligação; papéis de piloto, de informador e de porta-voz constituiriam os papéis informacionais. Enfim, é exercitando os papéis de empreendedor, de árbitro, de financista e de negociador que executivos exerceriam plenamente seu papel de tomadores de decisão. (CHANLAT 2010, p. 68).

Concordamos com Araújo (2001) quando afirma que é inegável que espaços educacionais necessitam de um gestor que saiba reconhecer competências e habilidades e que proporcione seu uso para o alcance dos objetivos compartilhados. Manter um compromisso com objetivos comuns é condição essencial para processos de gestão, e é preciso também pensar em instituições de ensino mais democráticas, baseadas em relações que respeitem a diversidade e a pluralidade de pensamento, de sentimento, de conduta e do corpo de seus integrantes. Criar um ambiente cooperativo, pautado em princípios e relações coletivas depende de lideranças capazes de transformar a atmosfera das IES, rompendo a herança mecanicista e racional do modelo de instituição clássica, moderna.

A nosso ver, um gestor universitário com visão plural quer e pode estabelecer um novo direcionamento concomitante a uma mobilização cultural capaz de dinamizar a cultura já presente na instituição, associada a um planejamento global humanizado na intenção genuína de refutar apenas soluções tópicas e localizadas, quando, de fato, os problemas de gestão são globais e inter-relacionados e com um viés social e desumanizado.

A ênfase no modelo de gestão humanizada é coerente com as tendências mundiais em Educação. Nasce da humanização um movimento em favor da reforma participativa na Educação que já é fortemente difundido no Reino Unido, Nova Zelândia, Austrália, Estados Unidos, Canadá, Suécia e Alemanha e é orientado pela

preocupação quanto à eficácia escolar<sup>3</sup>, isto é, com a aprendizagem significativa dos estudantes de modo que conheçam o seu mundo, a si mesmos e tenham condições de enfrentar os desafios da vida. Nessa perspectiva, interessa aliar aprendizagem significativa, conhecimento de si e do outro sob um viés emocional e subjetivo, com efeitos significativos no cotidiano da instituição.

A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais. A posição dos adultos frente à vida e as imagens que oferecemos aos mais jovens, a forma de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras de jogo e de convivência incidem em todas as capacidades da pessoa. (ZABALA, 2007, p. 28).

Vivemos na expectativa da adequação de um modelo padrão para o gerenciamento de uma Instituição de Ensino Superior que consiga abarcar o sentido de ser pessoa na atualidade sem deixar de lado os recursos tecnológicos, mas atendo-se ao processo humanizante e humanizador, necessário para as relações estabelecidas nessas instituições. Schaff (1982), a destacou que a especificidade humana refere-se ao homem como pessoa, portanto como ser espiritual com liberdade de escolha. Franciscone (2010) contribui com nossas proposições, anunciando que a dimensão humanista oferece sustentação para a vida profissional e profissional-social e agrega que essa dimensão é potencialmente transformadora das relações estabelecidas na contemporaneidade, o que inclui as relações do atual mundo do trabalho.

Para intensificar os traços que caracterizariam a maturação emocional, intelectual e espiritual, destacaríamos aquilo que Allport (1985) considerou como a extensão do sentido do eu, ou seja, uma capacidade de sair de si e aumentar a fronteira que existe entre o eu e os outros. Para esse autor, a maturidade avança na proporção da descentralização da imediatez e egocentrismo do corpo. Nessa perspectiva, a pessoa preocupa-se consigo e com os outros também, aceitando-se a si e evitando reações extremadas e desproporcionais, tanto em relação a si quanto

---

<sup>3</sup> De acordo com Torrecilla Murillo (2003), a eficácia escolar se dá na medida em que a escola consegue o desenvolvimento integral de seus estudantes, em grupo ou individualmente, maior do que seria esperado, levando-se em conta seu rendimento prévio, além da situação social, econômica e cultural das famílias.

em relação aos outros. De certa forma, podemos dizer que é o aprender a viver consigo mesmo sob um ponto de vista real e sensível.

Ao pensar sobre a própria condição docente, Timm (2010) pressupõe um pensar sobre a escolha da profissão do magistério e afirma que a pessoa é livre ao assumir a condução de sua própria vida. O que vai ao encontro do que Schaff (1982) considerava sobre o homem e suas escolhas:

O homem ativo faz sempre conscientemente uma determinada escolha que, embora condicionada por diversos fatores, é, em geral, o resultado de certas reflexões e, portanto, livre, no sentido de que não é imposta por força, de que o homem que age poderia ter feito outra escolha. (SCHAFF, 1982, p. 162).

Timm (2010) nos faz deparar com a ideia de relação de causa e consequência das nossas escolhas. “Não é raro nós, professores, ouvirmos a pergunta por qual motivo de um dia termos querido nos tornar professores”. (TIMM, 2010, p. 105). É o próprio autor que diz ser uma pergunta desencadeadora de reflexão que possa servir para perguntar sobre os processos pelos quais passamos enquanto fomos nos construindo e reconstruindo na perspectiva do tornar-se professor. Ora, um gestor educacional deve ser um professor que admita seus estágios processuais de desenvolvimento e que problematize questões antigas como “porque sou professor e não um médico?” e sinta-se feliz na própria pele sorvendo os frutos do seu plantio ao longo do tempo, reintegrando o sentido de educar como possibilidade geradora de cidadãos e cidadãs mais coerentes e éticos.

No sentido de educar e gerenciar a si mesmo, quem vive no século XXI precisa manter-se atento a novos paradigmas para o aumento da competência no gerenciamento das instituições. O mundo do trabalho, que também é o mundo das instituições educacionais, exige maior competência da gestão, já que sobre esse prisma a formação de gestores e seu desempenho humanizante e espiritualizado passa a ser um desafio para os sistemas de ensino. Somente a formação básica dos dirigentes educacionais não se assenta sobre a área específica de atuação e corre o risco de ser apenas livresca e conceitual.

As IES necessitam de pessoas que busquem e sejam capacitadas a interpretar a vida e o viver no gerenciamento de conflitos e na vivência compartilhada. Gerir, atualmente, significa motivar pessoas, potencializar suas capacidades e habilidades. Segundo Motta (2003), o gestor deve possuir um conjunto de três habilidades e conhecimentos interdependentes: domínio do contexto; relativo à dimensão

organizacional, visão do negócio, do ambiente e de sua inter-relação etc; habilidade de comunicação e interação; relativa à dimensão interpessoal, respeito pelas pessoas, confiança nas pessoas, interação de modo a compartilhar a cultura organizacional etc.; e qualidades pessoais, relativas à dimensão pessoal, autoconhecimento, iniciativa, otimismo, confiança, persistência, entre outras.

Além disso, o trabalho de gestão universitária na atualidade exige também o exercício de outras competências, formas de ver e de viver a vida em plenitude e compreender essa dimensão no outro. É um modo de ser pessoa que impõe novos desdobramentos e novas ações baseadas em princípios de humanidade, movidos pelo desejo genuíno de educar a si e aos outros. A liderança, na perspectiva social e holística, requer gestores e líderes que compreendam que os sujeitos possuem uma vida interior, que são seres integrais que desempenham outros papéis em suas vidas, não apenas o de profissional.

Para Moggi e Burkhard (2004), o trabalho realizado com um sentido de comunidade influencia e é influenciado pelo desenvolvimento dos aspectos da vida dos indivíduos. Já o contrário, focar a dimensão apenas intelectual ou instrumental, desconsiderando as dimensões física, emocional e espiritual de quem compõe as organizações, pode trazer resultados não desejados, alertam Davel e Vergara (2012).

### **2.3 Competências de Lideranças Universitárias**

Compreender a gestão como prática social exige também retomar o sentido de prática social que, na perspectiva de Giddens (1978; 1989), concilia condutas e atos de agentes humanos sem, contudo, desconsiderar as estruturas sociais que são referências para aqueles mesmos agentes em processo de interação social. (GOFFMAN, 2011).

Nesse sentido, a prática social tem a ver com procedimentos, métodos e técnicas, executados e manejados de forma apropriada por esses sujeitos sociais, tomando como base a consciência que eles detêm sobre os procedimentos de uma ação, isto é, o que Giddens chama de conhecimento mútuo (*mutual knowledge*), ou seja, um tipo de conhecimento que é compartilhado por todos os atores sociais.

Lideranças possuem práticas próprias que decorrem de seu posicionamento nesse sistema social específico que são as Instituições de Ensino Superior. De acordo com Giddens (1989), os sistemas sociais estão organizados em práticas sociais

regularizadas, mantidas em encontros que se dispersam no tempo-espaço. Os atores cuja conduta constitui essas práticas (e esses sistemas) estão posicionados, quer dizer, possuem uma posição social que “envolve a especificação de uma identidade definida numa rede de relações sociais, sendo essa identidade, porém, uma categoria à qual certa gama de sanções normativas é concernente”. (GIDDENS, 1989, p. 67).

Um dos principais desafios que surgem no contexto da liderança universitária é o despreparo técnico e emocional para lidar com as atividades e práticas inerentes a posições de gestão. No cenário acadêmico, as lideranças ocupam seus cargos com exigências e funções complexas na dimensão acadêmica, pedagógica, técnica e científica.

Os gestores universitários são uma espécie particular de liderança. Possuem funções e papéis peculiares ao mundo acadêmico, na medida em que são, antes de tudo, na sua grande parte, professores de carreira, o que lhes confere papéis claramente definidos. Ao serem professores, estão aptos a concorrer ao exercício de cargos de gestão em todos os níveis, como reitoria, pró-reitorias, diretorias, coordenações e chefias, desde que atendam a certos requisitos, como possuir o título de doutor, no caso de reitor, e outros critérios que mudam de acordo com a natureza da instituição. (ÉSTHER, 2007).

Contudo, nem sempre tais requisitos e critérios – normalmente acadêmicos – são suficientes no contexto das competências exigidas a um gestor. Por isso, é comum professores universitários ocuparem cargos de gestão sem que tenham preparação adequada para assumir postos dessa natureza. (WILHELM, 2012).

Um dos motivos por essa recorrente tensão no ambiente acadêmico entre o “ser professor”, “ser pesquisador” e “ser gestor” é exatamente em função das competências para essas atividades serem distintas entre si. Ser um ótimo docente e/ou um pesquisador conceituado não necessariamente faz desse sujeito um bom gestor universitário.

Há outras competências e habilidades necessárias que necessitam ser desenvolvidas para configurar um gestor, sobretudo nesse contexto acadêmico de alta competitividade, pressões, desafios, negociações, exigências, etc. Em decorrência da competitividade, da complexidade das organizações e da crescente busca por resultados e por excelência operacional, tem-se exigido das lideranças um tipo de atuação diferenciada, não exclusivamente baseada nos pressupostos de uma racionalidade instrumental (ÉSTHER, 2007), e a complexidade e particularidade

desse perfil de liderança se intensifica quando se trata de Instituições de Ensino Superior.

Para Kanan (2008), o contexto complexo na qual tais instituições estão inseridas decorre, em grande parte, de novas exigências que estão associadas a fatores como melhoria constante da qualidade do ensino, ao mesmo tempo, a escassez de recursos, somada ao aumento do controle externo e processos avaliativos de desempenho, aumento da concorrência, diversidade do perfil discente, a introdução de novas tecnologias até a mudança no sentido social atribuído às Instituições de Ensino Superior. Wilhelm (2012) complementa esse quadro ressaltando a carência de qualificação e formação pessoal, exigências governamentais, questões políticas e de influências internas e externas.

De acordo com Bitencourt (2010), a noção de competência ganha força no espaço educacional na medida em que surge a necessidade de repensar e reformular o conceito de qualificação. Essa perspectiva argumenta que as competências técnicas não seriam suficientes para o novo contexto produtivo, e recupera a ideia de que seriam necessárias atitudes críticas e reflexivas que integrem educação e trabalho.

Inúmeros são os conceitos de competência, normalmente compreendidas a partir de atributos. Para Moscovici (2013), a competência pode ser analisada a partir duas perspectivas: a competência técnica e a competência interpessoal, ambas fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Perrenoud (2000), por sua vez, afirma que a competência é semelhante à aptidão para pôr em circulação os recursos cognitivos, tais como as condições técnicas, o saber fazer, os saberes e as atitudes, para solucionar e produzir bons resultados em um determinado acontecimento ou situação.

Já, de acordo com Zarifian (2008), as competências classificam-se em competências sobre processos, competências técnicas, competências sobre a organização, competências de serviço e competências sociais. O autor defende que a competência é realmente uma dimensão do indivíduo (e não a qualificação de um emprego). Ela se manifesta e é avaliada quando é aplicada e exercida em situações profissionais, ou seja, a maneira como ele enfrenta situações profissionais está no âmago da competência. Portanto, a competência só se revela nas ações em que ela tem o comando, ela “só se manifesta na atividade prática, é dessa atividade que poderá decorrer a avaliação das competências nela utilizadas”. (ZARIFIAN, 2008, p. 67).



Compreender a competência como o ato de “tomar iniciativa” e assumir responsabilidades diante de situações profissionais com as quais o sujeito depara muda a formulação típica do mundo do trabalho: o recuo da prescrição que permite a abertura de espaço para a autonomia e a automobilização do indivíduo. (ZARIFIAN, 2008).

Para Mintzberg (2004), no campo dos estudos de Gestão/Administração, a atuação de gestores está embasada em três dimensões fundamentais: pensamento, pessoas e ação. Ele considera que o gestor assume seu papel juntamente com um conjunto de valores, experiências e competências que irão determinar o modo como ele irá atuar. São seus modelos mentais que influenciarão o modo como ele conduzirá a instituição, por isso suas competências são tão fundamentais para o rumo das organizações.

Mesmo que os estudos e práticas tenham avançado, segundo Mintzberg (2010), a gestão de hoje, apesar das inovações tecnológicas e de todo o processo de desenvolvimento da sociedade, mantém características das práticas e pensamentos de gestão do passado, entre elas, a entrega ao ritmo implacável, a brevidade e variedade das atividades, a fragmentação e descontinuidade do trabalho, a orientação para a ação (e não tanto ao planejamento e reflexão), a preferência por modos informais e orais de comunicação, o controle, entre outras características que impõem ritmo acelerado e dificultam a possibilidade de planejar e refletir sobre as ações. Bitencourt (2010) também afirma que o desenvolvimento de competências gerenciais, mesmo sendo uma área com reconhecida importância, tem sido pouco desenvolvido nas organizações, prevalecendo a visão tradicional de qualificação.

Brito (2005) acredita que o perfil de competência gerencial se dá a partir de um conjunto de conhecimentos – o saber conceitual do seu campo de atuação – de habilidades, que são o componente comportamental que se refere à sua capacidade de conseguir aplicar os conhecimentos, de saber fazer, e um conjunto de atitudes, outro componente comportamental, mas que se refere ao querer fazer, o desejo e a motivação pessoal.

Sabemos que liderar uma instituição de ensino é diferente de liderar uma empresa ou organização de outra natureza. Nesse sentido, Finger (1986) ressalta que as lideranças universitárias necessitam desempenhar os papéis de educador, líder educacional, mas também líder administrativo, capaz de fazer cumprir as decisões tomadas pelos órgãos colegiados, incentivar a concretização da missão institucional

– ensino e pesquisa, além de manter uma equipe articulada e com bom desempenho. Destaca, além disso, a necessidade de promover constante reflexão sobre os problemas acadêmicos, estabelecer processos participativos, criar possibilidades de aperfeiçoamento constante de seu corpo acadêmico e estabelecer um quadro geral de referências no qual ele embase as decisões mais importantes.

Já Reis (2011) afirma que um gestor deve ser capaz de mapear o ambiente, identificar problemas, formular diagnósticos, definir objetivos, tomar decisões em ambiente de incertezas, estabelecer parcerias e alianças, negociar, mobilizar recursos, formar e desenvolver equipes, distribuir responsabilidades, dirimir conflitos, controlar e avaliar resultados.

Concordamos com Ésther (2007) quando afirma que assumir uma função gerencial na administração superior de uma instituição universitária é consequência de diversos fatores, tais como a história de vida, das experiências, da qualificação, do apoio dos pares e do domínio de algumas habilidades, que certamente variam no tempo, no espaço e de acordo com a situação específica. No entanto, sua atuação e sua identidade estão fortemente relacionadas à própria identidade da instituição.

De modo geral, o “ser gestor” em Instituições de Ensino Superior exige do sujeito exercer funções complexas e ter competências necessárias para atividades de dimensão acadêmica, pedagógica, técnica, científica e, ao mesmo tempo, ter visão de futuro, flexibilidade, domínio tecnológico, capacidade decisória, gestão de informações e conhecimentos, ser empreendedor e participativo. (WILHELM, 2012).

Em sua tese de doutorado sobre a percepção de gestores universitários sobre avaliação de desempenho e resultados, Silva (2009) identificou que os gestores universitários percebem a importância de as instituições promoverem mudanças em seus processos de gestão e desenvolverem competências gerenciais em seus colaboradores. Contudo, as Instituições de Ensino Superior encontram dificuldades no processo de adaptação da administração gerencial por parte dos gestores, normalmente profissionais que ainda se encontram presos ao processo burocrático e, conseqüentemente, à falta de qualificação desses em relação às práticas gerenciais.

Embora o universo educacional seja distinto do universo das organizações empresariais, há algo que nessas últimas pode inspirar as instituições de ensino: o investimento em constantes processos de formação, o que seria ainda mais adequado num ambiente que existe para promover a educação. O gestor educacional, assim como os gestores e lideranças de outras organizações, deve ser contemplado com

processos de formação específica que o qualifiquem a desempenhar atividades gerenciais adequadamente, desenvolvendo nele as competências e habilidades necessárias para tal. Ou seja, paralelamente às competências educacionais, humanas, sociais, ele deve receber uma formação específica que o credencie às inúmeras tarefas e funções que se lhe são exigidas ao exercer o papel de gestor. (CURY, 2001).

### 3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

Ao buscar investigar Instituições de Ensino Superior sob o olhar que vai além dos aspectos pedagógicos e administrativos para compreendê-las como espaço social e de construção de identidades, é importante, igualmente, conhecê-las quanto ao seu significado e sua relevância.

A Constituição Federal de 1988, no inciso III, art. 206, estabelece como princípio da educação o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Esse princípio assegura ao poder público, como prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a competência de criar ou incorporar instituições de ensino para atender às demandas sociais por um ensino público, obrigatório e gratuito. Também é o mesmo princípio que autoriza pessoas físicas ou jurídicas de direito privado a criarem instituições educacionais em qualquer Estado ou Município da Federação.

Muito embora essa categorização legal, Follmann (2009) apresenta outra configuração que tem sido fruto de longos debates envolvendo a questão do *público versus privado*:

[...] as universidades brasileiras estariam sendo divididas em *universidades estatais, universidades comunitárias e universidades empresariais*, sendo que as *estatais* agrupariam as federais, estaduais e municipais, as *comunitárias* estariam constituídas pelas confessionais ou não-confessionais sem fins lucrativos e as *empresariais* seriam as outras iniciativas privadas com fins lucrativos e comerciais. (FOLLMANN, 2009, p. 111).

O mesmo autor cita, entre outros, Moacir Gadotti (1997) e Lúcia Maria da Franca Rocha (2001) que, ao discutirem a questão de *coisa pública* trazem outros conceitos que se somam para afirmar que o “público vai além do estatal”, o público “aceita o pluralismo”, o público “produz bem social” e “tem qualidade para todos”. E falar em qualidade significa falar em melhorar a vida de todas as pessoas, de todas as comunidades. Não se pode separar qualidade da Educação do restante da qualidade do todo. Com isso, uma IES privada pode ser considerada pública na medida em que atua de forma decisiva diante das necessidades sociais, embora não seja estatal, uma vez que é desvinculada da estrutura do poder civil.

Podemos dizer que as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, têm uma natureza essencialmente social e socializadora, contribuindo com o desenvolvimento das suas comunidades locais, regionais e, mesmo, nacionais. Diante

dessas possibilidades, a LDB caracteriza as instituições privadas de ensino – aquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado – como comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares.

As IES comunitárias, com destacada atuação especialmente no Sul do Brasil desde a década de 50 estão organizadas, no Rio Grande do Sul, por meio do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG<sup>4</sup> e podem ser caracterizadas como instituições públicas não estatais. Isso porque se constituem como *sem fins lucrativos*, tendo seus resultados financeiros reaplicados na própria instituição.

Possuem gestão democrática e participativa, tendo representantes das comunidades acadêmica e regional integrando seus colegiados deliberativos assim como participando da eleição de dirigentes. Também, nesse caso, a mantenedora é responsável pelo controle administrativo e financeiro e sua organização jurídica se dá sob a forma de fundação de direito privado, de associação ou de sociedade civil. Juntam-se a isso outras peculiaridades, próprias desse tipo de instituição: trabalho cooperativo e em equipe, com confiança mútua e que busca a resolução dos conflitos, mesmo diante das rivalidades e competições comuns às comunidades locais. (SCHMIDT; CAMPIS, 2009). Por outro lado, muitas das instituições confessionais, assim denominadas por atenderem a uma orientação confessional ou ideologia específicas, também apresentam aspectos que as referenciam como comunitárias.

Já as instituições filantrópicas, definidas em legislação própria como de "utilidade pública" e caracterizadas como entidades beneficentes de assistência social para prestação de serviços na área da Educação – além de assistência social e saúde – lidam com o princípio da universalidade para prestação de serviços acessíveis a toda a comunidade, complementarmente às atividades do Estado. Devem aplicar, pelo menos, 20% de sua receita em beneficência. (BRASIL, 1996).

As instituições particulares são aquelas instituições administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e não apresentam nenhuma outra característica das demais tipologias citadas acima. Em “sentido estrito”, têm fins econômicos, como as sociedades por cotas e sociedades anônimas. Também podem ser colocadas

---

<sup>4</sup> O consórcio nasce quando, em 1993, um grupo de instituições comunitárias do Rio Grande do Sul firmou um Protocolo de Ação Conjunta, a fim de viabilizar um processo integrativo que resultasse no fortalecimento individual das instituições e no favorecimento da comunidade universitária do Rio Grande do Sul. Ele foi constituído oficialmente em 27 de abril de 1996 e, atualmente, congrega 15 instituições de ensino.

nessa categoria as associações sem fins lucrativos não reconhecidas como filantrópicas. (BRASIL, 1996).

Considerando as características acima referidas, um dos critérios para a escolha das IES como campo de investigação e pesquisa deste doutorado é que elas retratem as diferentes ofertas de educação superior no Rio Grande do Sul. Acreditamos que em tal cenário será possível perceber como se estabelecem as relações profissionais e pessoais e analisar os elementos que geram tensões e conflitos no dia a dia dos gestores que enfrentam demandas de toda ordem como, entre outras, aquelas advindas da necessidade de cumprir seus projetos diante da missão, dos princípios e valores institucionais; de atender aos preceitos legais emanados dos órgãos superiores, sejam eles do campo educacional, trabalhista, jurídico, contábil; de gerenciar pessoas e recursos financeiros e patrimoniais.

Pela natureza complexa e múltipla, é difícil chegar a um conceito que dê conta de caracterizar Instituições de Ensino Superior. Conforme Wilhelm (2012), são inúmeras as dimensões a serem consideradas para caracterizar tais instituições, entre elas, os agentes, as condições, os recursos, as fontes de pressão.

São dimensões interconectadas que configuram tais instituições em cenários complexos e multidimensionais, nos quais incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos. (ZABALZA, 2004). De acordo com Rebelo, Coelho e Erdman (2004), sua complexidade evidencia-se nas suas múltiplas funções, na diversidade de relações com os ambientes interno e externo, na transposição de fronteiras entre nações e também pela aplicação do conhecimento.

Além disso, as universidades são também organizações com objetivos, sistemas hierárquicos e estruturas diferenciados das demais organizações burocráticas. (REBELO; COELHO; ERDMAN, 2004). Possuem, ao mesmo tempo, a função de promover a educação superior, a pesquisa e a extensão, além de serem aglutinadoras do saber produzido na humanidade. (REBELO; COELHO; ERDMAN, 2004). Com características peculiares, trata-se de instituições singulares e peculiares, responsáveis por múltiplas atividades, divididas em várias subculturas (RIZZATTI; DOBES, 2004) e reunindo diversas áreas do conhecimento em um espaço de convivência das múltiplas expressões do saber. (MARCOVITCH, 1998). Por isso, a diversidade é traço fundamental dessas instituições.

Em síntese, as universidades são instituições complexas devido às suas múltiplas funções, suas inter-relações com o ambiente interno e externo, suas características peculiares que as diferenciam de outras organizações. São caracterizadas por lidar em seu cotidiano com desafios e processos de mudanças e exigências, como contexto altamente competitivo, avanços tecnológicos e expectativas relacionadas ao ensino superior, em um contexto dinâmico e influenciado pelos sistemas político, econômico, cultural e social. (WILHELM, 2012, p. 85).

Múltiplos, diversos e constantes são também os desafios e processos de mudanças impostos às universidades na contemporaneidade. Inseridas em um cenário e em mercados altamente competitivos, as IES enfrentam desafios e tensões oriundos de mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos, sistemas avaliativos e de controle, as novas exigências das gerações atuais de discentes, os conflitos de interesses, a crescente busca por resultados e excelência operacional, além do seu papel essencial no desenvolvimento das sociedades e economias. (ÉSTHER, 2007).

Por trás desses desafios e tensões, há sujeitos responsáveis por geri-los e mediá-los. Lideranças universitárias que também desempenham papéis múltiplos e complexos e que são o objeto central de análise do presente estudo. Analisar a ação humana nos contextos das organizações educacionais de Ensino Superior é fundamental para compreender suas crenças, normas, valores, sentimentos, percepções, expectativas, interações, situações, histórias e subculturas. (WILHELM, 2012). Paralelamente, também é fundamental aprofundar o contexto socio-histórico das IES, o que nos permite compreender melhor o cenário da presente investigação.

### **3.1 Contexto Sócio-Histórico: os diferentes momentos das instituições de ensino superior**

A análise dos cenários e das possibilidades de desenvolvimento do Ensino Superior em escala internacional deve considerar a dinâmica de evolução que outras esferas, tais como a social, política, econômica e cultural, assumem e acabam por fornecer um quadro abrangente do contexto atual e do meio circundante. (PORTO; RÉGINIER, 2003).

Ainda que o campo do Ensino Superior possua certa autonomia em relação aos demais, considerando suas “idiossincrasias, seus bens específicos em disputa e suas relações de poder próprias”. (PORTO; RÉGINIER, 2003, p. 11), dimensões que tendem a se colocar independentemente do contexto externo, essa autonomia não é

absoluta. Trata-se de um campo que recebe influências e, ao mesmo tempo, influencia outros setores da sociedade.

Conforme Porto e Réginiér (2003), no plano internacional, as transformações estruturais em curso desde os anos 80 provocam uma ampla reestruturação e reorganização da economia e das relações políticas mundiais. Paralelamente, tais transformações convivem e provocam conflitos e tensões conjunturais importantes. Nesse processo, aumentam as contradições sociais e políticas e criam-se novos pontos de conflitos e tensões, incluindo a persistência de grandes desigualdades econômicas e sociais entre as nações e dentro dos diferentes países. Nas últimas décadas, o fato mais marcante refere-se à expansão do acesso ao Ensino Superior em escala mundial.

Trindade (2000), ao elaborar uma retrospectiva da instituição universitária, identifica quatro períodos. O primeiro deles contempla do século XII ao Renascimento e caracteriza-se como “período da invenção da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja”. (TRINDADE, 2000, p. 122).

O segundo momento se dá a partir do século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas, ao mesmo tempo, sofre os efeitos da Reforma e da Contrarreforma.

A partir do século XVII, se desenrola o terceiro período, marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do século XVIII. Nesse momento, a universidade começa a institucionalizar a ciência. Por fim, a partir do século XIX, implanta-se a universidade estatal moderna, e essa etapa, que se desdobra até hoje, introduz uma nova relação entre Estado e universidade.

Estudos da Unesco (1999) apontam que no final dos anos 90 a experiência comum de numerosos países é que o Ensino Superior não é mais uma pequena parcela especializada da vida de um país. Desde então, ele se encontra no próprio coração das atividades da sociedade, sendo um elemento essencial do bem-estar econômico de um país ou região, um parceiro estratégico do setor do comércio e da indústria, dos poderes públicos, assim como das organizações internacionais.

Segundo Porto e Réginiér (2003), nos países do chamado “primeiro mundo”, as mudanças no Ensino Superior nos últimos 50 anos têm sido muito expressivas,



tanto em termos quantitativos como qualitativos. A principal característica apontada pelos autores é a transformação de um ensino tradicional, baseado em cursos de quatro anos e fornecidos por instituições abrangentes (universidades) de natureza pública e privada – que predomina ao longo dos anos 40/50 – para o Ensino Superior de massa, com cursos curtos e concentrado sobre as instituições privadas. Esse modelo começa a se consolidar ao longo dos anos 1990, dando origem à chamada educação pós-secundária.

Esta transição também é percebida por outras nações, uma vez que várias das forças externas que exercem pressão sobre as instituições de ensino são semelhantes, especialmente após a intensificação da globalização em suas múltiplas dimensões. (PORTO; RÉGINIER, 2003, p. 18).

Falar sobre a universidade implica reconhecê-la como uma instituição com responsabilidade social diante das demandas da sociedade, sendo o elo entre o conhecimento gerado e as necessidades, locais, regionais, nacionais e globais, contribuindo assim para melhorar a qualidade de vida da maioria. Nas palavras de Chauí (2001), a universidade, como uma instituição social, “não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. (CHAUÍ, 2001, p. 35).

O conhecimento e a Educação Superior – como bens sociais – foram sendo produzidos, transmitidos e recriados ao longo do caminho “pela mobilização das energias universitárias no esforço de pensar, sem preconceitos, com imaginação e com espírito crítico, que a universidade dará seu passo para ingressar no que parece será o século XXI”. (BUARQUE, 2014, p. 33).

A compreensão do significado das palavras de Buarque revela a importância assumida pela universidade ao longo de sua história. Desse modo, ao analisarmos a Educação no Brasil, e, nesse contexto, os caminhos da Educação Superior, percebemos que até a vinda da Família Real, em 1808, os estudos superiores são feitos em Portugal, considerando que a corte portuguesa não permite a criação de universidade em sua Colônia, temendo que os estudos pudessem contribuir com os movimentos de independência. Assim, no Brasil Império, a expansão do Ensino Superior ocorre lentamente, através do surgimento de cursos isolados em diversas áreas, uma vez que o modelo econômico agroexportador não necessita de profissionais com formação superior.

Situação que é modificada a partir daí, quando são instaladas aulas régias, cursos e academias (LUCKESI et al., 1991). Segundo Finger (1997, p. 100):

[...] o processo de transplante cultural, ligado aos interesses do colonizador, condicionou as funções das escolas superiores que foram surgindo. Tais escolas se preocuparam, pois, mais em preparar profissionais para as carreiras liberais e técnicas, do que iniciar o estudante em uma vida intelectual produtiva [...].

Com isso, nesse período e no período seguinte, a República, o papel do Ensino Superior é o de criar conhecimento voltado para a manutenção das elites intelectuais. Conforme Buarque (2014, p. 135), a universidade brasileira “foi a última a surgir na América Latina. Cem anos depois da independência e 33 anos depois da Proclamação da República, o Brasil ainda não possuía uma universidade”.

A universidade brasileira, mesmo tendo um aparecimento tardio, traz a influência de outras universidades do mundo. É inicialmente caracterizada como escola de formação de profissionais em nível superior, especialmente com base na criação de escolas profissionalizantes ligadas à área técnica, considerando o saber fazer com larga base científica.

O Ensino Superior no Brasil constitui-se em forma de Faculdade ou Escola Superior somente a partir de 1900. Na década de 30, grandes mudanças ocorrem. Legalmente, uma universidade podia ser assim denominada a partir da aglutinação de três ou mais faculdades socialmente consagradas como as de Direito, de Medicina e de Engenharia, sob a coordenação de uma mesma reitoria.

Conforme descreve Finger (1997), com o Estatuto da Universidade Brasileira, na Reforma Francisco Campos, em 1931, o país passa a contar, pela primeira vez em sua história, com uma orientação mais clara sobre como deveria se estruturar essas instituições.

A administração foi definida como cargo de confiança e o Estatuto descia a pormenores da descrição das funções e dos cargos que deixava pouco espaço a qualquer ação mais criativa. Pelo fato de a educação superior pública sempre ter sido oferecida em número muito menor que de candidatos, assegurou, nesses anos todos, a confortável segurança de que, independente da qualidade do produto ou dos serviços, sempre haveria interessados. (FINGER, 1997, p. 14).

No período entre 1922 e 1934, a Universidade do Rio de Janeiro é a única instituição universitária do país. Buarque (2014) lembra que no final da ditadura Vargas, a universidade vive intensa atividade política, na luta pela democracia, com a

participação direta de professores e alunos, sendo, contudo, pequena sua contribuição teórica naquele momento.

[...] era mais um centro de confronto político e transmissor de idéias libertárias já formuladas do eu um gerador de alternativas para uma sociedade que rumava para sua modernização. O pensamento de alternativas estava concentrado nas associações de classe. (BUARQUE, 2014, p. 3).

Quando ocorre a implantação dos primeiros cursos superiores, a estrutura acadêmico-administrativa é importada de Portugal, especialmente da Universidade de Coimbra. É comum a cópia dos estatutos, currículos e das tradições, prática que permanece até a década de 60.

Com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, e com a preocupação de romper com a imagem de simples “agrupamento de faculdades”, a universidade passa a ser considerada como uma instituição de pesquisa, um centro de consciência crítica e de pensamento criador. Segundo Buarque (2014, p 135.), “a Universidade de São Paulo resultou da vontade dos intelectuais brasileiros aliados a intelectuais franceses”.

Já na década de 60, as ideias de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira quanto à criação de uma universidade a ser fundada na nova capital do país são interrompidas pelo golpe militar de 1964. De acordo com Buarque (2014), nessa mesma época a universidade brasileira é, de certa forma, destruída e, ao mesmo tempo, fundada. Entre 1964 e 1985, consegue dar um salto quantitativo e qualificativo, embora dependente e controlada.

Destruída pela aposentadoria forçada de centenas de professores, exilados ou expulsos pela ditadura recém-instalada, que pôs fim também à liberdade de cátedra. Ao mesmo tempo, com apoio técnico norte-americano, foi fundada uma estrutura mais moderna e, pela primeira vez, tentou-se criar um sistema universitário nacionalmente integrado. Iniciou-se então a concessão de bolsas de estudos no exterior, para onde jovens brasileiros foram enviados para cursarem seus doutorados e mestrados em universidades estrangeiras. A moderna universidade brasileira é filha do regime militar e da tecnocracia norte-americana[...]. (BUARQUE, 2014, p. 136).

Ainda nas décadas de 60 e 70, por solicitação do Ministério da Educação, são elaborados relatórios, traçando o perfil da nova instituição universitária no Brasil, conforme Barros (1993), citado por Finger (1997). O mesmo autor coloca também que na visão de Atcon (1966), teórico norte-americano e autor dos relatórios junto com Mattos (1968), o modelo empresarial traduz a modernidade da universidade, que

deveria ser e se comportar como uma empresa. E, para Mattos (1997, p. 101), coronel da Escola Superior de Guerra, ela deveria ser “autônoma e independente, transformando-se em fundação privada”.

Para Chauí (2001), a Reforma Universitária – com base na Lei nº. 5.540/68 – vem sob a proteção do Ato Institucional nº 5 e do Decreto nº 477, tendo como pano de fundo os Relatórios Atcon (1966) e Meira Mattos (1968):

O primeiro preconiza [...] a implantação de um modelo administrativo de grandes empresas ‘com a direção recrutada na comunidade empresarial, atuando sob sistema de administração gerencial desvinculada do corpo técnico-científico e docente’. O segundo preocupava-se com a falta de disciplina e de autoridade, exigindo a recondução das escolas superiores ao regime da nova ordem administrativa e disciplinar; refutava a ideia da autonomia universitária, que seria o privilégio para ensinar conteúdos prejudiciais à ordem social e à democracia [...]. (CHAUÍ, 2001, p. 47).

A Lei nº 5540/68 é uma tentativa de trazer o modelo norte-americano ao Brasil e, com isso, organizar um sistema de universidades de pesquisa, em substituição ao sistema de faculdades profissionais. Essa mesma lei ainda dá a base para a estrutura organizacional vigente na universidade brasileira.

A Reforma Universitária promove as seguintes mudanças: unifica o vestibular por região tornando o ingresso classificatório; cria o sistema de créditos, permitindo a matrícula por disciplinas e que leva a uma divisão das disciplinas em obrigatórias e optativas; cria a departamentalização – como setores de uma fábrica, em que a diferença é o produto gerado – reunindo disciplinas afins, visando a uma maior produtividade com a concentração de recursos e sem aumentar o número de professores, além de facilitar o controle administrativo e ideológico de professores e alunos; implementa o curso básico para melhor aproveitamento da “capacidade ociosa” daqueles cursos que recebem poucos estudantes e dão prejuízo ao Estado, o que, segundo Chauí (2014), seria o verdadeiro vestibular, interno e dissimulado, propenso a causar menos celeuma do que o vestibular explícito.

Além disso, a Reforma Universitária de 1968 dispersa estudantes e professores com a fragmentação da graduação, uma vez que não há mais turmas e sim agrupamentos que se desfazem ao final de cada semestre. Por outro lado, a implantação das licenciaturas de curta duração, se por um lado atende à demanda crescente dos estudantes, mantendo-os por pouco tempo nas instituições e

diminuindo seus gastos, por outro, aumenta a oferta de mão de obra para cursos médios e garante a baixa remuneração do professorado.

Também em decorrência da Reforma Universitária é institucionalizada a pós-graduação, cuja finalidade é a formação de pesquisadores de alto nível, de professores universitários e de mão de obra altamente qualificada para as organizações empresariais e estatais. Esse movimento, para Chauí, (2001), acaba lançando o graduado na condição de diplomado degradado, nas palavras da autora, “peão universitário”.

Assim, com essa visão empresarial, a universidade passa a ser centrada no autoritarismo, na reprodução tecnicista, na disciplina e na ordem. (FINGER, 1997). De acordo com Buarque (2014), a ação política da universidade é fortemente reprimida, mas isso não a inibe, ao contrário, acaba estimulando-a.

Na década de 70, o número de estudantes aumenta significativamente e, conseqüentemente, há a expansão principalmente das instituições privadas e não universitárias. Embora a busca por um modelo de universidade de pesquisa, a grande maioria submete-se ao modelo marcadamente de ensino, que nem sempre é de boa qualidade.

Esse período se caracteriza por forte competição pelo mercado de trabalho, considerando especialmente o rápido desenvolvimento industrial financiado pelo capital estrangeiro e o interesse do governo em atrair a classe média para o Ensino Superior. Daí a multiplicação das instituições superiores isoladas que marcam esse período.

Para Buarque (2014, p. 16), nos anos 1980 [...] “a universidade vê a realidade em crise, sem controle; vê suas teorias em crise, sem captar o real; e vê-se impotente politicamente para induzir soluções”.

Simultaneamente à caducidade da maioria das teorias transmitidas, outra crise surge dentro da universidade. Em função da conjuntura econômica difícil, são drasticamente limitadas as possibilidades de absorção da mão de obra formada. Com isso, a universidade, além de já não ser capaz de oferecer uma resposta satisfatória ao entendimento da realidade, deixa também de servir como degrau de ascensão social e econômica (BUARQUE, 2014, p. 7).

Nesse período, ocorrem discussões, especialmente no meio acadêmico, em relação à necessidade de redimensionamento do papel da universidade, surgindo questões referentes à própria natureza da instituição universitária e seu compromisso social com a comunidade. Por sua vez, o governo passa a considerar que “financia a

educação e que, portanto, deve obter respostas concretas para os seus programas de ação que visam, sobretudo, ao desenvolvimento científico e tecnológico do país”. (AMORIN, 1994, p.124 *apud*. FINGER, 1997, p. 103).

A partir de 1985, movimentos para a reafirmação da democracia são realizados, trazendo, por exemplo, o direito de escolha dos dirigentes universitários, com eleição direta para reitor. Tais movimentos são reforçados com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que, no artigo 207, diz: as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Entretanto, essa mesma liberdade traz também forte restrição de recursos financeiros. Paralelamente, há um crescimento do setor privado e “um inesperado ensimesmamento da universidade estatal, voltada, na sua luta pela sobrevivência, pela defesa de seus próprios interesses”. (BUARQUE, 2014, p. 136).

Diante dessas questões históricas e de preocupações mais recentes, cabe destacar o novo impulso para o debate político sobre o Ensino Superior e sobre a necessidade de repensar a universidade para o século XXI, trazido pela Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada em 1998, na sede principal da Unesco, em Paris, na França. O evento, que reuniu quatro mil participantes de 182 países, oportunizou amplo debate para a análise de políticas de educação. Ministros de Educação e outros grupos interessados reconheceram que os governos não conseguiriam dar sequência e gerir sozinhos uma renovação mais radical do Ensino Superior. (UNESCO, 2013). A Conferência de 1998 aprovou a *Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação*, acompanhada de um Plano de Ação. Conforme o documento *Educação Superior em um tempo de transformação – novas dinâmicas para a responsabilidade social* (GUNI, 2013), elaborado por *Global University Network for Innovation* (2013, p. XVI):

Sua estrutura conceitual baseou-se em um conjunto de medidas fundamentais: ampliação do acesso ao ensino superior – entendida como um bem público e um direito humano – como a peça fundamental do desenvolvimento; a promoção de reformas da educação superior, nos níveis institucionais e organizacionais, visando aprimorar sua qualidade, pertinência e eficiência; e em garantir recursos e financiamento suficientes – públicos e privados – para lidar com o aumento das demandas no ensino superior pelos seus diferentes *públicos de interesse*.

Em uma análise sobre a expansão da Educação Superior e a dialética público-privada, o documento ressalta alguns fatores que afetaram os sistemas de Educação Superior, seja em países em desenvolvimento ou desenvolvidos, são eles: a) aumento na demanda, causado pelo crescimento demográfico, b) redução do papel do governo e o aparecimento do mercado; c) emergência da educação privada e a diversificação de provedores; d) diversificação de recursos financeiros; e) internacionalização e educação além fronteiras.

O documento também afirma que a Educação Superior é um bem público que agrega valor à sociedade ao educar as pessoas, que depois se tornam cidadãos produtivos ou um bem privado que beneficia principalmente os indivíduos que ganham mais dinheiro e desfrutam de outras vantagens como resultado da sua educação. (GUNI, 2013, p. 8). A discussão faz emergir questões que contrapõem as dimensões de público e privado: se for um bem privado os estudantes que dela se beneficiam, devem pagar? Cabe à sociedade se responsabilizar por ela? Some-se a isso o fato de que os conceitos “público” e “privado” contêm diversos elementos e sentidos que nem sempre os tornam genuínos e envolvem, também, a missão e os diferentes papéis que as instituições se propõem a desempenhar diante do compromisso e da responsabilidade social que têm no meio em que estão.

De acordo com Porto e Régnier (2003), o Brasil apresentava – e ainda apresenta – um grande desequilíbrio no acesso dos jovens ao Ensino Superior quando comparado com o quadro internacional ou mesmo latino-americano. À época, apenas 11% da população brasileira entre 18 e 24 anos estava matriculada no Ensino Superior, índice inferior à Bolívia (22%) Colômbia (23%) e Chile (24%). Em 2012, somente 15,8% dos jovens com idade de 18 a 24 anos conseguiram acesso ao Ensino Superior<sup>5</sup>.

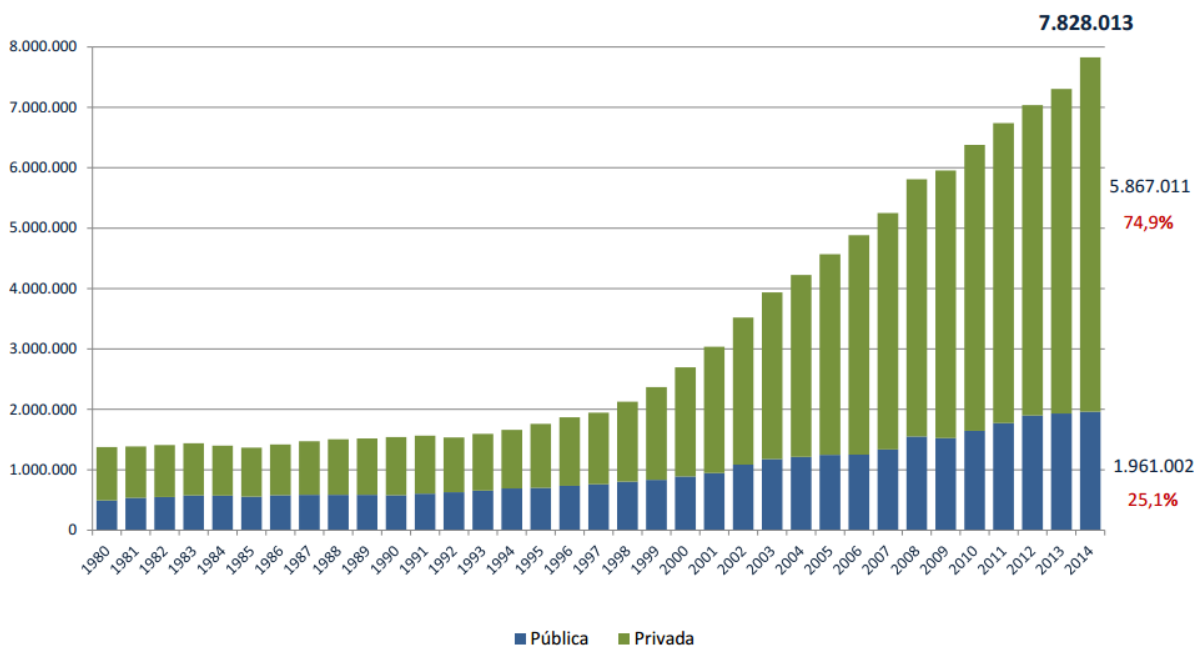
Desde a última década, o Ensino Superior vive um momento histórico marcado pela dualidade nessa etapa educacional: por um lado nota-se o grande investimento financeiro, por outro a expansão ainda que pouco expressiva e democratizada do Ensino Superior. (FRANCO, 2008). Em 2010 o setor privado representava 88,3% de IES e as públicas, apenas, 11,7%. A diferença permanece atualmente (CHAVES; AMARAL, 2015): em 2014, dos 3,1 milhões de estudantes que ingressaram em cursos de graduação, 82,3% deles o fizeram em instituições privadas (2,5 milhões). A

---

<sup>5</sup> OEstado de São Paulo, 18/10/2003.

discrepância em relação às instituições públicas e privadas fica evidente no gráfico a seguir divulgado pelo Ministério da Educação, em relação à evolução no número de matrículas no Ensino Superior.

Gráfico 1 - Evolução no número de matrículas de 1980 a 2014



Fonte: MEC/INEP (2014).

O último censo do Ensino Superior, de 2014, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aponta que o número de matrículas em cursos superiores no País cresceu de 7,3 milhões em 2013, para 7,8 milhões em 2014. Foram mais de 500 mil matrículas em relação ao registrado no ano anterior. Nesse mesmo período – 2013-2014 – as matrículas cresceram 3,8%, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada.

A tabela que segue apresenta de forma evolutiva (2010-2014) Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, dados por categoria administrativa – IES públicas<sup>6</sup> e privadas<sup>7</sup> e respectivas matrículas<sup>8</sup>, de acordo com o Censo da Educação Superior:

<sup>6</sup> IES pública – Instituição de educação superior com categoria administrativa igual à pública federal, pública estadual, pública municipal ou especial.

<sup>7</sup> IES privada – Instituição de educação superior com categoria administrativa igual à privada com fins lucrativos ou privada sem fins lucrativos.

<sup>8</sup> Matrículas – Corresponde à soma de vínculos de aluno a um curso superior iguais a “cursando” ou “formado”.



Tabela 1 - Evolução da graduação 2010-2014 por categoria administrativa

Categoria Administrativa	2010		2011		2012		2013		2014	
	IES	Matric.	IES	Matric.	IES	Matric.	IES	Matric.	IES	Matric.
BRASIL	2.378	5.449.120	2.365	6.739.689	2.416	7.037.688	2.391	7.305.977	2.368	7.828.013
PÚBLICAS	2.78	1.461.696	284	1.773.315	304	1.897.376	301	1.932.527	298	1.961.002
Federal	99	833.934	103	1.032.936	103	1.087.413	106	1.137.851	107	1.180.068
Estadual	108	524.698	110	619.354	116	625.283	119	604.517	118	615.849
Municipal	71	103.064	71	121.025	85	184.680	76	190.159	73	165.085
PRIVADAS	2.100	3.987.424	2.081	4.966.374	2.112	5.140.132	2.090	5.373.450	2.070	5.867.011

Fonte: MEC/INEP (2014).

Embora o crescimento das matrículas, o mesmo não é observado em relação ao número de IES, tendo em vista a redução de 2.391, em 2013, para 2.368, em 2014, tanto na rede pública, que passa de 301, em 2013, para 298, em 2014, quanto na rede privada, onde esse número cai de 2.090, em 2013, para 2.070, em 2014.

No Rio Grande do Sul, o mesmo crescimento ocorre em relação ao número de IES por categoria administrativa, conforme dados do Censo da Educação Superior/2013:

Tabela 2 - Evolução do Ensino Superior no RS

Ano	Brasil	Total RS	Públicas			Privadas
			Federal	Estadual	Municipal	
2010	2.378	110	9	1	-	100
2011	2.365	111	9	1	-	101
2012	2.416	115	9	1	-	105
2013	2.391	119	9	1	-	109

Fonte: MEC/INEP (2013).

Para Buarque (2014, p. 92), “as universidades deveriam ser gratuitas, uma vez que preparam os profissionais que construirão o futuro do país”. Para ele, entretanto, no Brasil, após a conclusão da Educação Superior, “os profissionais não usam a universidade para se dedicarem ao país, mas para subirem na vida”.

[...] O que faz a universidade elitista não é a classe, a roupa ou o meio de transporte de seus alunos. É sim a cabeça, os interesses e compromisso dos que dela saem, a qualidade de seus professores, dos cursos de extensão, dos livros publicados. Esta é a lógica da crise universitária: de um lado, o processo democrático, tímido, externamente, em choque com os rumos que a sociedade toma; e de outro, a universidade atingindo a democracia interna sem ainda ter descoberto seus novos compromissos. (BUARQUE, 2014, p. 97).

Sob essa perspectiva, é possível concordar que a universidade deveria preparar os estudantes, educando-os como cidadãos, para desenvolverem consciência crítica sobre o mundo no qual habitam e auxiliá-los a dar vida a processos alternativos para a construção de sociedades melhores que futuras gerações herdarão. Também é seu objetivo promover a utilidade social do conhecimento, dessa forma contribuindo para uma melhoria na qualidade de vida.

Tomando-se, mesmo que provisoriamente, como referência as abordagens até aqui apresentadas, podemos concluir que novos tempos demandam uma nova universidade que seja capaz de se repensar como instituição comprometida com a transformação social e em ter interface com a sociedade, procurando se adequar às rápidas mudanças e novas realidades. Também é sua função a formação de profissionais com amplo domínio de seu campo de atuação, com formação humanista e integrada aos diferentes aspectos do mundo.

Com isso, e considerando-se o foco no ensino e na pesquisa, um dos desafios das IES é antever as demandas dessa sociedade, ajudando a criar o futuro, a prever acontecimentos e a formular propostas alternativas em/para um mundo cada vez mais tecnológico e voltado para o mercado de trabalho. E, também, adaptar-se aos paradigmas ditados pela globalização. Outro ponto levantado pelos autores, conforme Martins (2000), como desafio atual para as IES, é a hierarquização institucional sem necessariamente o aprimoramento na relação entre a proposta pedagógica das instituições e as reais necessidades dos jovens e do mercado.

Todas essas questões – e tantas outras implícitas – remetem para o entendimento de que somente com autonomia a Universidade poderá exercitar e protagonizar processos democráticos, seja na área acadêmica ou administrativa, garantidos pela liberdade de pensamento e de expressão assim como de tomada de decisões. Autonomia que, por sua vez, não significa fechamento sobre “seu mundo”, mas que requer intercâmbio de valores com outras IES e com a sociedade, cooperando em redes para ações conjuntas, solidárias e não competitivas.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1 Sobre a Hermenêutica de Profundidade

Tendo como objetivo investigar as tensões cotidianas de gestores universitários e as implicações pessoais que derivam das tensões institucionais, temporais e relacionais vivenciadas por esses sujeitos, optamos por um método que permite interpretar para compreender. Para alcançar os objetivos da tese doutoral, o caminho metodológico ancorado na Hermenêutica de Profundidade envolve estudo documental e bibliográfico, complementado pela análise qualitativa de dados levantados mediante a realização de entrevistas em profundidade com lideranças de Instituições de Ensino Superior com atuação no Rio Grande do Sul.

A Hermenêutica de Profundidade concede papel central à interpretação/reinterpretação, que significa, conforme Hermann (2002), manifestação vital que afeta as relações dos homens entre si e com o mundo. Além disso, considera o objeto de análise como construções simbólicas significativas, inseridas em contextos sociais e históricos que interferem na sua configuração. (THOMPSON, 2011). Nesse sentido, possibilita olhares múltiplos a campos de pesquisa já explorados, desvelando novos sentidos e recusando a pretensão de verdades absolutas, abrindo a possibilidade de infinitas interpretações. (HERMANN, 2002). Para Veronese e Guareschi (2006), é na razão argumentativa, dialógica, que se baseia a Hermenêutica de Profundidade. Em síntese, a Hermenêutica de Profundidade é o “estudo da construção significativa e da contextualização social das formas simbólicas”. (THOMPSON, 2011, p. 363).

Historicamente, o referido método emerge dos debates literários da Grécia antiga e, ao longo do tempo, foi relacionado ao trabalho dos filósofos hermeneutas dos séculos XIX e XX. (THOMPSON, 2011). Tais estudiosos nos recordam que o estudo das formas simbólicas é fundamentalmente um problema de compreensão e interpretação. Em outras palavras, formas simbólicas – ações, falas, textos – são construções significativas que exigem interpretação e que podem ser compreendidas. (THOMPSON, 2011). Conforme Hermann (2002), desde as referências gregas, a Hermenêutica propõe tornar explícito o que está implícito, ou seja, descobrir a mensagem e torná-la compreensível, sendo esse um dos propósitos da nossa investigação.

Thompson (2011) alerta, contudo, que os processos de compreensão e interpretação não devem ser vistos como uma dimensão metodológica que exclui uma análise formal objetiva, mas sim como uma dimensão que é ao mesmo tempo complementar e indispensável a eles. Stein (2010) lembra que não há proposição que seja feita no vácuo, quer dizer, todas pressupõem uma determinada história, cultura e permitem uma interpretação.

Acreditamos que uma investigação sociológica centrada em sujeitos – e no seu cotidiano – necessita perceber seu campo de investigação não como um mundo sócio-histórico disponível para ser observado como campo-objeto, mas como um campo-sujeito, construído por sujeitos, conforme defende Thompson (2011). E são sujeitos que, “no curso rotineiro de suas vidas cotidianas, estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros” (THOMPSON, p. 358) e em interpretar as ações, falas e acontecimentos que se dão a seu redor. Os sujeitos são parte da história e não apenas observadores dela.

Por isso, o fenômeno social e/ou sua apreensão é um registro subjetivo, no campo dos sentidos, ressaltam Veronese e Guareschi (2006). E a realização de um processo hermenêutico é um dos caminhos possíveis para a pesquisa social, em que não se desvelam sentidos, mas são propostos sentidos viáveis para a compreensão do fenômeno que nos leve a uma verdade plausível, ainda que provisória. (VERONESE; GUARESCHI, 2006).

Ao estar ligada a um campo-objeto, a investigação social é constituída em parte de sujeitos capazes de compreensão, reflexão e ação e, portanto, os resultados da investigação podem ser apropriados pelos sujeitos que constituem esse campo. Nesse contexto, a dimensão do cotidiano torna-se central, sobretudo quando consideramos que a Hermenêutica de Profundidade tem seu ponto de partida na hermenêutica da vida cotidiana.

O enfoque da hermenêutica em profundidade deve se basear, o quanto possível, sobre uma elucidação das maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e as recebem no decurso de suas vidas cotidianas, este momento etnográfico é um estágio preliminar indispensável ao enfoque da hermenêutica em profundidade. (THOMPSON, 2011, p. 363).

Ao optar pela Hermenêutica de Profundidade, concordamos com a possibilidade de um processo interpretativo do cotidiano dos gestores universitários, a partir da (re)interpretação e compreensão de suas construções simbólicas. Para

Thompson (2011), a reconstrução é ela própria um processo interpretativo, trata-se de uma interpretação do entendimento cotidiano ou, como ele denomina, uma interpretação da *doxa*, ou seja, uma interpretação das opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social.

Segundo o referido autor, a interpretação da *doxa* é indispensável, mas não suficiente e por isso sugere ir além desse nível de análise, para alcançar outros aspectos das formas simbólicas que emergem da constituição do campo-objeto. As formas simbólicas são caracterizadas a partir dos seguintes aspectos: *intencional*, que são as expressões de um sujeito e para um sujeito(s); *convencional*, em que a produção, construção ou o emprego das formas simbólicas e sua interpretação pelos sujeitos que as recebem são processos que envolvem a aplicação de regras, códigos ou convenções de vários tipos; *estrutural*, uma vez que as formas simbólicas são construções que exibem uma estrutura articulada; *referencial*, que considera que as formas simbólicas são construções que representam algo e referem-se a algo; *contextual*, que significa que as formas simbólicas estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro das quais e por meio das quais são produzidas, transmitidas e recebidas. (THOMPSON, 2011, p. 192). De acordo com o autor, as formas simbólicas não são apenas construções significativas interpretadas e compreendidas pelos sujeitos que produzem e recebem, são também construções inseridas em condições históricas específicas.

## 4.2 Detalhamento do Processo Metodológico

O processo metodológico que caracteriza a Hermenêutica de Profundidade compreende três fases ou procedimentos que não devem ser compreendidos como etapas isoladas, mas como “dimensões analiticamente distintas de um processo interpretativo complexo”. (THOMPSON, 2011, p. 365). De acordo com Veronese e Guareschi (2006), as fases configuram-se em distintas dimensões de análises, complementares entre si, utilizadas conforme o contexto e os objetivos da investigação.

A primeira fase é a *análise sócio-histórica*, que tem como objetivo reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas. Nesse sentido, o autor reforça que as formas simbólicas não são

produzidas no vazio, mas sim transmitidas e recebidas em condições sociais e históricas específicas que interferem nos seus múltiplos sentidos. A profundidade da investigação sobre tais condições pode variar dependendo do objeto e das circunstâncias da pesquisa. (THOMPSON, 2011).

Com relação aos contextos sociais, Thompson (2011) identifica quatro aspectos básicos que requerem níveis de análise distintos. O primeiro são as *situações espaço-temporais* em que as formas simbólicas são produzidas e recebidas por pessoas situadas em locais específicos, agindo em tempos particulares e locais especiais. “A reconstrução desses ambientes é parte importante da análise sócio-histórica” (THOMPSON, 2011, p. 366), afirma o autor.

O segundo aspecto são os *campos de interação*, nas quais as formas simbólicas estão situadas. Por campo, Thompson (2011) compreende como sendo um espaço de posições e um conjunto de trajetórias, que determinam algumas relações entre pessoas e oportunidades acessíveis a elas.

O terceiro nível de análise se refere às *instituições sociais*. Para Thompson (2011), instituições sociais são um conjunto relativamente estável de regras e recursos, juntamente com relações sociais estabelecidas por elas e, portanto, dão uma forma particular aos campos de interação. Tal configuração ocorre por meio da fixação de uma série de posições e trajetórias já existentes e as criadas pelas próprias instituições. Analisar instituições sociais é reconstruir “os conjuntos de regras, recursos e relações que as constituem, é traçar seu desenvolvimento através do tempo e examinar as práticas e atitudes das pessoas que agem a seu favor e dentro delas”. (THOMPSON, 2011, p. 367).

Já o quarto nível de análise trata da *estrutura social*, ou seja, das assimetrias, diferenças e divisões da estrutura social, como a formação e produção das classes sociais, diferenças de gênero, entre outros. Consiste em determinar que assimetrias são sistemáticas e relativamente estáveis, duráveis e coletivas. Esse nível de análise envolve tentativas de estabelecer critérios, categorias e princípios que embasam tais diferenças e garantem seu caráter sistemático e durável.

Thompson (2011) distingue ainda outro conjunto de condições de particular relevância para o estudo das formas simbólicas, que são os *meios técnicos de construção de mensagens e de transmissão*. Ao serem trocadas entre pessoas, as formas simbólicas necessitam de meios técnicos para sua transmissão, desde ondas moduladas, como no caso de conversas e diálogos, até dispositivos complexos, como

a transmissão eletrônica e a digital. Os meios técnicos conferem certas características às formas simbólicas, podendo, portanto, também interferir desde a produção até a interpretação das formas simbólicas. O foco desse nível de análise não se trata apenas de uma investigação técnica, mas deve buscar elucidar contextos sociais mais amplos em que os meios estão inseridos e são empregados.

Inicialmente, realizamos a primeira etapa, análise sócio-histórica, em dois níveis: o *nível das situações espaço-temporais*, uma vez que interessa-nos compreender formas simbólicas dos sujeitos investigados em um determinado recorte de espaço e tempo. E também no nível das instituições sociais, pois complementaremos a análise com um olhar sobre o campo de atuação dos sujeitos, as universidades, instituições sociais que compõem nosso território de investigação. Para Veronese e Guareschi (2006), a análise de universidades, enquanto instituições sociais, requer reconstruir o conjunto de regras que as constituem e sustentam para analisar de que maneira as formas simbólicas se produzem e como são recebidas nesse ambiente específico. Consideramos, contudo, que, no decorrer do processo de investigação e análise, podem emergir outras possibilidades de análises em níveis diferentes.

A segunda fase de análise da Hermenêutica de Profundidade compreende a *Análise Formal ou Discursiva*. Thompson (2011) acredita que os objetivos e expressões que circulam nos campos sociais são construções simbólicas complexas, através das quais algo é dito, com estrutura articulada, e tal característica demanda essa segunda etapa de análise. Seu foco está na organização interna das formas simbólicas, suas características, padrões e relações.

Da mesma forma que a primeira etapa, também nessa existe uma série de procedimentos metodológicos e tipos de análise. Thompson (2011, p. 370) destaca a semiótica entendida como o estudo das relações entre os elementos que compõem a forma simbólica ou signo, e das relações entre esses elementos e os sistemas mais amplos, do qual a forma simbólica, ou o signo podem ser parte. A análise semiótica pode ajudar a iluminar as maneiras pelas quais as formas simbólicas são construídas; também a identificar os elementos constitutivos e suas inter-relações, em virtude dos quais o sentido de uma mensagem é construído e transmitido.

Enquanto a análise semiótica dedica-se às imagens e palavras, para as expressões linguísticas, é necessária uma *análise discursiva*. Por discurso, Thompson (2011) compreende as instâncias de comunicação correntemente presentes. Sendo

assim, o objeto da análise discursiva são as conversações cotidianas. Mesmo que os casos concretos de comunicação estejam histórica e temporalmente situados, também apresentam características e relações estruturais que podem ser analisadas formalmente, por meio de métodos da análise discursiva.

Thompson (2011) distingue ainda a *análise da conversação*, que estuda as interações linguísticas nas situações concretas em que elas ocorrem; a *análise sintática*, que se centra na sintaxe ou gramática prática, do dia a dia; a *análise narrativa*, que tem foco em discursos que narram uma sequência de acontecimentos; e a *análise argumentativa*, que tem como objetivo reconstruir e explicitar padrões de inferência que caracterizam os discursos.

A terceira e última fase da Hermenêutica de Profundidade é a etapa de interpretação/reinterpretação. A interpretação se constrói a partir do resultado da análise discursiva e da análise sócio-histórica e implica um “movimento novo de pensamento, ela procede por *síntese*, por construção criativa de possíveis significados”. (THOMPSON, 2011, p. 375). Trata-se, segundo Thompson, de uma etapa fundamental e imprescindível: “Por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa do significado”. (THOMPSON, 2011, p. 375).

As formas simbólicas ou discursivas possuem o que Thompson chama de “aspecto referencial”, ou seja, referem-se a algo, representam algo, e é esse aspecto que se busca compreender no processo de interpretação. Essa etapa pode ser realizada por meio das técnicas de análise sócio-histórica e também a discursiva, mas vai além delas, “transcende a contextualização das formas simbólicas tratadas como produtos socialmente situados, e o fechamento das formas simbólicas tratadas como construções que apresentam uma estrutura articulada” (THOMPSON, 2011, p. 376). De acordo com Thompson, as formas simbólicas dizem algo sobre alguma coisa, e é esse caráter transcendente que deve ser compreendido pelo processo de interpretação.

O processo de interpretação é simultaneamente um processo de reinterpretção, já que as formas simbólicas – objeto da interpretação – são parte de um campo pré-interpretado, ou seja, já são interpretadas pelos sujeitos que constituem o mundo histórico.

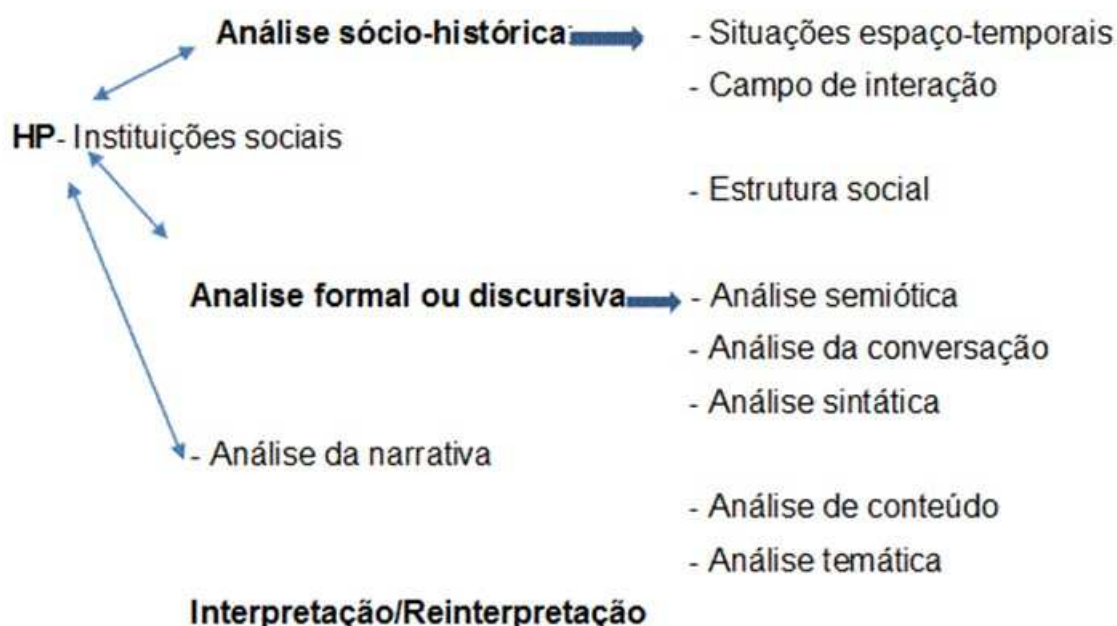
Ao desenvolver uma interpretação que é mediada pelos métodos do enfoque da HP, estamos reinterpretando um campo pré-interpretado; estamos projetando um significado possível que pode divergir do significado



construído pelos sujeitos que constituem o mundo socio-histórico. [...] Como uma reinterpretação de um campo objetivo pré-interpretado, o processo de interpretação é necessariamente arriscado, cheio de conflito e aberto à discussão (THOMPSON, 2011, p. 376).

Na figura 1, a seguir, está a síntese das três fases do caminho metodológico da Hermenêutica de Profundidade:

Figura 1 - Hermenêutica de Profundidade



Fonte: Elaborada pela autora com base em Thompson (2011).

Segundo Motta (2014), a Hermenêutica de Profundidade se apresenta como importante conjunto de procedimentos teórico-metodológicos para a pesquisa social qualitativa, possibilitando uma investigação menos descritiva e mais analítica, interpretativa, em que a racionalidade argumentativa tem um papel preponderante. Configura-se em uma construção de hipóteses, tentativas compreensivas de interpretação possíveis e plausíveis.

No contexto da pesquisa social contemporânea, encontrar o percurso metodológico adequado ao objeto, ao campo, ao tempo que se vive, é sempre um desafio. Acreditamos que, para os objetivos aos quais o presente estudo busca atender, debruçando-se sobre as formas simbólicas que emergem do cotidiano de lideranças universitárias – as tensões vividas, implicações, competências e habilidades – o referencial metodológico de Thompson, Hermenêutica de

Profundidade, é o mais adequado, por permitir a compreensão de tais dimensões a partir da interpretação e reinterpretação.

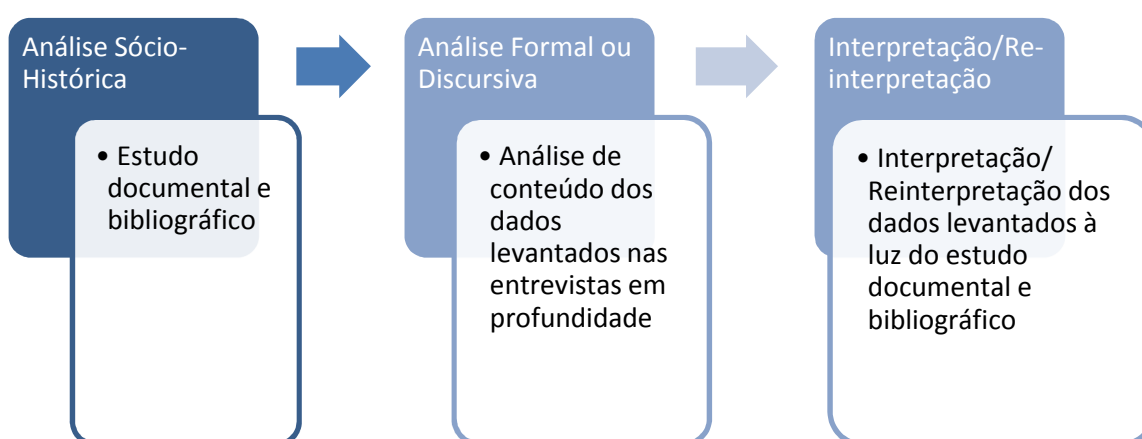
### 4.3 Estratégias Metodológicas

Segundo Thompson (2011), o pesquisador pode lançar mãos de inúmeras estratégias para a interpretação, reinterpretação e compreensão das formas simbólicas. “Através de entrevistas, observações participante e outros tipos de pesquisas etnográficas podemos reconstruir as maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas nos vários contextos da vida social”. (THOMPSON, 2011, p. 363).

Para alcançar os objetivos do nosso estudo, à luz da Hermenêutica de Profundidade, os procedimentos metodológicos adotados são o estudo documental e bibliográfico. (MOREIRA, 2006; STUMPF, 2006), complementado pela análise qualitativa de dados levantados mediante a realização de entrevistas em profundidade (POUPART, 2008; SILVA; GODOI; BANDEIRA-DEMELO, 2010) com lideranças de Instituições de Ensino Superior com atuação no Rio Grande do Sul.

Os procedimentos atendem a cada uma das três etapas propostas pelo método, conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 2 - Percurso metodológico



Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha pela pesquisa qualitativa se dá por possibilitar o “[...] aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas

em profundidade e análise qualitativa da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno”. (RICHARDSON, 1999, p. 102). Sobre a importância da pesquisa qualitativa, o autor ressalta ser “[...] uma oportunidade única de ir além das aparências superficiais do dia a dia” (RICHARDSON, 1999, p. 103), pois também nos permite desenvolver uma análise teórica dos fenômenos sociais baseada no cotidiano das pessoas.

O levantamento bibliográfico foi desenvolvido a partir das dimensões centrais da investigação: Instituições de Ensino Superior, identidade, exercício/prática da liderança, gestão enquanto prática social. Para tanto, nos ancoramos nos seguintes autores: Buarque (2014); Bauman (2009); Bitencourt (2010); Chanlat (2010; 2012); Chauí (2000; 2001; 2014); Dubar (2005); Finger (1997); Friedmann (2004); Goffman (1999; 2011); Melucci (2004); Morin (2000; 2005; 2007); Santos (2004, 2010); Zarifian (2008), entre outros.

Já a análise documental complementa a etapa da análise sócio-histórica, a partir de documentos como Plano de Desenvolvimento Institucional, Regimento e outros que aprofundem nosso conhecimento sobre as Instituições de Ensino Superior escolhidas para compor o território da pesquisa. A análise documental, de acordo com Bardin (2011, p. 51), trata-se de uma operação ou um conjunto de operações que busca “representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Para Richardson (1999), os documentos constituem fonte para a pesquisa social que reúne e expressa, muitas vezes de maneira dispersa e fragmentária, as manifestações da vida social em seu conjunto e em cada um dos seus setores.

Para a coleta de dados, foram realizadas quatro entrevistas em profundidade, a partir de roteiros semiestruturados, com o(a)pró-reitor(a) Acadêmico ou de Graduação de quatro instituições de Ensino Superior, que representem a seguinte classificação: *pública; privada confessional, privada comunitária e particular (laica)*. A justificativa pela escolha por esses gestores se dá por seu lugar central na estrutura organizacional e seu papel fundamental para o funcionamento cotidiano das Instituições de Ensino Superior. Embora ofereçam outros serviços, podemos dizer que a graduação é o coração de uma universidade e o pró-reitor de Graduação ou Acadêmico é o responsável por planejar, supervisionar e coordenar todas as atividades ligadas ao ensino de graduação,

assim como o desempenho discente e docente e a promoção do constante aperfeiçoamento e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, entre as instâncias de gestão de uma universidade, essa é uma das que mais materializa o perfil híbrido já detalhado anteriormente, que necessita combinar as competências e habilidades acadêmicas, humanas, sociais, com aquelas voltadas à gestão cotidiana de pessoas, projetos, processos de um sistema complexo.

As instituições escolhidas de maneira não probabilística por conveniência possuem atuação no Rio Grande do Sul. Os nomes das instituições, bem como dos respondentes, são mantidos em sigilo e buscou-se adaptar os relatos, colocando-os no gênero masculino, evitando evidenciar o gênero dos sujeitos da pesquisa. Para citar as instituições usaremos a classificação – *pública, confessional, comunitária e particular* – e para mencionar os sujeitos que participaram da entrevista, usaremos como pseudônimos letras do alfabeto, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 - Sujeitos da pesquisa

NATUREZA DA IES	PSEUDÔNIMO DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO
<b>Pública</b>	A – Pública
<b>Privada Confessional</b>	B – Confessional
<b>Privada Comunitária</b>	C – Comunitária
<b>Particular</b>	D – Particular

Fonte: Elaborado pela autora.

A classificação das IES tem como base a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), Instituição de Educação Superior (IES) é o nome dado às instituições que ministram Educação Superior, tais como universidades, centros universitários, faculdades, escolas, institutos, entre outros, e que têm entre algumas das suas finalidades, conforme o Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96):

estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração [...]. (BRASIL, 1996).

Ainda a LDB classifica as IES em categorias administrativas pública e privada. As instituições públicas de ensino são aquelas mantidas pelo poder público, na forma Federal, Estadual ou Municipal, são financiadas pelo Estado e não cobram matrícula ou mensalidade. As instituições privadas de ensino se enquadram como particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Já no Art. 20, a LDB diz que as instituições comunitárias “são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”. (BRASIL, 1996).

Já as confessionais “são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas”, bem como aos demais aspectos que se referem às comunitárias. Finalmente, as particulares são aquelas “instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” e não apresentam as características das demais, citadas acima. (BRASIL, 1996).

Bauer e Gaskell (2005, p. 65) afirmam que a “entrevista qualitativa fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”. O objetivo da mesma é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos, propósitos que vão ao encontro dos objetivos centrais da presente tese.

O roteiro semiestruturado foi desenvolvido com base nos nossos objetivos:

Quadro 3 - Macrorroteiro da entrevista

<b>Macrorroteiro da entrevista</b>	
<b>Momentos</b>	<b>Objetivo</b>
<b><i>Sensibilização</i></b>	Conhecer a história pessoal e profissional do entrevistado e deixá-lo à vontade para a realização da entrevista.
<b><i>Mapeamento das tensões</i></b>	Investigar as tensões institucionais, temporais e relacionais, frequentes no cotidiano dos gestores de Instituições de Ensino Superior.
<b><i>Identificação das implicações</i></b>	Analisar as implicações que emergem de tais tensões.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para cada momento, um conjunto de questões ou pontos para motivar a conversação serviu de guia orientador em busca de alcançar os objetivos propostos. Os dados levantados a partir das entrevistas foram a base para a etapa de interpretação e reinterpretação, a partir da análise de conteúdo dos relatos de cada sujeito. De acordo com Demo (2007, p. 246), o conteúdo a ser analisado carrega a história concreta da vida das pessoas, “os compromissos ideológicos em jogo, as lutas que envolvem o dia a dia, os fins que se perseguem, os resultados obtidos, e assim por diante”.

Uma análise hermenêutica do conteúdo vai além do que está explicitamente e gramaticalmente dito, e explora as entrelinhas, as insinuações, o que vai além da verbalização, já que “um discurso não se entende apenas na sua forma, no seu formato, na sua gramática, mas no conteúdo que quer dizer”. (DEMO, 2007, p. 248). Busca compreender as vivências que aparecem mais na fala do que na formulação formal da língua, o sentido oculto dos textos, as (in)certezas e contextos que revelam a intimidade do cotidiano, com profundidade e sensibilidade. (DEMO, 2007).

Hermenêutica é algo tradicional em metodologia, porquanto se refere à arte de interpretar textos e sobretudo a comunicação humana. Parte da constatação de que a realidade social, e nela sobretudo o fenômeno da comunicação humana, possui dimensões tão variadas, nuançadas e mesmo misteriosas, que é misto atentar não só para o que se diz, mas igualmente para o que não se diz. Há na comunicação sentidos ocultos, cuja regra mais

comum é fugir das regras. Adivinhar, por vezes, é a última saída (DEMO, 2007, p. 247).

É por meio desse percurso metodológico e da (re)interpretação das formas simbólicas que buscamos investigar as tensões institucionais, temporais e relacionais de lideranças de Instituições de Ensino Superior de distintas naturezas, relacionando as implicações pessoais e coletivas oriundos de tais processos de gestão.

#### 4.3.1 Histórias de Vida – Perfil dos Sujeitos

No contexto de um estudo sociológico, a dimensão do sujeito é central. Nesse sentido, inspirados em Thompson (2011), nosso campo de investigação não é percebido apenas na perspectiva sócio-histórica como um campo-objeto, mas sobretudo como um campo-sujeito, ou seja, constituído e construído por sujeitos, que buscam constantemente compreender-se a si mesmos e aos outros.

Para compreender sua cotidianidade e as tensões que advêm dos papéis que vivenciam, é fundamental começar por suas trajetórias de vida; afinal, conforme Morin (2007) “quem somos” é inseparável de “onde estamos, de onde viemos, para onde vamos”. “Conhecer o humano não é expulsá-lo do universo, mas aí situá-lo”, recorda Morin (2007, p. 25). Compreender o humano passa, portanto, “pelo seu lugar, pelo lugar de onde veio, onde está e para onde vai”. (MORIN, 2007, p. 25).

Abordar suas trajetórias de vida também recorda, segundo Arendt (2007), que a condição humana deve ser compreendida como algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. De acordo com a autora, os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência.

A trajetória dos sujeitos da pesquisa possui uma série de encontros, de pontos em comum, embora tenham trilhado caminhos completamente distintos. Todos possuem boa parte de suas vidas dedicada à academia, passaram por momentos intensos de atividades e responsabilidades, acumulam atribuições, desafios, realizaram escolhas determinantes para configurar o momento de vida que agora vivenciam. A seguir, apresentamos brevemente cada um dos gestores universitários que compuseram a amostra da pesquisa.

Pró-reitor de graduação da universidade pública, o Entrevistado Atem toda sua trajetória acadêmica e profissional vinculada à universidade. Sua carreira acadêmica,

em pouco tempo, já mesclava a docência com cargos de liderança. Foi um estudante bastante ativo, envolvido nos movimentos estudantis, nos anos 80, e chegou a presidir o diretório acadêmico da universidade.

Realizou seu mestrado e doutorado no exterior e ingressou como docente na mesma universidade. Com apenas um ano como professor, já integrava a comissão de pós-graduação e seis meses depois se tornou coordenador da área. *“Para mim, foi muito impactante na época, lembro o estresse que sentia para responder às necessidades”*, relata o Entrevistado A. Conta que teve “sorte” na gestão, por contar com colegas que o apoiaram. Foi reeleito coordenador, participou da criação de um curso de doutorado na sua área de formação e se tornou vice-diretor da Faculdade. Tornou-se diretor e permaneceu no cargo por oito anos. De diretor, foi convidado a ser pró-reitor de Graduação.

Assim como o Entrevistado A, o Entrevistado B, pró-reitor da universidade privada confessional, tem sua trajetória acadêmica em uma área completamente diferente das áreas de gestão. Dois anos depois de formado, retornou à universidade como docente e durante um tempo atuou na academia e no mercado de trabalho, na sua área de formação, concomitantemente.

Durante cerca de dez anos, além da docência, atuou em uma Assessoria na universidade, e a partir daí começou a direcionar sua carreira efetivamente para a vida acadêmica. *“Aí chega aquele momento em que tu dizes: ‘Terei de fazer algumas escolhas’, e se eu não busco a titulação naquele momento, eu começaria a perder oportunidades de permanência na universidade”*. Confessa que não havia pensado em fazer carreira na universidade, mas naquele momento escolheu ali permanecer. *“Então eu entendi que era melhor abrir mão da carreira para fazer mestrado”*, conta o Entrevistado B. Na sequência, fez o doutorado em outra área, já que na época ainda não havia doutorado em sua área de formação.

Quando seu contrato foi alterado para 40 horas, na mesma época, o Entrevistado B foi convidado para assumir uma coordenação de Curso. Essa foi sua primeira atividade no campo da gestão, concomitante ao período de doutorando. Permaneceu na coordenação do Curso por cinco anos e posteriormente assumiu a vice-direção da Faculdade e, no ano seguinte, a direção, cargo em que permaneceu por sete anos. Nesse período, mantinha a produção científica, orientação de alunos, mas a carreira de pesquisador acabou ficando em segundo plano. Após, assumiu uma



das assessorias da reitoria, e na sequência assumiu a Pró-Reitoria de Graduação, cargo que ocupa atualmente.

Dos sujeitos da pesquisa, o Entrevistado C, é o único cuja formação–graduação, especialização, mestrado e doutorado – é no campo da Educação. Da mesma forma que os demais entrevistados, o Entrevistado C também conciliou estudo e trabalho e conta que sua formação foi impulsionada por sua prática profissional: *“a busca pela formação, sempre se deu mediante um impulso da prática, né, os desafios sempre que iam se impondo e delineando o que eu ia fazendo”*, relata.

Ele divide sua trajetória profissional em dois momentos. Primeiramente, o período em que se dedicou à Educação Básica. Atuou em orientação educacional, supervisão escolar e coordenação pedagógica em escolas municipais e estaduais. A segunda etapa foi a partir do ingresso ao Ensino Superior. A sobrecarga inicial, quando ainda mantinha as duas atividades, o fez escolher por uma delas. *“No momento em que entrei no Ensino Superior, tive que largar a Educação Básica, pois estava trabalhando de 40 a 60 horas, e isso é impossível de sustentar”*, conta o Entrevistado C.

Ele abriu mão da estabilidade para fixar raízes no Ensino Superior e na instituição comunitária, onde atua nos dias de hoje. Em 2001, ingressou no mestrado e licenciou-se do serviço público. No Ensino Superior, iniciou trabalhando na extensão e na formação de docentes da região, até ser convidado a ser professor universitário. Em pouco tempo, acumulou diversas disciplinas: *“Trabalhei um ano inteiro como professor, entrei com uma disciplina e terminei o ano com cinco, e 20 horas totalmente dedicadas à docência”*, relata.

O Entrevistado C participou de todo o processo de ampliação da instituição onde atua e ingressou na Pró-Reitoria de Graduação, como assessor, para envolver-se no processo de reconhecimento de cursos e organizar o setor. Acabou acumulando também outras funções. Recorda que tudo ocorreu muito rápido e teve de aprender na prática, em pouco tempo: *“Eu aprendi na prática, em tempo recorde, como funcionava o Ensino Superior”*.

Permaneceu como assessor de Pró-Reitoria até que o pró-reitor assumiu como reitor e o convidou para liderar a Pró-Reitoria. O Entrevistado C conta que o convite a surpreendeu: *“Foi um choque para mim, pois não me enxergava nesse lugar, embora tivesse todo o domínio técnico”*. Permaneceu por nove anos na Pró-Reitoria de Ensino e, recentemente, foi convidado a assumir a reitoria da instituição.

O Entrevistado D, da instituição particular, laica, está na instituição há 15 anos. Mesmo tendo sua formação em uma área mais técnica, de atuação no mercado, conta que sempre gostou muito do meio acadêmico. Após realizar o mestrado, foi convidado a ser docente na instituição e rapidamente destacou-se. O mestrado e o doutorado são na sua área de formação.

Sua primeira experiência no campo de gestão foi na coordenação das disciplinas das áreas de humanas. Em seguida, foi convidado a implementar um projeto e percebeu nisso o investimento da instituição na sua preparação. *“Eu não tinha muito preparo, mas eles, ao mesmo tempo, estavam me preparando, investindo em mim”*, relata. Atuou por dois anos na coordenação de um projeto até ser chamado a ser Gestor na Graduação. *“Era muito complicado, pois estava juntando tudo, graduação, pós-graduação”* recorda.

Conta que nunca se enxergou como gestor, pois sempre se dedicou à pesquisa, e se imaginava como pesquisador, mas tudo ocorreu naturalmente. O Entrevistado D está, desde 2010, no cargo de gestão de Graduação e Pesquisa.

As histórias de vida conectam-se. A escolha pela vida acadêmica, a dedicação à formação, o inesperado ingresso ao campo da gestão, a sobreposição de atribuições, um conjunto complexo de desafios e anseios pessoais e profissionais. A seguir, detalhamos os resultados da interpretação e reinterpretação dos relatos que evidenciam as tensões vividas pelos gestores universitários, bem como os desafios e as habilidades requeridas para desempenhar esse papel na contemporaneidade.

## 5 SER GESTOR NA CONTEMPORANEIDADE: TENSÕES INSTITUCIONAIS, TEMPORAIS E RELACIONAIS

Tensões, dilemas, conflitos, dialogismos são traços da natureza humana, dimensões do viver, da existência. Hans Selye, médico austríaco reconhecido internacionalmente por ter sido o primeiro estudioso a aprofundar as teorias e conceitos de estresse, na década de 30, afirmava que todo sujeito passa por um processo de evolução, durante a vida, do nascimento à morte: a adaptação às tensões e pressões da existência cotidiana. (SELYE, 1965).

De acordo com Morin (2007), os sujeitos têm a singularidade de ser cerebralmente *sapiens-demens*, ou seja, carregar, ao mesmo tempo, a racionalidade, o delírio, a *hubris* (insensatez), a destrutividade. Não poderia ser diferente, uma vez que os sujeitos estão inseridos em um universo de ordem, desordem, organização: “Estamos num universo do qual não se pode eliminar o acaso, o incerto, a desordem. Devemos é aprender a lidar com ela”, afirma Morin (2007, p. 89). É a desordem que gera inovação, criação, evolução. Num contexto de pura ordem, para Morin (2007), não haveria existência viva, do mesmo modo que não seria possível existir e viver na pura desordem.

Assim como o universo, as sociedades, também as organizações têm necessidades de ordem e desordem. “Toda organização, como todo fenômeno físico, organizacional e, claro, vivo, tende a se degradar e a degenerar [...]”. (MORIN, 2007, p. 90). Nesse cenário, as relações no interior de uma organização, de uma sociedade, de uma empresa são, ao mesmo tempo, complementares e antagônicas e tal complementaridade antagônica está baseada numa ambiguidade de luta, de resistência, de colaboração, de antagonismo e de complementaridade necessária para a complexidade organizacional. (MORIN, 2007).

Para Chanlat (2012), a ordem organizacional é por definição sempre instável. As tensões, os conflitos, as incertezas, a ambiguidade, as desigualdades, as contradições de origens exógenas e endógenas variadas encarregam-se de alimentar essa instabilidade e criar a necessária (re)organização. Sujeito, organização, sociedade e mundo são níveis em constante interação e, cada vez mais, as organizações contemporâneas exercem influência sobre as condutas individuais, sobre a natureza, as estruturas socioeconômicas e a cultura, o que as leva a se

transformar em elementos-chave das sociedades contribuindo dessa forma a edificar uma ordem social mundial. (CHANLAT, 2012).

A universidade, assim como instituições de outra natureza, esteve mergulhada em dilemas e contradições criados por ela mesma e pelo seu contexto. (SILVA, 2006).

A dificuldade de transitar pela contradição que se estabelece entre a formação de uma consciência corporativa e uma consciência pública esteve desde o início presente, pela própria necessidade de se afirmar, ao mesmo tempo, a singularidade e a pretensão de universalidade, ou, talvez dizendo mais apropriadamente, a construção da universalidade pela via de uma criação cultural singular que teria de se integrar nas condições objetivas de sua época sem perder o perfil específico. (SILVA, 2006, p. 194).

De acordo com Silva (2006), resolver essa dicotomia gera uma dupla necessidade: recriar a sua época sendo ao mesmo tempo uma criação de seu tempo. Trata-se de uma contradição constitutiva, que se expressa em inúmeros conflitos e em outras tantas conciliações.

Para Zabalza (2004), a Universidade se constitui em um cenário complexo e multidimensional, no qual incidem e entrecruzam inúmeras influências de diversas naturezas. Complexidade que se evidencia nas suas múltiplas atribuições e papéis, a diversidade das relações, a transposição de fronteiras entre nações e pelo sentido da produção de conhecimento. (REBELO; COELHO; ERDMAN, 2004). Possuem objetivos, sistemas hierárquicos e estruturas diferenciadas ao serem, ao mesmo tempo, responsáveis pela promoção do Ensino Superior, pesquisa e extensão e serem aglutinadoras do saber produzido na humanidade. (REBELO; COELHO; ERDMAN, 2004).

O ecossistema universitário brasileiro integra o grupo chamado de ensino de 3º grau, que inclui universidades públicas federais, estaduais e municipais, escolas técnicas, como as faculdades de tecnologia (Fatecs), universidades privadas confessionais, universidades particulares, centros universitários. (KRASILCHIK, 2008). De acordo com Krasilchik, as mudanças na sociedade contemporânea, complexas e interdependentes, abarcam uma revisão do papel da universidade: suas características, suas relações com a clientela externa, suas relações com a comunidade interna de docentes, discentes e funcionários, e outras mais. Para Cruz (2008), são inúmeros os desafios e processos de mudança impostos às universidades, especialmente por estarem em um contexto altamente competitivo.

Enfrentam desafios constantes, como as mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos e as expectativas relacionadas ao Ensino Superior.

O mundo e a vida contemporânea se encontram em processos de contínuas mudanças cuja intensidade afeta diretamente as organizações. De acordo com Zanelli (2010), tais mudanças impõem às universidades respostas rápidas aos constantes desafios e necessidade de reestruturação de suas organizações, reordenamento de suas posições e atuações no mercado.

Rinaldi (2002) concorda que tais mudanças impõem às instituições de Ensino Superior exigências e pressões como mudar processos, rotinas e estruturas para se ajustarem às demandas próprias da contemporaneidade. No contexto da gestão, Ésther (2007) acredita que aspectos referentes à competitividade e à complexidade das organizações, a crescente busca por resultados, por excelência operacional e seu papel no desenvolvimento das sociedades e economias exigem dos seus gestores uma atuação diferenciada.

De fato, o papel da gestão universitária, nesse contexto, é central.

É central na interminável discussão sobre o passado, o presente e o futuro da universidade como ela foi e deve ser dirigida, que condições são exigidas de suas lideranças, que desafios enfrentam em seu trabalho para conservar o melhor da instituição e exercer seu papel inovador reconstruindo suas concepções, instituições, procedimentos e valores. (KRASILCHIK, 2008, p. 23).

De acordo com Marcon (2008), as Instituições de Ensino Superior estão estruturadas, assim como outras organizações, em níveis distintos por grau de abrangência de autoridade. Por ser uma organização que apresenta grau de formalização elevada, tem organização e funcionamento estabelecidos e regulados em instrumentos formais, dispõe de uma estrutura para realizar suas atribuições, congrega pessoas em torno dos interesses e de objetivos definidos e socialmente reconhecidos, assume formas e desempenha funções diferenciadas, segundo a época, a localização e o contexto social em que está inserida. (MARCON, 2008).

Sendo parte das instituições, assim como da sociedade, produto e produtor da realidade onde estão inseridos, os sujeitos costumam encontrar em seu cotidiano, ao longo de sua existência, um conjunto de tensões, conflitos, contradições. Pressões que mudam de natureza e intensidade de acordo com as características pessoais, ambientais, conjunturais, contextuais em que o sujeito se encontra imerso.

Nos caminhos entre conservar e inovar, os dirigentes universitários sofrem pressões de inúmeros tipos. Krasilchik (2008) exemplifica tais tensões como as que advêm de grupos políticos, internos e externos à instituição, da representação de corpos docentes, discentes e administrativos das unidades, das associações de professores, funcionários e estudantes. Por outro lado, pressões de governos, instituições mantenedoras, agências de fomento e dos meios de comunicação, que também atuam no sentido de influenciar os rumos da gestão das universidades. A relação com esse “complexo e variado conjunto de interlocutores exige conhecimento, competência, experiência, ousadia, coragem, rigor ético, condições concentradas nas pessoas responsáveis pela gestão e administração”. (KRASILCHIK, 2008, p. 22).

Somam-se a esse cenário, as contradições e pressões decorrentes do próprio campo da Educação. Para Garcia (2001), as mudanças mais evidentes no ensino possuem impactos não somente na docência, mas nos demais atores da Educação, entre eles, os gestores educacionais. No âmbito da docência, enquanto antes o papel do professor era repartir informações segundo o critério lógico do conhecimento, independentemente de sua contextualização, hoje se requer uma construção ativa, com conexões complexas e situadas temporalmente.

De acordo com Charlot (2008), os professores vivem constantes tensões que contrapõem movimentos distintos e até mesmo contraditórios, como a dualidade entre ser às vezes herói e outras vezes vítima, ser tradicional ou construtivista, ser universalista ou respeitar as diferenças, ser afetivo ou ser rigoroso, ser culpado do fracasso ou culpar os estudantes por seus resultados. Ou seja, vivem dilemas para os quais nem sempre têm consistentes respostas.

Ainda de acordo com o autor, o professor “sofre os efeitos de uma contradição radical da sociedade capitalista contemporânea que precisa, por um lado de trabalhadores cada vez mais reflexivos, criativos, responsáveis, autônomos. [...] mas, ao mesmo tempo promove uma concorrência generalizada em todas as áreas da vida [...]” para a qual a ambição é “cada vez mais a nota e não o saber”. (CHARLOT, 2008, p. 21).

As contradições enfrentadas não decorrem somente das condições sociais, mas são também inerentes ao próprio ato de ensinar. “Ao mesmo tempo essas contradições são estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente; e sócio-históricas, uma vez que moldadas pelas condições sociais do ensino em certa época”. (CHARLOT, 2008, p. 21).

Para Cunha (2010, p. 131):

perceber a ação docente como inserida num campo de tensões representa um avanço para as teorias e as práticas da formação de professores. Incorpora a condição flexível necessária ao exercício de uma ação humana que não pode ser regulada e normatizada como queria a racionalidade técnica.

Charlot (2008) adverte que seria um erro considerar que as contradições vividas pelos docentes são um simples reflexo das contradições sociais. Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar. “Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos”, afirma Charlot (2008, p. 21). Os modos como se gerem as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática dos educadores e, também, da organização e do funcionamento da instituição, assim como do que a sociedade espera dela e lhe pede.

No caso do gestor universitário, da mesma forma, as tensões são apenas sociais, mas também inerentes ao ato de liderar e gerir processos de uma Instituição de Ensino Superior. Também são pressões que decorrem de suas práticas e do funcionamento da instituição em que atua. Sendo assim, as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à atividade do sujeito, e também sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais do ensino e da gestão em certa época. (CHARLOT, 2008).

### **5.1 Categorias de Análise: tensões, compreensão e dimensões**

Embora diversos autores e pesquisadores, como os citados ao longo do estudo, incorporem a expressão *tensão* nas suas investigações e produções científicas, não encontramos uma definição clara sobre o sentido específico da palavra, no contexto dos sujeitos organizacionais, do cotidiano organizacional e tampouco em outras áreas afins. Na ausência de encontrar um conceito que abarque os sentidos almejados em nosso estudo, e tendo como base o significado da palavra<sup>9</sup>, propomos compreender a expressão *tensões* como o estado decorrente de pressões diversas que incidem sobre o sujeito – em nosso caso, os gestores universitários – gerando ansiedade,

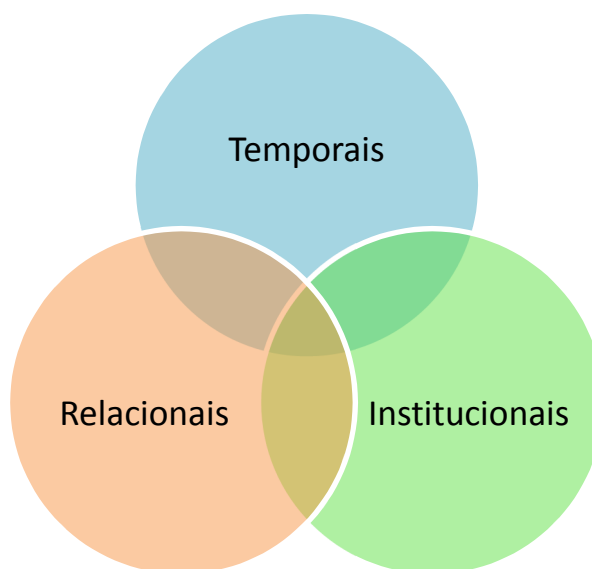
---

<sup>9</sup> De acordo com o dicionário Houaiss (2015), *tensão* é substantivo feminino que significa 1. qualidade, estado de tenso; 2. Estado de rigidez que se manifesta em certas partes do organismo; 3. Excitação, enervamento; 4. Situação que pode desencadear uma ruptura, um conflito.

preocupação, enervamento e outras consequências emocionais mais ou menos intensas.

Para orientar nossa análise, partimos de três macrocategorias de tensões, mapeadas *a priori*, apresentadas na figura a seguir. As categorias foram identificadas ao longo da nossa trajetória pessoal e inspiradas nas leituras realizadas para compreender o campo da pesquisa.

Figura 3 - Macrocategorias das tensões dos gestores contemporâneos



Fonte: Elaborado pela autora.

As dimensões identificadas para a etapa de análise, interpretação e reinterpretção – *institucional, temporal e relacional* – estão propositalmente interconectadas na figura. A interseção simboliza que não se trata de dimensões isoladas, segmentadas e fragmentadas; ao contrário, são dimensões que influenciam umas às outras e coabitam na cotidianidade dos gestores contemporâneos. A seguir, detalhamos cada uma das dimensões.

As tensões institucionais, inspiradas na concepção de Charlot (2008), são aquelas inerentes à natureza institucional e ao modelo de atuação e funcionamento das Instituições de Ensino Superior. Consideramos aqui as tensões que decorrem da tipologia das instituições pesquisadas: *pública, privada confessional, privada comunitária e particular*. Acreditamos que a natureza da instituição gera tensões



específicas, que são reflexo das atribuições dos gestores universitários que, por sua vez, diferem dos gestores de organizações de outras naturezas.

As tensões temporais têm a ver com as pressões decorrentes dos traços típicos da contemporaneidade, do tempo presente, adequadas às características da cotidianidade dos gestores universitários. As tensões que decorrem da atual configuração espaço-temporal, marcadas pela aceleração e simultaneidade, pelas particularidades do contexto tecnológico e digital, pela diluição de fronteiras geográficas imprimem novas dinâmicas e comportamentos.

Nas palavras de Santos (2008), a aceleração contemporânea impôs novos ritmos ao deslocamento dos corpos e ao transporte das ideias, mas, também, acrescentou novos itens à história. Junto à evolução das potências e dos rendimentos, o uso de novos materiais e de novas formas de energia, o domínio mais completo do espectro eletromagnético, a expansão demográfica, a explosão urbana e do consumo, o crescimento exponencial do número de objetos e do arsenal de palavras. (SANTOS, 2008). São, na verdade, ressalta o autor, acelerações superpostas, concomitantes, que geram a sensação de um presente que foge.

Já as tensões relacionais são aquelas que, como o nome sugere, decorrem das pressões decorrentes da configuração das relações. Esta dimensão está fundamentada no conceito de rede social de Marques (2012), que a compreende como o conjunto de relações que conectam diferentes indivíduos, criando vínculos de diferentes naturezas. (MARQUES, 2012).

Segundo o autor, indivíduos, grupos e organizações, no desenrolar de suas atividades cotidianas, assim como de suas estratégias, constituem redes de relações entre si.

As redes sociais são padrões complexos de relações de diferentes tipos acumuladas ao longo de trajetórias de vida e em constante transformação. Elas são heterogêneas – variam de indivíduo para indivíduo –, são intrinsecamente dinâmicas e podem ser mobilizadas por eles de diversas maneiras dependendo da situação. (MARQUES, 2012, p. 16).

Trata-se, portanto, de um campo de relações entre os indivíduos, no qual são praticados intercâmbios de diversas naturezas. Também é nessas redes relacionais que os indivíduos mobilizam e investem recursos pessoais e sociais, tendo em vista o retorno que isso pode lhes trazer, inclusive em relação às posições sociais. A maneira pela qual os indivíduos entendem as suas redes é o que as define e orienta e o seu

uso social cotidiano, o que obtemos pelo método baseado nos dados cognitivos é realmente o que é importante para a reprodução das condições sociais dos indivíduos. (MARQUES, 2012).

## 5.2 Tensões Institucionais

Segundo Bourdieu (2007), o corpo está no mundo social, e o mundo social está no corpo. Ou seja, as próprias estruturas do mundo estão presentes nas estruturas e melhor nos esquemas cognitivos que os agentes empregam para compreendê-la. Partindo desse pensamento, o gestor universitário [corpo] está no mundo social e institucional, e as estruturas desses universos estão nele, tendem a influenciar suas práticas, seu pensamento e ação.

Ser gestor em universidade é exercer um cargo com exigências e funções complexas que contemplam tarefas diferentes que precisam ser executadas na dimensão gerencial, administrativa, acadêmica, pedagógica, técnica e científica. (ÉSTHER, 2007; MARCON, 2008; ZANELLI, 2011). Acrescente-se que “o trabalho gerencial é repleto de ambiguidades, contradições, dilemas e dificuldades intrínsecas à natureza da função”. (ÉSTHER; SILVA; MELO, 2010, p. 214).

As tensões institucionais decorrem das contradições institucionais, típicas do universo acadêmico, bem como da sua natureza, suas peculiaridades e idiossincrasias. O peso dessas tensões ficou evidente na fala de todos os entrevistados. Ao analisar os gestores, Reed (1997) afirmou que são profissionais cuja atuação exige a utilização de saberes que os auxiliem a lidar com as exigências contraditórias e com as pressões organizacionais.

Os gestores são agentes organizacionais que não devem ser percebidos apenas como responsáveis pelo exercício da disciplina e dos interesses organizacionais, mas também quem vivencia cotidianamente conflitos e contradições que emergem da própria natureza organizacional, uma vez que as organizações são, por excelência, lugar de contradições estruturais e processuais que se refletem na prática gerencial. (WILHELM, 2012).

Pela relevância e volume de dados, identificamos quatro tipos diferentes de tensões institucionais: as decorrentes do acúmulo de responsabilidades; as decorrentes dos processos decisórios; da transitoriedade dos cargos de gestão, da

pressão por resultados e do despreparo para a gestão. As análises dessa dimensão estão apresentadas de acordo com essa tipologia.

### 5.2.1 Decorrentes do Acúmulo de Responsabilidades

*“Foi uma coisa bastante pesada, foi uma coisa pesadíssima”, afirmou, em tom de desabafo, o Entrevistado A, gestor da universidade pública, referindo-se a quando foi convidado a assumir dois cargos de gestão concomitantemente. Atualmente, ele está à frente de duas importantes funções de gestão, sem abandonar a docência e as horas de orientação. A amplitude da sua atuação decorrente dos cargos que possui, somadas às atividades da docência, significa uma tensão constante.*

*“Nós temos XX alunos de graduação e XX de pós-graduação, então fico responsável por XX alunos entre as duas pró-reitorias. É algo muito difícil, são situações bem diferentes as duas. Ambas estão relacionadas com ensino, mas são totalmente diferentes uma da outra. Nós temos XX programas de Pós-graduação, e temos XX cursos de graduação. Então, assim, é uma coisa gigantesca tanto um lado quanto o outro”.*

O acúmulo de funções é uma situação comum no universo acadêmico e se configura em uma das fontes de tensão e estresse mais frequentes. De acordo com Wilhelm (2012), estudos sobre a função gerencial de docentes de universidades públicas e privadas brasileiras demonstram que ela está diluída em práticas sociais e que as atividades dos gestores públicos, muitas vezes, são caracterizadas por indefinições, imediatismo, falta de planejamento e improvisação. O acúmulo de funções pode ser considerado reflexo dessas características.

Gerir tantas atribuições simultaneamente e encontrar o equilíbrio, uma vez que de cada uma delas decorre um conjunto complexo e amplo de desafios é hoje, para o Entrevistado A, o principal desafio: *“Dentro dos maiores desafios da função, a pior circunstância, acredito ser, num primeiro momento, **equilibrar todas essas atividades ao mesmo tempo, dar conta de tudo** [grifo nosso]”.*

O desafio do equilíbrio é também mencionado pelo Entrevistado B, gestor da instituição privada confessional. Na realidade institucional em que atua, a tensão estrutural mais presente é a que decorre da sobreposição de saberes necessários para exercer o cargo de gestão.

*“Eu acho que têm algumas tensões que são típicas do gestor de universidade, que são diferentes do gestor numa outra organização. Porque, por exemplo, eu aqui sou professor e pesquiso. Poxa, mas hoje eu tenho que entender de políticas de ensino, de mercado. A gente tem hoje uma concorrência forte. Então, tu tens que conhecer a questão acadêmica, tu tens que pensar o futuro. Não há conforto, sabes?”*

No contexto das tensões institucionais, a fala do gestor da instituição privada evidencia pressões típicas de organizações dessa natureza, ou seja, a pressão pela concorrência, a necessidade de conhecer com mais profundidade o campo dos negócios, a atenção constante em relação ao futuro da instituição em termos mercadológicos e não apenas questões institucionais.

Seu relato aproxima-se da fala do gestor da instituição particular. Para o Entrevistado D, conciliar as responsabilidades acadêmicas com aquelas relativas aos objetivos estratégicos e mercadológicos configura uma de suas principais preocupações: *“Uma preocupação muito presente é colocar os alunos aqui na instituição, a sobrevivência dela depende disso, porque ela tem que pagar suas contas. Então a manutenção do número de alunos é uma tensão permanente”*, afirma ele.

Ao comparar as considerações de ambos os gestores com o gestor da instituição pública, conseguimos perceber o quanto há proximidades, mas também diferenciações decorrentes das especificidades em relação à natureza da instituição, nesse caso, pública e privada. Em relação às instituições privadas, as falas evidenciam a pressão decorrente das questões que envolvem sustentabilidade econômico-financeira, o que configura uma tensão estrutural típica de instituições desse tipo, ainda que não sejam sem fins lucrativos. A necessidade de sobrevivência no mercado competitivo faz com que os gestores dessas instituições tenham exigências diferentes das que recaem sobre os gestores de instituição pública, no âmbito das tensões institucionais.

Marques (2012) indica três habilidades gerenciais divididas em três categorias: a *habilidade técnica*, relacionada à sua atividade específica, logo, aos conhecimentos, métodos e equipamentos necessários à realização de suas tarefas; a *habilidade humana*, que envolve a compreensão das pessoas e suas necessidades, interesses e atitudes; a *habilidade conceitual*, que se refere à capacidade de aprender e de lidar com a complexidade da organização.

São habilidades abrangentes e complexas e podem se tornar ainda mais desafiadoras na medida em que os gestores acumulam atribuições, responsabilidades e necessidade de saberes tão diferentes como é o que ocorre quando comparamos a área de formação do gestor e os saberes exigidos para prática da gestão. *“Imagina, eu venho da comunicação e assumo um cargo de gestão. Acaba sendo um estresse liderar e trabalhar com a parte de business e ao mesmo tempo a parte acadêmica”*, conta o Entrevistado B. Além disso, ele ressalta a dinamicidade das atividades e a tensão entre o que é operacional e estratégico:

*“Tu vais do estratégico ao operacional numa fração de segundos. Tu te envolves com uma coisa e outra...Eu me envolvo às vezes mais, às vezes menos, desde uma discussão estratégica até um problema de um aluno, de um professor espirrando e o aluno reclamou que podia ser gripe A. E o que tu vais fazer com aquilo? Então, isso tudo passa pela tua cabeça. Realmente essa sobreposição complica muito mais”*.

O acúmulo de responsabilidades exige conciliar distintas habilidades e deparar com conhecimentos e processos desconhecidos. O Entrevistado C gestor da instituição privada comunitária, conta que o processo que gerou mais tensão ao se tornar pró-reitor foi coordenar atividades totalmente novas sem o tempo necessário de apreendê-las.

*“Um processo que me levou ao “sufoco” foi ser nomeado pró-reitor na véspera do processo do vestibular e isso era um processo que não me envolvia, o registro acadêmico tocava de forma perfeita. Eu como assessor não precisava me envolver nisso. E aí vem entrevista na televisão, não sei o que mais não sei o que...(risos). Muitas coisas... Vem toda aquela dificuldade do início desses processos”*.

Os relatos do Entrevistado C ilustra como que esse tipo de tensão estrutural exige: a conciliação das habilidades técnica, humana e conceitual, conforme Marques (2012). O acúmulo de responsabilidades leva também ao acúmulo de conhecimentos e habilidades para as quais raramente os gestores já estão preparados quando chegam ao cargo. O despreparo em relação às habilidades e competências do campo da gestão é uma das tensões mais presentes na fala dos entrevistados, conforme detalharemos a seguir.

### 5.2.2 Decorrentes do Processo de Preparo e Formação dos Gestores

As tensões institucionais são também aquelas que decorrem dos processos típicos da organização, reflexo da sua natureza e seu modo de funcionamento. As Instituições de Ensino Superior possuem um conjunto de processos e atividades que ocorrem de maneira diferente de outras organizações e acabam se caracterizando como processos peculiares a esse tipo de instituição.

Um desses processos é o que trata da escolha, preparo e formação dos profissionais que ocupam cargo de gestão em universidades. *“A formação de quadros para a gestão, isso é uma lacuna. Acho que essa é uma característica de muitas, de muitas instituições... Tu não és contratado gestor, tu te transformas em gestor”*, ressalta o Entrevistado B, da IES privada confessional. Enquanto em organizações empresariais, por exemplo, esse é um processo que tem recebido cada vez mais atenção e investimento para a realização de escolhas assertivas, nas Instituições de Ensino Superior ainda permanecem processos pessoalizados e, conforme Meyer (2014), até mesmo “amadores”.

O relato dos entrevistados denota que chegaram ao lugar da gestão sem o devido preparo e em decorrência de circunstâncias adversas e inesperadas:

*“Aconteceu algo inusitado, com um ano de professor na faculdade, uma pessoa que fazia parte da comissão da Pós-graduação teve que sair. Foi então que veio o convite e eu fiquei muito surpreso. Entrei na universidade e logo aos seis meses passo a ser coordenador do curso de pós-graduação (Entrevistado A – IES pública)”*.

*“A gente tinha um curso de Especialização e o colega que estava na Coordenação ia fazer um Pós-Doc no exterior... Aí, como eu estava trocando o meu contrato pra 40 horas, me escolheram (Entrevistado B – IES privada confessional)”*.

*“Na época o pró-reitor com o qual eu trabalhava foi para a função de reitor e aí me convidou para ser pró-reitor. A minha nomeação gerou um estranhamento, foi uma surpresa para todo mundo porque as pessoas não imaginavam. Acho que fui a primeiro assessor que se tornou um pró-reitor na instituição [...] (Entrevistado C – IES privada comunitária)”*.

*“Entre no doutorado e assim que iniciei fui chamado para assumir a direção do curso. Então, diante o falecimento do profissional que estava na direção acadêmica da instituição, fui chamado para ser o gestor acadêmico (Entrevistado D – IES particular)”*.

Todos possuem formação em áreas diversas e distantes do universo de gestão. O que coincide com os estudos de Melo (2005) e Ésther (2007), que apontam que, na maioria, os gestores universitários são professores que, no cargo de gestão, vão assumir responsabilidades para as quais não foram preparados em um contexto particular e temporal moldado por relações de poder. (ÉSTHER *et al.*, 2010).

A troca abrupta de área e o ingresso em um universo desconhecido geram tensões nos gestores acadêmicos. Pela efemeridade dos cargos e o cenário de constante incerteza, buscam manter o contato com seu objeto de estudo original, mas admitem o quanto é difícil conciliar os saberes.

*“Tu vais te distanciando muito do teu objeto de estudo. Essa é uma tensão que eu sei que não só eu vivo, muitos colegas vivem na gestão. Quando eu estava na Coordenação do Curso, os objetos de estudo ainda eram os mesmos:[...] tu estudas [...] tu ensinas [...], tu administras a mesma área do teu objeto de estudo. Enquanto a gente está na Unidade Acadêmica da gente, é realmente mais fácil (Entrevistado B – IES privada confessional).”*

*“Distanciar-se da sua formação é uma perda muito grande. Tu não sabes porque não dá aula, porque não orienta, por que não pesquisa. Eu faço tudo e mais um pouco. A gestão para mim é um complemento, a circunstância que me levou a isso de fato (Entrevistado A – IES pública).”*

*“Tu tens que te encaixar na carreira de novo, né, porque gestão tem um pouco disso, ao mesmo tempo que é uma experiência muito intensa, ela também é um pouco árida, na parte acadêmica. Porque tu sais do ciclo do estudo da tua área de aprofundamento, tu estudas outra coisa, né, estudas gestão; são outras preocupações (Entrevistado C – IES privada comunitária).”*

Normalmente, os cargos de gestão em Instituições de Ensino Superior são ocupados por professores, pesquisadores, escolhidos a partir de critérios, por vezes, pouco claros. (WILHELM, 2012). São docentes que ingressaram para atuar como professores e acabam sendo conduzidos a funções de gestão por eleição de seus pares ou indicação. Esse tema aparece na fala do Entrevistado B, e ele acredita que o processo de escolha e indicação é profundamente baseado na dimensão da confiança:

*“Tem muito essa questão das funções entregues a pessoas de confiança, pessoas que têm história na casa, que é o meu caso claro. Eu digo, muito mais uma função de confiança, mesmo já tendo uma experiência de gestão e conhecendo a casa. A gente vive em instituições onde a própria comunidade acredita que o cara deve ser professor, passar a coordenador,*

*aí ele virou pró-reitor... Porque ele tem uma história pra contar, ele conhece a casa... Isso constitui, na comunidade, uma relação de confiança, tanto do “dono” (risos), do dirigente maior, como também da comunidade (Entrevistado B – IES privada confessional).”*

A ausência de preparo específico para cargos de gestão é um dos traços mais comuns em todas as instituições, e a fala dos entrevistados evidencia que esse fato gera tensões expressivas. Segundo Marcon (2008), não há adequação entre a formação técnica do professor e as práticas gerenciais. Além disso, a definição clara e precisa das funções de gestão existentes nas organizações universitárias também ainda não é tão coerente com a realidade.

Entre as instituições que compõem nossa amostra, apenas o gestor da instituição particular relatou que foi em busca de formação na área de gestão. Já o gestor da instituição privada confessional afirma que há iniciativas, mas nenhuma consistente no que tange à formação de gestores universitários. Os demais lamentam a ausência de iniciativas dessa natureza.

*“Precisa, sim, de uma formação complementar. Eu, por exemplo, fiz um MBA, estou terminando o MBA em gestão e liderança. Têm muitas coisas que você não sabe. Por exemplo, como dar um feedback? A gente não aprende isso nas nossas áreas. Assim como toda a questão de liderança, os tipos de liderança, né. Isso é fundamental. Precisamos de uma instrumentalização (Entrevistado D – IES particular).”*

*“Têm algumas oportunidades de formação e tal, mas não há um programa definido para a formação de gestores. Isso ainda não há. Têm alguns ensaios..., algumas tentativas..., mas não há, assim, um programa que diga: “Bom tu vais assumir tal coisa, vamos preparar, tu vais...”. Ainda é muito baseado na confiança institucional (Entrevistado B – IES privada confessional).”*

*“Gestão de universidade não se aprende em lugar nenhum, se aprende fazendo gestão, chorando e levantando todos os dias (risos)(Entrevistado C – IES privada comunitária).”*

*“No ponto de vista da gestão, é assim que sinto...: a gente está tateando em um terreno perigoso[...]. Porque eu entrei aqui para ser professor e aí casualmente fui colocado para ser um gestor, eu não fiz nenhum curso para fazer isso, fui aprendendo no andar das coisas [...] Eu digo: não queiram que eu saiba tudo..., sou um professor, não queiram me exigir..., não sou um gestor por profissão, só que se estou na gestão e tenho que ser um gestor [...]. Não temos formação em Administração (Entrevistado A – IES pública).”*



A nomeação inesperada para cargos de gestão em Instituições de Ensino Superior fez com que chegassem a esse patamar sem terem passado por um processo formativo que desenvolvessem habilidades necessárias para a prática de gestão. Segundo Botomé e Kubo (2002), os profissionais e dirigentes são mais decretados do que preparados para realizar suas atribuições. Os pesquisadores chegaram a essa conclusão ao analisarem os objetivos e as responsabilidades específicas de universidade.

Meyer (2014), ao investigar o trabalho de coordenadores no exercício de sua função em universidades brasileiras públicas, constatou que as organizações estão cultuando o que ele chama de “gestor amador”. O termo qualifica gestores que não possuem preparação ou treinamento específico para exercer funções gerenciais. Na opinião do gestor da universidade pública, investir na formação de gestores é fundamental:

*“A universidade tinha que ter formação para gestores, uma escola de gestores. Não um curso de gestão e sim, a pessoa para assumir um cargo tinha que ter uma formação específica para gestão...Não uma coisa tão longa, não uma especialização..., mas ter alguns conhecimentos mais específicos para gestão..., ter conhecimento de tudo o que ela vai encontrar. Hoje em dia na universidade, assumem cargos de gestão, muitas vezes, pessoas que nunca foram gestores, totalmente leigas sobre algumas coisas e que no outro dia vão ter que sair decidindo coisas do nada. Eu tive uma sorte de ter tido cursado três anos de Direito e isso me deu uma certa noção, um pouco mais de conhecimento do que está nas entrelinhas das questões (Entrevistado A – IES pública).”*

A trajetória dos entrevistados ilustra a análise de Cruz (2008). De acordo com o autor, é comum em universidades os dirigentes aprenderem o que é gerir no próprio exercício do cargo. É o que constata também Motta (2003), ao afirmar que a maioria dos gestores envolvidos em seu estudo sobre processo gerencial só possui contato com a gerência quando assumem a função pela primeira vez. Ou seja, aprendem na execução das atividades do dia a dia, que podem ser consideradas atividades informais de aprendizagem, aquelas que não são planejadas e que ocorrem de forma natural na trajetória profissional.

Da mesma forma, Botomé (2001) relata que muitos dirigentes não possuem preparação científica para exercer esses cargos, não possuem doutorado na área de gestão e tampouco têm experiência sistemática com os processos de produção do conhecimento ou de formação de cientistas e professores de nível superior. Por isso,

costumam utilizar, no exercício de seus cargos, aspectos que decorrem da experiência empírica e rotinas.

É claro que títulos acadêmicos, por si só, não são suficientes. Contudo, a ausência de um preparo específico de formação e preparo para a gestão universitária e o impacto do despreparo na rotina e nos resultados mostram a importância de aprofundar as aprendizagens necessárias para o exercício dessa função e promover processos formativos para gestores. (MARCON, 2008).

De acordo com Kanan e Zanelli (2011), há falta de conhecimentos específicos inerentes ao cargo de gestor, ou seja, não é comum as universidades investirem na capacitação profissional daqueles que exercem funções gerenciais. De acordo com Cury (2001), o gestor educacional deve ser contemplado com processos de formação geral iguais a todo e qualquer educador. Ao mesmo tempo, ele deve receber uma formação específica que o credencie às inúmeras tarefas e funções que se dele são exigidas.

Outro aspecto que aparece nas investigações sobre esse tema diz respeito à precariedade de detalhamento e organização das atribuições inerentes ao cargo de gestor, que geram implicações diversas sobre o que os dirigentes precisam fazer ou atividades de sua responsabilidade. (CRUZ, 2008).

De acordo com Marcon (2008), vários estudos foram desenvolvidos, na última década, no sentido de auxiliar na compreensão do fenômeno “gestão” nas organizações universitárias. Investigações que produziram descobertas sobre a importância do trabalho do gestor, sobre o processo de aprendizagem da gestão, contribuindo para alertar a comunidade científica da necessidade de produção de conhecimento sobre esse fenômeno.

Ainda, de acordo com a pesquisadora, a descoberta de como ocorre o processo de aprendizagem dos gestores demonstra a necessidade de conhecer quais comportamentos constituem a prática da gestão universitária para poder ser aprendidos (e ensinados) nos trabalhos de desenvolvimento dos docentes que assumirão cargos de gestão e que têm uma responsabilidade pelo planejamento da formação profissional de um determinado curso.

Sobre este tema, concordamos com Wilhelm (2012), quando afirma que a universidade, por sua complexa responsabilidade e conjunto de contribuições e também por sua função social, no campo da ciência, tecnologia e do ensino, não deveria “improvisar” dirigentes para os cargos, sobretudo os de pró-reitores ou

diretores. Consideramos fundamental [e urgente] aprimorar os critérios para eleger gestores universitários de forma mais transparente e adequada, como também consideramos imprescindível a implementação de programas de preparação e formação específica para a gestão universitária, à luz da gestão como prática social, bem como processos de acompanhamento e também sucessórios organizados e qualificados.

### 5.2.3 Decorrentes do Processo Decisório e da Busca pela Excelência

Por ser uma organização que apresenta grau elevado de formalização, as Instituições de Ensino Superior têm organização e funcionamento estabelecidos e regulados em instrumentos formais; dispõem de uma estrutura para realizar suas atribuições; congregam pessoas em torno dos interesses e de objetivos definidos e socialmente reconhecidos; assumem formas e desempenham funções diferenciadas, segundo a época, a localização e o contexto social em que estão inseridas. (PIAZZA, 1997).

Com relação à estrutura de gestão, há, normalmente, três níveis de funções: estratégico, tático e operacional. Os cargos de reitor e pró-reitor pertencem ao nível estratégico, que tem a função de definir políticas e objetivos institucionais a longo prazo. Os cargos de coordenador, de chefe de Departamento e Diretor de Centro/Faculdade estão no nível intermediário (tático), que têm a função de estabelecer a integração entre os níveis estratégico e operacional. (MARCON 2008).

Para dar conta dos novos desafios, segundo Krasilchik (2008), é papel do gestor universitário traçar os grandes planos da instituição, estabelecer políticas e também administrar, governar. Ele precisa estar atento às questões do dia a dia, impedindo que pequenos transtornos possam causar fracasso do que se propõe em nível mais amplo, garantindo o respaldo das instâncias regimentalmente definidas e, principalmente, o apoio do corpo docente e discente e promovendo uma conciliação dos vários planos de ação. Assim, terá condições para assegurar a governabilidade da universidade. (KRASILCHIK, 2008).

Entre as tensões institucionais, ao longo do diálogo com os gestores universitários, percebemos que há um conjunto que decorre exclusivamente do processo de gestão estratégica, ou seja, da cotidianidade dos sujeitos que ocupam cargos de gestão universitária. Entre as inúmeras atividades implícitas na prática de

gestão, seja no nível institucional, organizacional e/ou comportamental (REED, 1997), os gestores entrevistados foram unânimes sobre uma delas: os processos decisórios e a busca pela excelência. O peso de estar à frente de decisões importantes e os distintos processos que influenciam a tomada de decisão nas instituições, bem como a exigência e pressão pela excelência foram mencionados pelos sujeitos ouvidos na nossa investigação.

Para o Entrevistado B da instituição privada confessional, o volume e impacto de decisões que estão nas suas mãos é um dos fatores que geram tensões mais intensas:

*“Talvez a coisa mais tensa, vamos dizer assim, uma das, entre todas as que nós falamos, é que no fim das contas tu tens que tomar muitas decisões. Em organizações, por mais descentralizadas que sejam, tu tens uma centralização de decisões que passam por ti. Tem uma esfera de decisões que a gente toma e é tranquilo, né. Mas na Pró-Reitoria tu tomas determinadas decisões e às vezes... Eu estava brincando dia desses... Às vezes são 35 decisões por minuto. Tu decides numa direção, tens que ser rápido às vezes, porque se tu dizes assim: “Para aí um pouquinho, eu vou refletir, vou buscar mais dados...”, vai levar uma semana, num mundo que se constitui hoje, isso servia há 15 anos, hoje não dá mais, né (Entrevistado B – IES privada confessional).”*

Além da pressão por decisões rápidas e assertivas, o Entrevistado B destaca a tensão que decorre do peso de ter a última palavra, de certa forma conduzir os rumos da instituição, especialmente estando à frente da Pró-Reitoria de Graduação, responsável por todos os cursos de graduação da universidade. Na fala abaixo, ele utiliza como exemplo a tomada de decisão referente à abertura (ou não) de novos cursos.

*“A decisão de dizer assim “nós não... ou nós vamos...”, ela é praticamente minha. Estou sendo pretensioso em dizer assim. Mas, mesmo o fato de olhar pra equipe e às vezes a equipe estar cheia de dados e tu vais incentivando, baseada naqueles dados e tal. Mas tem aquele momento que tu tens que olhar e dizer... dizer “esse aqui nós vamos abrir, esse eu sei que vai ter alunos... Esse eu sei que não vai ter tantos, mas que é uma profissão de futuro, que nós temos que apostar agora mesmo, nã,nã, nã... vamos lá...”. Claro, vai todo mundo junto, mas tu dá a última palavra, né (Entrevistado B – IES privada confessional).”*

Para o Entrevistado C, da instituição privada comunitária, os processos decisórios mais estratégicos, que incidem sobre o futuro da instituição, foi uma das

atividades que mais o intimidaram. Ele ressalta, como fonte de tensão, a necessidade de às vezes tomar decisões que vão de encontro ao que ele acredita, mas que são necessárias em determinado momento, no contexto global da instituição, e de fazê-lo num processo solitário.

*“Os processos decisórios, esses não me pertenciam, decisões, essas coisas todas, era outro universo para mim, né, me parecia que não iria conseguir... que eu não era bom nisso. Às vezes, a gente não enxerga as potencialidades da gente... Além disso, uma coisa é teu olhar de sala de aula, do curso, outra é o olhar que repercute diretamente na instituição como um todo... e nem sempre a decisão que tu tomasse é a que gostarias de tomar, e sim a decisão que preciso tomar naquele momento, porque é necessário naquele momento, e aí só tu tens que decidir. Entra aquela coisa de estar sempre num mundo mais solitário... (Entrevistado C – IES privada comunitária).”*

Já para o gestor da universidade pública, a dificuldade e as tensões decorrentes dos processos decisórios têm a ver com a sensação de impotência frente aos processos inerentes a instituições públicas. Em sua fala, percebemos o quanto a natureza da instituição – dimensão estrutural – interfere nos tipos de tensão.

*“Estresse, preocupações têm muito a ver com a impotência relativa que o professor tem frente à estrutura da universidade. Se ele tem uma dificuldade, quer que seja pelo espaço físico, ou de estrutura, ele dependente de um monte de coisas, a decisão não é dele, de resolver um problema. Isso deixa a pessoa muito incomodada. E se eu vejo algo que está mal, o fato de não poder resolver essa coisa porque não é a minha função resolvê-la, ser obrigado a deixar aquilo de lado, mesmo que eu veja isso todos os dias, me incomoda. Eu posso talvez ajudar, mas, se não é minha atribuição, então eu não posso resolver aquilo... e, se eu resolver fazer primeiro, estarei atropelando alguém que deveria estar fazendo aquilo, ou então farei alguma coisa do ponto de vista financeiro que eu não posso fazer, então isso é ...muito frustrante... (Entrevistado A – IES pública).”*

O tema da autonomia em instituições públicas costuma ser recorrente. Sobre isso, Krasilchik (2008) afirma que orçamentos, número de alunos, regimes de trabalho, currículos podem ficar sujeitos a influências externas afetando profundamente a autonomia das instituições. “É básica a defesa da liberdade acadêmica para planejar, implementar e avaliar seus alunos e cursos, realizar pesquisas de sua escolha e disseminar conhecimentos, ideias e valores”, detalha Krasilchik (2008, p. 28); contudo, essa liberdade sofre fortes influências de órgãos do Executivo, como o Ministério da

Educação e os Conselhos Estaduais e Nacional de Educação. Tais instâncias exercem pressões na regulação, avaliação e supervisão das instituições.

Mesmo com natureza distinta, na instituição particular, de acordo com a fala do seu gestor, a falta de autonomia é também uma característica estrutural que provoca tensões cotidianas. A dependência em relação à mantenedora<sup>10</sup>, que se reflete nos processos decisórios, foi mencionada pelo gestor.

*“Temos outros níveis de tensão, dá prá dizer, que é a negociação com a mantenedora. É daí, talvez, de onde vem os meus cabelos brancos (risos). A maior, digamos, frustração... a maior tensão é eu não conseguir fazer aquilo que eu... que eu quero fazer. E ficar sujeito, assim, a uma estrutura maior que não nos enxerga como deveria enxergar (Entrevistado D – IES particular).”*

De acordo com Nunes (2007), do ponto de vista administrativo, a gestão das IES lucrativas fundamenta-se em práticas de mercado consagradas, não se diferenciando de regras adotadas em entidades não educacionais. Já as não lucrativas geralmente têm gestão compartilhada, caracterizada pela presença de órgãos colegiados e pela presença de práticas e hábitos afins aos de organizações do terceiro setor.

De modo geral, em relação ao processo de gestão e decisão, Trigueiro (2000) ressalta que, no cenário das universidades, as principais decisões estão nas mãos de poucos indivíduos, o que significa limitação de participação nas decisões e no envolvimento das pessoas. A maneira como as funções e as ações das pessoas estão distribuídas, para realizarem suas atribuições, repercutem diretamente na comunicação entre a administração e as bases acadêmicas.

Além dos processos decisórios, os gestores coincidem com outra fonte de tensão estrutural: a pressão pela excelência. Por serem parte de instituições reconhecidas, responsáveis por uma das principais áreas das Instituições de Ensino Superior, a graduação, normalmente de onde vem o maior percentual da receita, os gestores são unânimes ao identificar a necessidade de manter um padrão de excelência como fonte central de tensão no seu cotidiano.

O Entrevistado A, gestor da universidade pública, sente na exigência de manter a instituição entre as principais do país como uma das principais fontes de tensão.

---

<sup>10</sup> Mantenedora é a pessoa jurídica que provê os recursos necessários ao funcionamento da instituição de ensino e a representa legalmente. (BRASIL, 2016).

*“Como universidade tu tens o estresse de ter que dar conta das exigências de manter a universidade no topo, de ser a melhor do país. Tem todo um peso de obrigação de responder entre, senão a melhor, estar entre as melhores de todas; tem uma pressão enorme de excelência. (Entrevistado A – IES pública).”*

As palavras do gestor acima, evidenciam o que Nunes (2007) afirma sobre as instituições públicas e outras sem fins lucrativos. De acordo com o autor, elas costumam ser motivadas pela obtenção de prestígio institucional, produção de conhecimento, mesmo se não aplicado a fins práticos, concentrando-se na formação acadêmica de seus discentes e no desenvolvimento das carreiras de seus docentes, os quais possuem influência institucional significativa.

Já nas instituições com fins lucrativos, como as particulares, as exigências emanam do cenário altamente competitivo e disputado e da pressão pelo êxito econômico-financeiro. (SAMPAIO, 2011). O cenário competitivo e a pressão por bons resultados aparecem na fala do Entrevistado D:

*“Embora eu não seja o diretor-geral, respondo por boa parte do faturamento dessa instituição que é a graduação. Se eu não me animar, né, se eu não tiver cobrando ou se eu não estiver fazendo certo, as coisas caem, caem mesmo. E é muito fácil cair, né? Então, eu fico muito desanimado com relações e coisas que eu vejo aqui que não estão no meu domínio. Mas eu não posso entregar os pontos. Isso eu tenho de bom... né? Faro para o negócio... Eu tenho coisas que me derrubam, mas trabalho não me derruba (risos) (Entrevistado D – IES particular).”*

No cenário do ensino superior privado, ainda há uma reserva de mercado regional para os grandes grupos e, ao mesmo tempo, analistas destacam como ponto negativo a selvagem e desleal competição que as instituições brasileiras estão enfrentando com os grandes grupos internacionais. Ao mesmo tempo, vislumbram nesse mesmo cenário competitivo a possibilidade de se fazer um bom negócio. (SAMPAIO, 2011). Esse contexto tende a elevar o grau de tensões sobre os gestores acadêmicos, na medida em que estão envolvidos diretamente nas disputas e nas decisões que definem o lugar e a posição das instituições nesse cenário.

### **5.3 Tensões Temporais**

De modo geral, estando ou não em cargos de gestão, a dimensão temporal costuma gerar reflexões e angústias nos sujeitos contemporâneos. Ortega y Gasset,

no final dos anos 1990, afirmava que a velocidade com que as coisas se moviam na época, a força e a energia com que tudo era feito, acabam angustiando o homem, e essa angústia é a medida do desequilíbrio entre suas pulsações e as pulsações do tempo (1998).

Diz-se, quanto ao nosso tempo, que é um tempo acelerado, marcado, segundo Augé (2012), por três paradoxos. O primeiro deles é, exatamente, espaço temporal, uma vez que há uma mudança na medida do espaço e do tempo. O segundo é o surgimento de um novo espaço tempo, que parece consagrar a “perenidade do presente, como se a aceleração do tempo impedisse de perceber seu movimento”. (AUGÉ, 2012, p. 48).

O terceiro paradoxo, que prolonga o segundo, é que a nova ideologia do presente é a de um mundo em erupção: “Se por um instante fizéssemos abstração das aparentes evidências difundidas pelo sistema político e tecnológico em vigor, nos apareceria como ele é: um mundo em plena erupção histórica”. (AUGÉ, 2012, p. 50). Harvey (2016) acredita que a compressão do tempo-espaço é decorrente da transformação do mundo em uma aldeia global de telecomunicações, na qual os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente.

A constante sensação de um tempo que se esvai é, para Bourdieu (2007), decorrência do fato de que o trabalho assalariado é não apenas o suporte senão o princípio da maioria dos interesses, exigências, esperanças e dos investimentos no presente, bem como no futuro ou no passado aí implicados, em suma, um dos fundamentos máximos de engajamento no “jogo da vida”.

Não nos surpreende o fato de a palavra *tempo* ter sido uma das mais pronunciadas pelos nossos entrevistados. Embora nossa análise não se configure como um estudo quantitativo, chamou-nos atenção o volume de citações. Considerando não a totalidade dos diálogos, mas o recorte das falas já inseridas no processo de interpretação e reinterpretação, encontramos um total de 97 menções à expressão *tempo*.

Na interpretação das falas emergem duas dimensões distintas em relação às tensões temporais: as que decorrem da transitoriedade do cargo de gestão; e as que decorrem da escassez de tempo para equilibrar todas as atribuições e responsabilidades com as questões pessoais. A seguir, detalhamos cada uma delas.



### 5.3.1 Decorrentes da Transitoriedade dos Cargos de Gestão

É comum, no cotidiano, escutarmos das lideranças que eles não “são” gestores, mas “estão gestores”. O verbo *estar* revela a dimensão de transitoriedade dos cargos de gestão que costuma gerar uma série de incertezas e tensões sobre os gestores. A transitoriedade e o que ela gera nos gestores acadêmicos estiveram presentes de modo unânime nas suas falas.

De acordo com Silva *et al.* (2013), é fortemente presente na universidade o aspecto da temporariedade do exercício do cargo de gestão, já que o docente pode, ao longo de sua carreira, assumir uma coordenação de curso, chefia de departamento, Pró-Reitoria ou Reitoria. Após essa experiência, o gestor pode retornar à sua função original, o que, na maioria das vezes, significa voltar a se dedicar à docência. Essa situação é relatada por todos os sujeitos entrevistados como um ponto de tensão em comum.

*“Essa foi sempre uma grande preocupação, cargos são sempre passageiros, a minha formação é o que levo sempre”,* afirma o Entrevistado A, gestor da instituição pública. E complementa: *“Para mim é muito claro: hoje estou pró-reitor, hoje estou em essa função, mas sou professor. Para mim, a sensação que essa função sempre é a última”. “Mas, certamente, eu não vou ficar aqui prá sempre, né... então essa é uma tensão. Tu te transformas em gestor, abandonando a tua carreira original e vivendo a tensão de que um dia tu vais perder o cargo e talvez o teu emprego. É uma tensão extrema”,* são as palavras do Entrevistado B, da instituição privada confessional.

Os dois gestores são os que mais enfatizam essa dimensão. Já o Entrevistado D, gestor da instituição particular, evidencia a transitoriedade de outra maneira, talvez mais comum nas instituições dessa natureza. Trata-se da efemeridade em decorrência da autonomia e liberdade da alta gestão de instituições particulares em relação a contratações e demissões. Ele parafraseia seu gestor direto: *“Eu tenho uma relação muito boa com os professores, mas eu contrato, eu demito. E eu sou muito franco e eu digo pra todos eles: ‘Eu não contrato ninguém que eu não possa demitir’”*.

A principal tensão que nasce da transitoriedade dos cargos de gestão decorre da necessidade de distanciamento do seu objeto de estudo ou, por outro lado, da contínua manutenção da produção acadêmica e atuação docente, o que contribui para a sobreposição de funções e responsabilidades. Tal sobreposição assevera as tensões.

*“Porque tu sais do ciclo do estudo da tua área do aprofundamento, tu estudas outra coisa, né, estudas gestão, são outras preocupações, então, tu ficas um pouco ex-professor; os cargos vão e vêm, mas a gente é sempre professor (risos)”*, afirma o Entrevistado C, da instituição particular comunitária. *“Eu aqui sou professor, esse é meu contrato original, eu tenho 30 anos aqui. Eu fui contratado pra ser professor. Aconteça o que acontecer com toda essa trajetória, se eu me mantiver em condições, para o bem ou para o mal, eu volto pra minha função original, né?”*, conta o gestor da instituição privada confessional.

O desafio de manter-se próximo ao objeto de estudo gera reações e posturas diferentes nos gestores universitários. Encontramos dois perfis claramente distintos: os gestores que não medem esforços para manter uma dedicação relevante tanto à gestão quanto à docência e pesquisa, e outros que acabam focando-se totalmente na gestão e tendo envolvimento mínimo com as demais áreas.

O primeiro perfil se mostra claramente no gestor da universidade pública:

*“O mais importante, que sempre tive muito claro no meus pensamentos e durante a minha trajetória profissional, foi que em momento nenhum nesse período, em momento nenhum, deixei de dar aula na graduação, mesmo sendo diretor, porque sempre achava que aquele mandato iria ser uma coisa temporária, como é até agora, cada mandato tem um fim. Casualmente, em meu caso, cada coisa foi emendando na outra, mas para mim aquele sempre é o último, porque vou voltar logo depois. Então nunca quis largar minhas atividades normais. Hoje oriento 11 alunos de pós-graduação, dou aula na graduação, dou aula na pós-graduação e continuo fazendo pesquisa, colaboro com órgãos públicos, então estou bem inserido na minha formação (Entrevistado A – IES pública).”*

A (in)certeza de um cargo passageiro fez com que o Entrevistado A jamais se afastasse da sua área de formação e assumisse os reflexos dessa escolha: uma carga horária pesada, com volume de trabalho expressivo e acúmulo de responsabilidades a fim de manter-se atuante na missão docente, para além das atribuições da gestão de duas pró-reitorias. Ele afirma que teria sido uma perda muito grande dedicar-se somente à gestão, já que ingressou muito novo nesse campo.

Outro fator que leva o Entrevistado A a manter-se em atividade como docente e pesquisador tem a ver com a dimensão pessoal, subjetiva e emocional. Ele afirma que o respeito pelos seus colegas de área é um dos motivos junto à necessidade de manter a sua confiança e a legitimidade no meio acadêmico.

*“Tenho muito respeito pelos meus colegas porque eles sabem que eu também faço o que eles fazem, sendo assim, enquanto gestor. Ninguém vem me dizer assim “o fulano não sabe isso porque não está dando aula, tu não sabes aquilo por que tu não orientas, por que tu não fazes pesquisa”, ninguém vem me dizer isso porque eles sabem que eu faço todas as coisas que todo mundo faz e mais um monte de muitas outras coisas, então isso me dá uma legitimidade da função muito maior de quem não faz isso (Entrevistado A – IES pública).”*

Ele não se imagina dedicado exclusivamente à gestão e evidencia em sua fala que a necessidade de ter um “porto seguro”, para além da temporalidade do cargo, é um dos principais motivos:

*“A minha ideia é de nunca largar a minha área profissional de origem, porque sei que aquilo ali é meu chão, o restante é sempre temporário. Se eu realmente fosse me dedicar exclusivamente à gestão, se esse só fosse o meu trabalho, acredito que seria uma perda muito grande. Estou sempre pensando, agora eu volto (para ser somente professor), é só uma questão de onde vai ser minha base, hoje é aqui na reitoria. É uma questão mais voltada para onde vou estar sentado do que onde vou estar trabalhando propriamente dito, já que estou em todos os lugares ao mesmo tempo (Entrevistado A – IES pública).”*

De modo geral, entre as justificativas dos gestores para o envolvimento com muitas atividades está a razão de que os cargos de gestão são por tempo determinado. Ao concluir seu mandato, normalmente retornam às atividades docentes e de pesquisas. A realidade do Entrevistado A ilustra as pesquisas de Marra e Melo (2003). Analisam que as funções dos coordenadores de curso e chefes de departamento vão além das relativas ao planejamento, organização, direção e controle.

A sobreposição acaba fazendo com que as atividades sejam executadas sem planejamento, imperando, por esse motivo, o imediatismo e improvisado. Além disso, às atividades dos gestores universitários somam-se as de docente e pesquisador, o que lhes acarreta uma sobrecarga de trabalho. Para cumprir suas funções, costumam aumentar o número de horas trabalhadas, levam trabalho para casa, diminuem as atividades de pesquisa e de docência e contam com o auxílio dos estudantes de pós-graduação, seus orientandos, para conciliar todas as atividades.

Mesmo ciente e decidido em relação às suas escolhas, o Entrevistado A admite que não consegue dedicar-se plenamente a todas as demandas que decorrem de suas múltiplas funções:

*“Por exemplo, meus alunos orientandos. Faço somente o mínimo pelos meus alunos na orientação, no que se refere ao acompanhamento, pelo curto espaço de tempo para me dedicar a encontros. Hoje isso é uma perda, poder acompanhar e executar junto com eles. Isso é uma perda de percurso que tive que optar (Entrevistado A – IES pública).”*

Os estudos de Marra e Melo (2003) destacam que os professores que assumiram atividades de gestão de departamentos ou cursos diminuíram drasticamente as atividades de pesquisa e de docência. A redução nas atividades de pesquisa e docência é o que gera preocupações e tensões, na medida em que provocam certo distanciamento dos objetos e campos de estudo e da formação inicial dos professores-pesquisadores antes de tornarem-se gestores.

*“Eu vivo e muitos colegas vivem também. Colegas inclusive aqui, que estão na Pró-Reitoria. Quando isso terminar, eu tenho que estar afiada pra voltar pra minha faculdade, né. Mas, se eu não estiver pesquisando e produzindo na minha área de formação... (Entrevistado B – IES privada confessional).”*

Se para o Entrevistado A a manutenção de todas as atividades gera segurança diante da possível efemeridade do cargo de gestão, o Entrevistado D vê inúmeras dificuldades nessa realidade e não acredita ser possível manter a docência e a pesquisa de modo concomitante com a vida de gestor universitário.

*“Mas é algo incompatível, né. Ou você é pesquisador ou você é gestor. Têm pessoas que até podem fazer as duas coisas. Mas eu não consigo. Então, trabalho de reflexão é muito diferente desse trabalho de gestão que dia a dia tu tens que mostrar pra ontem o que deve ser feito. O tempo da produção acadêmica é um tempo que eu não consigo mais demandar. Então, hoje eu sou um gestor e tenho uma disciplina apenas na graduação (Entrevistado D – IES particular).”*

Em geral, a análise e interpretação dos relatos coincidem com as duas dimensões apontadas como centrais na gestão universitária por Silva *et al.* (2013): a *multiplicidade* de papéis exercidos pelos gestores universitários; a *temporariedade* com que os papéis de gerência são exercidos. Multiplicidade e temporalidade aparecem como partes profundamente conectadas que se autoproduzem nas rotinas de um cotidiano cansativo, complexo e desafiador.

### 5.3.2 Decorrentes da Escassez de Tempo

A sensação de escassez de tempo para equilibrar todas as responsabilidades e atribuições não é sensação apenas dos gestores universitários, já que é traço do mundo e da vida contemporâneos. De acordo com Harvey (2016), o que vivemos há algumas décadas é uma "intensa fase de compressão do tempo-espço que tem tido um impacto desorientador e destrutivo sobre as práticas político-econômicas, sobre o equilíbrio do poder de classe, bem como sobre a vida social e cultural". (HARVEY, 2016, p. 257). Na medida em que o tempo acelera e as distâncias são encurtadas, passado e futuro se dissolvem e emerge a centralidade do presente, onde todo lugar está ao alcance de um instante. A isso Harvey (2016) chamou de compressão espaciotemporal.

Com essa expressão, o autor chama a atenção para os processos que revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo, a ponto de forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos. A expressão compressão está relacionada à "aceleração do ritmo da vida, ao mesmo tempo que venceu as barreiras espaciais em tal grau que, por vezes, o mundo parece encolher sobre nós". (HARVEY, 2016, p. 219).

Já para Santos (2008), a aceleração decorre de momentos culminantes na História, como se abrigassem forças concentradas, explodindo para criar o novo. Nesse contexto, a marcha do tempo acaba sendo marcada por essas grandes perturbações aparentemente sem sentido.

Daí, a cada época, malgrado a certeza de que se atingiu um patamar definitivo, as reações de admiração ou de medo diante do inusitado e a dificuldade para entender os novos esquemas e para encontrar um novo sistema de conceitos que expressem a nova ordem em gestação. (SANTOS, 2008, p. 34).

Santos (2008) recorda ainda que não devemos limitar a aceleração ao sentido de velocidade *stricto sensu*, já que a aceleração contemporânea impôs novos ritmos também ao deslocamento dos corpos e ao transporte das ideias, além de acrescentar novos itens à história da evolução do conhecimento. A aceleração contemporânea é, por isso mesmo, um resultado também da banalização da invenção, do perecimento prematuro dos engenhos e de sua sucessão alucinante. São, para Santos (2008), acelerações superpostas.

A aceleração combinada ao excesso de atividades gera tensões temporais muito presentes no cotidiano dos gestores universitários. A sensação de falta de tempo e a necessidade de equilibrar um conjunto expressivo de atribuições os afeta emocionalmente na medida em que não conseguem dar atenção e dedicar-se a tudo da maneira que gostariam.

*“Eu tenho também menos tempo para ler, isso é uma perda, o estresse que dá é um pouco por isso, e essa busca de equilibrar diversas facetas que a gente vive e compromisso que se tem, eu sinto muito... embora não devesse. Mas eu, por estar na pesquisa, me sinto culpado por não poder dar mais tempo para meus alunos, uma culpa que eu não tenho como resolver. Não tenho como dar mais do que estou dando. Eles marcam horas para fala comigo, mas ao mesmo tempo eles têm mais autonomia que outros que tem o orientador ao lado o tempo todo. Eles às vezes têm que aguardar até uma semana para que eu possa atendê-los. Isso me incomoda, uma preocupação comigo mesmo, isso me entristece (Entrevistado A – IES pública).”*

A força das tensões dessa natureza e o impacto na dimensão emocional do gestor ficam evidentes com o uso de expressões como *estresse*, *sentir-se culpado*, *incomodação* e *tristeza*. Ao longo de todo o diálogo, foi somente quando chegamos neste ponto que essas expressões foram usadas de modo mais intenso. “A pior circunstância realmente é equilibrar tudo isso ao mesmo tempo e dar conta de tudo”, ressalta o Entrevistado A.

Perlow (1999 *apud*. NOGUEIRA, 2007), em seus estudos, analisou a sensação que as pessoas têm de ter muito por fazer no trabalho e não ter tempo suficiente para fazê-lo. As constantes pressões, segundo a autora, para concluir trabalhos em cada vez menos tempo geram o que ela chama de *time famine*. A tradução literal, em inglês, é *fome ou escassez de tempo*, ou seja, a expressão significa a completa sensação de esgotamento do tempo, o que geraria uma série de dificuldades para cumprir todas as exigências do trabalho, assim como do mundo fora dele.

Entre as consequências desse cenário, além das tensões, é o bloqueio da criatividade em decorrência da compressão do tempo. É o que apontam os estudos de Doyague, (2008), quando referem que a imposição da pressão do tempo nos diversos modos de trabalhar pode gerar estratégias cognitivas que implicam ausência de tempo para pensar e planejar criativamente.

O desafio do equilíbrio entre tempo e atividades também é mencionado pelo entrevistado C, da instituição privada comunitária: “É um quebra-cabeça tu pensares

*a instituição, ao mesmo tempo as pessoas, e buscares criar um equilíbrio entre todas essas coisas, especialmente porque em algumas coisas tu és muito sozinho, não pode dividir com ninguém*". Além do equilíbrio, o mesmo Entrevistado traz a dimensão da solidão especialmente no âmbito das decisões. A não possibilidade de partilha, de escuta e diálogo em relação a alguns temas restritos à gestão também contribui para as tensões vividas.

A aceleração é sentida na rápida transição entre as atividades e as áreas de conhecimento de quem se torna gestor. O tempo exíguo combinado com volume de responsabilidades e conhecimento necessário aparece no relato do entrevistado B da instituição privada confessional. Ele utiliza uma metáfora para evidenciar o cenário vivido no cotidiano da universidade:

*"É muito difícil tu virares aquela chave, porque tu vens correndo numa determinada área e aí, de repente, tens que pensar em agressividade mercadológica, tem as regulações, tens que entender do business (risos) e do académico e da sala de aula e do MEC [...]"*.

Assim como o Entrevistado A, o Entrevistado B ressalta a concomitância de atividades como fonte de tensões e, conseqüentemente, de estresse. *"Oque acaba sendo o estresse mesmo é liderar ou trabalhar com a parte de business e ao mesmo tempo a parte académica[...] Tem que ter produção académica, tem que atender os orientandos, em teu objeto, etc"*. É a tensão decorrente da multiplicidade e temporariedade, conforme Silva *et al.* (2013).

Por outro lado, o Entrevistado B também se diz preparado para essa realidade simultânea marcada pela instantaneidade. Ele faz menção a isso quando se refere às atuais possibilidades tecnológicas e de comunicação:

*"Com a possibilidade da comunicação móvel, tu tens uma relação com o tempo que é de simultaneidade de muitas atividades, né. Isso também é desse momento. E eu sempre me dei muito bem com isso. Eu faço várias coisas ao mesmo tempo. Isso pra mim não é problema, né. Não sou uma pessoa, assim, metódica.... Sou muito organizado, mas ao mesmo tempo eu faço muito bem várias coisas simultaneamente e sei todas elas. Giro os pratos ao mesmo tempo, todos, e sei qual é o que tem que girar um pouquinho mais, tenho clareza... tenho uma visão, acho eu, clara das coisas [...]"*.

Segundo Virilio (2000), o caráter sucessivo cronológico dos tempos locais é superado pela instantaneidade de um tempo, ao mesmo tempo, mundial e universal.

Ele destaca o papel das tecnologias, que promovem a superexposição não apenas de toda a atividade, tornando-a interativa, mas igualmente de toda a verdade e de toda a realidade histórica. O autor distingue o tempo-matéria, da realidade geofísica, ao tempo-luz, da realidade virtual, que modificaria totalmente o sentido de duração, provocando a aceleração de toda a realidade. Nesse tempo-luz, passado, presente e futuro misturam-se, deixam de ser dimensões segmentadas, já que o tempo que transcorre torna-se uma espécie de presente contínuo, de presente eterno.

Essa sensação é exemplificada na fala do Entrevistado C, quando menciona o quanto de seu tempo de vida é dedicado ao trabalho, citando o período em que se tornou gestor. A intensidade da jornada materializa esse presente eterno em que o tempo do trabalho parece se sobrepor ao tempo pessoal, do lazer, da família, dos amigos. *“Fiquei mais distante de casa ainda, tinha que vir sempre muito cedo e ir embora sempre muito tarde e não tendo uma rotina, um refúgio para sair, era todo o tempo na instituição, era almoço, lanche, tudo, tudo. O tempo todo trabalhando... trabalhando...”*

O modo como o Entrevistado C cita sua rotina evidencia esse presente contínuo quando se trata de trabalho. Seu relato traduz esse tempo contínuo que parece não ter começo e fim e se estende em um durante permanente. De acordo com Frezza *et al.* (2009), a flexibilização dos espaços de trabalho e a instantaneidade da comunicação implicam uma intensa “invasão” do mundo do trabalho no mundo da vida, ou seja, nas relações pessoais, familiares e o tempo de lazer. Sobretudo porque o tempo de trabalho não está mais contido em determinado período do dia ou espaço específico, mas se expande para horários de convívio, para locais distantes do espaço de trabalho em si. O que reforça que as tensões temporais e pessoais estão profundamente conectadas.

#### **5.4 Tensões Relacionais**

A busca por compreender as tensões que afetam os gestores universitários, materializa nossa opção de olhar para eles enquanto pessoas, na sua integralidade, não apenas como profissionais, mas como sujeitos com subjetividades, emoções, anseios, identidades em constante (re)constituição (BAJOIT, 2006), ou seja, olhar para sua dimensão humana. Sabemos que as demais tensões – organizacionais e temporais – invariavelmente geram impacto na dimensão pessoal, ou seja, na vida dos gestores. Contudo, há tensões que tocam profundamente sua dimensão pessoal,



humana, social e por isso optamos por definir uma categoria que dê conta dessas tensões.

Ao assumirem cargos de gestão, tais sujeitos passam a experimentar desafios e também tensões próprias desse momento de vida profissional, a qual não é possível dissociar das demais dimensões da vida. No âmbito da identidade gerencial, conforme Hill (1993), o sujeito experimenta novas maneiras de pensar e de ser, desenvolve outros julgamentos interpessoais, e acaba tendo que reorganizar os demais âmbitos da sua vida.

As exigências organizacionais, de acordo com Serva e Ferreira (2006), feitas aos profissionais em cargos de alta gestão, decorrentes da dinâmica das transformações no mundo contemporâneo, parecem levar ao aumento da carga de trabalho e da quantidade de horas trabalhadas, bem como ao maior envolvimento com o trabalho e com a organização, seja para compreender, seja para poder decidir, agir, responder às demandas diárias. Os autores destacam a absorção física e psicológica de forma integral pela organização em decorrência da complexidade, da diversidade e da dinâmica do espaço organizacional.

A aceleração, complexidade e todos os traços do mundo contemporâneo tendem a complexificar também o cotidiano dos sujeitos que estão em posições de liderança, o que se intensifica dependendo da área de atuação da instituição e os desafios que possui no campo em que estão inseridas. Nesse cenário, é comum encontrarmos sujeitos com dedicação integral e uma vida quase exclusivamente voltada para a organização, e esse perfil parece ser a regra de sobrevivência nas organizações contemporâneas e o caminho de sucesso na carreira gerencial. (SERVA; FERREIRA, 2006).

Os desdobramentos que decorreram dos diálogos com os gestores universitários, diferentemente das demais tensões, não dizem respeito a causas (decorrência) mas às implicações das tensões gerais advindas do trabalho na dimensão pessoal. Encontramos dois desdobramentos principais, profundamente correlacionados: as implicações das tensões na dimensão familiar e relacional e a sobreposição da dimensão profissional sobre a pessoal.

#### 5.4.1 Implicações nas Dimensões Relacional e Familiar

Para Chanlat (2012), vivemos em uma sociedade *managerial*, ou seja, uma sociedade onde há a difusão massiva de discursos e práticas de gestão em setores, até então, mantidos fora da influência do “espírito gestor”. A expressão *managerial* faz referência ao conceito de *management*, adjetivo em inglês que significa administrativo e também a *manager*, que significa gerencial. Ou seja, por meio dessa metáfora, Chanlat (2012) faz uma crítica ao predomínio da mentalidade administrativa e gerencial na sociedade contemporânea.

Esse movimento percebe-se, por exemplo, pelo viés linguístico, ao observarmos o uso recorrente de palavras como *gestão*, *gerir* e *gestor*. Além disso, Chanlat (2012) destaca o quanto as noções e os princípios administrativos originários da empresa privada, como a eficácia, produtividade, performance, competência, empreendedorismo, cliente, produto, marketing, desempenho, excelência, entre outras, são amplamente utilizadas no universo de escolas, universidades, hospitais, administrações públicas, serviços sociais, museus, teatros, associações musicais e organizações sem fins lucrativos. A lógica de vida e de cotidiano que parecia estar restrita ao universo empresarial, parece tomar conta de todos os tipos de instituição, inclusive as que não se configuram como lucrativas e empresariais.

Nesse momento histórico-social ancorado no universo dos negócios o gestor transforma-se em uma das figuras centrais e a influência *managerial* e a vida privada passa também a ser influenciada por essa corrente. Segundo Chanlat (2012), as emoções tendem a ser *gerenciadas*, da mesma forma que o emprego e o tempo, as relações, a imagem e até mesmo a identidade. Mais uma evidência de que o chamado *managerialismo*, isto é, o sistema de descrição, interpretação e compreensão do mundo a partir das categorias da gestão, está profundamente instalado na experiência social contemporânea. (CHANLAT, 2012).

As Instituições de Ensino Superior e seus gestores vivenciam essa realidade cotidianamente, especialmente porque o atual contexto do Ensino Superior brasileiro impõe constantes desafios e processos de mudanças, como resposta a um contexto altamente competitivo. Mudanças de toda ordem, desde o âmbito tecnológico até a complexidade do cotidiano social onde estão inseridas, a crescente busca por resultados e pela excelência e tudo que decorre de seu papel no desenvolvimento da sociedade. (CRUZ, 2008; ÉSTHER, 2007).

Nesse cenário, ainda pouco acostumado com as incertezas e desordens, os gestores universitários, assim como os gestores contemporâneos, é comum que as dimensões humanas e sociais, essencialmente incontornáveis, sejam deixadas em segundo plano. Os gestores parecem ausentes dessas dimensões fundamentais. (CHANLAT, 2012). No agente calculador racional, objetivo, móvel, controlado e gestor de sua vida descrito nas publicações em *management*, costumam faltar muitas coisas sem as quais não podemos considerar-nos plenamente humanos.

Enquanto a gestão, segundo Chanlat (2012), é um mundo que privilegia prioritariamente a ação, a frieza, o conformismo, a masculinidade, a homogeneidade, a racionalidade instrumental, a certeza e o universalismo abstrato e a tecnocracia, sabemos que a realidade concreta do *management* é também e sobretudo cheia de paixões, de manobras, de desejos inconfessáveis, de resultados incertos, de comportamentos desviantes, de sociabilidade paralela, de inveja, de ciúmes, de diferenças e de criatividade. O autor ressalta que ao mundo sério e racional das obras e das decisões opõe-se o mundo real e concreto do vivido. O universo da gestão tende a deixar pouco espaço a esses aspectos da condição humana.

Essa é a questão central que emergiu nos diálogos com os sujeitos do nosso estudo. A dificuldade de encontrar tempo e maneiras de conciliar a dimensão subjetiva, relacional, familiar numa realidade de acúmulo expressivo de responsabilidades, num contexto prioritariamente racional e acelerado.

*“O excesso de demanda do ponto de vista pessoal me estressa. Por exemplo, eu tenho um filho de 16 anos que vai fazer o vestibular este ano, eu estudo com eles várias matérias, algumas da minha área, outras não. Tenho uma parceria boa com ele, mas antigamente eu tinha mais tempo, hoje temos que marcar hora, e o horário que dá é um tempo menor, mais isolado, isso me causa um certo transtorno, me entristece, pois já não consigo dar o atendimento de que sempre gostei (Entrevistado A – IES pública).”*

A angústia do Entrevistado A por ter tempo limitado para acompanhar o filho vestibulando, de ter que agendar horário para estar com sua família, é um dos pontos centrais das tensões familiares identificadas na pesquisa. O Entrevistado C partilha desse sentimento e relata com insatisfação a dificuldade em atender às demandas da filha.

*“Devido ao tempo, não consigo, muitas vezes, nem atender a um chamado no WhatsApp da minha filha....Quando me pergunta se vou chegar mais cedo em casa, nunca consigo dar certeza, pois na verdade não tenho mais horários fixos. Isso é bem difícil... (suspiros)... (Entrevistado C – IES comunitária).”*

Os relatos confirmam a afirmação de Zanelli (2010), quando argumenta que o excesso de trabalho tem repercussões negativas na vida dos trabalhadores e no equilíbrio entre a vida familiar e profissional. As palavras *estresse, difícil, entristecer*, mencionadas, mostram que a falta de equilíbrio pode levar a sentimentos de inadequação, frustração e culpa. (CHITTENDEN; RITCHIE, 2011 *apud* GONÇALVES, 2012).

Estudos de Kanan e Zanelli (2011) apontam que a tentativa de equilibrar as esferas da vida pessoal com a profissional é um dos desencadeadores de estresse mais frequentes. Os gestores costumam ter sua vida impactada pelo trabalho de liderança, o que é possível no aspecto profissional, mas é considerado algo negativo em relação às suas vidas particulares, sobretudo pela sobrecarga de trabalho que faz com que alguns gestores posterguem ou abandonem seus projetos pessoais associados a lazer, família, residência e saúde, como práticas esportivas e outros cuidados preventivos.

*“Eu não tenho filhos, né, mas eu sou casado, e mesmo assim... filho..., às vezes, eu penso “ah, se eu tivesse filhos...” Claro, hoje, se eu tivesse tido filhos, já seriam filhos grandes...independentes, talvez.. a gente nunca sabe, né (risos). Mas a falta de tempo que tu sentes pra cuidar de ti realmente, eu sinto (Entrevistado B – IES confessional).”*

O cuidar de si é uma dimensão que parece perder espaço e até mesmo cair no esquecimento. Sobre isso, Nelson e Tarpey (2010) acreditam que a solução consiste em encontrar e manter o “estado perfeito”, o qual se baseia numa agenda de trabalho que permita atender simultaneamente às necessidades pessoais e que estimule um exercício profissional de qualidade.

Mesmo em busca do equilíbrio, a sobreposição do mundo do trabalho sobre o mundo pessoal impacta em uma série de escolhas que também provoca tensões relacionais importantes. Ao ser convidado para ingressar na instituição onde hoje atua, o Entrevistado C não morava na cidade onde se localiza a universidade. A escolha foi adaptar a vida ao trabalho:

*“Assumir novas demandas de trabalho em outra cidade mudou minha rotina totalmente. Eu tive que adaptar toda a minha vida. Era praticamente visita em casa, tu entras nessa função e esqueces a família, mesmo tentando não ser, mas acaba ficando em segundo plano. Por sorte, eu tinha uma boa estrutura, meus pais moravam pertinho do meu apartamento, minha mãe, que sempre me ajudou [...], já que tenho dois filhos, tinha uma boa estrutura. A mãe sempre cuidava deles, então conseguia fazer minhas coisas, dar conta do meu trabalho e meus estudos com mais tranquilidade enquanto estava perto deles.”*

Mudanças ainda mais profundas vieram depois de ser convidado a assumir cargos de gestão. O aumento das responsabilidades o motivou a readaptar mais uma vez seu cotidiano, realizando escolhas que, novamente, mostram que o trabalho se sobrepôs às demais dimensões da vida.

*“Ao assumir a gestão, resolvi me mudar, não tinha mais como ficar nessa distância nem tampouco não ter um pouco de tempo para a família. Tive que realizar uma nova estrutura e isso atingiu de certa maneira os meus pais. Vim mais perto da universidade, só que isso fez pensar também nos demais componentes da família, meus pais já idosos. Tentei mobilizar a família toda para cá, mas comecei a ver que não iria dar muito certo, eles têm a vida deles, as coisas deles, aí fui construindo uma saída, a minha saída. Precisei construir isso, pois sempre morei perto. Meu filho, mesmo já adulto, era também como tirar um pouco da mãe e pai de perto, pois sempre moraram perto dos avós, do convívio tão próximo, meu filho não quis mudar e de fato não veio”.*

O relato do Entrevistado C ilustra com fidelidade os estudos de Santos (2008), que apontam que as acomodações do trabalho à vida familiar e vice-versa podem passar pelo declínio de determinadas oportunidades profissionais que impliquem o afastamento geográfico da família ou o contrário, aceitação de propostas de trabalho que levem ao afastamento da família.

As acomodações da família ao trabalho implicam quase sempre o inverso: uma quantidade elevada de horas de trabalho com a consequente indisponibilidade para uma maior participação na vida familiar, saídas mais ou menos prolongadas e frequentes devido a afazeres profissionais e, em muitos casos, o adiar da parentalidade. (SANTOS, 2008, p. 103).

Há uma busca constante pela harmonia entre o trabalho e os domínios da vida privada, embora o trabalho pareça sempre prevalecer. Segundo Chittenden e Ritchie (2011 *apud* GONÇALVES, 2012), na sociedade contemporânea, o trabalho acabou por se impor e consome uma percentagem crescente do tempo dos indivíduos. De

acordo com os autores, apesar das inúmeras soluções tecnológicas concebidas para facilitar a vida e torná-la mais eficiente, acaba prevalecendo o sentimento de falta de tempo, necessário para realizar muitas outras atividades que não o trabalho.

*“Quando chega o final de semana tu tens que te dedicares à família, [...], familiares e tal... e, claro, tu cansas, né? Uma coisa é quando tu tens, tinhas 25, 26 anos. Eu trabalhava [...], chegava às seis e quinze da manhã, saía à uma da tarde, almoçava, vinha pra atuar em outra função e dava aula de noite. Isso era tranquilo. Mas, depois de um tempo, tu já não tens mais essa energia (Entrevistado B – IES privada confessional).”*

Esse (des)equilíbrio, conforme Gonçalves (2012) é fluído, com fluxos e refluxos na vida de cada pessoa, assim como circunstâncias suscetíveis de alterar os valores, as prioridades e a percepção de equilíbrio. O que se percebe é que, às vezes, pequenas mudanças no trabalho podem gerar grandes mudanças na vida privada e vice-versa, levando a uma situação de desequilíbrio e à necessidade de encontrar um novo equilíbrio.

*“Tem períodos que chego em casa de noite e não tenho vontade de nada a não ser descansar. Finais de semana, que só queria ficar parado... Um pouco assim... Não tinha energia para ficar querendo ter uma vida social mais intensa, porque, assim, a vida social que a função, de certa maneira, te impõe, já é altamente demandada, tremendamente. A tendência era querer ficar, ser menos exigente do ponto de vista das relações, ir a festa, isso demanda ainda mais... (Entrevistado A – IES pública).”*

A falta de tempo para outras dimensões da vida, como a família, significa, segundo Silva e Rosetto (2010), uma abdicação desse tempo, e é isso que costuma gerar tensões e conflitos. É comum que a falta de priorização do tempo para a família gere uma série de cobranças, o que leva a uma sobreposição de tensões sobre o sujeito. Além das tensões organizacionais, relativas ao trabalho, há as tensões relacionais advindas da pressão e descontentamento familiar. O comprometimento de tempo é maior em relação à carreira, indicando que o tempo para a família fica à mercê do tempo dedicado ao trabalho.

Falar na dimensão pessoal implica abordar a dimensão social da existência, ou seja, as experiências de interação social, a sociabilidade da vida cotidiana, as redes sociais. (MARQUES, 2012). Reiteramos o conceito de rede social aqui utilizado, que diz respeito ao campo da sociologia relacional, presente em determinado momento, estruturado por vínculos entre indivíduos, grupos e organizações construídos ao longo

do tempo. Os vínculos têm diversas naturezas e podem ser construídos intencionalmente, embora a maioria tenha origem em relações herdadas de outros contextos.

De acordo com Marques (2012), podemos imaginar a rede social como composta por várias “camadas”, associadas a um tipo de relação e a um dado período de tempo. Todas elas encontram-se em constante interação e transformação. A dimensão social é estruturada por inúmeras dessas redes de relacionamento pessoal e organizacional de várias naturezas. As redes são, portanto, a estrutura do campo no interior do qual estão imersos os atores sociais relevantes em cada situação concreta.

O Entrevistado B, da instituição privada confessional, tem clareza de que sua vida é pautada pela carreira, inclusive no que diz respeito às relações e redes sociais. *“Como eu digo, o trabalho sempre norteou muito a minha vida, pautou, organizou a minha vida. Sou uma pessoa cuja vida sempre foi organizada pelo trabalho, pela carreira, e é com todas essas tensões com as quais eu me encontro”*. Devido a essa predominância do mundo do trabalho, ele passou a ser norteador das demais dimensões da vida, inclusive a relacional, dos círculos de amizades e relações afetivas, a partir das relações de trabalho.

*“A minha vida social ela é bem presencial. Digamos que o meu círculo maior sempre foi relacionado aos meus colegas de trabalho, mesmo quando eu trabalhava em outra empresa, eu era muito mais do meu círculo de colegas. Sempre fiz amigos no local de trabalho... (Entrevistado B – IES confessional).”*

Segundo Marques (2012), a sociabilidade em ambiente institucional, profissional, tende a ser mais valiosa quando concebida em termos relacionais. (MARQUES, 2007). Os vínculos estabelecidos em determinadas instituições são de natureza forte e, em geral, exercem uma influência significativa.

O investimento nas diferentes esferas da vida pode ser mais ou menos condicionado pela situação concreta ligada ao trabalho (como horários e nível de remuneração), pelos valores atribuídos ao trabalho e pelo grau de centralidade que o trabalho assume na vida. (CABRAL, 2011). Concordamos com Gonçalves (2012), quando afirma que o equilíbrio entre o trabalho e a vida privada depende da importância que o sujeito atribui a cada componente da sua vida. Cabe a cada um fazer escolhas sobre como distribui seu tempo, em função da sua representação de

equilíbrio entre vida laboral e extralaboral, procurando privilegiar um estado de bem-estar físico, mental, social, familiar e profissional. (GONÇALVES, 2012).

#### 5.4.2 Sobreposição da Vida Profissional sobre a Pessoal

Além das questões familiares, outro impacto importante das tensões relacionais é a sobreposição da dimensão profissional sobre a dimensão pessoal da vida. A dificuldade em estabelecer limites do tempo dedicado ao trabalho e às demais facetas da existência é uma das principais evidências dessa sobreposição. De acordo com Hill (1999), os gestores necessitam aprender a administrar a si mesmos e a suas emoções, caso contrário os sentimentos inevitáveis de tensão e ansiedade podem afetar muito suas atividades diárias. Já Quental e Wetzel (2002) ressaltam que a interferência de uma dimensão na outra pode gerar sintomas de natureza psicológica, como ansiedade, fadiga e irritabilidade, o que dificulta a relação entre a vida profissional e a vida pessoal.

*“Tu não consegues mais descolar a tua vida pessoal da vida profissional, ter um equilíbrio disso... é uma coisa bem desgastante...”*, desabafa Entrevistado C, da instituição privada comunitária. Segundo Gonçalves (2012) a conciliação da vida profissional e pessoal representa um dos desafios mais importantes da sociedade atual. De modos distintos, de uma forma ou de outra, os gestores tocaram nesse ponto e expuseram a dificuldade em delinear essas fronteiras.

É perceptível a singularidade de cada gestor universitário na forma peculiar de realizar seu trabalho, decorrente de fatores como características pessoais, experiências e história de vida, qualificação, apoio dos pares e domínio de diferentes habilidades exigidas pelas variáveis das situações que gerenciam. (ÉSTHER, 2007; KANAN, 2008). Embora singulares, encontramos em comum uma dedicação intensa à vida laboral e profissional:

*“Eu... eu gosto de trabalhar. Adoro trabalhar. Assim, eu sou muito motivado...,mas eu noto que... esta semana eu estou mais ou menos. Estou fazendo 47 anos. E a gente pensa "ah, esse cenário do Brasil... esse cenário da comunicação... esse cenário ...". Eu estava meio desanimado. E segunda-feira eu cheguei, "poxa, eu não posso desanimar. Porque, se eu desanimar, tudo desanda" (Entrevistado D – IES particular)”*.



A intensidade do envolvimento com o trabalho é um dos pontos em comum entre o gestor da IES pública e particular. A principal dificuldade apontada é “desligar” do universo do trabalho:

*“Sair daqui e desligar? Não, infelizmente..., especialmente em épocas específicas, é muito difícil. No início do ano, nós tivemos questões relativas ao vestibular, demora de análises socioeconômica dos cotistas... Isso nos estressou muito... Dormia duas ou três horas por noite e me acordava e ficava pensando naquilo... Uma situação normal quando não tem nenhuma coisa mais aguda acontecendo eu até consigo lidar bem, mesmo não sendo um desligar completo. Mas quando tem alguma coisa mais aguda, ligado estou sempre. Quando é mais aguda, isso me pega de cheio mesmo, me abalando no sentido físico e mental, mas eu tenho que lutar contra aquilo (Entrevistado A – IES pública)”.*

*“Olha, às vezes, acordo cinco da manhã, pensando na Instituição. Estou tomando banho, pensando na Instituição. Eu saio brabo daqui. Brabo com algo que não gostei e fico maquinando até tarde. Algo que eu estou me policiando é não levar o trabalho pra casa. Mas eu não deixo de pensar. Eu sempre digo: a Instituição abre às sete e meia e fecha às onze da noite. Qualquer coisinha que acontecer aqui, por favor, me liguem. Se eu não tiver aqui, é minha responsabilidade (Entrevistado D – IES particular).”*

A fala dos gestores mostra a dificuldade em delinear e respeitar as fronteiras entre o vivido no ambiente de trabalho e a vida pessoal. Zanelli (2010) aponta que é comum a prática de trabalhadores em levar tarefas para casa para resolver problemas e executar atividades que antes eram realizadas exclusivamente no local de trabalho.

*“[...] mas, quando pega para valer, isso é impactante e aí tem que buscar estratégias para desopilar, descontrair... Comecei a correr, passei a fazer coisas que não fazia para distensionar, então foi uma forma de válvula de escape. Admiro quem é light nesse aspecto. Gostaria de ser assim, tranquilo, fecha a porta e vai embora e o resto pensa amanhã. Não consigo ser assim... Não tem como dissociar..., a gente é um só. (Entrevistado A – IES pública)”.*

Enquanto o Entrevistado A relata a dificuldade de limitar o envolvimento em torno das questões de trabalho, mesmo fora do espaço organizacional, o Entrevistado D relata a dificuldade de separar a imagem pessoal da imagem da instituição.

*“Eu não consigo separar minha imagem pessoal da instituição. Pode ser um defeito de fabricação, mas, bem ou mal, né, pode não ser uma boa imagem (risos), mas o fato é que eu tento me policiar. Porque bem ou mal,*

*uma vez em sala de aula, tu és uma pessoa pública. Veja só: aqui não tem uma fotografia da minha filha, da minha mãe, da minha esposa. Tem no máximo essas fotografias, que eu não misturo essa relação, estou aqui, eu sou a instituição. Na minha casa eu sou eu. Então é uma questão, talvez, um pouco dura de ver. Mas é assim que eu enxergo. Então, é no mínimo 8 horas, que vai até umas 15 horas... diárias de trabalho. Eu estou um pouco preguiçoso. Eu não estou gostando disso (risos) (Entrevistado D – IES particular).”*

Essa dificuldade é o que também gera tensões para o Entrevistado C. A representatividade do cargo gera uma série de autocontroles que costumam decorrer do temor dos riscos a que estão expostos os gestores universitários.

*“Tu não podes mais andar desarrumado, [...] tu não podes mais fazer nada fora do padrão porque as pessoas estranham e perguntam assim... Muitas vezes tu deixas de fazer algo que gostaria porque passas a viver a tua função, o papel que ocupas na universidade. Nunca mais tu és tu, e sim o sobrenome da universidade (Entrevistado C – IES privada comunitária)”*.

Segundo Reed (1997), os gestores tornam-se agentes de imperativos funcionais, produzidos fora das práticas sociais em que se acham cotidianamente inseridos. “Enquanto portadores de uma racionalidade instrumental, ou enquanto representantes públicos da arte de fazer política organizacional, ou ainda como joguetes de forças sociais inexoráveis, os gestores perdem qualquer direito de compreensão sobre si próprios” (REED, 1997, p. 22) e perdem também a defesa da sua identidade cultural.

Os relatos deixam transparecer a dificuldade em conciliar as múltiplas identidades e a sobreposição da dimensão profissional, que passa a adquirir uma importância particular. De acordo com Dubar (2010), o emprego condiciona a construção das identidades sociais e impulsiona transformações identitárias delicadas. É por um processo específico de socialização, conectando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais”. (DUBAR, 2010).

*“Fazemos tudo isso pela instituição, pelo vínculo, pelos alunos, quero que a universidade se dê bem, pois tenho um vínculo além do profissional, é um vínculo emocional, é uma relação familiar...Ela tem uma história para mim, eu quero que ela se dê muito bem (Entrevistado A – IES pública)”*.

Se por um lado a inseparabilidade da vida profissional e pessoal tornam-se evidentes, há um esforço por parte dos gestores universitários em lançar mão de artifícios que auxiliem na delimitação mais clara entre essas duas dimensões da vida.

*“Segunda a sexta tu trabalhas, né... Eu tenho por princípio, segunda-feira de manhã eu não trabalho... Isso é uma questão minha (risos), não gosto de trabalhar segunda de manhã. Claro, se me convocam, eu tenho que trabalhar. Quando eu comecei na Pró-Reitoria, por exemplo, eu vinha todas as segundas-feiras de manhã. Só mudei depois de um tempo... Então segunda-feira eu gosto de me organizar, organizar a minha vida, as coisas e tal... Ããã...(barulho de alguém que bate à porta e pede licença...). Nós temos mais uns dez minutinhos (Entrevistado B – IES privada confessional).”*

*“Algo que agora eu aprendi, já trabalhei sábado, domingo, mandando e-mail... etc. Só que agora o cansaço me vence, hoje já sei e as pessoas sabem, se resolvi até a sexta resolvi, senão só na segunda, senão não tenho vida pessoal. Não se tem tempo para muitos amigos, saídas, etc. (Entrevistado C – privada comunitária).”*

Chanlat (2012) destaca a busca por autonomia, por controle sobre a própria vida, como outra tendência social marcante da contemporaneidade. Para Bajoit (2006), na cotidianidade institucional, os sujeitos de identidades próprias, distintas, múltiplas e fluidas (HALL, 2006) necessitam uns dos outros, constituem laços sociais e negociam permanentemente seus “eus” constituídos. As solidariedades afetiva, contratual e a lógica da gregariedade, também ressaltadas por Bajoit (2006), como traços da sociedade, são encontradas e vivenciadas nas instituições.

Por outro lado, o percurso profissional constitui uma dimensão-chave para compreender as lógicas de ação e também da diferenciação das formas de identidade. As diferentes trajetórias valorizadas pelos trabalhadores associam-se “às tentativas de construção de suas formas de identidade em busca de reconhecimento”. (VIEIRA, 2007). Essa subjetividade, de certa forma, está interligada à existência de um outro sem o qual nós não seríamos nada, ou seja, uma vez mais que não existe individualização sem socialização e que a ligação social é antes de tudo uma ligação afetiva.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises teóricas realizadas neste estudo doutoral e que contracenam com a realidade investigada, apresentamos neste espaço ideias conclusivas – porém não definitivas – quanto ao tema que nos propusemos a investigar: as *tensões de gestores de Instituições de Ensino Superior na contemporaneidade*. Com tal propósito, temos por objetivo colaborar com futuras reflexões, considerando possibilidades de mudanças e novos desafios que as Instituições de Ensino Superior possam deparar-se, provocadas tanto por fatores externos como também resultantes de suas práticas cotidianas e autoavaliativas, exercitadas ao longo de suas trajetórias.

Tendo em vista essas premissas, cabe reiterar que, ao investigarmos Instituições de Ensino Superior de diferentes tipologias – pública, privada confessional, privada comunitária e particular –, o nosso olhar de pesquisadora buscou ir além dos aspectos pedagógicos e administrativos para compreendê-las como espaços sociais e de construção de identidades. Consideramos que, no contexto de um estudo sociológico, a visão de sujeito é fundamental e central. Com base em Thompson (2011), nosso campo de investigação constituiu-se em campo-sujeito para além do campo-objeto, pois revelou trajetórias, emoções e tensões de sujeitos gestores universitários, que buscam constantemente compreender-se a si mesmos e aos outros.

Embora seja um tema relevante e fundamental para compreender as Instituições de Ensino Superior e seus sujeitos, a opção por investigar os sujeitos gestores fez com que nos deparássemos com a mesma dificuldade apontada por diversos outros pesquisadores da área: a carência de literatura nacional relacionada ao processo que leva professores a se tornarem gestores universitários, embora sejam comuns estudos sobre gestão universitária. (ÉSTHER, 2007). Nesse sentido, entendemos que a pesquisa realizada vem a contribuir com esse campo de estudo, sobretudo no que diz respeito aos reflexos desses processos, em nosso caso, as tensões que emergem e que impactam a vida dos sujeitos.

Com base em Morin (2007), quando afirma que “quem somos” é inseparável de onde estamos, de onde viemos, para onde vamos, e aprofundando as diferentes realidades que compõem a pesquisa realizada, a interpretação e reinterpretção dos relatos dos pró-reitores de Graduação entrevistados possibilitou compreender seu

cotidiano e, especialmente, as tensões vivenciadas diariamente a partir dos papéis que desempenham e das instituições a que pertencem.

As análises confirmam que ser gestor em Instituições de Ensino Superior acarreta uma série de exigências e funções complexas que contemplam atividades múltiplas executadas em diversas dimensões, tais como administrativas, acadêmicas, pedagógicas, técnicas, científicas. (ÉSTHER, 2007; MARCON, 2008). De acordo com Kanan e Zanelli (2011), o cargo de gestão compreende habilidades associadas às práticas administrativas, como planejar, executar, dividir tarefas, designar funções, lidar com conflitos e também habilidades relacionais/pessoais identificadas por características como ser acessível, saber ouvir, ser flexível, ter iniciativa, trabalhar sob pressão e ser tolerante. Ou seja, são necessárias inúmeras habilidades e, além disso, os relatos dos sujeitos entrevistados evidenciam que “o trabalho gerencial é repleto de ambiguidades, contradições, dilemas e dificuldades intrínsecas à natureza da função” (ÉSTHER; SILVA; MELO, 2010, p. 214) e que se configuram em tensões que afetam diversas dimensões da vida desses sujeitos.

Tomando por base a nossa vivência de pesquisadora e as reflexões dos diversos teóricos que fundamentam nossa pesquisa, identificamos *a priori* três macrocategorias de tensões que se configuraram em categorias de análise e interpretação: *tensões institucionais, temporais e relacionais*. Elas foram aprofundadas a partir dos relatos dos gestores universitários, evidenciando a riqueza dos diálogos e das múltiplas possibilidades que emergem do tema escolhido. Entre as dimensões que emergiram a partir do diálogo destacamos ao longo da análise as sete principais: as tensões que decorrem do acúmulo de responsabilidades; da necessidade de tomar para si os processos decisórios; da pressão por resultados e busca pela excelência; do despreparo para a função gestora; da transitoriedade do cargo de gestão; da escassez de tempo para compatibilizar as atribuições e responsabilidades profissionais com as demandas pessoais; e a sobreposição da dimensão profissional sobre a pessoal.

De modo geral, percebemos que as trajetórias dos sujeitos pesquisados apresentam muitos pontos em comum, embora tenham percorrido diferentes caminhos nas suas formações acadêmicas e na vida profissional. Todos possuem boa parte de suas vidas dedicada ao ensino e à pesquisa na academia, tiveram de realizar escolhas importantes para chegar aonde hoje se encontram e, especialmente,

enfrentam desafios e vivenciam momentos de tensão profissional que não podem ser dissociados das demais dimensões da vida.

Os relatos e análises vão ao encontro do que Hill (1993) afirma, no que se refere à identidade gerencial, em que o sujeito experimenta novas maneiras de pensar e de ser, desenvolve outros julgamentos interpessoais e acaba tendo que reorganizar os demais âmbitos da sua vida. Também percebemos, a partir da fala dos gestores, a noção de identidade contemporânea, não mais estagnada como as chamadas “velhas identidades” (HALL, 2004), que estabilizaram o mundo social, mas identidades segmentadas e fluidas, imersas em processos de mudanças. Os professores/pesquisadores transitam entre identidades pessoais e as configuradas a partir da docência, para identidades gerenciais a partir do momento em que assumem cargos de gestão.

Esse movimento identitário constante vai ao encontro do que Dubar (2005) afirma em relação às formas identitárias. Elas resultam da articulação entre a transação objetiva e subjetiva, caracterizam estados de continuidade ou ruptura entre a identidade herdada e visada no âmbito subjetivo, e estados de reconhecimento e não reconhecimento social no âmbito objetivo, entre a identidade atribuída pelo outro e identidade incorporada para si. É por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que as identidades pessoais e profissionais se constroem no interior de instituições e de coletivos que influenciam as interações e asseguram o reconhecimento dos sujeitos. (DUBAR, 2005; 2012). As análises e os relatos dos sujeitos denotam a diluição de fronteiras entre as identidades pessoal e profissional, dificultando o estabelecimento de limites, sobretudo na influência do mundo do trabalho nas demais dimensões da vida. Muitos desses elementos mencionados, causadores das tensões e do estresse, acabam por intervir em aspectos psicofísicos e emocionais dos sujeitos gestores, a ponto de causar-lhes mal-estar em sua saúde física e mental.

Realmente, as falas dos pró-reitores evidenciam o quanto o cotidiano das suas vidas profissionais acaba por determinar os demais aspectos de suas vidas pessoais, especialmente na dimensão relacional, sobretudo no que diz respeito à organização do tempo de vida, à convivência familiar e com grupos de amigos. Chegam a afirmar que seu “mundo social” passa a ser a convivência na universidade. Percebemos, nesse sentido, a força das redes sociais, conforme Marques (2012). Segundo o autor, os vínculos estabelecidos com determinadas instituições são de natureza forte e, em

geral, exercem uma influência significativa nas redes de relações de diferentes tipos acumuladas ao longo de trajetórias de vida.

Outro ponto em comum, também preocupante, que apareceu com clareza na investigação é o despreparo dos professores/pesquisadores para assumir cargos de gestão, decorrente da ausência de projetos e processos que preparem os docentes para assumir tais cargos. Todos os gestores afirmaram terem chegado a esse patamar sem terem sido preparados para isso. Essa lacuna nas instituições acaba gerando tensões que, além de impactar o cotidiano, as relações e a saúde dos sujeitos, podem também comprometer os resultados institucionais.

Além disso, percebemos que os gestores se compreendem como pessoas públicas que acabam por ter a responsabilidade de levar o nome da instituição mesmo quando estão em situações sociais familiares e particulares, fora do desempenho profissional ou da representação institucional. Mencionam, nesse sentido, suas intervenções através da mídia, na imprensa, acabam gerando temor e preocupação em relação ao impacto do que dizem, requerendo maior cuidado quando de suas manifestações.

Se nas dimensões pessoal e social dos gestores os relatos acabam se aproximando, outras manifestações revelam diferentes tensões vivenciadas pelo gestor de instituições pública e privada, ou seja, mostram que a natureza da instituição, em certos aspectos, gera impactos e tensões diferentes, sobretudo no que se refere ao desempenho de suas instituições. Estar entre as primeiras IES do país é compromisso insistentemente percorrido pelo gestor público. Já o gestor privado se depara permanentemente com o dilema da concorrência na manutenção do número de alunos, de modo a não perder seu lugar no *ranking* entre as IES congêneres. Conforme Ésther (2007), aspectos referentes à competitividade e à complexidade das organizações, a crescente busca por resultados, por excelência operacional e seu papel no desenvolvimento das sociedades e economias exigem dos gestores uma atuação diferenciada.

Nesta etapa conclusiva, destacamos que a elaboração desta investigação permite fortalecer a convicção de que as tensões – sejam elas institucionais, temporais ou relacionais – que fazem parte do cotidiano dos professores/pesquisadores que assumem cargo de gestão em Instituições de Ensino Superior de diferentes naturezas estão intrinsecamente relacionadas e influenciam sobremaneira o cotidiano e a vida dos gestores universitários.

Nesse sentido, fica a reflexão sobre qual tem sido o papel das instituições, públicas ou privadas, diante do tema proposto e investigado por este estudo e quais ações, concretamente, as IES têm empreendido para auxiliar e minimizar as tensões dos professores/pesquisadores que assumem cargos de gestão. Percebemos a necessidade de uma formação para além das competências técnicas e legais necessárias e a importância da preocupação com o lado humano do ser gestor, de modo a qualificá-lo e ampará-lo como sujeito, para que possam lidar com as tensões pessoais e profissionais no exercício das inúmeras tarefas e funções que o cargo lhe impõe.

Por fim, cabe reiterar a importância de estimular outros estudos que olhem para o ambiente universitário e seus sujeitos na perspectiva sociológica, de modo que se ampliem os horizontes de análise e as consequentes contribuições. Mais que um lugar de produção de saber, as instituições de ensino são lugar de sujeitos sociais, são espaços sociais complexos e repletos de dimensões intrínsecas que merecem a atenção de pesquisadores e investigações.



## REFERÊNCIAS

- ALBA, Alicia. **Pósmodernidad y educación**. CESU, Unam: México, 1995.
- ALLPORT, Gordon. **La personalidad: su configuración y desarrollo**. Madrid: Herder, 1985.
- ARAÚJO, Luis César G. de. **Organização, sistemas e métodos e as modernas ferramentas de gestão organizacional**. São Paulo: Atlas, 2001.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. São Paulo: Forense-Universitária, 2007.
- AUGÉ, Marc. **Para onde foi o futuro?** São Paulo: Papiro, 2012.
- BAJOIT, Guy. **Todo cambia: análisis sociológica del cambio social e cultural en las sociedade contemporâneas**. Santiago de Chile: LOM Edições, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BITENCOURT, Claudia. **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. **A noção de comportamento: filosofia: diálogo de horizontes**. Caxias do Sul: EDUCS. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo; KUBO, Olga Mitsue. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Em: Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 81-110, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRITO, Lydia Maria Pinto. **Gestão de competências, gestão do conhecimento e organizações de aprendizagem**: instrumentos de apropriação pelo capital do saber do trabalhador. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2005.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade na encruzilhada**. São Paulo Unesp, 2014.

CABRAL, Arlinda. Conciliação ou conflito entre o trabalho e as outras esferas da vida social na inserção profissional dos diplomados do ensino superior. **Ricot journal**, 2011. Disponível em: <[http://ricot.com.pt/artigos/1/ACabral\\_68.97.pdf](http://ricot.com.pt/artigos/1/ACabral_68.97.pdf)>. Acesso em: jun. 2016.

CHANLAT, Jean-Francois. **Gestão empresarial**: uma perspectiva antropológica. Tradução de Laura Gillon. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CHANLAT, Jean-Francois. **O indivíduo nas organizações**: o indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas, São Paulo: Atlas, 2012. v. 1.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHAUÍ, Marilena S. **A ideologia da competência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHAUÍ, Marilena S. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélio (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: CIPEDES, 2000.

CHAUÍ, Marilena S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 95-120, jan./abr. 2015, Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7173/5299>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CRUZ, Regina Celina. **Tipos de atividades que constituem as rotinas do trabalho de diretores de cursos de graduação de uma universidade e aprendizagens para o exercício da função**. 2008. 233 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-49.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Formação em política e administração da educação no Brasil. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2001, Braga. **Anais...** Braga, PT: Universidade do Minho, 2001.

DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia Constant. **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2007.

DORIA, F. A. A função da universidade brasileira. In: DORIA, F. A. (Coord.). **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998. p. 49-61.

DOYAGUE, María F. M. La percepción del entorno organizativo y la creatividad: análisis de las dimensiones del clima laboral que determinan el comportamiento creativo del empleado en la empresa. **Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales**, León, 147-183, 2008.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cad. Pesqui.** [S.l.], v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Edusp, 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ÉSTHER, Angelo Brigato. **A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais de Minas Gerais**. 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ÉSTHER, Angelo Brigato; SILVA, Faviane Teixeira da; MELO, Beatriz Assis. A identidade gerencial de chefes de departamento de universidades federais em Minas Gerais. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 213-222, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v3n2/v3n2a10.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FEDI, A.; GREGANTI, K.; TARTAGLIA, S. Activismo político e representación del yo: Américo, P. Ghiglione, R. **Psicología Política**, Turín, n. 22, p. 53-75, maio 2001.

FINGER, Almeri Paulo. **Gestão de universidades**: novas abordagens. Curitiba: Champagnat, 1997.

FINGER, Almeri Paulo. **Liderança e gestão universitária**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1986.

FOLLMANN, José Ivo. As universidades confessionais e a sua natureza comunitária e pública não estatal. In: SCHMIDT, João P. (Org.). **Instituições comunitárias**: instituições públicas não-estatais. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 108-115.

FRANCISCONE, Fabiane; PALMA, Gisele. SENAC-RS: sonhos e realidades como elementos de motivação. In: SANTOS, Bettina; BOZA CARREÑO, A. (Org.). **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 129-139.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, p. 53-63, jul./dez. 2008.

FRANCO, Edson. Funções do coordenador de curso: como construir o coordenador ideal. In: MANUAL elaborado pelo Reitor da Universidade do Amazonas. Manaus: 2006.

FREIRE, Denilson. Identidade organizacional e suas influências na gestão de pessoas das micro e pequenas empresas. **ReCaPe Revista de Carreiras e Pessoas**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 294-310, set./dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREZZA, Marcia; GRISCI, Carmem Ligia lochins; KESSLER, Cristiano Keller. Tempo e espaço na contemporaneidade: uma análise a partir de uma revista popular de negócio. **Revista de Administração**, Curitiba, v. 13, n. 3, jul./set. 2009.

FRIEDMANN, Reinhard. **Gestión y organización de empresas em el siglo XXI: la aventura postmoderna**. Santiago: RIL, 2004.

GADOTTI, Moacir. Universidade estatal, universidade comunitária: dois perfis em construção da universidade brasileira. **Revista Ceciliana**, Santos: Universidade Santa Cecília, v. VII, 1997, p. 87-107.

GARCIA, Sandra R.O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: CONGRESSO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., Caxambu, 2001. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

GERGEN, Kenneth. **El yo saturado: dilemas de identidade em el mundo contemporâneo**. Barcelona: Paidós, 2006.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Novas regras do método sociológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (GUNI). **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. GUNI Series on the social commitment of Universities. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

GODOI, Christiane Kleinübing; MELO, Rodrigo Bandeira de; SILVA, Anielson Barbosa (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2. ed. São Paulo, 2010.

GOFFMAN, Erving. **As representações do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GONÇALVES, Valter F. **Conciliação da vida privada com a vida profissional dos enfermeiros portugueses**. 2012. (Dissertação de Mestrado) -- Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

GONÇALVES, Valter F. **Conciliação da vida privada com a vida profissional dos enfermeiros portugueses**. 2012. (Dissertação de Mestrado) -- Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: P&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Ed.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2016.

HERMANN, Nadja Mara A. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HILL, Linda. **Os novos gerentes**: assumindo uma nova identidade. São Paulo: Makron, 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2013**. Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC, 2015. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2012**. Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2011**. Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2010**. Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior evolução 1980-2007**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

JUNQUILHO, Gelson Silva. **Ação gerencial na administração pública: a re/produção de “raízes” brasileiras**. 2000. Tese (Doutorado em Administração) – CEPEAD, FACE, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

KANAN, Lilia Aparecida. **Características do processo de vinculação de coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

KANAN, Lilia Aparecida; ZANELLI, José Carlos. Envolvimento de docentes-Gestores com o trabalho no contexto universitário. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 56-65, 2011.

KATZ, Daniel; KAHN, Robert. **Psicologia social das organizações**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

KRASILCHIK, Myriam. Gestão: desafios e perspectivas. **Revista USP**, São Paulo, n. 78, p.22-31, jun./ago. 2008. Disponível em: <[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-99892008000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-99892008000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

LEITE, Fernando César Lima. **Como gerenciar e ampliar a visibilidade da informação científica brasileira: repositórios institucionais de acesso aberto**. Brasília, DF: IBICT, 2009.

LÓPEZ CAMPS, Jordi; GADEA CARRERA, Jordi. **Servir al ciudadano: gestión de la calidad en la administración pública**. Barcelona: Gestión 2000, 1995.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma gestão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. et. al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**.

MACHADO, Hilka Vier. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Revista de Administração Contemporânea** 7, p. 51-73, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente: por uma sociologia da vida cotidiana**. Natal/RN: Ed. Argos, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MARCHIORI, Marlene. **Cultura e comunicação organizacional**. São Paulo: Difusão Editora, 2006.

MARCHIORI, Marlene. **Fases da cultura e da comunicação organizacional**. São Paulo: Difusão, 2010.

MARCON, Silvana Regina Ampessan. **Comportamentos que constituem o trabalho de um gestor de curso de graduação**. 2008. 249 f. (Tese, Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade (im)possível**. 2. ed. São Paulo: Futura, 1998.

MARQUES Eduardo. Mecanismos relacionais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 64, p. 157-161, 2007.

MARQUES Eduardo. **Redes sociais, segregação e pobreza em São Paulo**. São Paulo: Unesp, Centro de Estudos da Metrópole, 2012.

MARRA, Adriana Ventola; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. **Docente-gerente: o cotidiano dos chefes de departamento e coordenadores de curso em uma Universidade Federal**. Trabalho publicado nos Anais do ENAMPAD 2003. 1 CD-ROM.

MARRA, Adriana Ventola; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 3, p. 9-31, jul./set. 2005.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.

MELUCCI, Alberto. A. Juventude, tempo e movimentos sociais. Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, 1997.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2004.

MEYER JR, Victor. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Revista Universidade em Debate**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 12-26, 2014.

MICHELOTTO, Regina; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Helena Sabag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma do governo Lula. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006.

MINTZBERG, Henry. **Ascensão e queda do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

MINTZBERG, Henry. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MOGGI, Jair; BURKHARD, Daniel. **Como integrar liderança e espiritualidade**. Rio de Janeiro: Elsevier. 2004.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 269-279.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade: a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Org.). **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal**. 22. ed. Rio de Janeiro. Jose Olympio, 2013.

MOTTA, Diego. A hermenêutica de profundidade como instrumental de pesquisa qualitativa em ciências sociais: uma introdução. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 8., 2014, Évora, PT. **40 anos de democracia(s): progressos, contradições e prospetivas**. Évora, PT: 2014. Disponível em: <[http://www.aps.pt/viii\\_congresso/VIII\\_ACTAS/VIII\\_COM0165.pdf](http://www.aps.pt/viii_congresso/VIII_ACTAS/VIII_COM0165.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2016.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MURILLO TORRECILLA, F. Javier. Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S.l.], v. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

NELSON, Millicent F.; TARPEY, Richard J. Work scheduling satisfaction and work life balance for nurses: the perception of organizational justice. **Academy of Health Care Management Journal**, [S.l.], v. 6, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=57346031&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 10 out. 2015.



NOGUEIRA, Viginia. **Pressões no trabalho e a criatividade no contexto organizacional**. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração) -- Universidade de Brasília, Brasília, 2007

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41 n. esp. p. 103-47, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v41nspe/a08v41sp.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

NUSSENZVEIG, H. Moysés (Org.). **Repensando a universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/COPEA, 2004.

ORTEGA Y GASETT, José. **A rebelião das massas**. Portugal: Relógio D`Água, 1998.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAZZA, Maria Elena. **O Papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. **O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória**. Brasília, DF, dez. 2003.

POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

QUENTAL, Camilla; WETZEL, Ursula. Equilíbrio trabalho-vida e empreendedorismo: a Experiência das Mulheres Brasileiras. In: ENANPAD, 26., 2002, Salvador. **Anais....** Salvador: Anpad, 2002. 1 CD-ROM.

REBELO, Luiza Maria Bessa; COELHO, Christianne C. S. R.; ERDMANN, Rolf Hermann. Contribuições da teoria da complexidade ao processo de planejamento estratégico em universidades. In: MELO, Pedro Antonio; COLOSSI, Nelson (Org.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004.

REED, M. **Sociologia da gestão**. Oeiras: Celta, 1997.

REIS, Cisne Zélia Teixeira. **Estágios da institucionalização do modelo de alocação de recursos orçamentários das universidades federais brasileiras**. 2011. (Dissertação, Mestrado) -- Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

RIBEIRO, Marlene. Democratização x Competência: desafios à universidade brasileira pós-moderna. **Sociedade em Debate**, Pelotas v. 06, n.01, p. 04-18, 2000.

RICHARDESON, Roberto. **Pesquisa social métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RINALDI, Rúbia N. **Adaptação estratégica em universidade pública**: o caso da Unioeste. Cascavel: Edunioeste, 2002.

RIZZATTI, Gerson; DOBES, Cantalícia E. I. A complexidade do processo decisório em universidades. In: MELO, Pedro A. de.; COLOSSI, Nelson. (Org.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004.

ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Associação de educação católica: uma proposta de educação pública não-estatal. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 255-263, jul./dez. 2001.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, Campinas, ano 2, n. 4, out., 2011.

SAMPAIO, Rosely Moraes; LANIADO, Ruthy Nadia. Uma experiência de mudança da gestão universitária: o percurso ambivalente entre proposições e realizações. Rio de Janeiro. **Rev. de Adm. Pub.**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 151-174, jan./fev. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto, Afrontamento, 2010.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

São Paulo: Cortez, 1991.

SBARDELINI, Elizabeth Teresa B. **O universitário e sua formação**. [S.l.], 2004. Disponível em: <[http://www.crsp.org.br/crp/midia/jornal\\_crp/140/frames/fr\\_livro.aspx](http://www.crsp.org.br/crp/midia/jornal_crp/140/frames/fr_livro.aspx)>. Acesso em: 17 set. 2015.

SCHAFF, Adam. **O marxismo e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

SCHIMITZ, Ana Lúcia Ferraresi; BERNARDES, José Francisco. **Atitudes empreendedoras e desafios da gestão universitária**. Florianópolis: INPEAU – Instituto de Pesquisas e estudos em Administração Universitária: UFSC, 2008.

SCHMIDT, João Pedro; CAMPIS, L. A. C. As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não-estatal. In: SCHMIDT, João Pedro (Org.). **Instituições**

**comunitárias:** instituições públicas não-estatais. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

SELYE, Hans. **Estresse:** a tensão da vida. São Paulo: Ibrasa, 1965.

SERVA Maurício. FERREIRA Joel. O fenômeno workaholic na gestão de empresas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p.179-200, mar./abr. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, p. 73-89, 2008.

SILVA, Anielson Barbosa da, ROSETTO, Carlos Ricardo. Os conflitos entre a prática gerencial e as relações em família: uma abordagem complexa e multidimensional. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 1, art. 3, p. 40-60, jan./fev. 2010.

SILVA, Fabiula Meneguete Vides da et al. **Tornar-se gestor:** a experiência vivida pelo professor universitário. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 4., Brasília, DF, 2013. **Anais...** Brasília, DF, 2013

SILVA, João José da. **A auditoria interna da UFPE:**A percepção dos gestores num contexto de avaliação de desempenho e resultados. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) -- Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2009.

SILVA, Rudney. **Características do estilo de vida e da qualidade de vida de professores do ensino superior público em educação física.** 2006. 265 f. Tese (Engenharia da Produção) – Programa de Pós Graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SROUR, Robert. **Poder, cultura e ética nas organizações.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

STEIN, Ernildo Jacob. **Aproximações sobre hermenêutica.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

STUMPF, Ida Regina. Pesquisa Bibliográfica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

TEICHLER, Ulrich. El espacio europeo de educación superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia. **Revista Española de Educación Comparada**, [S.l.], n. 12, S. 37-79, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TIMM, Edgar. Refletindo sobre a motivação docente: sou professor porque isso me faz bem. In: SANTOS, Bettina; BOZA CARREÑO, A. (Org.) **A motivação em diferentes cenários.** Porto Alegre: Edipucrs, 2010, p. 103-115.

- TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma para compreender o mundo hoje**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- TRIGUEIRO, Michelangelo. G. S. **O ensino superior privado no Brasil**. Brasília, DF: Paralelo 15, 2000.
- TRIGUEIRO, Michelangelo. G. S. **Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: CIPEDDES, 2000.
- UNESCO. **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Tradução: Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- URIBE, Pablo Antonio. **La idea de organización**. Medellín: Comunicación, 2007.
- VERONESE, Marília Veríssimo; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Hermenêutica de profundidade na pesquisa social. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 42, n. 2, p. 85-93, 2006.
- VIEIRA Monica. Trabalho, qualificação e a construção social de identidades profissionais nas organizações públicas de saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5. n. 2, p.243-260, 2007.
- VIRILIO, Paul. **La bomba informática**. Madrid: Ediciones Catedra, 2000.
- WILHELM, Fernanda A. **Características das situações estressantes e estratégias de enfrentamento utilizadas por gestores universitários**. 2012. 289 f. Tese (Doutorado em Psicologia) -- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZANELLI, José Carlos (Org.). **Estresse nas organizações de trabalho: compreensão e intervenção baseadas em evidências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2008.

## APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos a Doutoranda **Rosa Eulógia Ramirez**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, que está regularmente matriculada e realizando sua pesquisa para a Tese de Doutorado intitulada: **NOVAS TIPOLOGIAS DE "SER" GESTOR E DE "SER" HUMANO: tensões e desafios de lideranças de instituições de ensino superior**, sob orientação do Prof. Dr. Pe. José Ivo Follmann.

A Doutoranda necessita realizar a coleta de dados para o desenvolvimento da etapa de estudos empíricos da pesquisa. Para tanto, agradecemos sua colaboração no sentido de facilitar o desenvolvimento do trabalho, cujos resultados, uma vez concluída e defendida a tese, estarão inteiramente à disposição da instituição.

São Leopoldo, 11 de abril de 2016.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Carlos A. Gadea  
Coordenador  
PPG em Ciências Sociais

## APÊNDICE B - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO

### ROTEIRO SEMIESTRUTURADO | Entrevistas

#### Quatro momentos da entrevista

1. Sensibilização – conhecera história pessoal e profissional
2. Mapeamento das tensões – evidenciaras tensões vivenciadas
3. Identificação das implicações que emergem das tensões
4. Gestão como prática social

#### Questões

##### **Sensibilização**

*Conhecer a história pessoal e profissional do entrevistado e deixá-lo à vontade para a realização da entrevista.*

- Qual a sua formação?
- Conte um pouco da sua trajetória profissional.
  - ✓ Instituições pelas quais já passou.
  - ✓ Outras funções assumidas ao longo da trajetória.
- Você imaginava e/ou idealizava estar neste lugar [nesta instituição e ocupando este cargo]?

##### **Mapeamento das tensões**

*Investigar as tensões institucionais, temporais e relacionais, frequentes no cotidiano dos gestores.*

1. Ao longo da sua trajetória profissional, quais foram os principais desafios enfrentados?
2. E hoje, na posição de gestão, quais são os principais desafios cotidianos, no âmbito profissional?
3. Sabemos que todos nós enfrentamos, ao longo da carreira profissional, desafios também no âmbito pessoal. Que desafios você tem deparado atualmente e na sua trajetória?
4. Estar numa posição de gestão universitária exige, entre outras dimensões, articular questões acadêmicas, administrativas e também pessoais. Como você percebe a relação entre essas dimensões?

5. Acredita que há tensões entre elas [detalhar e aprofundar] [*valores, missão, práticas, convicções*]?
6. Complementações que gostaria de realizar sobre o tema

### **Identificação das implicações**

*Analisar as implicações que emergem de tais tensões*

1. Avaliando as tensões mencionadas anteriormente, que implicações elas têm no seu cotidiano? Que impacto exercem no seu dia a dia [tanto em nível pessoal quanto profissional]?
2. Você acredita que elas interferem na dimensão pessoal da sua vida [detalhar e aprofundar]?
3. E com relação ao cotidiano profissional e institucional, você percebe impactos coletivos dessas tensões?
  - ✓ Influências nas relações da equipe, de trabalho, clima organizacional, por exemplo? Há outros impactos?
4. Sobre fator tempo e espaço – encontros, viagens, ver amigos, famílias.
5. Complementações que gostaria de realizar sobre o assunto.

### **Gestão como prática social**

1. Como você se sente em relação ao desafio de articular os diversos interesses necessários ao exercício da gestão?
2. Que atitudes/estratégias você considera fundamental na sua prática, que contribuem para essa articulação?
  - ✓ Há alguma atitude/estratégia que seja essencial na sua opinião e que você necessitaria desenvolver mais?
3. Como se dá normalmente a preparação do gestor em sua instituição?
4. Como você experimentou ou experimenta a sua preparação para tal?
  - ✓ Você considera suficiente o que é realizado? Gera resultados? Há acompanhamento? Influencia na sua prática?
5. Complementações que gostaria de realizar a respeito.