

INSTITUTO FEDERAL

Sul-rio-grandense

Câmpus Pelotas

**SABERES DO SUJEITO DOCENTE NO PAPEL DE
GESTOR: UMA RELAÇÃO DE PODER**

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE
Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia

ALFREDO LUIZ DA COSTA TILLMANN



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE
Câmpus Pelotas

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE

CAMPUS PELOTAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

ALFREDO LUIZ DA COSTA TILLMANN

SABERES DO SUJEITO DOCENTE NO PAPEL DE GESTOR:
UMA RELAÇÃO DE PODER

Pelotas
2018

ALFREDO LUIZ DA COSTA TILLMANN

**SABERES DO SUJEITO DOCENTE NO PAPEL DE GESTOR:
UMA RELAÇÃO DE PODER**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (MPET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagens Verbo-Visuais e Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Glaucius Décio Duarte

**Pelotas
2018**

Ficha Catalográfica

T577s Tillmann, Alfredo Luiz da Costa.
Saberes do sujeito docente no papel de gestor : uma relação de poder /
Alfredo Luiz da Costa Tillmann. – 2018.
104 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Glaucius Décio Duarte.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2018.

1. Saberes. 2. Poder. 3. Relações de poder. 4. Análise de conteúdo. 5.
Sujeito docente-gestor. I. Duarte, Glaucius Décio. II. Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. III. Título.

CDD 370

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Vivian I. M. Ritta CRB 10/1488
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

ALFREDO LUIZ DA COSTA TILLMANN

**SABERES DO SUJEITO DOCENTE NO PAPEL DE GESTOR:
UMA RELAÇÃO DE PODER**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (MPET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagens Verbo-Visuais e Tecnologias.

Orientador: **Prof. Dr. Glaucius Décio Duarte**

Aprovada pela banca examinadora em 29/03/2018.

Prof^ª. Dr^ª. Bárbara Hess Garré
MPET/IFSul

Prof. Dr. Francisco de Paula Marques Rodrigues
UFPel

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito
UFPel

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis”.

José de Alencar

AGRADECIMENTOS

A Deus por iluminar meu caminho e minhas escolhas.

Aos meus pais Eloy e Wilma e aos meus irmãos, pelo amor permanente.

A minha companheira Andreia e a minha filha Maria Eduarda, pelo incentivo, amor, paciência e apoio incondicional.

Ao amigo e colega Hiram, com quem tenho o privilégio de conviver desde longa data, sempre pronto a cooperar, incentivando e apoiando. Uma fonte de energia positiva e alegria, um grande exemplo de caráter e integridade a ser sempre seguido.

Ao amigo e colega “Xico”, Prof. Dr. Francisco de Paula Marques Rodrigues, pelo incentivo, contribuição e participação em todas as etapas, na seleção de ingresso, na banca de qualificação e defesa final.

Ao MPET do IFSul, coordenação, professores, funcionários e colegas pela oportunidade de estarmos juntos nessa caminhada. Em especial às professoras Roselaine Machado Albernaz, Denise Nascimento Silveira e Bárbara Hess Garré, bons encontros que me incentivaram muito.

Ao Grupo de Pesquisa Educação Juventude e Subjetividade pela amizade, apoio e por motivar o debate em torno de Michel Foucault, procurando sempre, ir além dos lugares comuns e das leituras estabelecidas.

Aos professores da UFPel que participaram da pesquisa, possibilitando a realização deste trabalho, pela disponibilidade e solicitude.

Aos Professores Doutores Álvaro Luiz Moreira Hypolito e Francisco de Paula Marques Rodrigues e a Professora Doutora Bárbara Hess Garré, pela disponibilidade para participarem na banca de qualificação e defesa final. Obrigado pelo apoio, críticas e sugestões.

Ao meu orientador Prof. Dr. Glaucius Décio Duarte, pela confiança, gentileza e generosidade. Seus conselhos e suas indicações me ajudaram muito a chegar até aqui. Agradeço por todas as nossas conversas, momentos de energias renovadas e de encontro e reencontro com os caminhos da pesquisa. Obrigado, meu amigo, por tudo.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral investigar acerca dos saberes do sujeito docente e suas relações de poder, ao exercer a função de gestor no contexto da Universidade Federal de Pelotas. Para a compreensão do problema, foram estudados aspectos da formação dos saberes docentes tendo como principal base teórica, Maurice Tardif, assim como os conceitos em torno das relações de poder, considerando o pensamento de Michel Foucault. Por se caracterizar como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, que busca compreender as percepções e sentimentos acerca dos saberes e das relações de poder, o percurso metodológico envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas junto a cinco sujeitos, todos docentes, ex-diretores de unidades acadêmicas e que posteriormente ascenderam ao cargo de reitor ou vice-reitor na UFPel. Para análise dos dados coletados, adotou-se o método de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin, do qual, emergiram dez categorias iniciais reagrupadas em quatro finais. Na análise evidencia-se a trajetória da construção dos conhecimentos profissionais e gerenciais do sujeito docente-gestor, formada a partir das experiências de vida, da aquisição de saberes e pelas relações interpessoais no espaço de trabalho. Como principais resultados, identificou-se um longo período de tempo entre a formação inicial do sujeito e a efetiva atuação como gestor, levando-nos a concluir que, esta trajetória é repleta de relações, onde múltiplos saberes vão sendo adquiridos. No entanto, não foi identificado nos sujeitos entrevistados, uma formação gerencial específica ou habilitação para exercerem tais funções. Nesse contexto, o sujeito docente avança em sua trajetória, até tornar-se sujeito docente-gestor, e o faz, por considerar-se capaz, pela vontade de ser, pelo apoio dos pares e por suas ações. Mas será, principalmente, pelas relações de poder e por valer-se de saberes diversificados, que o sujeito irá constituir-se como sujeito docente-gestor na instituição. Considera-se que, a partir das discussões propostas e das compreensões alcançadas, acerca dos saberes e relações de poder, o presente estudo poderá colaborar para a reflexão junto a outras pesquisas e no entendimento do sujeito docente-gestor.

Palavras-chave: saberes, relações de poder, sujeito docente-gestor.

ABSTRACT

This study aimed at investigating about the knowledge of teachers as subjects and their relations of power, when carrying out the duty as managers in the environment of the Federal University of Pelotas. For the understanding of this issue, aspects of education of knowledge of teachers having as the main theoretical support, Maurice Tardif, as well as the concepts around the relations of power, considering the thinking of Michel Foucault. Since this is a qualitative research, of exploratory nature, which aims at understanding the perceptions and feelings about the knowledge and the relations of power, the methodological trajectory has involved the conduction of semi-structured interviews with five subjects, all of them teachers, former directors of academic units and who afterwards took office in the position of deans or vice-deans at UFPEL. For analysis of data collected it was adopted the method of analysis of content proposed by Laurence Bardin, from which emerged ten initial categories regrouped in final four. In the analysis it is noticed the trajectory in the construction of professional and management knowledge of teacher-manager subject, formed from the life experiences, acquisition of knowledge and by the interpersonal relations in the working environment. It has been identified, as main results, a long period of time between initial education of the subject and effective duty as managers, which made us conclude that this trajectory is fulfilled of relations, where multiple knowledge have been acquired. However, it was not identified in the subjects interviewed, a specific management education or skill to carry out such duties. In this context, the subject teacher advances in its trajectory, until becoming a teacher-manager, and he does it, for considering himself capable of, for his will, by the support of peers and his actions. But, it will, mainly, by the relations of power and by counting on diverse knowledge, that the subject will constitute himself as teacher-manager subject in the institution. It is considered that, from the discussions proposed and the understanding reached, about the knowledge and relations of power, with the present study it will be able to collaborate for the reflection along with other researches in the understanding of the teacher-manager subject.

Keywords: knowledge, relations of power, teacher-manager subject.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento dos trabalhos relacionados ao sujeito docente-gestor....	14
Quadro 2 - Unidades de ensino formadoras da UFPel.....	21
Quadro 3 - Classificação de Saberes segundo Tardif.....	28
Quadro 4 - Os saberes dos professores.....	30
Quadro 5 - Titulação exigida por área no Edital CPSI 007/2016.....	36
Quadro 6 - Categorias da análise.....	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tecendo relações.....	52
Figura 2 - Conceitos relacionados à constituição do sujeito.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AQ	Análise Qualitativa
CA	Centro de Artes
CAVG	Colégio Agrícola Visconde da Graça
CCQFA	Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos
CDTEC	Centro de Desenvolvimento Tecnológico
CENG	Centro de Engenharias
CETREISUL	Centro de Treinamento e Informação do Sul
CIM	Centro de Integração do Mercosul
CLC	Centro de Letras e Comunicação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COCEPE	Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSUN	Conselho Universitário
COODEC	Coordenação de Desenvolvimento de Concursos
CPSI	Coordenação de Processos de Seleção e Ingresso
CRA	Coordenação de Registros Acadêmicos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ESEF	Escola Superior de Educação Física
FAE	Faculdade de Educação
FAEM	Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel
FAMET	Faculdade de Meteorologia
FAT	Faculdade de Administração e Turismo
FAURB	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FD	Faculdade de Direito
FEN	Faculdade de Enfermagem
FM	Faculdade de Medicina
FN	Faculdade de Nutrição
FO	Faculdade de Odontologia
FVET	Faculdade de Veterinária
IB	Instituto de Biologia
ICH	Instituto de Ciências Humanas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior

IFISP	Instituto de Filosofia, Sociologia e Política
IFM	Instituto de Física e Matemática
IFSUL	Instituto Federal de Educação e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPET	Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia
PRA	Pró-Reitoria Administrativa
PRAINFRA	Pró-Reitoria de Infraestrutura
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PRE	Pró-Reitoria de Ensino
PREC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGIC	Pró-Reitoria de Gestão da Informação e Comunicação
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
PRPPGI	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Inovação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESU	Secretaria de Educação Superior
SDGA	Sujeito Docente-Gestor A
SDGB	Sujeito Docente-Gestor B
SDGC	Sujeito Docente-Gestor C
SDGD	Sujeito Docente-Gestor D
SDGE	Sujeito Docente-Gestor E
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRGS	Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	QUESTÃO DE PESQUISA.....	12
1.2	OBJETIVO GERAL.....	12
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
1.4	JUSTIFICATIVA.....	12
1.5	ESTADO DA ARTE.....	14
1.6	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	17
2	LOCUS DA PESQUISA.....	19
2.1	UNIVERSIDADE.....	19
2.2	A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS.....	20
2.2.1	EXPANSÃO DA UFPEL.....	21
2.2.2	ESTRUTURA UNIVERSITÁRIA.....	22
3	OS SABERES NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DOCENTE-GESTOR.....	27
3.1	FIOS CONDUTORES DO SABER.....	31
3.1.1	Saber e trabalho.....	31
3.1.2	Diversidade do saber.....	31
3.1.3	Temporalidade do saber.....	32
3.1.4	A experiência do trabalho enquanto fundamento do saber.....	32
3.1.5	Saberes humanos a respeito de seres humanos.....	33
3.1.6	Saberes e formação de professores.....	33
3.2	O SUJEITO DOCENTE-GESTOR.....	33
3.2.1	O sujeito docente.....	33
3.2.2	O sujeito docente-gestor.....	37
4	RELAÇÕES DE PODER.....	43
4.1	AS POSIÇÕES DE SUJEITO.....	48
4.2	A TEIA - Constituindo a trama.....	50
5	METODOLOGIA.....	55
5.1	ABORDAGEM QUALITATIVA.....	55
5.2	COLETA DE DADOS.....	57
5.2.1	A Entrevista.....	58
5.2.2	O Sujeito.....	61
5.3	TRATAMENTO DOS DADOS.....	62
6	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	68
6.1	DESAFIOS E ESCOLHAS NA FORMAÇÃO DOS SABERES.....	70
6.2	RITOS DE PASSAGEM.....	73
6.3	O SUJEITO DOCENTE-GESTOR E O JOGO DE FORÇAS.....	78
6.4	RELAÇÕES INSTITUCIONAIS.....	85
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
7.1	Sugestões para novas investigações.....	93
7.2	Meu olhar.....	94
	REFERÊNCIAS.....	95
	APÊNDICE A.....	103

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal de Pelotas, representa uma longa trajetória de vida. Boa parte da minha caminhada se inscreve nela. Transito por esse espaço acadêmico a mais de trinta e oito anos, como ex-aluno e como servidor técnico-administrativo. Olhar, hoje, para essa instituição de ensino, como pesquisador, é ter a plena certeza de que sempre é tempo de se aprender com ela.

As Instituições de Ensino Superior (IES) se diferenciam, de outros tipos de organizações, em razão de sua estrutura e de seus objetivos. A UFPel, *locus* dessa pesquisa, é uma organização acadêmica, pública, mantida e administrada pelo Poder Público. Em sua estrutura organizacional, a instituição se organiza em unidades acadêmicas e administrativas. Dentro dessas unidades se configuram espaços hierárquicos e gerenciais. A autonomia, conferida às instituições públicas, permite que estabeleçam sua legislação própria, em consonância com as normas estabelecidas na lei nacional. Dessa forma, a instituição regulamenta suas normas de funcionamento, gerando seus estatutos e regimentos internos, os quais definirão especificidades e demandas internas, tais como regulamentar pleitos, atribuições e responsabilidades dos seus gestores.

As atividades acadêmicas, nas IES, vem sofrendo mudanças significativas, o que Enders e Musselin (2008), afirmam proporcionar uma transformação das universidades em organizações com estruturas hierárquicas. Tais mudanças, apontadas pelos autores, também evidenciam a ampliação nos papéis de trabalho do professor de ensino superior que, tradicionalmente, incluíam ensino, pesquisa e extensão, passando a se interessarem, também, pela gestão universitária.

Então, mesmo diante de limitações e incertezas, o sujeito¹ encontra, em diferentes origens, motivações para tornar-se sujeito docente-gestor e cumprir dignamente seus papéis na instituição.

Esta pesquisa teve como proposta investigar **como os saberes e as relações de poder contribuem na formação do sujeito docente e o constituem como sujeito docente-gestor no contexto da UFPel**. Assim, por se caracterizar como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, apoiou-se em entrevistas

¹ O sujeito é concebido por Foucault não enquanto uma substância, antes uma forma, porém essa forma deve ser pensada enquanto uma variável, um contorno flutuante, sempre remodelado a partir das forças que entram em jogo com as linhas dessa forma-Homem. (MIRANDA, 2014, p. 20).

semiestruturadas, visando compreender as percepções e sentimentos que os sujeitos docentes-gestores têm, acerca dos saberes e das relações de poder.

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas individuais, com cinco sujeitos, todos docentes de áreas distintas, todos ex-diretores de unidades acadêmicas e todos reitores ou vice-reitores. Portanto, todos com uma trajetória marcante da docência à gestão. Foi item considerado importante, também, a identificação de algumas expectativas e sentimentos, relacionadas às práticas, características e vivências dos gestores públicos.

Para o desenvolvimento dos temas centrais da pesquisa, realizou-se um aporte teórico aos conceitos de saberes docentes de Maurice Tardif, buscando-se uma compreensão acerca de como os saberes contribuem na formação dos sujeitos, através da própria percepção dos sujeitos. Da mesma forma, também foi realizada uma análise em torno da ideia relacionada a “poder”, considerando o pensamento e os conceitos de Michel Foucault. Com esta aproximação, efetivou-se uma análise das características dos movimentos e conexões do poder com os indivíduos, investigando o funcionamento e como ocorrem as relações de poder.

Na atual conjuntura política nacional, as restrições econômicas impostas às IES, embaraçam o futuro dessas instituições, reduzindo recursos e descontinuando programas e políticas educacionais, essenciais à manutenção e ao desenvolvimento da sociedade como um todo.

A realização desta pesquisa teve a pretensão de poder colaborar por meio de conteúdo que poderá ser útil às instituições de ensino, propiciando reflexões acerca da docência e aos que se lançam a assumir desafios e funções como gestores nessas instituições.

Compreende-se, tanto do pensamento foucaultiano em que a dinâmica do poder está permanentemente em movimento e em construção, quanto da aquisição permanente e contínua dos saberes em Tardif, que representam, no contexto da análise realizada, um grande e contínuo desafio desse sujeito docente-gestor, como formador, articulador e coordenador de forças no interior das instituições.

1.1 QUESTÃO DE PESQUISA

- Como os saberes e as relações de poder contribuem na formação do sujeito docente e o constituem como sujeito docente-gestor no contexto da Universidade Federal de Pelotas?

1.2 OBJETIVO GERAL

Este trabalho tem como objetivo geral investigar acerca dos saberes do sujeito docente e suas relações de poder, ao exercer a função de gestor na Universidade Federal de Pelotas.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar como a formação dos saberes constituem o sujeito docente.
- Descrever as motivações que levam o sujeito docente a torna-se gestor.
- Observar as experiências do sujeito docente-gestor e identificar como elas contribuem na aquisição de saberes.
- Investigar acerca das posições de sujeito assumidas na função de gestor.
- Analisar as relações de poder e como constituem o sujeito docente-gestor.

1.4 JUSTIFICATIVA

A UFPel, em seu propósito de construção do conhecimento e formação de pessoas, guarda uma tradição histórica de qualidade e excelência de ensino e pesquisa no país e no mundo. Esse destaque requer um profundo comprometimento e esforço de toda a sua comunidade, visto que as instituições de ensino no Brasil, estão sofrendo, por parte do atual governo federal, profundas sanções econômicas, que representam um futuro repleto de indecisões e desafios.

O grande desafio em relação às IES, parece-nos, é manter seus objetivos baseados em sua essência que, conforme o artigo 52 da LDB (BRASIL, 1996), diz que as “universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros

profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]”.

Dentro das instituições de ensino superior, os docentes têm assumido responsabilidades na gestão universitária, o que se percebe como uma atividade de colaboração, constituída como uma atividade acadêmica. Para Silva (2012), “o que define o trabalho acadêmico do professor universitário é o ensino, a pesquisa e extensão. A gestão é considerada uma atividade de cooperação do professor junto à instituição de ensino superior”.

Compreendemos que a identidade profissional do sujeito docente se estabelece na relação direta com o trabalho, em suas vivências e pelos saberes adquiridos. Tardif (2014, p. 108), considera importante a socialização na profissão, onde elementos emocionais, relacionais e simbólicos, participem ativamente na construção da identidade profissional.

O que causa um certo desconforto é o fato de que à medida que os docentes assumem funções de gestão, como, por exemplo, diretor de unidades acadêmicas, coordenadores de curso ou até mesmo reitor, como o cargo de maior nível hierárquico de uma instituição, tanto as relações de poder quanto as atividades e responsabilidades são potencializadas e passam a demandar desses sujeitos, ações, saberes e conhecimentos específicos. Emerge assim a questão: **Como os saberes e as relações de poder contribuem na formação do sujeito docente e o constituem como sujeito docente-gestor no contexto da UFPel?**

Considerando o que Ésther (2007, p. 56) diz sobre o docente, o qual “é aquele indivíduo que mesmo assumindo a posição de dirigente não abandona e nem desconstrói sua identidade de professor”, percebe-se a importância de se desenvolver uma investigação que possa colaborar na formação da identidade² dos sujeitos docentes gestores e sua relação institucional.

Quando da conclusão deste estudo, deseja-se poder colaborar com a ciência, com os docentes gestores, com a UFPel e sua comunidade e, quem sabe, servir como base para estudos futuros, mais específicos e detalhados.

² A partir dos processos sociológicos surge o *sujeito pós-moderno* cuja identidade é móvel, não permanente, que se constrói no decorrer da história e não é dado de forma inata. O sujeito poderá assumir identidades diferentes em momentos diferentes. (HALL, 2006).

1.5 ESTADO DA ARTE

Para dar início ao estudo do tema, foi realizado um levantamento bibliográfico nas teses e dissertações com temática semelhante ao objetivo do presente estudo, portanto, relacionadas aos sujeitos docentes gestores de IES no Brasil, com o intuito de identificar como o assunto vem sendo tratado pela comunidade acadêmico-científica. Dessa forma, foi possível perceber que gestor é um termo encontrado com uma certa frequência, porém, devido à abrangência do termo, e semelhança das funções, os trabalhos encontrados, de forma geral, referem-se ao contexto de escolas de formação primária ou secundária. Mesmo tendo identificado fundamentos e conceitos importantes a este estudo, os trabalhos relacionados a gestores de instituições de ensino superior, em sua grande maioria, abordam conceitos de forma mais generalizada.

O quadro 1 apresenta de forma resumida as referências encontradas, que serão também descritas a seguir.

Quadro 1 – Levantamento dos trabalhos relacionados ao papel do sujeito docente-gestor.

AUTOR	TÍTULO	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO
ORSO, Paulino José	A Concepção de Poder em Michel Foucault e as Relações de Poder na Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Educação	Universidade Estadual de Campinas	1996	Dissertação
SILVA, Maria Aparecida da	A Aprendizagem de Professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias	Engenharia de Produção	Universidade Federal de Santa Catarina,	2000	Tese
FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan	A cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias – uma definição teórica e operacional	Administração	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2003	Tese
ÉSTHER, Angelo Brigato	A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais	Administração	Universidade Federal de Minas Gerais	2007	Tese
SPENGLER, Míriam Raquel Nilson Backes	A constituição da identidade profissional docente: formação e saberes	Educação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2010	Dissertação
PASSOS, Suzi Mara Almeida	As inter-relações com a(s) diferença(s) no tecido escolar: os sentidos da diversidade	Educação	Universidade Federal de Juiz de Fora	2010	Dissertação
MARQUES, Luciana Santos	A constituição da identidade profissional e as relações interpessoais no espaço de trabalho: o olhar do gestor da educação	Educação	Universidade Federal de Goiás	2015	Dissertação

Fonte: autor.

Orso (1996) tratou, em seu trabalho, das relações de poder exercidas na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Teve como objetivo, analisar até que ponto essas relações se aproximam ou se distanciam da concepção de Michel Foucault. Nesse sentido, o autor abordou, inicialmente, a concepção de poder em Foucault. Logo a seguir, investigou acerca das relações de poder no Brasil e na universidade brasileira e finalizou analisando as relações de poder na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Concluiu que as relações de poder, ocorridas na universidade investigada, revelaram afinidades com as práticas exercidas em diferentes contextos, indicando que as investigações deveriam ocorrer em um contexto mais amplo e, portanto, mais representativo.

Silva (2000), em sua pesquisa, entendeu o papel do professor dirigente de unidade universitária, como um aprendiz adulto. Dessa forma, a autora buscou compreender os processos de aprendizagem adotados por professores, no exercício do cargo de diretor, em onze unidades universitárias da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Através do estudo de casos, com abordagem qualitativa, a autora observou que os professores apresentavam significativas diferenças nos processos de aprendizagem, dependendo da forma com que iniciaram as suas vidas profissionais. Identificou que o processo de aprendizagem dos professores pesquisados, independentemente do início da trajetória profissional, caracterizou-se por ser informal, autodirecionado e através de interação social. A autora observou que os professores adquiriram e desenvolveram necessidade de novas competências. Também identificou que, no campo interpessoal, as competências mais apontadas foram as habilidades de relacionamento interpessoais e as habilidades de resolução de conflitos, tendo um número reduzido de professores que se referiram a conhecimentos, habilidades e atitudes contextuais. Concluiu sobre a contribuição das diferentes disciplinas acadêmicas na aprendizagem dos professores que se tornaram dirigentes, que há relações entre as disciplinas por eles ministradas, com habilidades, conhecimentos ou atitudes interpessoais, contextuais ou técnicas adquiridas.

Fossá (2003), em seu trabalho, teve como proposta tentar compreender e explicar a dinâmica que envolve a formação de vínculos afetivos entre empregados e organizações do tipo familiares e visionárias. A investigação direcionou-se para uma empresa que tem sua origem e história vinculadas a uma família. Esse trabalho recupera valores e objetivos que se mantém em todas as fases de desenvolvimento

da organização, considerando a declaração desta ideologia, sua continuidade histórica e a coerência entre aquilo que é declarado como essencial e o que é vivido no cotidiano da organização. Através de pesquisa empírica, realizada com três empresas de um mesmo grupo familiar, a autora observou que a identificação dos empregados com os valores organizacionais é explicada pela forma como os empregados se apropriam dos valores organizacionais, reforçada pelo desenvolvimento pessoal interno e pelos elementos simbólicos da cultura organizacional. Por sua vez, o destaque se deu pela organização metodológica que a autora desenvolveu durante todo o trabalho e, principalmente, ao organizar a análise dos dados coletados.

Ésther (2007) descreveu sobre a identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidades federais que constroem sua identidade gerencial. Identificou como os indivíduos buscam se posicionar, e como se deparam com as ambiguidades e ambivalências que lhes são colocadas por tal embate, resultando numa identidade frágil, insegura e, muitas vezes, inconsistente, mas que não lhes retira necessariamente a capacidade de ação. A pesquisa foi realizada com os reitores, vice-reitores e dois pró-reitores de oito universidades federais. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas episódicas e complementados por pesquisa documental. Para Ésther (2007, p. 56), mesmo o indivíduo assumindo a posição de dirigente, ele não abandona e nem desconstrói sua identidade de professor.

Spengler (2010), por sua vez, objetivou identificar como o sujeito professor se constitui enquanto docente. Nesse sentido, desenvolveu estudos relativos aos aspectos da formação docente e da constituição de seus saberes, tendo como base principal Tardif, Cunha, Gauthier, Pimenta e Garcia. O eixo central do trabalho dessa autora girou em torno da identidade profissional docente, tendo como base teórica os estudos de Nóvoa, Huberman, Lopes, Bauman, Dubar e Arroyo. Nas análises, a autora evidencia a importância dos saberes experienciais na constituição da identidade docente: “a constituição da identidade docente passa pelo desejo e pelas motivações de ordem interna, pela busca incessante de querer mais[...], um ponto muito forte dessa constituição, pelas pressões externas [normas, legislação, papéis sociais que são delegados à escola]”. (SPENGLER, 2010, p. 66). A autora conclui que a identidade ainda é permeada por questões de ordem interna (história de vida) e questões de ordem externa (políticas e culturas).

Passos (2010), em sua pesquisa, investigou as inter-relações com as diferenças, considerando indícios dos sentidos atribuídos à diversidade no tecido escolar, refletindo sobre os sentidos da diversidade. As reflexões da autora sobre o espaço e lugar como fios que se entrecruzam na arquite(ssi)tura da escola, tem como parâmetro investigativo o Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg. A pesquisa se desenvolveu em uma escola municipal, onde percebeu, como recorrente no tecido escolar, que as diferenças podem ser negadas, marcadas, determinando uma interação hierarquizada entre o “eu da mesmidade da normalidade” e o “outro da diferença da anormalidade”. A pesquisa empreendida fez entender o objetivo investigativo de ver/sentir/pensar e narrar as inter-relações com as diferenças, buscando os sentidos atribuídos à diversidade. A autora chama a atenção para as possibilidades ao compreender-se a interdependência existente entre todos os seres humanos e destes com a natureza, com a vida, com o cosmo.

Marques (2015) propõe em sua pesquisa desvelar minúcias da constituição da identidade profissional de dez gestores da educação e suas relações interpessoais no espaço escolar, sob o ponto de vista dos mesmos. São gestores de escolas públicas municipais, que assumiram funções de direção ou de coordenação escolar. A autora objetivou investigar a constituição da identidade profissional e as relações interpessoais do gestor da educação no espaço de trabalho, sob o olhar do gestor. Neste sentido, o estudo abordou distintos enfoques metodológicos com abordagens de análise qualitativa e quantitativa. Fez uso de questionários e entrevista para coleta de dados. Ao finalizar, a autora descreveu os elementos que os compõem e que identificam suas subjetividades, e sugere o pensar em sua prática cotidiana.

As pesquisas citadas aqui foram fundamentais ao alicerçarem os estudos, indicando bons caminhos e reforçando a importância do ato de pesquisar. Salienta-se a quase inexistência de pesquisas publicadas, com especificidade do tema “docente gestor de unidades acadêmicas em instituições de ensino superior”.

1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho tem seu início no seu primeiro capítulo, onde apresenta a introdução, a questão da pesquisa, os objetivos geral e específicos, a justificativa e o

estado da arte. No segundo capítulo, apresenta-se a UFPel como o *locus* da pesquisa, caracterizando o local onde a investigação se desenvolveu, quando se faz necessário o resgate do contexto histórico desta instituição de ensino, sua atual estrutura organizacional e como se subdivide em centros, escolas, faculdades e institutos. A seguir, o terceiro capítulo apresenta conceitos acerca dos saberes segundo Maurice Tardif, incluindo aspectos relacionados à constituição do sujeito como docente e gestor. Em seguida o quarto capítulo aborda as relações de poder a partir de Michel Foucault. O quinto capítulo descreve os caminhos metodológicos aplicados na construção da pesquisa, seguido pelo sexto capítulo que apresenta a análise e interpretação dos dados coletados. Finalizando, o sétimo capítulo apresenta as considerações finais relativas ao trabalho como um todo.

2 LOCUS DA PESQUISA

Tem sido uma constante nas universidades, os gestores terem de lidar com frequentes mudanças e ajustes por parte dos órgãos governamentais. Desta forma, as mudanças que estão ocorrendo, afetam diretamente o contexto da vida universitária, tanto em nível de estrutura e conteúdos, quanto na dinâmica de funcionamento. O que requer das instituições, como a UFPel, um atento processo de adequação em suas estruturas administrativas e acadêmicas, principalmente para que possa manter seu compromisso de crescimento e desenvolvimento. Este capítulo apresenta uma breve história da UFPel, sua expansão e sua atual estrutura organizacional. O que representa, para esta pesquisa o ambiente de ação e atuação dos sujeitos gestores, onde se desenvolve seus saberes e suas relações, o cenário onde se constituem como sujeitos.

2.1 UNIVERSIDADE

Segundo Andrade, Longo e Passos (2000, p. 6), a universidade pode ser definida como uma

[...] instituição de ensino superior que compreende um conjunto de faculdades ou escolas para a especialização profissional e científica, e tem por função precípua garantir a conservação e o progresso nos diversos ramos do conhecimento, pelo ensino e pela pesquisa[...] instituição com poder para auferir graus e diplomas de nível superior.

Buscando um conceito mais aprofundado que possa definir universidade, podemos observar o que nos diz Fontoura (1999 *apud* ANDRADE *et al.*, 2000, p.108):

[...] é um centro de investigação de produção de conhecimento, bem como de educação e de formação de educadores; é um centro de formação de cientistas e investigadores, bem como o local que possibilita a formação para o exercício das diversas profissões existentes na sociedade; é, igualmente, um espaço de recolhimento da experiência cultural e de transmissão da cultura às novas gerações.

O artigo 52 da LDB (BRASIL, 1996) diz que “universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]”

O que implica agregar aos docentes, novas atribuições e funções, ampliando suas relações e os espaços de atuação. O que representa para Zabalza (2011, p. 68-69 *apud* NOGUEZ, 2017, p. 21-22) que na universidade existe uma rede de relações entre seus membros e a própria instituição como um todo, ligados a fatores pessoais e sociais de atuação individual e coletiva. A forma como essas relações são definidas, reguladas e produzidas caracterizam a instituição.

2.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

A trajetória histórica da Universidade Federal de Pelotas tem como gênese a fundação da “Imperial Escola de Medicina Veterinária e de Agricultura Practica”, em 1883. Quatro anos após (1887), ocorreu a fundação do “Lyceu de Agronomia, Artes e Officios” e, em 1889, denominada de “Lyceu Rio-Grandense de Agronomia e Veterinária”, passando efetivamente a curso superior. A partir de 1967, passou a se chamar Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel. No ano de 1969, foi criada a Universidade Federal de Pelotas, através do Decreto-Lei nº 750 de 08, de agosto de 1969 (BRASIL, 1969), como uma fundação de direito público, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e sua administração superior. Considerada como uma instituição pública de ensino superior, a UFPel está localizada na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Sua composição inicial se deu pela agregação de unidades de ensino, que já se encontravam em atividade na cidade de Pelotas. Algumas dessas unidades formadoras da UFPel, que estão representadas no quadro a seguir (quadro 2), pertenciam à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e outras à Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRGS).

Além das unidades do núcleo formador, foram integradas à Universidade as seguintes unidades acadêmicas: Instituto de Biologia, Instituto de Ciências Humanas, Instituto de Química e Geociências, Instituto de Física e Matemática e Instituto de Artes. Também foram acrescentadas à Universidade as seguintes instituições de ensino superior existentes na cidade: a Escola de Belas Artes “Dona

Carmen Trápaga Simões”, a Faculdade de Medicina da Instituição Pró-Ensino Superior do Sul do Estado e o Conservatório de Música de Pelotas. E passaram a integrar a Universidade como órgãos suplementares: a Estação Experimental de Piratini, o Centro de Treinamento e Informação do Sul (CETREISUL), a Imprensa Universitária, a Biblioteca Central, o Museu e a Casa para Estudante. E como órgãos complementares, o Colégio de Economia Doméstica Rural e o Colégio Agrícola Visconde da Graça (CAVG), sendo que este último, a partir da emissão da Portaria 715/2010 do Ministro de Estado da Educação, foi incorporado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

Quadro 2 – Unidades de ensino formadoras da UFPel.

UFRGS	UFRRGS
Faculdade de Direito	Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel
Faculdade de Odontologia	Faculdade de Veterinária
Instituto de Sociologia e Política	Faculdade de Ciências Domésticas

Fonte: autor – baseado em BRASIL (1969).

2.2.1 EXPANSÃO DA UFPEL

Um momento importante na trajetória da UFPel foi seu ingresso no Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Instituído pelo Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), tendo como proposta o desenvolvimento da educação a distância no país, sua ampliação através do acesso à educação superior, levando o ensino a locais menos favorecidos. Seu início foi em 2008 e atualmente, a UFPel conta com cinco cursos de graduação na modalidade a distância, distribuídos por diversas cidades do sul do país.

Porém, foi no ano de 2007 que foi instituída uma significativa e expressiva mudança nos rumos da UFPel, com o Decreto nº 6.096 de 24 de abril, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007). Com o objetivo de aumentar a oferta no ensino superior e reduzir a evasão escolar, promovendo a revisão das modalidades e seus currículos, políticas de inclusão e assistência estudantil, mobilidade acadêmica, articulação entre os níveis da educação, foram abordadas e sugeridas, em algumas

das diretrizes proposta, para o aproveitamento tanto da infraestrutura física quanto de pessoal, já existente nas instituições (BRASIL, 2007).

Foi, então, necessário o encaminhamento de um plano de reestruturação para adesão ao programa, que contaria com envio de recursos financeiros, destinados pelo governo federal, para atender as despesas decorrentes das propostas. Algumas metas foram definidas, como a elevação da taxa de conclusão média dos cursos presenciais para 90%, elevação da relação aluno-professor para dezoito e aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação. A partir da definição do programa, tais metas deveriam ser atingidas, num prazo de cinco anos (BRASIL, 2007).

Com a adesão ao edital de chamada pública MEC/SESU nº 08/2007, a UFPel dá início a sua participação nas políticas do REUNI, já no ano de 2008. (Dados fornecidos pela Coordenação de Registros Acadêmicos da UFPel).

Esta ação representou um marco para a UFPel, proporcionando um expressivo crescimento a esta instituição. Na área acadêmica, houve a criação de vários novos cursos, com aumento significativo da oferta de vagas para alunos, bem como a criação de novas vagas, voltadas a atender os servidores da UFPel, e destinadas tanto à carreira docente quanto aos técnico-administrativos. Também ocorreu a ampliação do seu espaço físico, necessária ao atendimento desta expansão, o que representou um aumento considerável do seu patrimônio.

2.2.2 ESTRUTURA UNIVERSITÁRIA

A UFPel se estrutura a partir do seu Regimento Geral (Publicado no Diário Oficial da União de 22.04.77, pág. 4.648), o qual dispõe sobre aspectos gerais e comuns da sua estrutura e funcionamento dos órgãos, seus serviços e atividades.

Com relação a sua estrutura universitária disposta no Capítulo II, Art.7º do referido Regimento (UFPEL, 1977), compõem a UFPel:

- I Administração Superior;
- II Unidades Universitárias;
- III Órgãos Suplementares;
- IV Órgãos de Segundo Grau.

Descritos a seguir:

Administração Superior

São órgãos da Administração Superior da Universidade:

- I - Conselho Diretor da Fundação;
- II - Conselho Universitário;
- III - Conselho Coordenador do Ensino e da Pesquisa (COCEP);
- IV - Reitoria.

Conselho Diretor da Fundação: se constitui em órgão angariador de recursos, supervisor da gestão econômico-financeira e responsável principal pelas relações entre a Universidade e a Comunidade. Conforme o Art.10º, o Conselho Diretor compõe-se:

- I - do Reitor, seu Presidente;
- II - do Vice-Reitor;
- III - de um representante indicado pelo Ministério da Educação e Cultura;
- IV - de um representante indicado pelo Governo do Estado;
- V - de um representante indicado pelo Governo do Município;
- VI - de um representante indicado pela rede bancária;
- VII - de um representante indicado pela Associação Comercial de Pelotas;
- VIII - de um representante indicado pela Associação Rural de Pelotas;
- IX - de um representante indicado pelo Centro das Indústrias de Pelotas;
- X - de 03(três) representantes dos professores da Universidade, indicados pelo Conselho Universitário;
- XI - de um representante do Corpo Discente.

Conselho Universitário: órgão supremo da UFPel, o Conselho Universitário (CONSUN), tendo seu funcionamento regulado pelo Regimento Geral da Universidade (UFPEL, 1977) e conforme o Capítulo II, Artigo 17º deste regimento, integram o CONSUN:

- I - o Reitor, seu Presidente;
- II - o Vice-Reitor;
- III - os Pró-Reitores;
- IV - os Diretores das Unidades Universitárias;
- V - dois representantes dos órgãos de Segundo Grau;
- VI - dois representantes de cada classe da carreira do magistério;
- VII - dois representantes dos auxiliares de ensino;
- VIII - dois coordenadores do Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão;
- IX - três representantes designados pelo Conselho Diretor da Fundação, dentre nomes que lhe sejam indicados pela comunidade;
- X - representação Discente, na forma da lei;
- XI - sete representantes dos servidores Técnico-Administrativos.

Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão (COCEPE): é o órgão central de supervisão do ensino, da pesquisa e extensão, com funções consultiva, normativa e deliberativa. Integram o conselho (Art. 21º):

- I - o Vice-Reitor, seu Presidente;
- II - os Pró-Reitores de Graduação, de Pós-Graduação e Pesquisa e de Extensão;
- III - um representante do Conselho Universitário;
- IV - um representante de cada área prevista no art. 6º deste Regimento, no total de quatro, sendo dois da área básica e dois da área profissionalizante, eleitos pelos coordenadores dos colegiados de cursos;
- V - dois representantes do corpo discente.

Reitoria: que é exercida pelo Reitor, é o órgão executivo central que coordena e superintende as atividades universitárias, cabendo-lhe a competência que não seja privativa dos demais órgãos, e apresenta a seguinte composição:

- I - gabinete do Reitor e assessorias;
- II - Pró-Reitorias;
- III - Comissões.

Atualmente, a UFPel conta com oito pró-reitorias, assim divididas:

- Pró-Reitoria de Ensino (PRE).
- Pró-Reitoria Administrativa (PRA).
- Pró-Reitoria de Gestão da Informação e Comunicação (PROGIC).
- Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).
- Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC).
- Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP).
- Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Inovação (PRPPGI).
- Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (PROPLAN).

Unidades Universitárias

São unidades universitárias da UFPel:

Departamentos: reunidos, ou não, em unidades mais amplas, constituem a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal. A chefia do departamento está a cargo de docente de carreira do magistério superior, escolhido

por meio de processo eleitoral, com permanência de quatro anos na função. Cada Departamento compreende:

- I - corpo docente, pessoal técnico-científico e auxiliares, quando for o caso;
- II - instalações e recursos materiais;
- III - serviços de pessoal e administração.

Institutos: são unidades que atuam no domínio dos conhecimentos fundamentais (UFPEL, 1977), e serão administrados por diretores, nomeados pelo Presidente da República, de lista sêxtupla organizada por votação secreta e uninominal. Participam da escolha por voto direto, os servidores docentes, os servidores técnico-administrativos e o corpo discente. E cada Instituto se estrutura pelo conselho departamental, a direção, serviços de secretaria, departamentos e instalações, bem como pelos serviços próprios e outros comuns a seus departamentos. Os institutos têm por finalidade específica:

- I - ministrar, no campo de sua especialidade, o ensino básico e de graduação;
- II - ministrar, no seu campo, o ensino de especialização e pós-graduação;
- III - desenvolver e coordenar planos de pesquisa e extensão.

Atualmente a UFPel possui os seguintes Institutos em sua estrutura:

- I - Instituto de Biologia (IB);
- II - Instituto de Ciências Humanas (ICH);
- III - Instituto de Física e Matemática (IFM);
- IV - Instituto de Filosofia, Sociologia e Política (IFISP).

Faculdades, Escolas e Centros: fazem parte da estrutura da instituição, como unidades que atuam no campo profissional (UFPEL, 1977). Assim como os institutos, estas unidades são administradas por diretores escolhidos pela comunidade universitária, seguindo os mesmos procedimentos indicados pelo regimento aos institutos, tendo como finalidade, ministrar em seu campo, o ensino da graduação e pós-graduação, desenvolver e coordenar planos de pesquisa e extensão (UFPEL, 1977).

A Resolução nº 01, de março de 2009 (UFPEL, 2009), estabeleceu a criação de novas unidades acadêmicas, denominadas “centros”, o que permitiu agregar uma ou mais unidades ou cursos em atividade ou a serem criados. Esse procedimento, modificou a estrutura da UFPel significativamente, pois a estes centros poderiam ser

anexadas faculdades, escolas, institutos e cursos de áreas afins, constituindo assim uma nova unidade.

Na estrutura organizacional dos centros, foi anexado o Conselho do Centro, de câmaras de ensino, de pesquisa e de extensão, extinguindo os departamentos. As câmaras são órgãos de apoio direto à direção do centro, e é gerenciada por diretor nomeado pelo Reitor, após o processo eleitoral com mandato de quatro anos, sendo permitida a recondução. Atualmente são as seguintes as faculdades, escola e centros da Universidade:

- I - Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (FAEM);
- II - Faculdade de Odontologia (FO);
- III - Faculdade de Direito (FD);
- IV - Faculdade de Veterinária (FVET);
- V - Faculdade de Medicina (FM);
- VI - Faculdade de Educação (FAE);
- VII - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAURB);
- VIII - Faculdade de Nutrição (FN);
- IX - Faculdade de Meteorologia (FAMET);
- X - Faculdade de Enfermagem (FEN);
- XI - Faculdade de Administração e Turismo (FAT);
- XII - Escola Superior de Educação Física (ESEF);
- XIII - Centro de Artes (CA);
- XIV - Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA);
- XV - Centro de Desenvolvimento Tecnológico (CDTEC);
- XVI - Centro de Engenharias (CENG);
- XVII - Centro de Integração do Mercosul (CIM);
- XVIII - Centro de Letras e Comunicação (CLC).

Como órgãos suplementares da UFPel, podemos citar a Casa do Estudante, a Estação Experimental da Palma, a Gráfica e Editora Universitária, o Coral Universitário, o Hospital de Clínicas Veterinária, entre outros.

3 OS SABERES NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DOCENTE-GESTOR

O Sujeito é o foco onde as relações se entrelaçam, é um complexo que consegue garantir as dimensões variadas e enriquecedoras do que entendemos como saber. (FERREIRA, 2000, p. 293).

Neste capítulo, faremos uma aproximação aos conceitos dos saberes docentes, buscando compreender quais são e como se estruturam e se classificam. A intenção não é estabelecer uma análise comparativa dos referenciais teóricos, mas fazer uma abordagem teórica aos conceitos que mais se aproximam dos objetivos desse estudo. Optamos por adotar, como principal referencial teórico, os estudos e conceitos de Tardif (2014). Ao identificarmos tais saberes, pretende-se, em outro momento desse estudo, relacioná-los aos saberes necessários ao docente quando assume como gestor.

Ao abordar as naturezas dos saberes, Tardif (2014, p. 10-11) destaca aqueles que o docente efetivamente utiliza na sua relação de trabalho. Para o autor, o saber sempre está relacionado aos sujeitos e às condições do trabalho em um determinado contexto social, uma vez que devemos considerar que sempre há alguém envolvido em uma tarefa, numa relação de trabalho e visando atingir um objetivo.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles, e está relacionado com a pessoa e a identidade *deles*, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares da escola etc. (TARDIF, 2014, p. 11).

Tardif (2014, p. 36) reúne as dimensões teórica e prática da docência, ao afirmar que o saber docente é um saber plural, composto por um conjunto de saberes científicos, provenientes das instituições de formação, saberes da formação profissional, dos currículos, das práticas cotidianas dos saberes disciplinares e dos saberes experienciais, que encontram-se descritos no quadro 3.

Quadro 3 - Classificação de Saberes segundo Tardif

SABERES	DEFINIÇÃO
Formação profissional	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, inicial e/ou continuada.
Disciplinares	Correspondem aos diversos campos do conhecimento, apresentado sob forma de disciplinas, integrados às universidades.
Curriculares	Apropriados ao longo da carreira, apresentam-se sob a forma de objetivos, conteúdos e métodos que são aprendidos e aplicados.
Experienciais	São resultantes do exercício prático da profissão e se constituem da experiência e da vivência.

Fonte: autor, baseado em Tardif (2014, p. 36).

Tardif destaca os saberes experienciais, ou saberes práticos, por terem sua origem e sua validação na prática cotidiana dos fazeres, constituindo um processo de aprendizagem docente. A partir desses saberes, eles concebem modelos e julgamentos e assim orientam sua profissão. Nesse sentido, Tardif afirma que

são saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente, mas que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. Eles constituem os fundamentos da cultura docente em ação, uma vez que os modelos e julgamentos são concebidos a partir destes saberes”. (TARDIF, 2014, p. 48-49).

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, mas concretamente numa rede de interações com outras pessoas em um determinado contexto institucional. Segundo Tardif (2014, p. 49-50), estas interações ocorrem em um meio social e com diferentes atores, constituindo as relações sociais, normas e obrigações, onde o professor procura sempre adaptar-se e integrar-se. Os saberes experienciais possuem, portanto, três “objetos”:

- a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática;
- b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
- c) a instituição, enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. (TARDIF, 2014, p. 50).

Segundo Tardif (2014, p. 109-111), estas são as principais características do saber experiencial:

- é um saber ligado às funções dos professores e à importância da sua experiência;
- é um saber prático, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho;

- é um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações;
- é um saber sincrético e plural, ligado a vários conhecimentos;
- é um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes;
- é um saber complexo, não analítico;
- é um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos e um saber-fazer que se remodela;
- é um saber personalizado, pois traz consigo a marca do trabalhador;
- é um saber existencial, por estar ligado a história de vida do professor;
- é um saber experienciado, por ser experimentado no trabalho e por modelar a identidade daquele que trabalha;
- é um saber temporal, evolutivo e dinâmico, que se transforma e se constrói;
- é um saber social, construído por interações com diferentes fontes sociais de conhecimento.

Sendo assim, para Tardif, essas características dos saberes experienciais esboçam o que ele chama de “epistemologia da prática docente”, relacionada a um trabalho que tem como objetivo o ser humano, com sua história, seus recursos e seus limites. (TARDIF, 2014, p. 111).

Uma outra abordagem epistemológica, que favorece a compreensão da relação dos saberes com a prática, refere-se à prática profissional, que Tardif (2014, p. 255) conceitua como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. E sugere à noção de saber um sentido mais amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de “saber, saber-fazer e saber-ser”. (TARDIF, 2014, p. 255).

Segundo Tardif (2014, p. 260-268), os saberes profissionais dos professores possuem algumas características:

- são temporais pois são adquiridos através do tempo, e são em, pelo menos, três sentidos: uma parte provém de sua história de vida, de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas, outra parte é assimilada nos primeiros anos da prática profissional e

também porque são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração;

- são variados e heterogêneos, em três sentidos: provêm de diversas fontes, não formam um repertório de conhecimento unificado, pois são utilizados em função de vários objetivos e também porque o docente, em seu trabalho, procura atingir diversos objetivos que exigem diferentes tipos de competência, conhecimento e aptidão;
- são personalizados e situados. Personalizados, pois são incorporados pelo docente que tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade e culturas. E situados, pois são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, a ser atendida, ganhando sentido a partir dessa situação particular;
- carregam as marcas do ser humano. Sendo o objeto do trabalho docente os seres humanos, os professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho, pela individualidade e pelo componente ético e emocional.

No quadro 4, Tardif (2014, p. 63) propõe uma representação de todos os saberes que os docentes utilizam em seu contexto de trabalho. Nele se pode observar o pluralismo do saber profissional, as fontes de aquisição e como se integram no trabalho docente.

Quadro 4 - Os saberes dos professores.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização, profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Autor, com base em Tardif (2014, p. 63).

Então, podemos perceber, com base no quadro 4, que o autor faz referência à natureza social do saber profissional. Os diversos saberes dos professores estão longe de serem produzidos diretamente por eles em suas práticas, e vários são “exteriores” ao ofício de ensinar, provenientes de lugares sociais anteriores à carreira ou situados fora do ambiente de trabalho e, algumas vezes, com origens na família, na escola de formação ou na sua cultura. (TARDIF, 2014, p. 64).

Para Spengler (2010, p. 38), a formação docente se constitui de diversos saberes, e são os saberes dos tempos escolares como aluno, saberes da formação inicial, da formação continuada, saberes da prática diária, e que é impossível se falar de formação, sem mencionar esses saberes.

3.1 FIOS CONDUTORES DO SABER

A perspectiva de Tardif (2014, p. 16-23) procura situar o saber do professor, entre o social e o individual e, entre o ator e o sistema. Desta forma, busca captar a sua natureza social e individual como um todo. Para representar estas interações, este mesmo autor une conceitos a partir do que ele chama de “fio condutor”, descritos a seguir.

3.1.1 Saber e trabalho

O saber docente deve ser compreendido em uma relação íntima do professor com seu trabalho na sala de aula e no contexto do seu ambiente de trabalho e quando as situações e recursos vão acondicionar a utilização de diversos saberes, necessários para lidar com as atividades diárias. O saber está diretamente ligado ao trabalho, trazendo marcas deste trabalho: é um saber do trabalho. (TARDIF, 2014, p.16-17).

3.1.2 Diversidade do saber

Tardif (2014, p. 18) considera que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho,

conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. A natureza social do saber é considerada pelas diferentes fontes de saber, quando os professores se relacionam com os demais, sejam grupos, organizações ou seus pares.

[...] alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. (TARDIF, 2014, p. 19).

3.1.3 Temporalidade do saber

O saber é construído e adquirido no contexto da história de vida e de toda a vida profissional. Todas as experiências são consideradas, as familiares e as anteriores e posteriores ao ingresso na carreira docente. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula, no processo de aprendizado, adquirindo crenças e representações sobre o ofício do professor, certezas e incertezas que geram um saber consistente e forte, que irá persistir, até mesmo, após sua formação universitária.

A carreira profissional é construída através do tempo, com aprendizados, transformações, rupturas e mudanças, com a construção dos saberes ao longo da trajetória. (TARDIF, 2014, p. 19-20).

3.1.4 A experiência do trabalho enquanto fundamento do saber

Baseando-se no fato de que os saberes provêm de várias fontes e em vários momentos da vida, os professores tendem a organizá-los de acordo com sua utilidade, dando um maior valor profissional à aqueles mais utilizados. A experiência profissional se constitui em condição para construção dos seus próprios saberes, tornando-se algo reflexivo, com adaptações, reflexões e transformações do trabalho em benefício do próprio trabalho, produzindo com isso a prática profissional. (TARDIF, 2014, p. 21).

3.1.5 Saberes humanos a respeito de seres humanos

Aqui podemos observar o aspecto da interatividade, das relações humanas, do trabalho interativo realizado na sala de aula e com os demais atores do contexto escolar.

[...] a questão do saber está ligada, assim, à dos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta. Ela também está ligada a interrogações relativas aos valores, à ética e às tecnologias da interação. (TARDIF, 2014, p. 22).

Com a ideia do trabalho interativo e as características da interação humana, são estas relações que vão influenciar na mobilização dos saberes, através do convívio diário no exercício da função.

3.1.6 Saberes e formação de professores

Este último fio condutor remete a uma análise da formação docente considerando o trabalho cotidiano e os próprios saberes dos docentes. A formação deve contemplar bem mais que somente os conhecimentos disciplinares, devendo fazer de fato, uma articulação com os saberes desenvolvidos no cotidiano dos professores, no exercício de suas práticas, no seu ambiente real de trabalho. (TARDIF, 2014, p. 22-23).

3.2 O SUJEITO DOCENTE-GESTOR

3.2.1 O sujeito docente

Ao iniciar na docência, o sujeito passa por um período no qual busca conhecer a sua própria situação e definir os comportamentos que serão adotados em face dela. (DUARTE, 2015). Esta fase representa a formação da identidade docente, o encontro com novos desafios, podendo perceber

[...] um distanciamento entre o idealizado durante a formação inicial e a realidade encontrada na sala de aula e na própria instituição, o que coloca em xeque seus conhecimentos. (DUARTE, 2015).

Este momento representa o enfrentamento com a realidade do exercício da profissão, que Tardif (2014), denomina como “choque de transição”, dado o aspecto de desilusão e desencanto com a profissão e, também, segundo o autor, pela transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.

Sendo assim, quanto a tornar-se docente, Duarte (2015) afirma que o processo que leva o sujeito a constituir-se docente, demanda a compreensão da relação que o indivíduo estabelece com o trabalho e como, nessa relação, ele se constitui como ser social, ou seja, constitui a sua individualidade.

Sobre o saber docente, Tardif (2014, p. 17) relaciona diretamente ao trabalho em sala de aula, “são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.”

O que complementa Spengler (2010, p. 38) ao dizer que a formação docente se constitui de diversos saberes,

[...] e são os saberes dos tempos escolares como aluno, saberes da formação inicial, da formação continuada, saberes da prática diária, e que é impossível se falar de formação, sem mencionar esses saberes.

O aspecto relacionado à temporalidade do saber colabora com o sentido que estamos buscando compreender acerca dos saberes docentes. Entender como um saber temporal, que o sujeito docente adquire no contexto de uma história de vida, e de uma carreira. (TARDIF, 2014, p. 19).

Então, o docente do magistério superior é o sujeito referenciado nesse estudo. Procuramos compreender como sua identidade se constitui através de suas práticas, no contexto institucional, ao longo de sua vida e de sua carreira. A construção da identidade não é algo estático e acabado.

Concebemos a atividade docente como processo contínuo no qual os professores se constituem adquirindo conhecimentos, concepções de mundo, com sentidos e significados a partir das relações que estabelecem com o outro. (PIATTI; URT, 2011).

Assim, podemos entender as relações do trabalho docente como sendo relações sociais na experiência prática da docência, e portanto formadoras da identidade profissional. Tardif (2014, p. 108), ao se referir à experiência do trabalho docente, considera importante a socialização na profissão, em que elementos

emocionais, relacionais e simbólicos, participem ativamente na construção da identidade profissional.

Parece-nos importante destacar que ao vivenciar outros fatores que integram a atividade docente, como dedicação, decepção e limites, o sujeito vai constituindo sua identidade profissional. Vitória (2014, p. 9) reforça que uma das características fundamentais para a profissionalização “se refere à construção da identidade docente, englobando a cultura coletiva profissional, que se integra de forma contextualizada”.

Quanto ao professor de ensino superior, Zabalza (2007) indica três principais dimensões para caracterizar esse sujeito:

1. **dimensão profissional**, que trata dos componentes que caracterizam essa profissão, tais como exigências, identidade, parâmetros de atuação, dilemas do exercício profissional, entre outros;
2. **dimensão pessoal**, que se refere ao tipo de envolvimento e compromisso pessoal, ciclo de vida do professor, situações pessoais que o afetam, entre outros;
3. **dimensão administrativa**, que envolve aspectos relacionados às condições contratuais, processos de recrutamento e seleção, recompensas e condições de trabalho de forma geral.

Para contextualizarmos a experiência do sujeito ao ingressar na carreira docente, iremos, de forma resumida, descrever como ele ocorre na Universidade Federal de Pelotas.

No contexto da UFPel, o ingresso na carreira de docente do magistério superior se dá unicamente por concurso público, e requer do sujeito a mais alta titulação como critério de aprovação (UFPel, 2014). No entanto, não há, além das provas do concurso, nenhuma exigência quanto à prática ou experiência docente.

Na UFPel, os concursos para preenchimento de vagas de docente se dividem em quatro etapas distintas:

- I. Prova escrita ou prática;
- II. Prova didática;
- III. Prova de títulos;
- IV. Defesa do memorial descritivo com plano de atividades acadêmicas

O processo de seleção e ingresso é organizado pela atual Coordenação de Desenvolvimento de Concursos (COODEC), nome dado, recentemente, à antiga Coordenação de Processos de Seleção e Ingresso (CPSI).

Como forma de identificar os requisitos mínimos necessários para este concurso, vamos observar o Edital de Concurso Público, CPSI 007, de 19 de fevereiro de 2016 (UFPEL, 2016) que, em seu anexo I, apresenta o quadro de vagas, onde, entre outros itens, especifica as titulações exigidas para cada área de conhecimento. No quadro 5, elaborado a partir do quadro de vagas do referido edital, observa-se que em algumas áreas específicas são exigidas, além do doutorado, também a graduação. Seguindo orientação da Lei nº 12.772, de 28/12/2012, no que se refere ao concurso público para a carreira de magistério superior, em que é exigido para o respectivo ingresso, o título de doutor na área específica.

Quadro 5 – Titulação exigida por área no Edital CPSI 007/2016.

ÁREA	TITULAÇÃO EXIGIDA
Bioquímica	Doutorado em Bioquímica
Bacteriologia E/OU Micologia E/OU Parasitologia E/OU Citologia e Biologia Celular E/OU Biologia Molecular	Graduação em Farmácia COM Doutorado
Letras/ Línguas Estrangeiras Modernas	Graduação em Letras – Espanhol COM Doutorado em Letras: Linguística Aplicada OU Estudos da Tradução
Dietética	Graduação em Nutrição COM Doutorado
Artes/ História da Arte, Fotografia, Artes do Vídeo e Educação Artística	Graduação em Artes Visuais COM Doutorado em Artes Visuais OU História das Artes OU Educação
Tratamento e Prevenção Psicológica	Graduação em Psicologia COM Doutorado.
Ginecologia e Obstetrícia	Graduação em Medicina COM Doutorado em Ginecologia e Obstetrícia
Oftalmologia	Graduação em Medicina COM Doutorado E Especialização OU Mestrado OU Doutorado em Oftalmologia
Cuidados Paliativos	Graduação em Medicina COM Doutorado na área de Ciências da Saúde
Periodontia	Graduação em Odontologia COM Doutorado em Periodontia OU com área de concentração em Periodontia

Fonte: autor - adaptado de UFPEL (2016).

Sendo assim, entendemos que o sujeito constitui sua identidade profissional a partir da relação que ele estabelece com o trabalho, de suas vivências e dos saberes adquiridos. A partir do processo de seleção e do ingresso, o sujeito docente poderá exercer função de gestão.

3.2.2 O sujeito docente-gestor

As atividades acadêmicas de nível superior, segundo Mendonça *et al.* (2012), vêm sofrendo mudanças significativas, principalmente nas últimas décadas, o que para Enders e Musselin (2008), tem propiciado uma transformação das universidades em organizações com estruturas hierárquicas e, com isso, os professores têm sido encorajados a se tornarem gestores.

As mudanças apontadas por Enders e Musselin (2008) também evidenciam a ampliação nos papéis de trabalho do professor de ensino superior que tradicionalmente incluíam ensino, pesquisa e extensão, passando a se concentrarem também, na gestão universitária.

Neste sentido, quando um docente assume a função como gestor, amplia o uso de saberes adquiridos, ao mesmo tempo em que constrói novos saberes. O presente estudo busca compreender como esses saberes estão relacionados diretamente à construção deste sujeito como gestor, e como ocorre essa relação.

O perfil do gestor em uma instituição de ensino superior se caracteriza por um conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes. Desenvolver este perfil poderá ajudá-lo a identificar habilidades que venham a contribuir com o seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

Em relação ao perfil dos gestores de instituições de ensino superior, Oliveira Filho (2013, p. 46), aponta como uma das exigências, que os sujeitos

[...] possuam um perfil mais abrangente em diversas áreas de conhecimento e que sejam dotados de habilidades e atitudes na aplicação prática desses conhecimentos no dia a dia das instituições, tornando-se um marco diferencial das atuais gestões.

A formação desse perfil também está relacionada diretamente ao envolvimento do gestor, com a realização dos objetivos e metas da instituição. Bernardes (1988, p. 28) entende que os gestores “sempre existiram, porém com características diferentes ao longo da história, mudando na proporção em que as organizações se alteravam. O que representa um relacionamento profundo do sujeito com o contexto.”

Ao assumir o papel de gestor em uma instituição, o sujeito passa a buscar novos aprendizados, o que para Ahmad (1994), caracteriza-o como

[...] um “aprendiz adulto” que deve desenvolver ou adquirir habilidades, conhecimentos, competências e atitudes, interpessoais, contextuais ou técnicas. E que deve identificar e percorrer, diferentes caminhos para o seu próprio desenvolvimento.

Brookfield (1990, p. 31) reforça em seu ponto de vista, que os adultos aprendem através de suas vidas, e que a aprendizagem³ acontece por diferentes caminhos, em diferentes tempos, por diferentes propósitos.

O que nos leva a compreender que toda a trajetória da aprendizagem do sujeito resulta de transações entre adultos engajados numa livre troca de ideias, crenças e práticas, interpretando políticas, procedimentos, metas e objetivos de uma determinada organização. (MEZIROW, 1991; BROOKFIELD, 1990; MARSICK, 1988).

Podemos, considerar que as atividades, quando demandadas diretamente pelo professor de ensino superior, são potencializadas à medida que esses indivíduos assumem funções de gestão, como, por exemplo, diretor de uma unidade acadêmica, ou a de coordenador de um determinado curso (MENDONÇA *et al.*, 2012, p. 5) ou, até mesmo, reitor, como o cargo de maior nível hierárquico de uma IES. Neste contexto, surge o que referenciamos neste trabalho como sujeito docente-gestor, aquele que se põem diante dos inúmeros desafios da gestão universitária.

Esse sujeito docente-gestor pode ser reconhecido como aquele docente ou pesquisador que desempenha papel de gestão no ensino superior, seja temporariamente seja permanentemente (CASTRO; TOMÁS, 2011, p. 2). E que, segundo Ésther (2007, p. 56), “é aquele indivíduo que mesmo assumindo a posição de dirigente não abandona e nem desconstrói sua identidade de professor”.

As escolhas que o professor faz na definição da prática pedagógica, mesmo que ele não seja o único elemento significativo do processo, representa que ele é o agente principal das decisões no campo. Mesmo desconhecendo o arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força. (CUNHA, 1995, p. 9).

Ao considerar a gestão como uma atividade de cooperação, constituída como uma atividade acadêmica, Silva (2012) reforça a integridade da prática e da

³ Aprendizagem é o processo pelo qual as pessoas obtêm conhecimento, sensibilidade ou domínio de habilidades por meio de experiência ou estudo. (Houle, 1980, p. xi).

identidade docente ao dizer que “o que define o trabalho acadêmico do professor universitário é o ensino, a pesquisa e extensão. A gestão é considerada uma atividade de cooperação do professor junto à instituição de ensino superior.”

Para Silva (2000), ao exercer a função de gestor, o sujeito não deixa de ser docente

[...] o indivíduo não atua exclusivamente na profissão acadêmica. As novas atribuições também não permitem a ele fazer do trabalho universitário sua identidade central. Ele continua sendo um professor, mas com uma nova identidade profissional – a de gestor.

Sendo assim, revelam-se diferenças entre as tarefas administrativas e as demais tarefas do professor, e para cada conjunto de tarefas faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades específicas, visto que o relacionamento entre estas diferentes tarefas, e o desenvolvimento de habilidades, colaboram positivamente na formação do docente gestor.

Observarmos que, ao longo da carreira docente, os sujeitos realizam distintas escolhas, o que pode caracterizar como uma aproximação por outras atividades dentro da instituição. Mesmo considerando que, assim como o ingresso na carreira docente, também não há nenhuma exigência, nesse momento, de algum tipo de conhecimento, formação ou habilitação para exercer alguma atividade de gestão no transcorrer da carreira (NOGUEZ, 2017, p. 85).

São muitos os fatores que atuam na constituição do sujeito como gestor. Assumir a função gerencial em uma instituição universitária é, certamente, resultado da trajetória de vida, da formação, do apoio dos pares e dos saberes adquiridos. Mas a sua relação com a instituição é o que irá interferir significativamente em suas práticas como gestor.

Éster (2007, p. 56), em sua pesquisa, afirma que o sujeito “não assume um cargo de gestor sem um mínimo de desejo ou vontade de fazê-lo” e vai mais além quando diz que “necessariamente, ao assumir um cargo de gestor, o indivíduo necessita construir uma identidade gerencial”.

Lembrando que as funções administrativas relacionadas a questões acadêmicas são os docentes que assumem, o que não representa a perda da sua identidade docente, pois ao término da gestão, retornando ou não às atividades da docência, eles sempre serão docentes. Assim, a questão da identidade gerencial

[...] emerge como conceito central a ser discutido, pois a investigação de sua construção permite compreender como os indivíduos estruturam sua ação. (ESTHER, 2007, p. 55-56).

No entanto, esse sujeito docente e também gestor, na maioria das vezes, terá de conciliar as atividades gerenciais com as acadêmicas. Para Marra e Melo (2003), tal situação, “desencadeia situações adversas em suas atividades cotidianas”.

Assim, assumir uma função como gestor, demanda ao sujeito docente um envolvimento com questões e atividades acadêmicas, pedagógicas, políticas e gerenciais na instituição. Consequentemente, repercute em todos os setores da instituição e em toda comunidade universitária. Representa, de forma direta, a ampliação e aquisição de saberes e habilidade específicas e, até mesmo, diferenciadas.

Colaborando com nossas observações acerca dos saberes, habilidade e responsabilidades da função de gestor, entendendo que vão além da própria função, Tosta (2011), em seu trabalho relativo aos gestores intermediários na gestão da universidade federal brasileira, aponta algumas das atribuições e responsabilidades desse sujeito:

- a) seu papel é o de manter um ambiente saudável de trabalho para que a universidade obtenha o melhor rendimento possível em função do quadro que ela tem disponível;
- b) fazer a exata intermediação entre aquilo que institucionalmente se contempla, se vê como necessidade e como se operacionaliza enquanto equipe para concretizar o olhar institucional;
- c) em termos de responsabilidade, são um dos cargos de maior responsabilidade dentro da instituição;
- d) essa instância (gestor intermediário) é a mais estabilizadora da instituição. Primeiro lugar porque ela é significativa e é aquela que em tese vai gerenciar o maior número de pessoas;
- e) é visto como uma referência dentro da equipe e suas ações se refletem em todos;
- f) é um papel de comunicador, exige uma habilidade de comunicação bastante forte, exige um papel forte de liderança;
- g) é um papel de tradução dos dois lados, pois tanto traduz a estratégia para o operacional, como coleta as demandas do público para conduzir a instância superior, para instrumentalizar a decisão;
- h) é um contribuidor, um facilitador na criação e desenvolvimento do conhecimento gerado na universidade.

Da mesma forma, a fim de percebermos um pouco mais do universo gerencial dos sujeitos gestores, relacionamos a seguir, atributos da função de diretor de unidade acadêmica na Universidade Federal de Pelotas (institutos, faculdades e

escolas), conforme o Regimento dessa Instituição, constantes nos capítulos II e III, artigos 87 e 92, respectivamente:

Art.87 – Cabe ao Diretor de cada Instituto superintender, coordenar e fiscalizar o funcionamento do Instituto, especialmente:

I - administrar e representar o Instituto;

II - convocar e presidir as reuniões do respectivo Conselho Departamental;

III - cumprir e fazer cumprir as deliberações do Conselho Departamental, bem como os atos e decisões de órgãos e autoridades a que esteja subordinado;

IV - cumprir e fazer cumprir as disposições do Estatuto, deste Regimento Geral, do Regimento do Instituto e, no que couber, dos demais Regimentos da Universidade;

V - redistribuir o pessoal técnico e administrativo do Instituto;

VI - assegurar a ordem e a disciplina no âmbito da Universidade, aplicando as sanções disciplinares que sejam de sua alçada;

VII - adotar nos casos de urgência, medidas que se imponham em matéria de competência do Conselho Departamental, submetendo o seu ato à ratificação deste prazo de 5 (cinco) dias;

VIII - apresentar à Reitoria durante o mês de janeiro, relatório circunstanciado das atividades do Instituto, no ano anterior, propondo as medidas necessárias a maior eficiência dos trabalhos escolares;

IX - zelar pela conservação dos equipamentos e instalações que estejam sob a guarda do Instituto;

X - resolver casos omissos no Regimento do Instituto, “ad referendum” do Conselho Departamental;

XI - expedir portarias, ordens de serviços, avisos e instruções;

XII - conferir e remeter, se assim o entender, ao Reitor em tempo hábil, a proposta orçamentária de seu Instituto, elaborada com bases em suas necessidades, ouvidas as reivindicações de cada Departamento;

XIII - competência para decidir os assuntos não especificamente reservados ao Conselho Departamental.

As Instituições de ensino superior, em razão de sua estruturação e de seus objetivos diferenciam-se de outros tipos de organizações. O atual contexto político nacional, em relação às IES, tem promovido restrições econômicas e políticas, comprometendo significativamente o futuro dessas instituições, e uma das principais funções da universidade que, segundo Schlemper Junior (1989), é “a mais nobre, do ponto de vista de contribuição para a sociedade, é a preparação e formação de profissionais com pleno domínio de seu campo de atuação e dotados de uma formação integrada e humanista dos aspectos do mundo”.

Então, mesmo diante de limitações e incertezas, o sujeito docente encontra, em diferentes origens, motivações para tornar-se gestor e cumprir dignamente seus papéis na instituição. Para Guimarães (2009), o processo de motivação

[...] pode acontecer por meio de uma força interior, ou seja, cada pessoa tem a capacidade de se motivar ou desmotivar, também chamada de automotivação ou motivação intrínseca. Há também a motivação extrínseca, que é aquela gerada pelo ambiente que a pessoa vive, o que ocorre na vida dela influencia em sua motivação.

O presente estudo buscou obter e explorar percepções dos sujeitos docentes que se tornaram gestores em um processo eletivo, numa relação direta de legitimidade e representatividade com a comunidade universitária e seus segmentos.

4 RELAÇÕES DE PODER

“Mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída.” (Michel Foucault).

O desenvolvimento do estudo acerca dos saberes do sujeito docente nos indicou um outro componente importante a esta pesquisa, que vai além da formação e aquisição dos saberes do sujeito, as relações de poder. Em verdade, podemos dizer que em um contexto institucional fortemente imbricado de dinâmicas do poder, como a universidade, tais relações estão sempre sendo exercidas entre os sujeitos. Dedicarmos uma atenção às relações de poder, entendidas, aqui, como um conjunto de ações que se desdobram a todo momento e, sobretudo, por relações interpessoais, parece-nos bastante relevante para esta investigação. Considerando que os sujeitos se lançam ao desafio de tornarem-se gestores, valendo-se também, de suas experiências de vida.

Parece-nos relevante conhecer inicialmente a etimologia da palavra poder que, segundo Ferreirinha (2010, p. 369), tem sua origem no latim vulgar “*potere*”, substituído ao latim clássico “*posse*”, que vem a ser a contração de “*potis esse*”, “ser capaz” ou “autoridade”. De acordo com o dicionário de filosofia, a definição da palavra “poder”, refere-se à “capacidade, faculdade, possibilidade de realizar algo, derivada de um elemento físico ou moral, ou conferida por uma autoridade institucional” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 220). O que nos leva a perceber que a palavra “poder” remete-se, na maioria das vezes, a uma ação que manifesta força, domínio, realização, opressão, regulação etc.

Assim, pretendemos desenvolver neste capítulo uma aproximação ao pensamento de Michel Foucault em relação ao poder, conseqüentemente sobre as perspectivas de análise das relações de poder. E o fizemos, com a pretensão de minimizar as lacunas existentes entre o entendimento desses conceitos e os objetivos desta pesquisa. O que nos ajudará também a compreender esse sujeito docente-gestor diante das posições assumidas nesse jogo de forças.

Ao que nos parece necessário olharmos com atenção “essa coisa enigmática, a um só tempo visível e invisível, presente e escondida, investida por toda a parte, que chamamos de poder”. (FOUCAULT, 2010, p. 43).

Foucault desenvolve seu pensamento de uma forma estruturada, porém não estabelece uma finalização sobre um tema. As ideias relacionadas ao poder são encontradas por toda sua obra. Mesmo assim, ao desenvolver sua análise sobre esse assunto, sua abordagem promove uma ruptura com as concepções consideradas clássicas, por entender que as mesmas impregnavam o conceito de poder com uma visão negativa. Para ele, tal visão, não passava de uma estratégia com o objetivo de esconder a realidade a respeito desse termo.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ‘ele exclui’, ele ‘reprime’ ele ‘recalca’, ele ‘censura’, ele ‘abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 1979, p. 218).

Foucault dissolve ainda mais essa visão negativa que orbitava em torno do poder ao afirmar que “o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles”. Sendo assim, “o poder não existe, mas sim, relações de poder, práticas de poder, que ocorrem entre toda a sociedade, pessoas e lugares. E de acordo com as necessidades e com as realidades de cada ambiente, são produzidas novas relações de poder.” (FOUCAULT, 1989, p. 30).

Em outros termos, Ramos (2010, p. 12) entende que Foucault descreve o poder como “uma realidade dinâmica”, podendo auxiliar o ser humano a “manifestar sua liberdade com responsabilidade”. Esta autora descreve como “uma dessas estruturas que se tramariam de maneira capilar dentro da sociedade é o poder, é o que gera a noção de sujeito para Foucault”.

Quando Foucault, a partir dos seus estudos, descreveu os sujeitos e suas relações no mundo como determinantes, não tinha a pretensão de criar uma teoria do poder, mas para “identificar os sujeitos atuando sobre os outros sujeitos”. (FERREIRINHA ; RAITZ, 2010, p. 370).

Mas há uma intimidade no relacionamento entre poder e liberdade. Foucault diz que não há como existir relação de poder entre indivíduos se não existir liberdade e, neste sentido, as pessoas têm de serem livres para escolherem suas

condutas, tomarem suas decisões, pois “é necessário que exista uma oportunidade de ação entre quem exerce e a quem é exercido o poder”. (FOUCAULT, 1989).

Com isso, podemos entender que o poder se exerce não por interesse pessoal, ou como “uma consequência da vontade de alguém”, pois facilmente geraria protesto e resistência; devendo ser representado como “uma lei inexorável da natureza, como algo natural.” (ORSO, 1996, p. 32).

Ao tratar o poder em sua “microfísica”, isto é, um poder que se exerce sobre pontos minuciosos e moleculares, e que se trama por toda a sociedade, em vez de ser representado por uma grande figura central (FOUCAULT, 1979), percebemos o contexto institucional das ações dos sujeitos docentes-gestores, como o campo onde se distende a capilaridade das relações de poder, esse ambiente de gestão inerente ao universo acadêmico, onde se torna favorável o estabelecimento de uma cultura de poder. Ao mesmo tempo, essa dinâmica retira do centro da estrutura organizacional a figura do sujeito docente-gestor, e o insere a uma rede, a uma teia de relações, na qual circula constantemente o poder.

Nesse sentido, podemos assim dizer que, em Foucault, há uma transformação da ideia de um poder estático, que ocupa um lugar determinado e que é exercido de cima para baixo. Ele acredita no poder como um instrumento de diálogo entre os indivíduos de uma sociedade.

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E “o” poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. Sem dúvida, devemos ser nominalistas; o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. (FOUCAULT, 1988, p.88).

Ao referenciarmos um pouco mais o ambiente institucional, damos-nos conta de que é um dos lugares por onde se tramam infinitas teias de relações, de onde proliferam diferentes discursos, e onde reverberam estratégias de poder.

Foucault (1979 *apud* MARQUES, 2015, p. 43) entende ser o poder em seus limites, “em suas últimas ramificações, onde ele se torna capilar; capturar o poder nas suas configurações e instituições mais originais e locais.”

Perceber esta capilaridade, desde o olhar dos sujeitos no contexto desta pesquisa, é identificar ações de poder e obter evidências desse poder em seus limites, pois é do papel de gestor que os sujeitos deste estudo falam.

Embora não se pretenda aqui, uma análise aprofundada a cerca das relações de poder e da interpretação dos discursos, observarmos como se produzem significa demarcar a compreensão da verdade que constitui cada um, pois para Foucault, “o sujeito não é constituinte da verdade, mas sempre constituído por ela.” (CANDIOTTO, 2010, p. 64).

Em sua argumentação, Lucchesi (2003, p. 101) diz que o poder

[...] determina vontades, perscruta intimidades e projetos, está presente em todas as relações, em toda parte, principalmente nos nichos. Perpassa a cotidianidade, como o ar que nos circunda, cria teias que enredam pessoas, oculta-se em manobras, promove perdedores inconformados, gera ira, provoca a inveja e, ao exercer-se, constrói a liberdade ou a submissão.

Pensem então no docente gestor e os efeitos da força construtora do poder, na dinâmica das relações entre os sujeitos, em suas ações no contexto da gestão, na temporalidade frágil das responsabilidades ou quando é concedida a esse sujeito, uma discreta “autonomia decisória”, enfim, de como o poder constitui o sujeito nesse jogo de forças. Pensar nas relações de poder é perceber a transitoriedade do poder, conceito que se justifica se considerarmos que o poder está por todo o lugar e passa através dos sujeitos. Podemos considerar, que ser gestor é constituir-se por relações de poder, que se caracterizam, segundo Díaz (2012, p.120), pela capacidade de uns para poder “conduzir” as ações de outros.

Assim toda relação de poder implica, em última instância, uma estratégia de controle de sujeitos. O jogo de forças se constitui por uma estratégia de poder, na qual o sujeito determina um limite para o poder do outro, “um ponto de recuo possível” (ALMEIDA; KEMP; MACHADO, 2014, p. 59). Essa ação de controle representa, da mesma forma, “um limite para as relações de poder que não existem sem pontos de insubordinação nem sem meios de fuga, de resistência violenta, de astúcia, de estratégias que invertem a situação”. Se não houvesse resistência, seria desnecessário qualquer tipo de controle, de limite ou de governo (FOUCAULT, 1989).

Ramos (2010, p. 6), ao se referir à formação como sujeito, diz-nos que, “para Foucault, ele é constituído; ele é formado pelos saberes e poderes aos quais está

submetido”. E a autora complementa ao reconhecer a subjetividade como “a maneira do sujeito fazer experiência de si mesmo, de se conhecer”.

Ainda sobre a constituição do sujeito, isto se dá “por práticas concretas na imanência de um domínio de conhecimento; seu modo de subjetivação é a posição que ele ocupa, no real ou no imaginário, para ser legítimo de um tipo de conhecimento”. (DAVIDSON; GROS, 2004, p. 42-46).

Se o sujeito é constituído pelo poder, esse poder não cessa no momento em que o sujeito é constituído, “pois esse sujeito nunca está plenamente constituído, mas é sujeitado e produzido continuamente”. (BUTLER, 1998, p. 22).

Se há uma intenção em definir o sujeito, “é preciso definir a que formas do poder ele se encontra submetido. Sendo que o poder é exercido, ao mesmo tempo, pelos sujeitos que ele constitui”.

Ao inferir sobre a relação entre poder e saber, Foucault afirma existir um entrelaçamento quando diz que saber e poder estão diretamente relacionados, implicados em uma relação recíproca, com uma dependência mútua entre ambos.

[...] o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. (FOUCAULT, 1979, p. 31).

Esta ligação íntima entre saber e poder exerce uma força transformadora tanto no indivíduo quanto no tecido social, e são atribuídas diretamente às mutações das relações de poder. “O aparecimento de qualquer sistema de conhecimento está sempre relacionado com uma modificação no poder. Economia, sociologia e até ciência: o surgimento e o desenvolvimento de tais sistemas de conhecimento sempre são acompanhados por modificações significativas no poder.” (STRATHERN 2003, p. 31).

A produção e o uso do saber são formas de poder, visto que são relações sociais que colocam um indivíduo como mais capaz do que os outros. “Com efeito, o saber e o poder se apoiam e se reforçam mutuamente.” (CASTRO, 2004, p. 192).

Para Foucault (1999), as instituições, produzidas pela sociedade disciplinar, pretendem incluir o sujeito em um sistema normalizador através de técnicas e processos e, assim, sujeitá-lo e utilizá-lo. Estando por todos os lugares, em todas as relações, conseqüentemente, estas relações de poder estão intensamente tramadas no ambiente aqui estudado. Lucchesi (2003, p. 102), ao afirmar que “compreender a tramabilidade das relações de poder presentes no tecido social e, caracteristicamente na escola, significa deslindar as diversas ações internas da instituição”, e que em uma análise, poder-se-á detectar em seu interior uma multiplicação de tensões integrantes do próprio ser da ação. Considerando, ainda, o poder no contexto escolar, destaca a relevância do gestor, tendo de solucionar conflitos e divergências de opiniões, e se valer de aptidões e saberes, para lidar com tais tensões, neste caso assumindo o papel de mediador.

A aproximação que fizemos neste estudo com a perspectiva sugerida por Michel Foucault, indicaram-nos sentidos e caminhos para compreendermos minimamente: - que o sujeito está sempre sendo constituído por um poder que circula, que não cessa e produz, “na verdade o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.” (FOUCAULT, 1979, p. 218), e que as relações de poder são sempre presentes e complexas e pode haver inversões, “havendo forçosamente a possibilidade de resistência e de busca de estratégias de inversão.” (FOUCAULT, 1979, p. 218) e que se existe poder, existe resistência, “se há relações de poder em todo campo social, é porque há liberdade em todo lugar” (PASSOS, 2008, p. 36).

4.1 AS POSIÇÕES DE SUJEITO

Nesta seção, faremos uma breve reflexão acerca das posições de sujeito⁴, embora não constitua um objetivo específico desse estudo, de forma a desenvolvermos um texto observando os conceitos da análise de discurso em Michel Foucault. Sendo assim, o que se pretende aqui é fornecer subsídios conceituais ao leitor sobre posições de sujeito.

⁴ Para Foucault, as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos, pois uma posição-sujeito não preexiste ao discurso, mas se produz, se materializa e pode ser apreendida nele. (FOUCAULT, 2008, p. 58)

Ao se referir ao sujeito, Foucault (1997) entende como descentralizado, disperso, historicamente construído e constituído pelo saber e pelo poder. A dispersão que o autor atribui ao sujeito se refere a ele se encontrar disperso nos “diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que o sujeito pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala” (FOUCAULT, 2008, p. 61). O que nos leva a considerar que o sujeito se constitui nas posições sociais que ocupa e pelas relações de poder, referenciadas anteriormente nesse estudo, que atravessam essas posições. Há então um certo condicionamento entre a constituição do sujeito e as posições sociais que ele ocupa, nesse sentido, ao nos referenciarmos ao sujeito docente-gestor, estamos tratando de “subjetividades⁵ que existem em relação a uma posição; portanto, estamos lidando com posições de sujeito.” (PEREIRA, 2011, p. 2).

Uma posição de sujeito é entendida por Cazarin (2005, p. 5-6 *apud* PEREIRA, 2011, p. 6) como um “lugar social” historicamente constituído e representado no discurso, que corresponde, mas não equivale, “nem à presença física, nem aos lugares objetivos da estrutura social”. Nesse mesmo sentido, Grigoletto (2005, p. 4) argumenta que “o lugar que o sujeito ocupa na sociedade é determinante do/no seu dizer. No entanto, ao se identificar com determinados saberes, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva e passa a ocupar, não mais o lugar de sujeito empírico, mas sim o de sujeito do discurso”. Este mesmo autor ao se referir a prática discursiva do sujeito diz que

[...]o sujeito sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso. Então, é pela prática discursiva que se estabiliza um determinado lugar social/empírico. (GRIGOLETTO, 2005, p. 5).

Dessa forma se entende que, ao passar do lugar empírico para o discurso, o sujeito já é “tomado como posição”. (PEREIRA, 2011, p. 3).

Por sua vez, Foucault percebe a relação entre o poder, o saber e a instituição de ensino como fundamental na constituição das posições de sujeito, pois essa instituição estabelece o que Veiga-Neto (2016, p. 114) descreve como “a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito.”

⁵ A subjetividade é aquilo que vive e se constrói pelos atos concretos que realiza em seu modo de vida (RUIZ, 2006, p. 202-203) e para Ramos (2010, p. 6), é a maneira do sujeito fazer experiência de si mesmo, de se conhecer.

4.2 A TEIA - Constituindo a trama

A reflexão a seguir tem como proposta observar algumas características das relações no contexto acadêmico administrativo da UFPel e identificar quais os prováveis caminhos a serem percorridos no desenvolvimento dessas relações, especificamente estabelecidas pelo sujeito docente, ao assumir a função de gestor.

Na complexidade do convívio humano, estamos sempre desenvolvendo ou aperfeiçoando formas e modos de nos relacionarmos uns com os outros. Assim, vamos estabelecendo determinadas posições no universo dessas relações, como se estivéssemos tecendo uma espécie de teia, um tipo de rede que nos conecta aos outros, ao mundo e a nós mesmos como seres sociais. Nesse movimento afloram nossas características individuais, nossas diferenças e potências. Ao mesmo tempo, somos atingidos por um intenso desejo de vida, de sentir as constantes transformações e possibilidades da vida em sociedade.

Com isso, a conexão entre tecer e viver me leva a sentir/pensar a vida como sendo uma teia, que somente se estabelece na dinâmica da própria vivência, na emergência do movimento que conduz o viver. Portanto, a vida é dinâmica, refazendo-se a cada instante, o que determina a impossibilidade de ser abarcada dentro de uma concepção generalizante, negando toda a riqueza pertinente a sua condição de sistema aberto, de movimento perene. (PASSOS, 2010, p. 19).

Essas aproximações e conexões entre os indivíduos ocorrem o tempo todo, em diferentes grupos e contextos. Dentro de uma organização, dão-se por um sistema específico de relações internas, inerentes ao próprio contexto institucional, e com características diretamente relacionadas ao sujeito e sua função. A teia vai se desenhando, constituindo-se, uma trama de conexões, sempre original, única e frágil ao contexto e ao próprio sujeito.

Alguns estudiosos consideram que a forma como os organismos vivos são estruturados ocorre também no universo como um todo. Desse modo, Capra (1996, p. 31) destaca que

[...] as propriedades essenciais de um organismo, ou sistema vivo, são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui. Elas surgem das interações e das relações entre as partes. Essas propriedades são destruídas quando o sistema é dissecado, física ou teoricamente, em elementos isolados. Embora, possamos discernir partes individuais em qualquer sistema, essas partes não são isoladas, e a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes.

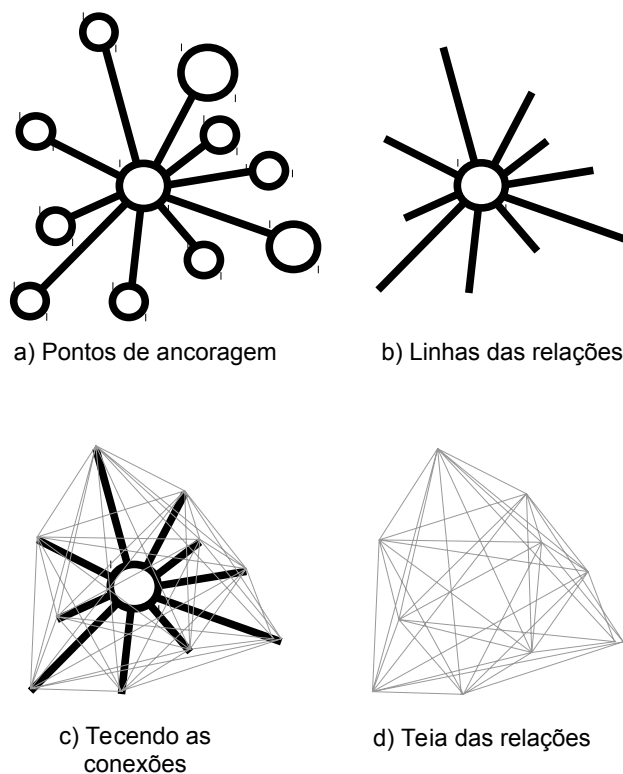
Sendo assim, parece-nos bastante significativa a ideia de representar os movimentos de aproximação, posicionamento, conexão e relacionamento do *corpus* da pesquisa (referenciado neste trabalho pelo docente-gestor), como uma “teia”, em que esses movimentos desenham uma trama de comportamentos e emoções.

Para que possamos captar melhor a relação simbólica da teia, e o sentido que ela representa neste estudo, faremos uma referência à obra de Ades (1995) a respeito da construção da teia orbicular como um comportamento das aranhas orbitelas, ou seja, aranhas que constroem uma teia geométrica circular e disposta fundamentalmente em duas dimensões (GARCIA, 1978, p. 18). Nesse sentido, Vollrath (1992, p. 146 *apud* ADES, 1995) descreve, com relação à teia da aranha: “uma trajetória de busca que foi terminada muito antes de qualquer presa ser capturada, uma reação filogenética⁶, não uma reação imediata, à presa”. O que nos leva a aproximarmos este conceito à constituição do sujeito tratada neste estudo, e entendermos, que ela se dá, mesmo antes em possíveis e diferentes caminhos e momentos.

Buscando uma maneira de representar as possíveis trajetórias de relações que se estabelecem, na dinâmica da vivência do sujeito docente e sua experiência como gestor, a Figura 1 sugere uma representação das prováveis e diferentes etapas ou momentos em que se desenvolve essa trajetória ou que se vão tecendo as relações, até se formar a estrutura mais complexa da teia.

⁶ Filogenética é, portanto, um método de classificação baseado na história evolutiva, tendo sido desenvolvida em 1950 por um entomologista alemão chamado Willi Hennig. (ZUBEN, 2000).

Figura 1 – Tecendo relações.



Fonte: Autor

A concepção destas complexas estruturas, em ambos os casos, inicia-se a partir do que podemos chamar de “pontos de ancoragem” (a), e representam os primeiros contatos, os primeiros fios que darão início à tessitura de toda a teia. No caso do sujeito docente-gestor na UFPel, são suas escolhas, sua aproximação com os alunos e os servidores docentes e técnicos administrativos, vinculados à unidade institucional da qual ele pretende se tornar gestor. Com isso percebemos que os primeiros movimentos no sentido de estabelecer os vínculos iniciais representam a estrutura que dará o suporte a todas as futuras conexões, o que nos leva a supor também que relações frágeis e divergentes poderão enfraquecer com o tempo e, certamente, exigirão permanentes ajustes e manutenções, desestabilizando a gestão e, até mesmo, a própria trama de relacionamentos. Na Figura 1, esta estrutura está referenciada pela etapa “linhas das relações” (b).

A teia se constitui a partir do sujeito e entre os sujeitos. É quando se desenvolve trajetórias ou vão se “tecendo as conexões” (c), o que ocorre no uso de seus saberes e com as relações de poder, percebendo-se do pensamento

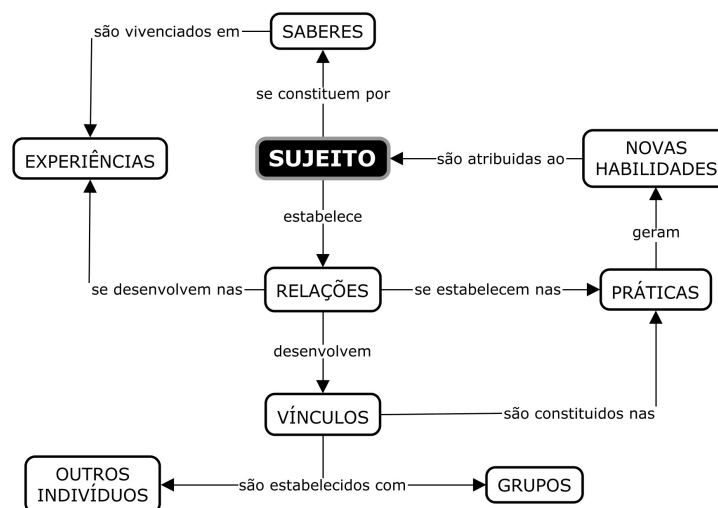
foucaultiano, que a dinâmica do poder está sempre em movimento. Convém recordar que, para Michel Foucault

“o poder não está em parte alguma, não pode ser encontrado, não está em uma instituição e ou em alguém. O que existem são relações de poder, práticas de poder, que ocorrem entre toda a sociedade, pessoas e lugares, sendo ele onipresente”. (FOUCAULT, 1988, p. 88).

Quando o sujeito se constitui em suas vivências, forma-se também um conjunto próprio de saberes que serão constantemente postos em prática e ao longo de suas experiências. Tais práticas o remetem ao desenvolvimento de outras habilidades e o desvelamento de relações. A todo o momento, estas relações com os indivíduos e os grupos vão dando sentido ao surgimento de novos saberes. É destas relações que são constituídos os vínculos com o outro, seja individual ou em grupos. É desta formação de vínculos que este sujeito irá tecer uma trama de conexões e construir o que aqui chamamos de “teia de relações” (d).

Portanto, quando o sujeito se constitui em suas vivências, forma-se, também, um conjunto próprio de saberes que serão constantemente postos em prática e ao longo de suas experiências. Tais práticas, o remetem ao desenvolvimento de outras habilidades e de relações. A todo o momento, estas relações vão dando sentido ao surgimento de novos saberes. É nestas relações que são constituídos os vínculos com o outro, seja individual ou com grupos, também nas práticas e experiências. A figura 2 representa, através de um mapa conceitual, a aproximação de alguns conceitos, que colaboram na constituição do sujeito, num contexto de vida.

Figura 2 – Conceitos relacionados à constituição do sujeito.



A história da estrutura organizacional da universidade brasileira é uma história de relações de poder, de relações de forças, que se operacionalizam tanto interna quanto externamente à universidade. Internamente, são relações de poder que se vinculam às questões que dizem respeito à centralização e à descentralização no processo decisório e, ainda, ao significado da democratização dos processos de decisão internos à universidade. Externamente, são relações de poder vinculadas à questão da autonomia nas relações com o governo federal, no caso das instituições públicas, e nas relações com as mantenedoras, no caso das instituições particulares.

Se considerarmos a teia e sua estrutura, devemos considerar os aspectos relacionados à conectividade, pois é a forma como acontecem as aproximações e de como se estabelecem os tipos de vínculos que determinará a extensão e a profundidade das relações em um determinado contexto.

Essa teia, ou essa trama, que se forma, entrelaçando os saberes, reflete, também, a formação de cada sujeito e como ele se posiciona diante das relações de poder, uma vez que este poder se exerce a cada momento.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do presente estudo. Nas etapas a seguir, serão descritas as abordagens adotadas, os caminhos percorridos para a escolha e utilização das ferramentas de coleta de dados, o sujeito como o *corpus* da pesquisa e, por fim, como se desenvolveu a interpretação e o tratamento das informações coletadas.

Sendo a questão norteadora deste estudo: “*Como os saberes e as relações de poder contribuem na formação do sujeito docente e o constituem como sujeito docente-gestor no contexto da Universidade Federal de Pelotas?*”, que define o objetivo geral dessa pesquisa, que é “investigar acerca dos saberes do sujeito docente e suas relações de poder, ao exercer a função de gestor na UFPel”, entendemos como necessário desenvolver uma revisão bibliográfica, visando obter um referencial teórico como apoio ao tema abordado. Logo a seguir, demos início à coleta de dados com as etapas da preparação e da aplicação das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. A partir dos registros das narrativas dos sujeitos, acolhidos pelo referencial teórico, efetuamos o tratamento e a análise dos dados coletados.

5.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

[...] a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. (GASKELL, 2012, p. 68).

O aporte metodológico adotado proporciona ao estudo a característica de uma pesquisa qualitativa que, ao buscar compreender uma realidade muito específica, bem delimitada e sem recorrer a generalizações, pode ser entendido como um estudo qualitativo. Ao fazer uso de técnicas associadas à etnografia, como a entrevista ou a análise de documentos, passa a ser reconhecido como um “estudo qualitativo, com algumas explorações etnográficas”.

De acordo com André (1995, p. 26), para que seja reconhecido como um estudo do tipo etnográfico, é preciso, antes de tudo, “preencher os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma

unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social”. Sendo assim, um trabalho se configura como do tipo etnográfico em educação, quando apresenta as seguintes características:

- a) quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos;
- b) o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados;
- c) a ênfase é no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais;
- d) preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca;
- e) envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado;
- f) descrição e a indução. O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais;
- g) busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. (ANDRÉ, 1995, p. 24-25).

Os aspectos etnográficos que essa pesquisa assume são aprofundados à medida que os pesquisadores vão se impregnando do contexto da pesquisa. Nesse sentido, o estudo etnográfico se torna um instrumento importante para a investigação. Pois para André (2013, p. 97)

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim podemos compreender como esses fenômenos surgem, se desenvolvem e evoluem num dado período de tempo.

Entendemos que esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo etnográfico quando se buscou estudar e compreender de forma mais profunda a realidade específica de um fenômeno particular e educacional em seu contexto natural, onde o mundo real foi analisado à luz de um referencial teórico. Ao fazer uso de técnicas associadas à etnografia, como a entrevista e a análise de documentos, posicionamo-nos em uma ação prática de observar e descrever a visão dos sujeitos.

Ao sintetizar a ideia de vários autores, André (1995, p. 44) indica que o estudo etnográfico deverá ser usado quando:

- (1) se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo;
- (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade;
- (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados;
- (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno;
- (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

É importante considerar que a opção metodológica de uma pesquisa, não deverá se limitar à escolha de uma abordagem ou um único método. Há um processo contínuo de investigação, de inquietação e aprendizagem, no qual a questão e os objetivos da pesquisa deverão sempre indicar uma direção, tanto para um levantamento consistente quanto para uma interpretação coesa dos dados. Sobre o ato de pesquisar, Goldenberg (1997, p. 14) afirma que “só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

5.2 COLETA DE DADOS

Por se tratar de uma abordagem qualitativa, utilizamos como estratégia para coleta de dados a aplicação de entrevistas individuais episódicas, semiestruturadas. Nas ciências humanas, a entrevista qualitativa é uma metodologia amplamente empregada. De acordo com Farr (1982 *apud* GASKELL, 2012, p. 64), ela é “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista”. O uso desta técnica proporcionou captar, através das narrativas dos sujeitos, relatos e reflexões significativas em torno das posições assumidas no contexto das experiências.

Para Flick (2012, *apud* GASKELL, 2012, p. 117), o conhecimento episódico compreende circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações). O que nos leva a entender que uma entrevista que se descreva como episódica deverá seguir critérios específicos como:

- a) deverá combinar convites para narrar acontecimentos concretos (que sejam relevantes ao tema em estudo) com perguntas mais gerais que busquem respostas mais amplas (tais como definições, argumentação e assim por diante) de relevância pontual;
- b) deverá mencionar situações concretas em que se pode pressupor que os entrevistados possuem determinadas experiências;
- c) deverá ser suficientemente aberta para permitir que o entrevistado selecione os episódios ou situações que ele quer contar, e também para decidir que forma de apresentação ele quer dar (por exemplo, uma narrativa ou uma descrição). O ponto de referência deverá ser a relevância subjetiva da situação para o entrevistado. (FLICK, 2012, *apud* GASKELL, 2012, p.117).

Optar pela aplicação da entrevista, de forma individual, está diretamente relacionado a uma das características desse método, isto é, explorar de forma profunda o mundo do indivíduo e suas experiências (GASKELL, 2012, p. 78). Também, por orientação desse autor, é conveniente que as entrevistas ocorram no local onde se desenvolvem as experiências dos sujeitos. No caso deste estudo, o ambiente de gestão relaciona-se à Universidade Federal de Pelotas.

5.2.1 A Entrevista

Convém lembrar que o objetivo da pesquisa deverá orientar a investigação. Consideramos apropriado adotarmos uma estratégia de entrevistas com questões mais abertas e do tipo semiestruturadas. Percebemos que esta técnica possibilitou eventuais correções, esclarecimentos e adaptações, o que resultou em narrativas mais contextualizadas e afinadas com os objetivos da pesquisa. Além de propiciar um contato informal e mais espontâneo entre o entrevistador e o entrevistado. Nesse sentido, Triviños (1987, p. 146) colabora dizendo que a entrevista semiestruturada é

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

Quanto à aplicação da entrevista semiestruturada pelos pesquisadores, Ludke e André (1986), além de Triviños (1987), consideram adequada essa abordagem, pois tende a valorizar a presença do pesquisador, permitindo maior flexibilidade na

condução do trabalho. Ao mesmo tempo, proporciona ao entrevistado maior liberdade na exposição de suas percepções.

Para Gaskell (2012), a fase de preparação e planejamento das questões que organizarão a entrevista depende de duas questões preliminares: **o que perguntar** (a especificação de um tópico guia) e **a quem perguntar** (como selecionar os entrevistados). Este autor considera, ainda, importante que o tema e os principais conceitos da pesquisa estejam claros e definidos para o pesquisador, uma vez que estes irão guiar a investigação, provenientes da análise e aprofundamento do referencial teórico ou conceitual.

A tarefa de pesquisar requer a inserção cotidiana do pesquisador no contexto da pesquisa. Assim, os “traços” etnográficos vão se desenhando. Para Malinowsky (1953, p. 25), isso representa a “compreensão do ponto de vista do outro, sua relação com a vida, bem como a sua visão do mundo”.

Gaskell (2012, p. 65) sugere que a preparação para aplicação das entrevistas requer, além da atenção ao tema da pesquisa, a elaboração de um roteiro de entrevista, um “guia” que deverá, principalmente, auxiliar o pesquisador no momento da entrevista e, até mesmo, servir como um esquema preliminar para a análise das transcrições, mas sem que venhamos a nos tornar dependentes, ao ponto de considerarmos que o sucesso da pesquisa depende unicamente dele. O autor sugere que o pesquisador deve estar atento aos temas e possíveis ajustes no roteiro.

O entrevistador deve usar sua imaginação social científica para perceber quando temas considerados importantes e que não poderiam estar presentes em um planejamento ou expectativa anterior, aparecerem na discussão. Isto deve levar a modificação do guia para subsequentes entrevistas. (GASKELL, 2012, p. 67).

Da mesma forma é preciso definir “a quem perguntar”, ou seja, quem são os sujeitos a serem entrevistados? Como se dará a seleção desses sujeitos? Convém observarmos que o uso do termo “seleção” não apresenta aqui a mesma conotação da expressão “amostragem” (conceito próprio da pesquisa quantitativa), mas serve para atender a “finalidade real da pesquisa qualitativa, que não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. (GASKELL, 2012, p. 68).

Ainda com relação à escolha dos sujeitos, Gaskell (2012, p. 68) nos diz que “o pesquisador terá que considerar a segmentação do meio social com relação ao tema da pesquisa. Podendo contar com informações já existentes, inferências no meio ou até mesmo pela suposição de alguns fatores que podem estar relacionados a determinadas práticas”.

A realização de uma entrevista, segundo Ludke e André (1986, p. 35), “demanda uma série de exigências, procedimentos e cuidados, necessários para o estabelecimento de uma relação de confiança e respeito entre o entrevistador e o entrevistado”. É preciso ter em mente que a data, o horário e o local da entrevista, deverão ser definidas de acordo com a disponibilidade do sujeito a ser entrevistado. No caso desta pesquisa, a agenda estabelecida foi rigorosamente cumprida, considerando que pequenos ajustes foram necessários, nos casos de imprevistos. Não foi registrado nenhuma desistência ou cancelamento. A etapa de entrevistas ocorreu nas dependências da UFPel, entre os meses de agosto e novembro do ano de 2017.

O encontro com cada um dos sujeitos seguiu alguns procedimentos. Nos instantes iniciais de cada entrevista, foram detalhadas as informações relativas à instituição de ensino, o curso e nome do orientador, às quais a pesquisa está vinculada. A seguir, a questão e os objetivos da pesquisa foram apresentados. Os participantes também foram inteirados acerca dos aspectos relacionados ao sigilo das informações e o anonimato. Por fim, foram orientados quanto ao direito de participar ou não da pesquisa, podendo interromper sua participação a qualquer momento.

As entrevistas tiveram um tempo médio de duração de sessenta minutos. Conforme aprovação de todos os entrevistados, as falas foram registradas por meio de gravação de áudio. Ludke e André (1986, p. 37) ressaltam que a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção no entrevistado. A que se considerar que a dificuldade de se ter o registro das falas dos sujeitos em uma gravação fica por conta da transcrição para o papel, pois serão necessárias muitas horas de trabalho e o resultado é de um dado ainda muito cru. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37). A execução da tarefa de transcrição dos arquivos de voz desta pesquisa contou com a utilização de uma ferramenta para edição de arquivos de

áudio, denominada **Audacity**, que é disponibilizada de forma gratuita e com código aberto para multiplataformas, podendo ser usada livremente na edição de sons.

Em observação à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que determina as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, foi preenchido e assinado por todos os entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), relativo a esta pesquisa. O CNS adota o TCLE como o documento onde será explicitado o consentimento do participante, e deverá conter todas as informações necessárias sobre a pesquisa da qual ele se propõe a participar. (APÊNDICE A).

5.2.2 O Sujeito

Não há trabalho de campo que não vise a um encontro com um outro, que não busque um interlocutor. (AMORIM, 2004, p. 16).

O presente estudo teve como objetivo investigar acerca dos saberes do sujeito docente em sua vivência como gestor. Para efetivar a etapa de entrevistas, definimos que os participantes deveriam seguir dois critérios:

a) o exercício prático do gestor será representado neste estudo, por sujeitos que foram diretores de unidades acadêmicas e tenham concluído pelo menos um mandato, ou seja, exerceram a função por um período integral da gestão (quatro anos);

b) sujeitos que exerceram ou estejam exercendo, a função de gestor da administração superior na UFPel, tanto como reitor quanto vice-reitor.

Outros fatores foram considerados convenientes e importantes para o processo de coleta de dados: a escolha da Universidade Federal de Pelotas como o local de investigação da pesquisa e a razão de o pesquisador também pertencer ao quadro de servidores da mesma instituição, o que contribuiu bastante na abordagem dos sujeitos. Para Gil (2008), o pesquisador pode delimitar seu estudo em função de sua facilidade de acesso ao universo de pesquisa.

Após definição do perfil para os prováveis entrevistados, foi feito um levantamento, que resultou em um grupo de cinco sujeitos gestores. A seguir, estabeleceu-se um contato pessoal e individual com cada um dos sujeitos, para

relatar o teor da pesquisa, os objetivos, os procedimentos para coleta de dados e para agendamento da entrevista de coleta de dados.

A interação que a abordagem qualitativa promove entre o pesquisador e o sujeito entrevistado produz questões de relevância ética. Uma delas diz respeito à garantia do sigilo das informações. Ludke e André (1986, p. 50) sugerem como medida para manter o anonimato dos respondentes o uso de nomes fictícios no relato. Neste estudo, adotou-se como forma de identificação de cada sujeito e suas respectivas narrativas, uma forma abreviada da expressão “Sujeito Docente-Gestor”, seguida de uma letra em ordem alfabética, buscando manter o anonimato dos participantes. Sendo representada da seguinte forma: SDGA equivale a Sujeito Docente-Gestor A, e assim sucessivamente.

5.3 TRATAMENTO DOS DADOS

A fase exploratória da coleta de dados resultou em um volume de informações, que precisaram ser organizadas e preparadas para a fase seguinte, da análise e interpretação.

O primeiro passo é organizar todo o material coletado, separando-o em diferentes arquivos, segundo o tipo de instrumento ou a fonte de coleta ou arrumando-o em ordem cronológica. O passo seguinte é a leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias analíticas. (ANDRÉ, 2013, p. 101).

Por se tratar de uma técnica de análise das comunicações, adequada para examinar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2), esta pesquisa adotou a análise de conteúdo como a metodologia mais apropriada para o tratamento dos dados coletados, tendo como objetivo organizar as informações para auxiliar na compreensão das narrativas dos sujeitos.

Bardin (1977, p. 42) refere-se à análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Destaca o quanto é importante o rigor no uso da análise de conteúdo, “da necessidade de se ultrapassar as incertezas, e descobrir o que é questionado”. (BARDIN, 1977).

A análise dos dados abrange diferentes fases. Para a execução desse trabalho, optamos pelas etapas propostas por Bardin (1977, p. 95), que se organizam em torno de três polos cronológicos: 1) a **pré-análise**; 2) a **exploração do material** e 3) o **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**, detalhados a seguir, segundo a autora.

A **pré-análise** corresponde a um período de intuições, visa sistematizar as ideias iniciais, colocando-as em um esquema preciso de trabalho, e possui três missões:

1) a escolha do material à ser submetido a análise, no caso deste estudo, a transcrição das entrevistas;

2) a formulação das hipóteses e dos objetivos;

3) a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. O que podemos entender como a efetiva organização do material a ser investigado; tal sistematização poderá ajudar o pesquisador a conduzir as sucessivas etapas da análise.

A pré-análise tem por objetivo a organização dos dados, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas. São elas:

a) **a leitura flutuante**: consiste no primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que o pesquisador deixa-se invadir por impressões e orientações;

b) **a escolha dos documentos**: consiste na definição do *corpus* de análise. Para Bardin (1977, p. 96), o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Sua constituição implica escolhas, seleções e regras. As principais regras são:

- **regra da exaustividade**: refere-se à deferência de todos os componentes constitutivos do *corpus*. Bardin (1977, p. 97) descreve essa regra, detendo-se no fato de que o ato de exaurir significa não deixar fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, sejam quais forem as razões;
- **regra da representatividade**: no caso da seleção indicar um número bastante elevado de dados, pode efetuar-se uma amostra, desde que o

material a isto se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. (BARDIN, 1977, p. 97);

- **regra da homogeneidade:** os documentos retidos devem ser homogêneos, obedecer critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha;
- **regra da pertinência:** a fonte documental deve corresponder adequadamente ao objetivo que suscita a análise (BARDIN, 1977, p. 98), ou seja, esteja concernente com o que se propõem o estudo.

c) a **formulação das hipóteses e objetivos:** se dá a partir da leitura inicial dos dados. Bardin (1977, p. 98) define hipótese como “uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise”;

d) a **referenciação dos índices e a elaboração de indicadores:** devem ser precisos e seguros, a fim de interpretar o material coletado;

e) a **preparação do material:** antes da análise, deve ser feita a preparação formal do material (edição). É fundamental que após a transcrição integral do material das entrevistas, sejam mantidas as versões originais, para eventuais necessidades de comprovação. Este procedimento foi rigorosamente aplicado ao material deste trabalho e é descrito a seguir.

Primeiramente, foram feitas cópias dos arquivos contendo os áudios das entrevistas, preservando a versão original das gravações para o caso de eventual necessidade de comprovação. Passou-se, então, a trabalhar nas transcrições de cada uma das entrevistas, tarefa desempenhada integralmente pelo pesquisador. Gaskell (2012, p. 106) recomenda fortemente, que o pesquisador faça ele próprio as transcrições, sendo que este é concretamente o primeiro passo da análise.

Transcrever exigiu tempo e paciência do pesquisador. São incontáveis pausas e exaustivas repetições, que caracterizaram esta como uma das tarefas mais demoradas da pesquisa. Mas, também, foi a possibilidade de rever as entrevistas, e refletir sobre as narrativas dos entrevistados. Dessa forma, “ao efetuar a transcrição, o pesquisador tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência” (QUEIROZ, 1991, p. 84 *apud* MANZINI, 2012, p. 166).

O material das gravações compõe um conjunto de cinco arquivos, sendo um para cada entrevista realizada. Juntos, totalizam duzentos e setenta e oito minutos

de áudio. O processo de transcrição resultou em cinco arquivos de textos digitados, num total de dezoito páginas. Tomamos o cuidado de, nesta etapa, fazer uso de cores de fonte distintas para os textos de cada sujeito e identificando as narrativas com a nomenclatura citada anteriormente.

Com a conclusão da pré-análise, deu-se início ao segundo momento proposto por Bardin (1977, p. 95), isto é, da **exploração do material**, que consiste na elaboração da codificação e decomposição do material resultante da transcrição. Bardin (1977, p. 103-104) define codificação como:

[...] o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente por meio de recorte, agregação e enumeração, e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características do conteúdo.

Na leitura atenta dos textos resultantes das transcrições, procuramos identificar e extrair partes ou fragmentos com relevância mais abrangente à pesquisa. Estas unidades são denominadas por Bardin (1977, p. 107) de “unidades de contexto” e servem para que se possa compreender o exato significado da unidade de registro. Cada unidade de contexto, geralmente, contém diversas unidades de registro. (MORAES, 1999, p. 6).

Tendo em vista o volume de recortes extraídos dos textos, as denominadas unidades de contexto foram organizadas em documentos individuais, relativas a cada uma das transcrições e, portanto, da narrativa de cada um dos entrevistados. Entendemos como justificativa para a elaboração de tais unidades o fato de que, ao dividirmos uma mensagem em unidades de significados independentes, a tendência é de que sempre perderemos alguns desses significados. Por esta razão, Moraes (1999, p. 6) afirma ser importante “poder periodicamente retornar ao contexto de onde cada unidade de análise provém, para assim poder explorar de forma mais completa todo seu significado”.

A partir das unidades de contexto, passamos então a organizar as unidades de registro, definidas por Bardin (1977, p. 104-105) como “uma unidade que corresponde ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas”.

Então, cada conjunto de unidades de contexto deu origem a um conjunto de unidades de registro, compostas por palavras, frases ou parágrafos, e que também foram organizadas individualmente. Todo este cuidado metodológico visou o processo de categorização que, para Bardin (1977, p. 117), é “uma operação de

classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Dessa forma, procuramos simplificar de maneira organizada os dados brutos das entrevistas e estabelecer um sistema de categorias que, segundo Bardin (1977, p. 117), podem ser entendidas como rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Com o intuito de auxiliar no processo de interpretação, as unidades de registro foram sendo agrupadas em tabelas individuais, de forma significativa e alinhadas aos objetivos e à temática propostos nesse trabalho. O esforço inicial de classificação resultou na elaboração das “categorias iniciais”, que entrelaçaram significados e sentidos, e foram reagrupadas em menor número, menos homogêneas, porém, com mais relevância aos conteúdos analisados, denominadas de “categorias finais”. Sendo assim, todas as unidades de registro extraídas dos textos das entrevistas foram agrupadas tematicamente em categorias iniciais e posteriormente em categorias finais, representadas no quadro 6. Por este procedimento indutivo ou inferencial, Fossá (2003) entende que procuramos “não apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também buscar-se-á outra significação ou outra mensagem através ou junto da mensagem primeira”.

Quadro 6 – Categorias da análise.

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS FINAIS	CONCEITOS
1. As escolhas diante dos desafios	I. Desafios e escolhas na formação dos saberes	Destaca as vivências do sujeito, suas ações e principais escolhas, diante dos desafios e dos processos formativos dos saberes.
2. A trajetória de vida do sujeito na formação dos saberes.		
3. O sujeito constituindo-se como docente	II. Ritos de passagem	Descreve diferentes caminhos percorridos pelo sujeito, tanto ao constituir-se como docente, suas experiências e enfrentamentos, como ao se tornar gestor, seus anseios e motivações.
4. Motivações que levam o docente a se lançar como gestor		
5. O docente constituindo-se como gestor		
6. Posições de sujeito do gestor	III. O sujeito docente-gestor e o jogo de forças	Revela o sujeito docente-gestor, a partir das distintas “posições sociais” que ele ocupa, e as relações de poder que transpassam e afetam essas posições.
7. Relações de poder		
8. Encontrando limites na função de gestor		
9. Aspectos políticos nas relações como gestor	IV. Relações Institucionais	Evidencia valores políticos nas relações institucionais do sujeito docente-gestor.
10. As relações no contexto institucional		

Fonte: Autor

A terceira etapa proposta por Bardin, que compreende o **tratamento dos resultados - inferência e interpretação**, é quando o pesquisador busca capturar os conteúdos latentes abarcados no material coletado (entrevistas), traduzindo-os em dados significativos e válidos. E passa a propor inferências e interpretações, em relação direta com os objetivos propostos ou outras descobertas inesperadas.

O termo interpretação está mais associado à pesquisa qualitativa. Liga-se ao movimento de procura de compreensão. Toda leitura de um texto constitui-se numa interpretação. Entretanto, o analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos autores.(MORAES, 1999).

No próximo capítulo, será apresentada a análise e a interpretação dos dados.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

[...] não se pode na análise dissociar-se, nem em última instância abster-se do uso de recursos mentais e intuitivos que muitas vezes transcendem as questões postuladas e são definitivamente necessários a uma análise [...] (CAMPOS, 2004).

Convém registrarmos, que os constantes questionamentos e incertezas, peculiares do ato de investigar, representaram na execução desta pesquisa, a busca incessante de um caminho metodológico adequado, em que pudéssemos alcançar os objetivos propostos. Para cumprir as exigências de conclusão desse trabalho, foi necessário imergir de forma intermitente entre os objetivos da pesquisa, as teorias e a análise dos dados, valendo-se sobretudo, de recursos mentais e intuitivos, e da sensibilidade dos pesquisadores, o que motivou o sentido de apreender o ato de pesquisar, onde o grande desafio é sempre superar limitações e inseguranças. Neste capítulo, tensionamos apresentar as percepções finais descritas nas categorias da análise, apoiadas pelas narrativas dos sujeitos e pela contratação com a fundamentação teórica.

Os sujeitos, aqui entrevistados, são de diferentes áreas de formação, o que indicou escolhas e caminhos distintos, percorridos no contexto da instituição. Por essa razão, antes de descrevermos suas percepções, iremos apresentar, de forma resumida, o perfil desses sujeitos, buscando contextualizar para entender melhor, os processos de aprendizagem como gestor.

Em se tratando da idade, a média é de 66,2 anos e o tempo médio de atividade na UFPel é de 38,6 anos, considerando-se que, dos entrevistados, três já estão aposentados.

Em relação ao exercício da função de diretor e a unidade acadêmica vinculada a sua gestão, todos são ex-diretores e cumpriram pelo menos um mandato, que corresponde a quatro anos. Quanto a estrutura organizacional, quatro foram diretores de Faculdades e um, como diretor de Centro. Destaca-se um fato significativo, de que todos os cinco sujeitos entrevistados assumiram, em outro momento, a função de gestor da administração superior da UFPel, ocupando o cargo de reitor ou de vice-reitor.

Sabendo que cada sujeito interpreta o contexto onde está inserido de maneira diferente, e cada um percorre caminhos também diferentes. Ao se inserir no

contexto acadêmico e administrativo da universidade, o sujeito docente percebe na estrutura organizacional, diversas possibilidades de desenvolver e adquirir práticas gerenciais, podendo participar de colegiados, como chefe de departamento, coordenador de curso etc. Todas essas vivências poderão agregar experiências, saberes e conhecimentos, propiciando um olhar mais amplo do contexto institucional. O que Noguez (2017, p. 85) percebe como oportunidade em que as lideranças vão sendo identificadas e “despertadas” pelos pares, quando ocorre uma aproximação às funções administrativas para familiarização com os processos e rotinas, mesmo para aqueles que nunca tiveram a pretensão de exercer tal função.

Nesse sentido, tornar-se gestor, representa mudanças significativas e profundas, tanto nas atividades como nas relações. Silva (2014, p. 133) afirma que

[...] o professor é responsável por suas atividades de docente, e, na maioria das vezes, realiza tarefas específicas e programadas, não sendo responsável, inclusive, pelo desempenho dos demais colegas. Como diretor, exerce influência sobre as atividades de outras pessoas, possuindo uma agenda completamente imprevisível e dependente de necessidades alheias.

Uma das características que fazem do diretor de unidade acadêmica, um gestor, é o fato de ser ele o responsável por direcionar as atividades universitárias em sua unidade acadêmica. Isso faz com que seu desempenho, passe a depender dos outros. E nessa rede de relações pessoais, e na vivência da caminhada, que se constituem esses sujeitos gestores. Suas escolhas, irão representar as escolhas de uma comunidade, refletida no pleito que irá legitimá-lo como diretor. Ésther (2007, p.213) colabora afirmando que, antes de se tornarem diretores de unidades acadêmicas, esses docentes

[...] percorreram uma trajetória profissional, tanto acadêmica quanto gerencial. De modo geral, todos possuem uma vida acadêmica respeitável perante a comunidade, além de um percurso gerencial, com ocupação em diversos cargos da hierarquia organizacional, como chefes de departamento, coordenadores de curso, representantes em conselhos etc.

Fica evidente, na fala dos entrevistados, que a experiência como diretor de uma unidade acadêmica representou um bom momento de aprendizado e uma grande oportunidade de estabelecer vínculos:

É uma escola ser gestor. (SDGB).

Procurei fazer aqui dentro, desenvolver relação com as pessoas, trabalhar com pessoas, pela instituição mas com pessoas, e foram experiências fantásticas. (SDGA).

Tinha amizades e relações e tudo isso forma esses saberes também que a gente tem que desenvolver pra dar conta da gestão, do relacionamento humano enfim. (SDGD).

Acho que deixei algumas marcas no meu trajeto. (SDGE).

Ao desenvolvermos essa etapa, compreendemos que percorrer uma trajetória de vida, é tecer uma teia de sentimentos, percepções e aprendizagens, é entrelaçar caminhos, escolhas e relações. Esse capítulo não trata de deduzir “o que é ser [...]?”, mas reconhecer os sujeitos na compreensão de seus saberes, buscando entender “como se é [...]?”

A seguir, o detalhamento das categorias finais, definidas nessa pesquisa.

6.1 DESAFIOS E ESCOLHAS NA FORMAÇÃO DOS SABERES

Esta primeira categoria resulta do agrupamento de outras duas categorias iniciais:

- 1) as escolhas diante dos desafios;
- 2) a trajetória de vida do sujeito na formação dos saberes.

E se conceitua por destacar as vivências do sujeito, suas ações e principais escolhas, diante dos desafios e dos processos formativos dos saberes. Convém lembrarmos, que os objetivos que compõe esta pesquisa, refere-se ao sujeito no exercício da docência em uma instituição de ensino superior, e observam as trajetórias percorridas por ele ao tornar-se gestor, nesta mesma instituição. A constituição do sujeito como docente, será referenciada em uma outra categoria neste estudo.

Em relação aos saberes que antecedem a docência, Tardif (2014, p. 64) afirma que vários saberes são “exteriores” à prática docente, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira de professor, sendo mobilizados nas interações diárias em sala de aula, convergindo para a intenção educativa do momento. Fica evidente, no relato dos sujeitos entrevistados, que os conhecimentos e saberes vão sendo integrados ao longo da experiência e da trajetória da vida de cada um:

Saí do seminário e passei a fazer parte do grupo jovem da igreja católica e fui líder do grupo e a gente fazia ações com comunidades carentes. (SDGB).

Então os saberes, o conjunto de conhecimentos e vivências que a gente vai tendo antes, sem querer tu adaptas e vai criando outras coisas. (SDGC).

Eu praticava esporte e fazia parte do grupo de teatro da escola e formamos um centro cívico de enfrentamento. (SDGD).

Segundo Charlot (2005) o saber não é inato, tanto nos processos de formação e de vida, como nos de trabalho, mas construído de maneira individual e coletiva no dia a dia, nas relações interativas. Por sua vez, o SDGA menciona a importante contribuição das experiências anteriores, em sua formação:

Eu tive muito, muito forte, exemplos de vivências do meu pai na área administrativa, eu me criei dentro de fábrica eu ia pra lá brincava no almoxarifado, eu cresci ali, naquele ambiente, aprendendo sobre observação claro, meu pai sempre teve uma relação muito forte afetiva, com os servidores, sempre eu trouxe isso pra dentro UFPel. (SDGA).

Percebe-se na fala do SDGA, que a construção dos saberes também pode receber forte influência do convívio social e da observação de diferentes práticas, representadas na interatividade com o meio.

Essa construção de saberes, a partir da interatividade, que se evidencia na fala dos entrevistados, parece-nos estabelecer da mesma forma, uma relação entre a personalidade e os possíveis caminhos a serem percorridos:

Então as coisas não vem assim de uma hora pra outra, a gente vem vindo, tu tens uma bagagem de conhecimentos ou de saberes que juntos te dão elementos que tu vais inconscientemente agir, hoje eu tenho consciência do que acontecia mais naquele momento não. (SDGC).

Minha formação não se dá apenas no âmbito acadêmico mas eu carrego uma formação política e sindical muito forte, desde a época do movimento estudantil. (SDGD).

Neste sentido, essa trajetória fundamenta a construção de uma identidade como sujeito, e isso se dá também, por diferentes escolhas e decisões ao longo de suas vivências. Nóvoa (2013, p. 16) reforça que a construção da identidade docente é um processo em que o sujeito se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Sempre há uma tomada de decisão, uma escolha a ser feita frente aos desafios. É isso que representa, para Nóvoa (2013), a apropriação do sentido da sua história, e que podemos identificar em algumas das narrativas dos sujeitos entrevistados:

Quando me chega o primeiro desafio ou a primeira situação que vai me trazer desafios que eu não me considero pronto para aquilo, mas me chega a primeira coisa é dizer sim, tô dentro, e agora o que eu faço? Voltar? Não, voltar não tem sentido, tem que no mínimo permanecer, aceitar o desafio, e aí vai buscar as condições para aquilo, e tenta transformar tudo isso num processo de aprendizado, de vida. (SDGA).

Eu iria ficar mais um ano na coordenação, saio porque o pessoal pediu para que eu fosse o diretor. (SDGB).

Eu passei pelo processo de escolha, e muitas vezes não é uma boa escolha, já ocorreu não ter sido uma boa escolha, não digo um retrocesso mais um emparedamento. (SDGE).

Ainda no contexto relativo a formação dos saberes, Tardif (2014, p. 54) ao reunir as dimensões teórico e prática da docência, e a partir de um conjunto de saberes científicos, considera a pluralidade dos saberes, provenientes de diferentes fontes, como a instituição de formação, a profissão, os currículos, as práticas cotidianas tanto dos saberes disciplinares como dos saberes experienciais. Nesse sentido, ao relatarem suas vivências, os sujeitos entrevistados fazem referência a diferentes fontes na aquisição de saberes, como podemos observar em:

A universidade sempre proporcionou tu desenvolver a docência em sala de aula apenas, na pesquisa agregando extensão e administração, e eu me afeiçoei mais com as atividades de administração conjuntas com o ensino. (SDGA).

No período que eu fiz a residência, eu captei as coisas comuns que eram de um outro povo de um outro país, e achava que era importante culturalmente valorizar isso na universidade. (SDGC).

Ninguém ensina só o que está no livro, tu tem que ensinar o que é a vida prática, a tua profissão é essa. (SDGE).

Os registros extraídos das entrevistas, nos levam também, a refletir sobre os diferentes modos de formação de saberes e a relevância destes para os sujeitos da pesquisa.

Considerando que cada um, em sua trajetória de vida e de formação, constitui seus sentidos, e que estes se manifestam cotidianamente no fazer pessoal e profissional, entendemos que, saberes também podem se constituir, a partir das escolhas e do entrelaçamento das experiências, dando significado único ao caminhar de cada um. Este sentimento pode ser observado, em relatos como o do SDGC, quando diz: “Eu tenho convicção de que tem uma coisa que é, não sei qual o peso, qual o valor e intensidade, que é o saber e a experiência de cada um, isso é fundamental”.

6.2 RITOS DE PASSAGEM

A análise dos dados deu origem a esta segunda categoria, que descreve a fase de transição e os sentimentos dos sujeitos ao constituir-se docente, expressa as motivações que levam o docente a tornar-se gestor, e refere as experiências do docente na função de gestor. Esta categoria se constituiu com o entrelaçamento de três outras categorias iniciais:

- 1) o sujeito constituindo-se como docente;
- 2) motivações que levam o docente a se lançar como gestor;
- 3) o docente constituindo-se como gestor.

Tomamos por empréstimo do antropólogo francês Arnold Van Gennep, a expressão “ritos de passagem” (VAN GENNEP, 1978), por representar a fase em que os sujeitos encontram-se em processo de transição, de passagem e de construção de conhecimento. Para Van Gennep (1978), os ritos de passagem se dividem em diferentes etapas. Por relevância, neste estudo daremos ênfase a fase denominada “ritos de margem ou de transição”, que segundo o autor

[...] correspondem aos eventos formativos voltados para o aprendizado das normas, valores e crenças referentes ao novo status do sujeito, bem como aos comportamentos e habilidades necessárias para tal, reforçando a assimilação de uma nova identidade. (VAN GENNEP, 1978).

Sendo assim, quanto a tornar-se docente, Duarte (2015) afirma que o processo que leva o sujeito a constituir-se docente, demanda a compreensão da relação que o indivíduo estabelece com o trabalho e como nessa relação, ele se constitui como ser social, ou seja, constitui a sua individualidade.

Para Duarte (2015), a fase de iniciação à docência corresponde ao período no qual o professor busca conhecer a sua própria situação, e pode representar a fase mais crítica, quando o professor encontra novos desafios.

Em relação ao processo de constituir-se docente, os sujeitos entrevistados manifestaram sentimentos ligados ao desafio pessoal e a experiências anteriores à formação, conforme podemos observar em seus relatos:

É um desafio, eu quero ir além, eu quero superar dificuldades eu quero me preparar pra isso, me qualificar pra isso, passar a fazer parte e eu quero ser professor. (SDGA).

Tinha aqueles contratos temporários de professor e eu fui ser professor em uma escola [...] entrei em sala de aula e disse: “*isso aqui é o que eu quero fazer da minha vida*”. (SDGB).

Eu acho que a experiência que eu tive antes, só como formação, nem tinha pensado em ser professor, nem nada, nem estava na faculdade, depois que eu terminei o curso normal, como pessoa eu aprendi aquilo tudo. (SDGC).

Esse gosto pela educação, por essa área e por tudo que diz respeito isso realmente vem lá de muito longe e quando eu pude expressar e colocar isso em uma forma mais evidente, acabou acontecendo. (SDGD).

Eu não me formei aqui, eu fui estudar fora, aí eu volto, no primeiro ano eu fiz um estágio, era uma especialização e fiz o meu doutorado naquela época logo depois de formado, se fazia, assumi aqui uma cadeira da faculdade, eu fui praticamente um dos primeiros professores. (SDGE).

Ao falar sobre o saber do professor, Tardif (2014, p. 16) menciona a relação direta com o trabalho em sala de aula, são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Podemos notar na narrativa do SDGA, o sentido de transição, da experiência prática da docência constituindo o sujeito:

Eu fui contratado como professor auxiliar de ensino para suprir uma vaga, a primeira aula que eu entrei, entrei meia hora depois da hora marcada de nervoso, entrei uma sala enorme com cento e dez alunos presentes, que tinham sido meus colegas até o final daquele semestre, contemporâneos, e eu entro na sala e se faz um silêncio mortal, todo mundo me olhando, e tinha um estrado, eu subi naquele estrado me virei pra turma, e quando eu vi aquela multidão, eu cheguei a visualizar um pequeno corredor entre a turma e pensei em sair correndo fugindo, eu tremia de cima a baixo, e a turma segurou, foi a minha primeira experiência como professor, e a partir daí, eu aprendi uma coisa, nunca dizer não pra instituição. (SDGA).

O que complementa Spengler (2010, p. 38) ao dizer que a formação docente se constitui de diversos saberes, e são os saberes dos tempos escolares como aluno, saberes da formação inicial, da formação continuada, saberes da prática diária, e que é impossível se falar de formação, sem mencionar esses saberes. Podemos identificar nos relatos, que cada um percorreu um caminho diferente na constituição de saberes e na busca da sua formação como docente:

E ai começou a busca, fiz uma especialização, fiz o mestrado, voltei e fiz concurso para professor assistente interno, então a partir daí eu estava incluído na carreira do magistério superior. (SDGA).

Me formei na graduação, fiz uma especialização, dando aula, fiz mestrado e já entrei na universidade. (SDGB).

[...] estudava muito, e isso fez com que eu quisesse ser professor, fiz o esquema um pra dar aula pro ensino médio e em seguida me tornei professor. (SDGD).

A que se considerar também, aspectos ligados a temporalidade do saber. Tardif (2014, p. 19) afirma ser temporal pois é adquirido no contexto de uma história de vida, e de uma carreira. Conforme o relato do SDGD, podemos identificar a relação direta com o contexto familiar e social:

Eu sou filho de professor e professora, e o meu pai também sempre foi muito envolvido, e eu frequentava muito o ambiente escolar, e isso tudo acabou nos conformando enquanto sujeito. (SDGD).

Considerando os aspectos relacionados à escolhas do sujeito, tratados na categoria anterior (p. 69), em relação aos diferentes caminhos trilhados, analisamos os dados das entrevistas e podemos identificar, o interesse e a aproximação dos sujeitos por outras atividades dentro da instituição. Mesmo considerando que, assim como o ingresso na carreira docente, também não há nenhuma exigência, nesse momento, de algum tipo de conhecimento, formação ou habilitação para exercer alguma atividade de gestão no transcorrer da carreira (NOGUEZ, 2017, p. 85), os docentes entrevistados, sentiram-se motivados a ir além da docência e atuar como gestor no contexto institucional.

Eu nunca deixei de estar em sala de aula, mas sempre estava na sala de aula com um olhar na parte administrativa. (SDGA).

É uma escola ser gestor. (SDGB).

Como o caso da função, amplamente tratada nesta pesquisa, de diretor de uma unidade acadêmica. Segundo Silva (2012):

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

Nas narrativas dos sujeitos, percebemos que o processo de motivação para tornar-se gestor, tem diferentes origens. Conforme Guimarães (2009), o processo de motivação

[...] pode acontecer por meio de uma força interior, ou seja, cada pessoa tem a capacidade de se motivar ou desmotivar, também chamada de automotivação ou motivação intrínseca. Há também a motivação extrínseca, que é aquela gerada pelo ambiente que a pessoa vive, o que ocorre na vida dela influencia em sua motivação.

Nota-se na fala do SDGA, que mesmo diante de incertezas, sua intenção era poder cooperar e manter-se em atividade na instituição: “eu achei sinceramente que eu sabia tudo da vida, eu já tinha vivido bastante dentro da universidade eu poderia buscar uma aposentadoria, eu pensei, não, tenho muito a fazer, tenho muito a progredir ainda”. (SDGA). E registrou sua aproximação com as atividades de gestão, dizendo: “Eu acho que eu tenho outras possibilidades de atender à instituição e foi aí que eu passei a buscar me integrar nessa área administrativa”. (SDGA).

Já para o SDGB, além da intenção pessoal, há também uma cultura equivocada presente na instituição, de generalizar responsabilidades à funções distintas: “É muito o projeto individual, eu entrei como professor e já quiseram me dar coisas administrativas, e eu fui fugindo delas, não fugi de todas”. (SDGB)

Para o SDGC, a motivação está no desafio e no desejo de contribuir: “O sujeito se lança com um objetivo de fazer algo muito difícil achando que é importante e inédito, e a continuidade e o desenvolvimento de um projeto depende do gestor.

Tardif (2014, p. 108) ao se referir à experiência do trabalho docente, considera importante a socialização na profissão, onde elementos emocionais, relacionais e simbólicos, participem ativamente na construção da identidade profissional.

Nos relatos dos sujeitos, percebeu-se um encorajamento para atuar em um contexto social mais amplo, o que indica a presença de valores relacionados a prática da gestão, na formação da identidade profissional

Onde eu posso estar que eu posso ajudar a melhorar a vida dos alunos. (SDGB).

Com essa intenção toda de sempre interferir na mudança do mundo e também na mudança da universidade. (SDGD).

Essas coisas vão acontecendo ao natural, eu nunca pensei em me lançar a algo mais, a não ser quando nasceu as diretas, as diretas pra todos os cargos da universidade. (SDGE).

Sendo assim, a partir dos relatos registrados nesta categoria, identificou-se uma outra fase de transição, representada pelo encontro do sujeito docente com a função de gestor, em que o docente constituiu uma nova identidade, como sujeito docente-gestor. Para Silva (2000), ao mudar de docente para gestor

[...] o indivíduo não atua exclusivamente na profissão acadêmica. As novas atribuições também não permitem a ele fazer do trabalho universitário sua identidade central. Ele continua sendo um professor, mas com uma nova identidade profissional – a de gestor.

Percebe-se nos relatos, que ter se tornado gestor, significou e continua significando, ao mesmo tempo um desafio e um reconhecimento em sua trajetória de vida e de sua formação.

Quando eu assumi, eu nunca tinha sido diretor, eu tinha que estabelecer um modo de vivência interna. (SDGA).

Eu tenho hoje convicção de que o tipo de dificuldades que eu tive no ensino médio, a dificuldade que eu tive pra ingressar numa universidade pública, federal, gratuita, teve uma influência grande do resto do curso que eu fiz e aquela experiência se baseou em muitas decisões minhas como diretor. (SDGC).

Eu sempre procurei alinhar a questão prática com a teoria, a minha formação é focada em gestão educacional, e cheguei como diretor tendo experiências em diferentes momentos, no meu caso ser diretor fez parte de um projeto político. (SDGD).

Eu tive um caminho trilhado ao longo dos anos como professor, como coordenador de colegiado, como diretor da unidade e depois como vice-reitor. (SDGE).

Com relação à formação de saberes específicos à gestão, o SDGD relata ser importante o sujeito adquirir alguns conhecimentos relativos a gestão, anteriormente ao exercício da função:

E com relação aos saberes e do exercício da gestão, como a gestão também faz parte da docência e há uma certa proximidade, eu te diria que os saberes para a gestão, talvez um pouco diferente, enquanto na docência os saberes se configuram, se formam durante a docência, e a prática docente é fundamental pra concepção dos saberes, na gestão é fundamental tu teres saberes prévios, porque durante a gestão as vezes tu não tem tempo de buscar especialmente alguns saberes de gestão ou tu vai de alguma forma preparado ou então tu vai sucumbir durante a gestão, então quem não tem experiência prévia vai sofrer muito. (SDGD).

Para o SDGC, assumir a função de diretor de unidade, representou uma continuidade da atividade que vinha exercendo, o que de certa forma, representa, saberes previamente adquiridos: “A direção da Faculdade foi só uma continuidade do caminho que eu já tinha trilhado como vice-diretor”. E reafirma a formação de saberes, quando relata: “Essas experiências todas serviram quando assumi outra função como gestor. (SDGC).

Mesmo identificando modos distintos, em que os sujeitos se tornaram gestores

O processo eleitoral existia, mais era um processo muito simples, não tinha, mas depois começou e para diretor. Houve eleição, os alunos tinham pouca participação não se interessavam muito, mas tinham os três segmentos, todos votavam. (SDGC).

Fiz concurso para professor, entrei direto para o programa de pós-graduação, participei como coordenador de importantes eventos e como professor fui naturalmente convidado para ser diretor. (SDGD).

Não havia eleições, era o conselho departamental que se reunia, formavam uma lista e essa lista era escolhida pela entidade mantenedora. E dessa lista saia o diretor que geralmente era o primeiro da lista. (SDGE).

Dessa forma, entendemos que o sujeito constitui sua identidade profissional, a partir da relação que ele estabelece com o trabalho, de suas vivências, dos saberes que vai crescendo e de suas motivações para ir além. É o que podemos verificar nas narrativas dos sujeitos.

6.3 O SUJEITO DOCENTE-GESTOR E O JOGO DE FORÇAS

Esta categoria surgiu da junção de três outras categorias iniciais:

- 1) posições de sujeito do gestor;
- 2) relações de poder;
- 3) encontrando limites na função de gestor.

E revela o sujeito docente-gestor, a partir das distintas “posições sociais” que ele ocupa, as relações de poder que transpassam e afetam essas posições.

Ao analisarmos os relatos dos entrevistados, como sendo um registro perceptivo de suas inserções práticas como docentes gestores, observamos que, por circunstância dos enfrentamentos às questões gerenciais, e por uma expansão da capilaridade das relações interpessoais, o sujeito se expõe mais, e portanto, se expressa mais, o que o leva a se deslocar de sua posição, no sentido do enfrentamento, da compreensão e da busca do conhecimento, se constituindo como sujeito em outras posições. Foucault (2006. p. 20), ao se referir a busca do conhecimento (como verdade), diz ser necessário

[...] que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter acesso à verdade (ou o conhecimento).

Tais narrativas, indicam que tornar-se gestor, representa um aprendizado, em que é preciso ajustar-se ao contexto, articular conceitos, desenvolver saberes e assumir posições. Neste sentido, quando o SDGA relata que as diferentes situações enfrentadas, são “Papéis diferentes, distintos e que te colocam em situações que tu não podes ter um padrão de ação único, tu tens que te adaptar aquilo, ver cada momento, cada cenário que está montado, implicações e decorrências.”, percebe-se que essa aprendizagem, ocorre pelos deslocamentos do sujeito em suas ações na gestão.

Para Silva (2002), o processo de aprendizagem caracteriza-se como informal, autodirecionado, e que acontece no trabalho, através da ação e da interação social.

O que para o SDGC, aprender na gestão, representou enfrentar o contexto, mesmo sem uma bagagem experiencial: “Então eu cheguei ali muito mais por um acaso, é claro que no momento que tu estás ali tu começa a te entusiasmar e querer fazer coisas, ai começa a coisa, ai começa o problema maior, eu não tinha nenhuma experiência de gestão coisa nenhuma, nenhum, zero.” Também é o caso do SDGE, ao dizer: “Ninguém fez curso de gestão tu aprendia por contato”, e reforça sua posição dizendo: “Além da experiência pessoal não tinha nada mais, tinha que ter bom senso apenas.” (SDGE).

Quando Silva (2002) relaciona o ambiente, as ações e interação social, com o aprendizado, refere-se às práticas do gestor e suas relações interpessoais. Essas

experiências práticas relatadas pelos entrevistados, são entendidas aqui, como transformadoras e constituidoras desse sujeito docente-gestor.

Essa relação ela nasce na confiança, na amizade, na sinceridade, na honestidade e não ter vergonha de dizer, “eu não sei fazer e me ensina fazer” e aí se estabelece as relações. (SDGA).

Então, eu posso te contrariar posso discordar da tua ideologia, eu posso ter posições diferentes, mas primeiro, sendo alguém que exerce uma liderança, eu não tenho o direito de mentir pra ti, eu tenho de obrigatoriamente de falar a verdade, e a segunda coisa é que eu tenho que ser gentil contigo, mesmo discordando ou por estar numa outra posição eu tenho de respeitar a tua opinião. (SDGB).

Um gestor tem que ter a capacidade de pensar rápido, agir rápido e modificar coisas também rapidamente, tu tens que arriscar, e se tu arrisca e erra, tu tens que ter a capacidade de corrigir o erro e tirar do erro algum proveito, não pode perder. (SDGC).

Mesmo assim, o sujeito assume a função de gestor, sem possuir uma habilitação formal e específica na área de gestão administrativa. Piazza (1997), em seu trabalho, relata o despreparo e a necessidade de uma aprendizagem relacionada ao exercício da função de gestor, bem como a falta de clareza das próprias funções.

No entanto, há que se considerar outros aspectos, como os relacionados à própria identidade profissional dos sujeitos que se lançam à função de gestor. O que, por sua vez, o SDGD ao relatar: “No caso da faculdade que fui diretor eu tinha legitimidade e representatividade e ao mesmo tempo competência técnica e política, e isso é um diferencial na hora de discutir projetos.”, considerou que estes outros aspectos, contribuem significativamente no exercício da gestão.

Quanto à relevância do saber gerencial, na formação específica do gestor, o SDGE relatou: “Na minha época era o saber, fundamental pra carreira docente, e pra carreira administrativa tu não tinha parâmetros pra chegar, não tem manual, não tem curso pra administração.”

Observou-se nas falas dos sujeitos entrevistados, que em suas trajetórias como gestor, eles se valeram muito de suas experiências pessoais, e dos saberes adquiridos ao longo de suas vidas, para efetivarem suas ideias e ações, mas principalmente, constituir as relações com os outros sujeitos envolvidos. O que para o SDGC, atribui uma identidade à gestão: “Qualquer que seja o gestor, no resultado da gestão tem muito da personalidade do gestor.” (SDGC). Entende-se, dessa forma, que promover as relações interpessoais, poderá contribuir significativamente

na constituição do sujeito docente-gestor, reverberando no contexto da gestão. Como descreve Smolka (2000, p. 31), ao constatar que os indivíduos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história) das relações com outros. A constituição da subjetividade pressupõe um sujeito ativo, e principalmente interativo, que vai se construindo na e pelas relações sociais com o outro.

A partir da proposição do tema “relações de poder”, os relatos revelaram percepções significativas dessas relações no contexto investigado. Evidenciando os entrelaçamentos do sujeito docente-gestor na multiplicidade do poder. Para Foucault (1989), o poder acontece como uma relação de forças. Um jogo de forças, onde o poder está em todas as partes, e todos os sujeitos estão circundados e dependentes das relações de poder, não podendo estar apartados delas.

Buscamos aqui, a partir das narrativas dos entrevistados, identificar formas de poder, obter as evidências do poder em seus limites, desde o olhar dos sujeitos gestores. O que Foucault (1979 *apud* Marques, 2015, p. 43) se refere, à perceber o poder em seus limites, em suas últimas ramificações e onde ele se torna capilar; capturar o poder nas suas configurações e instituições mais originais e locais.

É da posição de gestor, que os sujeitos falam de relações de poder.

Quando o SDGA, diz: “As relações de poder acontecem a todo o momento, e ocorrem de forma permanente, inúmeras situações que mostram a troca do poder e as resistências”, verifica-se uma relação com Almeida, Kemp e Machado (2014, p.60) quando dizem que o poder supõe uma espécie de jogo, no qual as coisas podem se inverter, havendo forçosamente a possibilidade de resistência e de busca de estratégias de inversão.

Nota-se então, que ao refletir um pouco mais sobre as atividades práticas do gestor, o mesmo SDGA, sugere haver um deslocamento da função, que leva o gestor a uma posição isolada em um contexto de relações fragmentadas:

O diretor ele tem que fazer tudo dentro das suas possibilidades e aí se estabelece essas diferenças e esse poder. (SDGA).

Sou eu e o vice-diretor e o secretário da faculdade, os demais são chefes de departamento, embora subordinados a direção eles tem vida própria, o colegiado de curso é independente, é outra forma de relação de poder, o diretor tem que responder por tudo isso estando praticamente só. (SDGA).

Da mesma forma, quando falam das relações de poder, o SDGC expressa sua visão num contexto institucional, e vê o poder de maneira “fragilizada”, sendo exercido em relações hierárquicas e verticalizadas: “Depende muito da relação que ele tem com o reitor, então o poder é centralizado hoje, quem tem o poder está na mão do reitor o resto é um faz de conta”, e o SDGA, percebe um poder agindo em um único sentido, de cima para baixo: “O poder que tem a administração central sobre as unidades, que é bem maior, e tu tem que tentar equilibrar isso, tentar ajustar ou aproximar.”. Talvez pela imprecisão que o conceito de poder é utilizado cotidianamente, observou-se uma tendência a indicar aspectos negativos a ele. Entretanto, ao perceber o poder como produtor, Foucault (1979, p. 218) refuta tal negatividade:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ‘ele exclui’, ele ‘reprime’ ele ‘recalca’, ele ‘censura’, ele ‘abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

No entanto, em sua colocação: “O poder, não é que não exista, ele é abstrato”, o SDGE afasta da materialidade o poder, ao perceber em sua reflexão, seu aspecto mais marcante, a onipresença. Contribuindo com o conceito de Foucault (1988, p. 89):

Onipresença do poder: não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz *a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda* relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares.

No entendimento do SDGB, o poder se produz a partir das relações com os outros:

Do meu ponto de vista, o poder não é uma coisa que tu tens, tu não ganhas poder por nada nem pelo voto, tu ganhas poder quando as pessoas reconhecem em ti alguém capaz de fazer uma interlocução verdadeira. (SDGB).

Embora os sujeitos entrevistados, não tenham descrito um conceito exato de poder, fica evidente, em suas narrativas, os atravessamentos e efeitos das relações de poder:

Se tu tens um comportamento padrão ou se tu oscila muito, as pessoas te veem de maneira diferente. (SDGA).

Tendo a concordar com Foucault, a forma como eu vejo o poder, mas entendo que o poder é sempre um poder concedido, e isso se dá por escolhas. (SDGB).

Isso implica obviamente nessas relações de poder, que no meu caso sempre foram muito tranquilas, obviamente complicadas, mas tranquilas no sentido de eu compreender os limites e as possibilidades que ela trazia. (SDGD).

As relações de força funcionam em uma espécie de teia, por onde circula o poder, pois este, “não se aplica aos indivíduos, passa por eles”. (FOUCAULT, 1989, p. 183). São por esses atravessamentos, que vão se constituindo os sujeitos:

Se eu não consigo chegar, aqueles que estavam naquela expectativa já se afastam rapidamente, se eu consigo chegar, os que deveriam estar afastados, se aproximam rapidamente. (SDGA).

Uma coisa desconfortável de exercer o poder, é que as pessoas ficam sempre querendo achar que tu estas escondendo alguma coisa e eu com a minha visão de poder, eu não tenho o direito de esconder alguma coisa, eu tenho de ser verdadeiro ainda que tenha coisas que eu não possa dizer. (SDGB).

Neste caso tem que fazer um outro trajeto que eu fazia quando tinha esse tipo de desafio, eu transformava o que era contra, à favor. Mas tu tem que ter cuidado pra fazer esse trajeto e essa transformação, tem que ter um jeito de fazer, ou seja, primeiro fazer com que o adversário político comece a ter confiança em ti, e em segundo lugar, mostrar que também ele depende de ti, se não as coisas que ele quer não vão acontecer, então é vai pra lá e vem pra cá, não é toma lá dá cá, mais é um vai pra lá e vem pra cá. (SDGC).

O fato de tu ser o diretor te dá, digamos um bloco de relações dentro do sistema acadêmica, interessante, importante, tu pode fazer um enfrentamento com a reitoria no sentido de projeto de universidade, que era o que eu fazia, a partir das relações que eu tinha e dos interesses coletivos que eu representava. (SDGD).

A gestão se desenvolve por inúmeras práticas, com algumas variações relacionadas ao seu contexto. Sendo o diretor, o responsável pelo encaminhamento das atividades e manutenção do ambiente em sua unidade acadêmica. Nesse sentido, é conferido a ele uma certa “autonomia decisória”, podendo adotar ou não diferentes procedimentos. Então, podemos dizer que as ações da gestão, se constitui por relações de poder, as quais se caracterizam pela capacidade de uns para poder “conduzir” as ações de outros. (DÍAZ, 2012, p. 120).

Não há como se fazer gestão sem entraves e situações de conflito, e todos tem suas limitações.

O sujeito não pode exercer uma prática de vida e ser outra coisa diferente daquilo que vive. A subjetividade é aquilo que vive e se constrói pelos atos concretos que realiza em seu modo de vida. (RUIZ, 2006, p. 202-203).

É o que se percebe quando os sujeitos entrevistados, relatam suas experiências no exercício da função.

Sobre as relações de dependência com outros segmentos e o apoio das normatizações, o SDGC afirmou ser difícil uma gestão apartada desses elementos:

Não se consegue fazer uma gestão dissociada dos seguimentos e sem o regimento, ele precisa seguir as normas e as normas são entraves as vezes muito complicados, mas é importante que tenha normas se não tu vira ditador e também não funciona, mas tem que saber manejar. (SDGC).

A maioria dos entrevistados, tornaram-se diretores por um processo de eleição, representando o desejo da comunidade universitária. Quando um docente ocupa uma função como gestor dentro da instituição, seus compromissos se ampliam. Silva (2012) descreve que eles não são mais responsáveis apenas por seus alunos e pesquisas, já que ser gestor universitário envolve também a coordenação de seus pares, o tratamento de conflitos, a supervisão de atividades diversas, em detrimento da realização direta de seus trabalhos técnicos.

Em suas vivências como gestores de unidades acadêmicas, os entrevistados manifestaram seus sentimentos e percepções, em relação ao enfrentamento com diferentes situações na gestão:

Por ser diretor é que eu tenho acento no conselho universitário, então eu não posso me valer dessa possibilidade de estar no conselho me utilizando de uma estrutura acadêmica pra bater nas pessoas. (SDGA).

Não adianta querer dizer que vai ter uma eleição que todo mundo vai participar, que todo mundo vai decidir o que vai fazer, aquilo ali é uma maneira ainda muito simples de dizer que tudo é democrático, na realidade na prática depende da cabeça do cara. (SDGC).

Eu falava com domínio na área, e isso me conferia um certo poder, eu jamais aceitava qualquer posição, então nessa relação de poder o meu "não" sempre tinha valor. (SDGD).

Tu tens que atender a gregos e troianos dentro de um certo patamar, até um certo limite, o gestor que consegue fazer isso, vai ser um ótimo gestor. (SDGE).

A análise das falas dos entrevistados, destacam as percepções que esses sujeitos têm, a partir da condução das ações no contexto da gestão, especialmente a partir das relações e dos enfrentamentos vividos nesse jogo de forças.

6.4 RELAÇÕES INSTITUCIONAIS

Essa última categoria, evidencia as percepções dos sujeitos, ao relatarem aspectos políticos nas relações institucionais do sujeito docente-gestor, e surge da mescla de duas categorias finais:

- 1) aspectos políticos nas relações como gestor;
- 2) as relações no contexto institucional.

A função de gestor de unidade acadêmica na UFPel, se caracteriza por ser eletiva e ocupada exclusivamente por docentes (UFPEL, 1977). Concorrer a esta função, implica em estabelecer alianças entre seus pares, e mesmo visando interesses próprios e de grupos internos, pois no contexto institucional os interesses são variados. O que afirma Ésther (2007, p. 222), ao dizer que

o indivíduo não pode tão-somente agir em nome do grupo e de seus interesses, pois numa universidade (e em qualquer organização) os interesses são diversos e se constituem em diversos centros de poder, que impede o gestor de agir, gerencial e politicamente, da forma autônoma como ele desejaria. Evidentemente, o gestor possui e faz uso de sua autoridade enquanto tal, mas esta é regulada pelos jogos de poder e pela estrutura organizacional colegiada. (ÉSTHER, 2007, p. 222).

O que se configura como uma função de natureza política, com responsabilidades e atribuições definidas. Alguns dos sujeitos entrevistados, afirmam que ser gestor, requer postura e habilidade política, e que isto pode ser considerado como um saber a ser adquirido:

Tem que ter uma habilidade política muito grande e aí entra a capacidade de poder negociar ou de poder agir de tal maneira que ele possa agir. (SDGC).

O poder do diretor é um poder político, é o poder dele influenciar os seus interesses todos. (SDGC).

Além de que os cargos de direção, são muito políticos hoje em dia em todos os níveis, então não é por capacidade própria. (SDGE).

Na visão do SDGA, embora a instituição seja um espaço político, nem sempre o gestor se vê numa relação inteiramente política nesse contexto

A nossa instituição é muito politizada, tudo vive em torno de quatro anos de um mandato qualquer, seja de diretor, seja de reitor, possibilidade de trocar, a troca de poder. (SDGA).

Eu sempre olhei a instituição, e me afastei da parte política, embora exercendo cargos muitas vezes políticos. (SDGA).

Eu me sinto menos político. (SDGA).

No início quando eu comecei a desenvolver atividades administrativas, me aproximar de pessoas chamadas políticas ou entendidas como tal, eu busquei me identificar com esse perfil, era jovem achava que era mais saudável botar a minha fantasia de político, mas com o passar do tempo e vendo as possibilidades reais de atuar e vendo comportamentos políticos e posturas políticas dentro dessa instituição, eu me afastei disso, eu me considero um servidor a serviço da instituição. (SDGA).

No entanto, o entrelaçamento das questões políticas com a formação do sujeito, está representada na fala do SDGD, quando diz: “O fato de eu ser diretor está colocado no bojo dessa estratégia política.”

É indiscutível que o ambiente universitário é um espaço entrelaçado por relações políticas, o que caracteriza as funções de gestão nesse contexto, como sendo de natureza política, mesmo possuindo diferenças em suas atribuições. Podemos observar esse aspecto, relatados pelos sujeitos

As relações interferem de tal forma que alguns momentos o que se planeja nem sempre se consegue pôr em prática, e alguns momentos são decorrentes, normalmente de momentos políticos. (SDGA).

Isso tudo é puramente político, tem horas que ele vai ter que concordar, tem horas que ele vai ter que ceder vai indo até que vai somando coisas para poder progredir, se não, ele não avança. (SDGC).

O gestor já tem outras implicações, o problema administrativo do gestor é muito complicado, a questão política influencia muito e sempre tem grupinhos dentro das unidades e tu não consegue fugir disso. (SDGE).

Segundo Ésther (2007), o aspecto do político da função não é negada, mas diminuída. Mesmo que os sujeitos entrevistados, não tenham se reconhecido como políticos, de alguma forma suas atividades, resoluções, encaminhamentos e enfrentamentos, serão um exercício político, na medida em que seguem orientações de outras instâncias e as representam diante dos fóruns de discussão dentro ou fora do contexto institucional. Portanto, agem em nome da instituição, o que lhes confere, no mínimo, um papel político no processo de decisão. Porém, o discurso da competência técnica tende a obscurecer a dimensão política do cargo. (ÉSTHER, 2007, p. 235). Ao relatar suas visões acerca dos posicionamentos e enfrentamentos

como gestor, o SDGC, evidencia a marcante presença das relações políticas na dimensão das práticas gerenciais ao falar das ligações institucionais: “É totalmente vinculado a uma administração superior e eu não acredito que seja independente.” (SDGC). E reforça afirmando “O poder decisório é da reitoria.” (SDGC). Sobre as dependências gerenciais, relata “Tu faz um planejamento, mas tem que apresentar para uma estância superior.” (SDGC). Quanto aos enfrentamentos, reconhece “Eu sempre tive facilidade de fazer o contato político externo que é uma questão de poder.” (SDGC).

Neste processo aprofundado de análise das entrevistas, eclodem outros aspectos, é o caso da liderança. Ao refletirmos sobre a figura do gestor e suas características, percebemos que seu envolvimento com a instituição, vai além de suas atribuições, um sentido não planejado de tornar-se um “líder”. Lucchesi (2003) destaca a importância do gestor, pois geralmente, “acaba por gerir um negócio, tendo que solucionar conflitos e divergências de opiniões, tendo que ter aptidão para lidar com essas tensões, caracterizando-o como um mediador”. Ao desenvolver seu relato, o SDGB, desenha habilidades de liderança

Primeiro erro do administrador é achar que ele resolve tudo no gabinete, é um erro, é a coisa de interação, não adianta eu estar convicto que algo é melhor pra instituição sem combinar com as pessoas e não dei tempo pra elas entenderem, e precisa de um tempo. (SDGB).

Por sua vez, Carvalho, Bertol e Alberton (1998) definem a liderança, como um processo de influenciar as atividades de indivíduos ou grupos para consecução de um objetivo, numa dada situação. Em sua fala, o SDGC, reflete a necessidade do gestor ser um negociador para obter resultados

O futuro desse gestor ou o que vai acontecer, fica totalmente na dependência do que ele criar de relações com o poder maior, se ele for bem-sucedido nisso ai, ele progride, ele segue adiante. Se ele não for bem-sucedido nessa relação, ele retrai ou ele espera outra oportunidade ou morreu, não tem saída, é uma questão de poder. (SDGC).

Esses mesmos autores reforçam o conceito, ao indicar que “consiste no exercício contínuo de relações interpessoais dentro de uma dinâmica organizacional, em que se despontam todos os valores humanos de todos os envolvidos no processo.” (CARVALHO; BERTOL; ALBERTON, 1998, p. 5). É o que foi evidenciado pelo relatos dos entrevistados:

O relacionamento humano, o entendimento da pessoa, esse enfrentamento me proporcionou um conhecimento que eu não tinha das relações, de como agir, como não agir, muitas vezes temos que contrariar a própria vontade. (SDGA).

Eu sempre tive muito apoio dos meus pares nos departamentos e no conselho departamental em função do que eu era e do que eu fazia. (SDGE).

A relação entre o reitor e o diretor é importante e tem que ser afinada, pois facilita o avanço de projetos da unidade e da instituição, pois em outro momento, um próximo gestor institucional poderá anular ou paralisar um projeto até mesmo em execução que poderá ser retomado em um futuro distante. (SDGC).

Tinha amizades e relações e tudo isso forma esses saberes também que a gente tem que desenvolver pra dar conta da gestão, do relacionamento humano enfim. (SDGD).

Tem que fazer um processo de construção junto com a outra parte, também pra acabar com as tensões e essas são as visões do gestor. (SDGB).

Para Lucchesi (2003, p. 101), o fazer contínuo das relações interpessoais, assemelha-se à criação de teias que amarram as pessoas. O que se entende como um aspecto positivo na percepção dos sujeitos da pesquisa

Sempre me vi muito ligado aos estudantes muito próximo as pessoas. (SDGB).

Procurei fazer aqui dentro, desenvolver relação com as pessoas, trabalhar com pessoas, pela instituição mas com pessoas, e foram experiências fantásticas. (SDGA).

Acho que deixei algumas marcas no meu trajeto. (SDGE).

Tais reflexões nos remetem aos saberes experienciais, já referenciado nesse estudo, onde Tardif (2014), diz se tratar de interações no contexto institucional, citando como um dos seus objetos “a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.” (TARDIF, 2014, p. 50). As narrativas dos sujeitos docentes gestores, descrevem a importância das relações interpessoais no contexto institucional e no atingimento de objetivos

Não se faz sozinho, absolutamente não se faz sozinho. (SDGA).

Se tu reconhece em mim um interlocutor que te respeita como pessoa e que não mente pra ti, mesmo descontente com a decisão que eu tomo como gestor porque as vezes é uma decisão forçada, eu vou ter o reconhecimento teu de que em outra demanda tu vais voltar e conversar comigo. (SDGB).

Se estabelecem relações difíceis. Por isso eu acho que numa política como a nossa da UFPel, onde há diferentes objetivos, interesses a gente tem que agir sempre corretamente olhando pra instituição e estar cercado de pessoas que transmitam esta confiança este reconhecimento, é muito importante o grupo que te dá suporte pra tu participar, o grupo que tá inserido. (SDGA).

Eu cheguei ali por acaso, porque precisava de alguém, eu tinha um bom trânsito em todas as áreas da faculdade e foi fácil. (SDGC).

Portanto, entendemos que são as relações interpessoais no contexto institucional da universidade, que dão as funções gerenciais o seu papel político. É o que podemos verificar nas declarações dos sujeitos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tantas vezes pensamos ter chegado, tantas vezes é preciso ir além”.
(PESSOA, 2008).

Ao colocar-me diante do desafio da tessitura deste trabalho, de imediato percebo a força geradora do processo de pesquisa e do ato de pesquisar. Da mesma forma, sinto esta força me transformando. Mas sei que não há uma concordância entre todas as opiniões e palavras, e que nenhuma escrita completa e conclui um tema ou uma investigação. Sinto-me cheio do vazio angustiante da escrita, e é preciso problematizar, como forma de quebrar os encantos e dissolver as distâncias entre o que se percebe e o que se escreve a partir desta percepção, pois escrever proporciona um encontro introspectivo com a autoria. Problematizo, então, o sujeito a ser investigado, diante do seu potencial e de suas diferenças, e percebo que, ao fazê-lo, problematizo a mim mesmo, pois ao pesquisar, pesquiso-me, porque ao buscar indícios dos sentidos atribuídos a este sujeito, talvez eu possa compreender melhor, como se engendra a convivência humana.

O objetivo deste trabalho foi investigar acerca dos saberes do sujeito docente e suas relações de poder, ao exercer funções de gestão na Universidade Federal de Pelotas, e compreender como os saberes e as relações de poder, contribuem na formação do sujeito docente e o constituem como gestor neste contexto institucional.

Reitera-se a importância do tema escolhido, visto a interação do pesquisador com o ambiente pesquisado, o que caracteriza fortes aspectos etnográficos e representativos, na relação direta entre o pesquisador, o *corpus* e o *locus* da pesquisa. Ao mesmo tempo em que estabeleceu-se a aproximação ao referencial teórico, as reflexões conceituais, no âmbito da pesquisa, ampliaram-se e pode-se perceber uma imersão ao tema central, o que tornou possível, absorver-se os conceitos relacionados as questões que nortearam o trabalho.

Ao pesquisar as experiências de gestores da Universidade Federal de Pelotas, a pretensão não foi se esgotar o tema, nem tampouco a ideia de estabelecer juízos em si. O objetivo foi identificar características que pudessem formar a ideia sobre como os saberes e as relações de poder, constituem o sujeito em suas atuações como gestor no ambiente institucional dessa instituição.

A partir da coleta de dados, realizada através de entrevistas com os sujeitos docentes gestores, identificou-se manifestações significativas e relevantes ao estudo. No primeiro momento, as narrativas se relacionaram ao encontro com a docência, definido a partir da formação e das escolhas dos sujeitos. Com isso, percebeu-se que os conhecimentos e os saberes, foram sendo integrados ao longo da experiência e da trajetória da vida de cada um. Ficou evidente que a ação formativa do docente, mobiliza saberes adquiridos em diferentes momentos. O que colaborou com Spengler (2010, p. 38), quando diz que a formação docente se constitui de diversos saberes, e são os saberes dos tempos escolares como aluno, saberes da formação inicial, da formação continuada, saberes da prática diária, e que é impossível se falar de formação, sem mencionar esses saberes.

Depois, os relatos passaram a descrever as aproximações dos sujeitos às funções de gestor, narrativas que trouxessem percepções importantes para a compreensão de como se forma a identidade gerencial desses sujeitos. Considerou-se que no contexto da UFPel, o ingresso na carreira docente, requer do sujeito a mais alta titulação (UFPel, 2014), o mesmo ocorre com cargos de gestão, onde é exigida a titulação máxima como critério para quem pretende ocupar o cargo. É o caso, por exemplo, das funções de reitor e de diretor de unidades acadêmicas. No entanto, também não foram identificadas, exigências quanto à prática ou experiência em gestão. Percebeu-se que, ao assumirem um cargo de gestão, os sujeitos docentes deparam-se com situações distintas e bastante complexas no âmbito da gestão. No enfrentamento dessas situações, eles se valem de saberes adquiridos na docência e anteriores a elas, o que acarreta e provoca, transformações na formação dos saberes desses sujeitos, potencializados pela dinâmica de ser gestor.

É importante observarmos as abordagens desenvolvidas para a consecução dos objetivos específicos da pesquisa. O primeiro objetivo buscava identificar como a formação dos saberes constituem o sujeito docente. Conforme abordado no capítulo terceiro, a partir dos referenciais teóricos foram analisados os conceitos dos saberes docentes, permitindo reconhecer os saberes, como se estruturam e de que maneira se classificam, possibilitando a compreensão de que, a produção dos saberes é contínua e, portanto, o sujeito se constitui como docente em suas práticas e vivências. O segundo objetivo pretendia descrever as motivações que levam o sujeito docente a torna-se gestor. Da mesma forma, ao abordar-se os saberes como constituidores do sujeito, o terceiro capítulo descreveu o interesse do sujeito docente

em desenvolver novos aprendizados e em poder cooperar com a instituição, sem perder sua identidade docente, mas formando uma nova identidade profissional como gestor. O terceiro objetivo tensionava evidenciar as experiências do sujeito docente-gestor e identificar como elas contribuem na aquisição de saberes. Com os aportes teóricos do terceiro capítulo, a organização metodológica descrita no quinto capítulo e a análise dos relatos dos sujeitos evidenciadas no sexto capítulo, constatou-se que, a maioria dos sujeitos, não possuíam uma habilitação formal ou específica em gestão, e que se valeram de suas experiências pessoais e dos saberes adquiridos anteriormente e ao longo de suas vidas para o exercício prático da função. Também foi identificado nos relatos, que as experiências com os outros sujeitos envolvidos foram fundamentais na aquisição de conhecimentos. Portanto, foi possível concluir que as experiências dos sujeitos são entendidas como transformadoras e que as práticas e as relações interpessoais colaboram significativamente na formação e aquisição de saberes. O quarto objetivo tratou de investigar acerca das posições de sujeito assumidas na função de gestor. A partir da revisão dos conceitos de relação de poder, abordado no quarto capítulo, em que observou-se a dinâmica do poder nas relações entre os sujeitos, e em suas ações no contexto da gestão, e de como esse poder, em suas estratégias, constitui o sujeito em uma espécie de jogo de forças. Esse capítulo, nos levou a compreender que as relações de poder ocorrem todo o tempo, pois o poder está por todo o lugar entre as pessoas. Portanto, estar gestor, “é constituir-se por relações de poder que atravessam as posições sociais que o sujeito ocupa.” (PEREIRA, 2011).

Ficou evidente nas falas dos entrevistados, que o sujeito, enquanto gestor, amplia seus relacionamentos e responsabilidades e, portanto, se expressa e se manifesta com mais frequência. Isso o leva a assumir novas e diferentes posições, no sentido do enfrentamento, da compreensão e da busca do conhecimento.

O quinto e último objetivo, pretendia analisar as relações de poder e como elas constituem o sujeito docente-gestor. As abordagens teóricas efetuadas no quarto capítulo, bem como o desenvolvimento da análise a partir das falas dos sujeitos, contemplaram substancialmente com o que se propôs o objetivo. Ocorreu que, além das percepções sobre as relações de poder, emergiram aspectos políticos e institucionais, que oportunizaram uma maior reflexão sobre o sujeito docente-gestor, nas relações com seus pares e no enfrentamento às questões de natureza política e do universo institucional.

Portanto, há que se considerar que a identidade profissional é, antes de tudo, a identidade do sujeito, um sujeito histórico, um sujeito social.

Percebeu-se uma distância considerável entre a formação inicial do sujeito e a atuação como gestor, levando-nos a concluir que, esta trajetória é repleta de relações, onde múltiplos saberes vão sendo adquiridos. Nesse contexto, o sujeito docente torna-se gestor, por considerar-se capaz, pela vontade de ser, pelo apoio dos pares e por suas ações. Mas será pelas relações de poder e na pluralidade dos saberes, que o sujeito irá constituir-se como sujeito docente-gestor da instituição.

Assim, é importante destacar o sentimento de satisfação pela conclusão dessa pesquisa mas, também, indicar a necessidade de uma discussão mais aprofundada do tema proposto aqui, dando um novo significado aos resultados

7.1 Sugestões para novas investigações

Constatou-se que os processos de coleta, análise e interpretação dos dados desta pesquisa, evidenciaram realidades e percepções, verbalizadas pelos sujeitos a partir de suas experiências práticas. Ao mesmo tempo, emergiram temas muito interessantes, porém, sem uma relação direta ao ponto central proposto nesta pesquisa. Entretanto, acreditou-se que alguns destes temas, poderão ser aprofundados em trabalhos futuros, como forma de explorar aspectos significativos do universo do *locus* desta pesquisa.

Verificou-se que os saberes gerenciais foram adquiridos a partir das relações com os pares e no exercício da gestão. Assim, entendeu-se que as funções de gestão necessitam demandar alguns conhecimentos prévios, como forma de minimizar as dificuldades encontradas, pois o aprendizado desenvolvido na prática da função, não nos parece suficiente, sendo necessário algum tipo de capacitação para o efetivo exercício da função de gestor.

Percebeu-se que os saberes se entrelaçam nas práticas, dando origem a outros saberes, portanto, o fazer do sujeito docente-gestor se baseia em saberes do sujeito docente. Ao desenvolver suas narrativas, os sujeitos entrevistados, perceberam a conexão entre gestão e docência, e identificaram as contribuições deste enlace em suas ações.

Com a elaboração deste trabalho, propõe-se que novos caminhos sejam observados e explorados, na intenção de superar as dificuldades e inseguranças entre as relações e os processos de gestão. Portanto, acredita-se na possibilidade de que a UFPel venha a desenvolver uma prática de planejamento estratégico, como apoio aos gestores, com objetivos e metas a serem atingidas. Da mesma forma, entende-se como formação do sujeito docente-gestor, o estabelecimento de uma capacitação como pré-requisito ao exercício da função de gestor.

Considera-se que, a partir das discussões propostas e das compreensões alcançadas, o presente estudo poderá colaborar para a reflexão, acerca dos saberes e relações de poder, como formadores do sujeito docente-gestor no contexto institucional.

7.2 Meu olhar

A turbulência inicial já não é a mesma, embora ainda instável, o clima parece menos nervoso. Sinto-me mais confiante, e isso se dá pelas escolhas que fiz diante dos desafios propostos pelo orientador: ler, investigar, desafiar, sentir, experimentar, criar, buscar, escrever, ser e viver.

“E a nau aflita por libertar-se, enfrenta navegar de ló, pela razão de poder escolher, de ser livre e de querer ser só.” (o autor)

Essa trama de palavras vai além de somente dar sentido a uma teia. Representa a trajetória do sujeito, como uma aranha que tece a teia, a partir de uma trajetória de busca que foi terminada muito antes de qualquer presa ser capturada. Assim, o faz também o sujeito, ao constituir novas vivências e experiências, quando põe em prática seus saberes adquiridos.

Confesso que, da pesquisa, o que mais me motivou, foram os encontros e reencontros. Nas entrevistas, tive o privilégio de poder conversar com pessoas que são a história viva da UFPel. Na orientação, a melhor forma de percorrer o caminho, foi sempre ter um amigo por perto e, no percurso, a vida me deu bons e inesquecíveis encontros.

REFERÊNCIAS

ADES, C. A construção da teia geométrica enquanto instinto: primeira parte de um argumento. **Revista do Instituto de Psicologia da USP**, v.6, n.1, p. 145-172, 1995.

AHMAD, Z. A. **Chief academic officers as learners: adult learning patterns within on organizational context**. Department of Leadership and Educational Policy Studies, Northern, Illinois University.EUA. 1994.

ALMEIDA, C. T.; KEMP, V. H.; MACHADO, M. N. M. Sujeito, poder e discurso nas organizações: análise de falas de empresários. **Revista Direito Mackenzie**, v. 7, n. 1, 2014.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakthin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, L. A. B.; LONGO, W. P.; PASSOS, E. Autonomia: um modelo explicativo da ontologia da universidade. In: Reunião Anual da ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG, 2000. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1107T.PDF>>. Acesso em 10 set. 2016.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, Salvador, p. 95-103, jul/dez 2013. Disponível em <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em 10 out. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDES, C. **Teoria Geral das Organizações: Os Fundamentos da Administração Integrada**. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 750**, 8 de agosto de 1969. Cria a Universidade Federal de Pelotas. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-750-8-agosto-1969-375218-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. **LEI Nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

_____. **DECRETO Nº 5.800**, 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. **DECRETO-LEI No 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 13 ago. 2016.

BROOKFIELD, S. D. **Understanding and facilitating adult learning**. EUA, Jossey-Bass Publishers, 1a. Ed, 5a. reimpressão, 1990.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos Pagu**. n.11, 1998, p. 11-42.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. 2004, vol.57, n.5, pp.611-614. ISSN 0034-7167. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CANDIOTTO, C. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat, 2010. p. 176.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, H. G.; BERTOL, A. A.; ALBERTON, L. Liderança e motivação para a qualidade em instituições de ensino superior públicas. In ENEGEP, 18., 1998, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF, 1998.

CASTRO, D.; TOMÁS, M. **Development of Manager- Academics at Institutions of Higher Education in Catalonia**. **Higher Education Quarterly**, v. 65, n. 3, 2011. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657594/document>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

CASTRO, E. **El vocabulario de Michel Foucault**. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires, Prometeo - Universidad Nacional de Quilmes, 2004, p. 376.

CHARLOT, B. **Da relação com o Saber**: elementos de uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DAVIDSON, A. I. ; GROS, F. **Michel Foucault – Philosophie anthologie**.Folio Essais-Gallimard, Paris.2004

DÍAZ, E. **A filosofia de Michel Foucault**. Tradução de Cesar Candiotto. 1. ed., São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DUARTE, S. M. C. A. Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. In: 37ª Reunião Anual da ANPED, Florianópolis **Anais...** Florianópolis–SC, 2015.Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4548.pdf>>, Acesso em: 13, jan. 2018.

ENDERS, J.; MUSSELIN, C. **“Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century”**. In: Higher Education to 2030, V.1, OECD Publishing, 2008.

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

FERREIRA, A.B.H. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 6.ed. rev. e atual. Curitiba: Ed. Positivo, 2004, 896 p.

FERREIRA, D. F. **Bernard Charlot**: da relação com o saber.Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/620/565>>. Acesso em: 12 out. 2016.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 2, Mar./Abr., 2010, p. 367-83.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. (3.ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed, 2009.

FONTOURA, H. A. **A formação do professor universitário**: considerando propostas de ação. In: Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro, Intertexto, 1999.

FOSSÁ, M. I. T. **A cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias – uma definição teórica e operacional**. 2003. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 10. ed. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979, p. 127-136.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: A Vontade de Saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 149.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p. 179-191.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**; tradução Salma Tannus Muchail.- 8 ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2005, p.158.

FOUCAULT, M. Verdade, Poder e Si Mesmo. In: **Ditos & Escritos V, Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 294-300.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber (1926-1984)**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: **Ditos e Escritos IV, Estratégia Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 37-47.

GARCIA, F. L. Etologia: uma definição dos objetivos. **Revista SEMINA: Ciências Biológicas e da Saúde**. Londrina, PR. v.1, n.2. 1978.

GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**/George Gaskell, Martin W. Bauer (orgs); tradução: Pedrinho A. Guareschi. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 64-89.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GRIGOLETTO, E. **Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito**. II Seminário de Estudos em Análise do Discurso. 2005. Disponível em: <www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sujeito/evandra.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E. (Org). **A motivação do aluno**. Contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.p. 37-57.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006, p. 102.

HOULE, C. O. **Continuing learning in the professions**. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro Zahar, 2006. 309 p.

LUCCHESI, M. A. S. O Diretor da Escola Pública, um Articulador. In: QUELUZ, Ana G. E ALONSO, Myrtes. **O Trabalho Docente: Teoria & Prática**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 101-116.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALINOWSKY, B. **Sexo e Repressão na Sociedade Selvagem**. London: Routledge e Kegan, 1953.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/18577/10219>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

MARQUES, L. S. **A constituição da identidade profissional e as relações interpessoais no espaço de trabalho: o olhar do gestor da educação**. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás/regional jataí, GO, 2015.

MARRA, Adriana Ventola; MELO, Marlene Catarina de O. Lopes. Docente-gerente: O Cotidiano de Chefes de Departamento e Coordenadores em uma Universidade Federal. In: XXVII ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 2003, Atibaia. **Anais... ENANPAD**. 2003. Disponível em <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2003-grt-1135.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2018.

MARSICK, V. J. **Learning in the workplace: The case for reflectivity and critical reflectivity**. *adult education quarterly*. v. 38, n. 4, p. 187-198, 1988.

MENDONÇA, J. *et al.* Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado In: CONFERÊNCIA DO FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2., 2012, Macau, China. **Anais...** Macau: FORGES, 2012.

MEZIROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. EUA, Jossey Bass Publisher, 1991.

MIRANDA, W. S. FOUCAULT E A QUESTÃO DO SUJEITO: as tecnologias do eu e a criação de novas subjetividades. **Fenomenologia e Psicologia**, São Luís, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2014.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html> Acesso em: 03 nov. 2017.

NOGUEZ, J. H. S. **Uma investigação sobre saberes e práticas**: o coordenador de curso de graduação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. 2017. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, RS, 2017.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA FILHO, R. O. **Competências essenciais norteadoras para o perfil do gestor estratégico em Instituições de Ensino Superior**. 2013. 139f. – Dissertação (Mestrado Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORSO, P. J. **A Concepção de Poder em Michel Foucault e as Relações de Poder na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE**. 1996. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000110823&fd=y>>. Acesso em 15 jan. 2018.

PASSOS, I. C. F. (Org.). **Poder, normalização e violência** – Incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 2008

PASSOS, S. M. A. **As inter-relações com a(s) diferença(s) no tecido escolar**: os sentidos da diversidade. 2010. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2010.

PEREIRA, P. G. A constituição das posições-sujeito aluno e professor de inglês por acadêmicos do curso de letras. Universidade Federal de Goiás, **Anais... SILEL**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

PESSOA, F. **Poesias**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

PIATTI, C.B.; URT, S.C. A constituição da identidade: o sentido de ser professor em escola pantaneira. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL DA UFMS, 10., 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: UFMS, 2011.

PIAZZA, M. E. **O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função**. 1997. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RAMOS, N.S. **O Poder em Foucault**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Departamento de Filosofia. Rio de Janeiro. 2010, 24 p. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2010/relatorios/ctch/fil/FIL-Nina%20Schilkowsky%20Ramos.pdf> Acesso em: 08 nov. 2016.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. **As encruzilhadas do humanismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

SCHLEMPER JUNIOR, B. R. Universidade e Sociedade. In: VAHL, Teodoro Rogério, JUNIOR, Victor Meyer e FINGER, Almeri Paulo (org.). **Desafios da administração Universitária**. Florianópolis: Editora UFSC, 1989.

SILVA, M. A. **A Aprendizagem de Professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias**. 2000. 280f. Tese (Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SILVA, F. M. V. A transição para a gestão universitária: o significado das relações interpessoais. **R. Adm. FACES**, v. 11, n. 4, p. 72 - 91, 2012.

SILVA, F. M. V. et al. Tornar-se e deixar de ser diretor: a experiência de professores em uma universidade federal do centro-oeste. **RACE-Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 13, n. 1, p. 123-151, 2014.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I.T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, [S.l.], v. 16, n. 1, may 2015. ISSN 1677-4280. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

SMOLKA, A.L.B.O. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, ano XX, nº 50, abr/2000.

SPENGLER, M. R. N. B. **A constituição da identidade profissional docente: formação e saberes**. 2010. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

STRATHERN, P. **Foucault em 90 minutos**. Trad. BOECHAT, C. Jorge Zahar, Rio de Janeiro. 2003

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 17.ed., 2014, 305 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TOSTA, H. T. **Competências gerenciais requeridas aos gestores intermediários da Universidade Federal da Fronteira Sul**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

UFPEL. **Regimento Geral da Universidade Federal de Pelotas**. 1977. Disponível em <<http://wp.ufpel.edu.br/scs/regimento/>>. Acesso em 27 jun. 2016.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 01**, 03 de março de 2009. Aprova a criação de Centros na UFPeL. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2010/08/consun_2009_01.pdf>. Acesso em 30 jun. 2016.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 04**, 27 de março de 2014. Estabelece os procedimentos e critérios para realização das provas para ingresso na Classe A da Carreira do Magistério Superior na UFPeL. 2014. Disponível em <<http://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2014/03/Res-042014.pdf>>. Acesso em 14 jan. 2018.

_____. **EDITAL CPSI Nº 007**, 19 de fevereiro de 2016. Edital de abertura de concurso público para carreira docente. 2016. Disponível em <<http://concursos.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2016/02/Edital-007-2016-Docente-.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2017.

VAN GENNEP, A. **Os Ritos de Passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

VITÓRIA, L. A formação da identidade docente. **Anuário de Produções Acadêmico-científicas dos discentes da Faculdade Araguaia**, v. 3, n. 3, p. 188-211, 2014.

VOLLRATH, F. Analysis and interpretation of orb spider exploration and web-building behavior. In: **Advances in the Study of Behavior**, v.21, p. 147-94, 1992.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZUBEN, V. **Análise de Dados em Bioinformática: Tópico 6: Árvores Filogenéticas**. DCA/FEEC/Unicamp. 2000. Disponível em: <ftp://ftp.dca.fee.unicamp.br/pub/docs/vonzuben/ia368_02/topico6_02.pdf>. Acesso em 01 mar. 2018.

APÊNDICE A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
professor(a) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), estou ciente de que os dados disponibilizados durante a pesquisa sobre os SABERES DO SUJEITO DOCENTE NO PAPEL DE GESTOR: UMA RELAÇÃO DE PODER, a ser realizada nessa universidade, serão utilizados pelo pesquisador Alfredo Luiz da Costa Tillmann para um estudo de Mestrado no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (MPET), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Pelotas.

Fui informado sobre o objetivo dessa pesquisa, que é investigar acerca dos saberes e das relações de poder do sujeito docente, ao exercer o papel de diretor gestor de centros, escolas, faculdades e institutos no âmbito de unidades acadêmicas da Universidade Federal de Pelotas.

Assim sendo, autorizo o pesquisador a utilizar essas informações como fonte de análise e confirmação das categorias observadas, sabendo que, por questões éticas, os nomes dos sujeitos pesquisados e as situações que possam identificá-los não serão divulgados.

Estou ciente também que, a qualquer momento do transcorrer dessa pesquisa, poderei desistir de participar, e nesse caso ter minhas informações prestadas inutilizadas e descartadas do material da pesquisa.

Contatos do pesquisador:

E-mail: _____ Telefone: _____

Orientador: Prof. Dr. Glaucius Décio Duarte

Pelotas, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do professor(a) colaborador(a)

Assinatura do Pesquisador