

UNIVERSIDADE FUMEC
FACULDADE DE CIÊNCIAS EMPRESARIAIS
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

Lucas Massote de Melo Leite

FUNÇÕES GERENCIAIS DOS DOCENTES-GESTORES
UM ESTUDO DE CASO
A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE DIRIGENTES
DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA

Belo Horizonte – MG
2016

Lucas Massote de Melo Leite

FUNÇÕES GERENCIAIS DOS DOCENTES-GESTORES
UM ESTUDO DE CASO
A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE DIRIGENTES
DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Administração da Faculdade de Ciências
Empresariais da FUMEC como requisito
para a obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: Gestão
Estratégica de Organizações
Linha de Pesquisa: Estratégia em
Organizações e Comportamento
Organizacional
Orientadora: Prof^a. Dra. Zélia Miranda
Kilimnik

Belo Horizonte – MG
2016

L525f Leite, Lucas Massote de Melo

Funções gerenciais dos docentes-gestores um estudo de caso a partir da percepção de dirigentes de uma instituição de ensino superior pública / Lucas Massote de Melo Leite. Belo Horizonte, 2016.

118 p. il.

Dissertação (Mestrado em Administração.) - Fundação Mineira de Educação e Cultura. FUMEC / Faculdade de Ciências Econômicas / Curso de mestrado em Administração

Orientadora: Zélia Miranda Kilimnik

1. Gestão universitária 2. Função gerencial 3. Docente gestor
I. Kilimnik, Zélia Miranda II. Título.

CDU 658

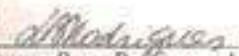


UNIVERSIDADE
FUMEC

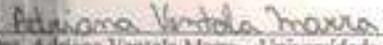
Dissertação intitulada "Funções Gerenciais dos Docentes-gestores: Um Estudo de Caso a Partir da Percepção de Dirigentes de uma IES Pública" de autoria de Lucas Massote de Melo Leite, aprovado pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:



Profa. Dra. Zélia Miranda Kilimnik – Universidade FUMEC
(Orientadora)



Profa. Dra. Suzana Braga Rodrigues – Universidade FUMEC
(Examinador Interno)



Profa. Dra. Adriana Ventola Marra – Universidade Federal de Viçosa
(Examinador Externo)



Profa. Dra. Cristiana Fernandes De Mulyder
Coordenadora do Programa de Doutorado e Mestrado em Administração da Universidade
FUMEC

Belo Horizonte, 20 de dezembro de 2016.

□ **SEDE**
Av. Alameda Pádua, 3000 - Curitiba
81280-900 - São Francisco, MS
Tel. (55) 5569-3333
www.fumec.br

□ **CAMPUS**
Rua Celso, 555 - Curitiba
80715-190 - São Francisco, MS
Tel. (55) 5569-3333
www.fumec.br

A Deus, autor e consumidor da fé, o qual um dia prometeu e fiel foi em sua palavra.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o qual, em sua infinita bondade e misericórdia, me concedeu vida e permitiu que todas as coisas concordassem para o meu bem;

aos meus amados pais Carlos e Lusiane, pelo amor, apoio, dedicação e grande paciência; pelas orações, por terem me ensinado o caminho correto a seguir e o guardar da fé;

à minha amada esposa Ludimila, por todo o amor e dedicação; pelo carinho no cuidar e paciência nas horas difíceis; pela companhia e apoio sempre presentes e pela dedicação em oração;

ao meu irmão Daniel, pelo amor, incentivo e apoio.

aos meus familiares e familiares de minha esposa, pelas orações e preocupações sempre constantes;

aos Irmãos da Primeira Igreja Batista de Florestal, pelo apoio e orações incessantes;

aos colegas de trabalho da UFV – Florestal, pelo apoio e paciência;

à prof^a. Adriana Ventola Marra, pelo apoio e dedicação, sempre disposta e pronta a ajudar;

à prof. Suzana Braga Rodrigues, pelo apoio e dedicação;

e, em especial, à prof. Zélia Miranda Kilimnik, pelo apoio e grande dedicação; pela paciência e por, tão prontamente, compartilhar sua sabedoria e seu conhecimento.

RESUMO

Países com alto grau de desenvolvimento social têm em sua estrutura um consolidado e forte sistema educacional. No centro desse papel, as universidades atuam como catalisadoras dos sistemas nacionais de inovação tecnológica, responsáveis pela geração e pela promoção de conhecimento. Como organização, a universidade necessita de gerenciamento efetivo para que seus objetivos sejam alcançados. Em sua maioria, a gestão das universidades é realizada por professores que assumem cargos de liderança denominados docentes-gestores. Esses, em grande parte, não recebem treinamento específico, nem têm formação em gerenciamento. Suas áreas de pesquisa e atuação, geralmente, não os preparam para enfrentar as dificuldades da gestão. Em 2007, com a implantação do “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI”, uma nova era se iniciou para as universidades federais. O plano possibilitou a abertura de novos cursos, o aumento na oferta de vagas e a criação de novos *campi*, contudo essa ampliação não foi acompanhada de aumento em termos de estrutura física e de recursos humanos necessários para um bom funcionamento. A expansão pelo programa Reuni no Campus Florestal permitiu uma série de benefícios, como a ampliação da estrutura de pesquisa, mas acentuou problemas antes existentes, como falta de verbas, indisponibilidade de mão de obra e falta de laboratórios. No contexto das universidades públicas federais, o presente trabalho teve como objetivo geral identificar e analisar as principais atividades gerenciais desenvolvidas por docentes ao exercerem a função gerencial em uma instituição de ensino superior (IES), após expansão pelo programa REUNI. A pesquisa realizada foi de natureza descritiva, de abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, caracterizando-se como um estudo de caso. Como universo de pesquisa, foram entrevistados docentes efetivos que ocupam cargos de direção e chefias de instituto no Campus Florestal. As análises das entrevistas demonstraram que os docentes-gestores realizam inúmeras atividades, sendo difícil delimitar todas elas, uma vez que ultrapassam os afazeres determinados por regimentos, estatutos e os elementos de gestão. Em paralelo, tais docentes não deixam de exercer as atividades de ensino, pesquisa e extensão ao assumirem cargos administrativos. Nesse sentido, eles se deparam com diversos problemas em decorrência do acúmulo de funções, tais como menor produção científica, dificuldade de conciliar suas diversas atividades e pouca disponibilidade de tempo com a família. Além desses, os docentes-gestores vivenciam conflitos de cunho pessoal e político, o que dificulta sua atuação e sua tomada de decisão. Os afazeres de natureza burocrática prejudicam o desempenho de atividades de natureza mais estratégica. Como estratégias para a conciliação de tempo acadêmico e gerencial foram citadas: o compartilhamento das demandas do departamento entre seus pares e o trabalho fora do horário regular. A necessidade de manter uma gestão eficiente, neste cenário, vinculada aos anseios da sociedade e em consonância com o controle do governo, faz da administração das universidades um desafio ímpar para seus gestores.

Palavras-chaves: Gestão universitária. Função gerencial. Docente-gestor.

ABSTRACT

Countries with a high degree of social development have in their structure a consolidated and strong educational system. At the heart of this role, universities act as catalysts for national systems of technological innovation, responsible for the generation and promotion of knowledge. As an organization, the university needs effective management to achieve its objectives. Most university management is carried out by professors who hold leadership positions called academic-managers. Most of them do not receive specific training or management training. These area of research and acting also does not prepare them to face the difficulties of management. In 2007, with the implementation of the "Program to Support Restructuring and Expansion Plans of Federal Universities - REUNI", a new era began for federal universities. The plan made possible for them to open new courses, increase enrollment and create new Campi, but it was not accompanied by an increase in terms of the physical structure and human resources necessary for its proper functioning. The expansion of the REUNI program at Campus Florestal allowed a number of benefits such as broadening the research structure, but accentuated previously existing problems such as lack of funds, unavailability of labor and lack of laboratories. In the context of federal public universities, the main objective of this study was to identify and analyze the main managerial activities developed by teachers when they performed the managerial function in an HEI after its expansion by the REUNI program. The research was descriptive in nature, with a qualitative approach, through bibliographical, documentary, field research, besides the case study. In research universe, effective teachers, who occupy management positions and institute heads at Campus Florestal, were interviewed. The analysis of the interviews showed that the academic-managers carry out numerous activities, and it is difficult to delimit all of them, since they go through the tasks determined by regiments, laws and the management elements. At the same time, teachers do not cease to carry out teaching, research and extension activities when they take administrative positions. In this sense, teachers are faced with several problems due to the accumulation of functions, such as less scientific production, difficulty in reconciling activities and little availability of time with the family. In addition to these, the academic-managers also have personal and political conflicts, hindering their action and decision-making and bureaucratic activities, which hinder the performance of activities of a more strategic nature. The strategies for the reconciliation of academic and managerial time quoted the sharing of the demands of the department between their colleagues and work outside of regular hours. The lack of preparation and the numerous activities performed make the work of the manager even more difficult, who is unaware of the main skills required of a good administrator, making it difficult to perform a good job. The challenge of maintaining efficient management in this scenario, linked to the aspirations of society, and in harmony with the control of the government makes the administration of universities a unique challenge for their managers.

Keywords: University management. Managerial role. Academic-manager.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS, FIGURAS E TABELAS

Quadro 1 - Áreas e papéis gerenciais	42
Quadro 2 - Habilidades gerenciais enunciadas por	49
Quadro 3 - Habilidades necessárias aos administradores universitários.....	51
Quadro 4 - Distribuição de questões no roteiro de entrevistas	60
Quadro 5 - Principais atividades desempenhadas pelos docentes-gestores....	70
Gráfico 1 - Número de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa	23
Gráfico 2 - Crescimento do número de cursos na graduação presencial nas universidades federais	26
Gráfico 3 - Evolução no número de docentes e técnicos administrativos nas universidades federais	27
Gráfico 4 - Número de matriculados no campus Florestal entre 2008 e 2016 ...	34
Gráfico 5 - Evolução do número de docentes	34
Gráfico 6 - Evolução do número de servidores técnicos administrativos	35
Gráfico 7 - Relação entre as habilidades conceituais, técnicas e humanas	49
Gráfico 8 - Tempo de serviço na UFV – campus Florestal.....	65
Figura 1 - Gestão como arte, habilidade prática e ciência.....	41
Tabela 1 - Panorama da expansão universitária.....	25
Tabela 2 - Obras concluídas nas IFES entre 2007 e 2014	27
Tabela 3 - Cursos criados por meio do programa REUNI.....	30
Tabela 4 - Descrição das obras de infraestrutura física - Projeto original e atual	31
Tabela 5 - Orçamento REUNI recebido pela UFV	32
Tabela 6 - Número de matriculados por curso	33
Tabela 7 - Distribuição dos entrevistados por faixa etária	64
Tabela 8 - Distribuição de servidores gerenciados por entrevistado	66
Tabela 9 - Orçamento REUNI recebido pela UFV	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Objetivos	12
1.2 Justificativa.....	13
2 REVISÃO DA LITERATURA	16
2.1 Breve histórico das universidades	16
2.2 A universidade no Brasil	19
2.2.1 <i>Cenário atual das universidades no Brasil</i>	21
2.3 A Universidade Federal de Viçosa	28
2.3.1 <i>Expansão UFV pelo REUNI</i>	30
2.3.1.1 <i>Transformação e Expansão da CEDAF em Campus Florestal pelo REUNI</i> ..	32
2.3.2 <i>Estrutura administrativa da UFV</i>	36
2.4 O papel dos gestores	37
2.5 Habilidades gerenciais.....	44
2.6 O docente-gestor	51
3 METODOLOGIA	56
3.1 Caracterização da pesquisa	56
3.2 Método de pesquisa	57
3.3 Seleção dos sujeitos da pesquisa	58
3.4 Coleta de dados.....	59
3.5 Análise dos dados.....	61
4 RESULTADOS DA PESQUISA	63
4.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	63
4.2 Principais atividades desempenhadas.....	67
4.3 Desafios, conflitos e problemas vivenciados pelo docente-gestor	77
4.4 Habilidades desenvolvidas pelos docentes no exercício da gestão	79
4.5 Treinamento para a gestão.....	82
4.6 Estratégias desenvolvidas para a aprendizagem da função gerencial	84
4.7 Impacto do REUNI na UFV e no <i>campus</i> Florestal	86
4.8 Desafios e problemas enfrentados pelos docentes-gestores na gestão da universidade após a implantação do programa REUNI	89
4.8.1 <i>Dificuldades no que se refere aos recursos humanos</i>	91
4.8.2 <i>Dificuldades no que se refere aos recursos financeiros e de infraestrutura</i>	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	106

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento econômico e social de qualquer país está atrelado à educação de seu povo. Países com alto grau de desenvolvimento social têm em sua estrutura um consolidado e forte sistema educacional. Howells, Ramlogan e Cheng (2008) afirmam que as universidades são, desde seus primórdios, catalisadoras dos sistemas nacionais de inovação tecnológica. Esse aspecto confere a elas um aspecto estratégico nos países. Do mesmo modo, as universidades são influenciadas pela sociedade e por ela modificadas. Chauí (2001) afirma que a universidade é uma instituição social, desta forma, realiza e exprime, de modo determinado, a sociedade de que é e faz parte.

Nos últimos anos, conforme explica Meister (2003), com a crescente valorização das informações, duas tendências significativas passaram a afetar as universidades: a revolução da informação e a interdependência mundial. Tais mudanças diminuíram barreiras culturais e ampliaram o acesso à informação. Nesse contexto, as universidades ganham um *status* ainda mais importante, modificando padrões sociais, gerando riqueza por meio do conhecimento e, assim, atuando como o fiel da balança na redução do abismo entre ricos e pobres (MEYER JR., 2014).

Desse modo, as universidades, por sua capacidade de transformação e transmissão de conhecimento, têm o poder de transformar as economias e a sociedade, implantando melhorias e aumentando o desenvolvimento de uma nação. A mudança obtida pelos países, por meio dessas instituições, passa, antes, pela transformação educacional e social do aluno.

Em essência, as universidades lidam com pessoas a um nível de relacionamento muito próximo, e as mudanças pretendidas por sua atuação só podem ocorrer quando, de fato, há relação de troca de conhecimento entre alunos e professores, membros da sociedade e pesquisadores.

Como afirma Simões (2013, p. 11), “no contexto das IES não restam dúvidas de que a peça fundamental para o desempenho da ação docente são os professores, pois são eles que produzem e transferem os componentes científicos, sociais, culturais e profissionais de uma sociedade”. Desse modo, ao atuarem, os professores desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, base estrutural das universidades e vertente de sua atuação.

Como organização, as universidades necessitam de gerenciamento efetivo para que obtenham alto nível de eficiência e alcancem assim seus objetivos. Na maioria, essa gestão é feita por professores que assumem cargos de liderança, em todos os níveis hierárquicos. Segundo Marra (2006) são os docentes-gerentes e, na presente pesquisa, são denominados docentes-gestores. Esses gestores são professores que exercem atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão conjuntamente com atividades de administração da universidade.

A gestão universitária enfrenta desafios próprios, especialmente por ser exercida por profissionais que nem sempre têm formação específica em áreas gerenciais ou se capacitaram para isso. Como agravante, os gestores universitários enfrentam limitada tomada de decisão e controle burocrático excessivo. Suas ações, como afirmado por Marra e Melo (2003), são ainda balizadas por colegiados, pares e superiores que, por vezes, exercem pressões políticas e de interesses pessoais. Fialho (2005) ainda complementa que, no contexto da gestão universitária, particularmente na realidade *multicampi* das universidades, o gestor depara-se com uma multiplicidade de cenários históricos, culturais e educacionais, tanto no ambiente interno quanto no externo. Por sua natureza multitarefa, o gestor universitário, enquanto docente, continua a enfrentar desafios próprios, como a elevada cobrança por produção científica, tensões familiares e sociais em virtude da indisponibilidade de tempo e dificuldade em se atualizar. Assim, Ésther e Melo (2010) determinam que o cenário social e institucional em que se encontram os gestores universitários exerce pressões significativas em sua identidade gerencial, exigindo deles uma multiplicidade de identidades, à medida que mudanças ocorrem.

Quanto aos níveis hierárquicos, os gestores universitários podem ser divididos em alta gerência (reitor, vice-reitor, pró-reitor e diretores), gerência intermediária (chefes de departamento, núcleos e institutos) e gerência de linha (coordenadores gerais, de cursos e de setores).

Desde sua criação, nos primórdios na Idade Média, as universidades enfrentaram problemas. Posteriormente, esse cenário estaria também presente na formação das universidades no Brasil. Segundo Morhy (2004), somente após 1988, com a promulgação da Constituição, e em 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes Básicas da Educação, as universidades obtiveram parâmetros mais claros e definidos para sua atuação.

A mudança mais efetiva, no quesito expansão, ocorreu já no século XXI,

com a implantação do “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI”, criado pelo decreto n. 6.096 de 2007. Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2012), o plano possibilitou às universidades aumentarem consideravelmente suas áreas de atuação, abrindo novos cursos, ampliando a oferta de vagas e criando novos *campi*, inaugurando uma nova realidade para o ensino superior federal. Segundo dados do INEP (2016a), o Brasil tinha, em 1980, aproximadamente 1,3 milhão de estudantes matriculados. A expansão das universidades e, por consequência, do número de matrículas ocorreu significativamente a partir do ano 2000, saltando de aproximadamente 4 milhões, em 2005, para mais de 8 milhões de matrículas, em 2015. Tal ampliação, no entanto, ocorreu de forma artificial em várias universidades federais, criando e ampliando *campus* sem a estrutura física e sem recursos humanos necessários para um bom funcionamento (PACHANE; VITORINO, 2015).

Neste contexto, encontram-se diversas universidades públicas federais, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de Viçosa (UFV). No total, segundo o MEC (2009), 53 das 54 universidades federais existentes naquela época aderiram ao programa REUNI, quando de seu lançamento.

O REUNI pode ser analisado por dois lados bem distintos. O primeiro deles retrata uma expansão considerável do ensino superior no Brasil. Segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, no relatório de acompanhamento do REUNI, entre 2007 e 2010, houve um aumento de vagas de 49% nos cursos de graduação e de 35% nos cursos de mestrado e doutorado. Por outro lado, a rápida expansão e a urgência em aprovar o programa têm gerado inúmeros problemas, como sobrecarga no trabalho do docente, inadequação de espaços físicos e precariedade das condições estruturais, falta de material de trabalho e pesquisa e consequente desmotivação de docentes e discentes (PACHANE; VITORINO, 2015).

A atual realidade das universidades brasileiras, em virtude da grande expansão ocorrida e das inúmeras dificuldades disso decorrentes, consiste em um misto de oportunidades e desafios. No contexto em que se encontram as universidades públicas federais, no que se refere à realidade *multicampi* e ao papel do docente-gestor, o presente trabalho busca responder à questão: Como se

caracterizam as principais atividades gerenciais desenvolvidas por docentes-gestores de universidades federais?

Para isso, o presente trabalho tomou lugar na Universidade Federal de Viçosa, tendo como foco a gestão universitária superior do *campus* Florestal, por meio de seu diretor geral, de diretores de área e também de chefes de institutos. A Universidade Federal de Viçosa, em seus 90 anos de existência, é reconhecida nacional e internacionalmente pela qualidade de seu ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, está posicionada como a 17^a melhor universidade do país, atendendo a mais de 17 mil alunos, em 76 cursos. Atualmente, sua estrutura apresenta três *campi* nas cidades de Florestal e Rio Paranaíba, sendo sua sede na cidade de Viçosa.

1.1 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa consiste em *identificar e analisar as principais atividades gerenciais desenvolvidas por docentes, ao exercerem a função gerencial em uma IES, após sua expansão pelo programa REUNI*. Para isso, tem-se o que se pretende como objetivos específicos:

1. Descrever as principais atividades desempenhadas pelos docentes como gestores da universidade;
2. Identificar os principais desafios enfrentados, na percepção dos docentes, ao exercerem função gerencial;
3. Identificar as principais habilidades desenvolvidas pelos docentes como gestores da universidade;
4. Avaliar o impacto do programa REUNI na gestão do *Campus* Florestal e;
5. Avaliar os principais desafios enfrentados, na percepção dos docentes, ao exercerem função gerencial após a expansão do *Campus* Florestal pelo programa REUNI.

1.2 Justificativa

Nos últimos anos, conforme afirma Meyer Jr. (2003), as universidades têm sido alvo de severas críticas em relação aos seus reais objetivos, à sua rigidez burocrática, à baixa qualidade do ensino, à pouca pertinência social dos serviços educacionais prestados e, em especial, à ineficiência no uso de recursos. Após a ampliação das universidades por meio de programas de investimento do Governo Federal, novos desafios se impuseram. Problemas de ordem administrativa e de eficiência na aplicação de recursos têm sido agravados.

De forma geral, há de se ter em mente que as universidades são núcleos sólidos de formação dos pensadores de um país, sendo estes responsáveis por grande parte da inovação tecnológica e do desenvolvimento da sociedade. Almeida (2003) afirma que a universidade ainda é a maior gestora de conhecimento, e não se pode permitir que tal diferencial se perca, com imenso custo para toda a sociedade. Os desafios se posicionam, ainda, no dilema existente entre a quantidade, por meio dos programas de expansão e acesso, e a qualidade, por meio da melhoria dos processos, procedimentos e metodologias. Não é cabível para as universidades ampliar somente o número de vagas, sem que haja, no mesmo compasso, o acréscimo da qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão. Nesse sentido, sua relevância social é notória, e não é oportuno manter somente uma imagem de morosidade e desperdício de recursos públicos. Também não é possível que as universidades continuem a trabalhar em um modelo antiquado, conforme afirmam Silveira, Colossi e Souza (1998), em posição neutra em relação aos problemas sociais e na separação clara entre elas e a sociedade. Assim, em virtude de seu importante papel social de mudança e desenvolvimento do país, é fundamental para o sucesso dessas instituições o estudo e a compreensão de sua realidade, seu comportamento e seu desempenho, para que, como resultado, seja gerada a ampliação efetiva da atuação social e da eficiência na aplicação de recursos e esforços.

Entender a realidade, o comportamento e o desempenho das universidades significa, também, entender o papel dos docentes-gestores universitários e sua atuação. Meyer Jr. (2014, p. 13) demonstra que “administrar uma organização acadêmica, cuja missão é educar seres humanos, requer visão, intuição,

sensibilidade e o uso de ferramentas administrativas adequadas às especificidades deste tipo de organização”. Desse modo, o docente-gestor tem papel estratégico nas organizações educacionais, uma vez que repousa sobre ele a responsabilidade sobre o desempenho das universidades. É praticamente impossível pensar em eficiência administrativa das universidades sem pensar, antes, em mudança efetiva do modo de atuação gerencial dos docentes-gestores.

Campos (2007) afirma que a introdução de valores gerenciais na administração pública fornece às universidades condições de enfrentar os cenários de mudança e dificuldades presentes atualmente em sua gestão. Nesse sentido, entender o papel do docente-gestor, suas atividades, dificuldades e dilemas se justifica na medida em que permite estabelecer parâmetros de melhoria administrativa, o que possibilita maior eficiência na gestão, levando as organizações educacionais a enfrentarem melhor as adversidades, ampliando sua atuação não somente em números, mas também em qualidade de atendimento, ensino e pesquisa.

Diante do cenário em que se encontram as universidades e as enormes pressões a que são submetidas, é de suma importância o estudo de sua administração. A literatura sobre o gerenciamento universitário é precária e não delimita de forma clara a atuação dos docentes-gestores. Pela sua importante posição, enquanto responsáveis por essa administração, é relevante a busca por parâmetros que permitam melhorias de gerenciamento, uma vez que muitos gestores não receberam treinamento para a gestão e desconhecem aspectos básicos de administração. Outro aspecto relevante é a particularidade do trabalho do docente-gestor, contratado para desempenhar atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas executores também de atividades administrativas e, em sua maioria, totalmente fora de sua área de formação. Éster, Silva e Melo (2010) afirmam que é possível encontrar um bom material de estudo sobre administração pública, porém pesquisas que privilegiam os gestores das universidades ainda são insuficientes. Nesse sentido, o presente estudo sobre administração universitária e a atuação de seus gestores elucidou e contribuiu para o avanço do conhecimento científico da administração, permitindo a ampliação dos conceitos e construtos a ele interligados.

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos. O primeiro apresenta a introdução, que contempla a contextualização do tema, o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa. No segundo capítulo, é

apresentado um breve histórico das universidades no mundo e no Brasil, traçando o cenário atual e apresentando a UFV e sua expansão ocorrida por meio do programa REUNI. No terceiro capítulo, são apresentados os principais aspectos que norteiam o papel dos docentes-gestores e sua atuação nas universidades. No quarto capítulo, são demonstradas as bases metodológicas do presente trabalho. O penúltimo capítulo abrange a análise de dados, seguida pelo sexto capítulo, isto é, as considerações finais. Ao término, são apresentadas as referências utilizadas para a elaboração da pesquisa, bem como anexos e apêndices.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O presente tópico contextualizará a criação e a difusão das universidades até os dias atuais, enfatizando a formação e a estrutura da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Em seguida, serão abordados aspectos ligados à gestão das universidades pelos docentes-gestores e seu papel dentro delas.

2.1 Breve histórico das universidades

O surgimento das universidades no Brasil ocorreu no período colonial, porém a origem das primeiras universidades é mais antiga. Conforme Simões (2013), a primeira universidade fundada na Europa Ocidental ocorreu em 1088, em Bolonha, na Itália, onde eram ensinados Direito e Teologia, sendo ela fortemente influenciada pelo poder episcopal. Conforme Souza (2013),

a Igreja ainda detinha o poder nas mais diversas instâncias sociais e a universidade era então direcionada a caminhar junto aos ideais divinos, [...] possuía uma estrutura curricular rígida e tinha como principal objetivo educar a elite pensante da época (SOUZA, 2013, p. 219-220).

No final do século XI e início do século XII, foram criadas as universidades de Oxford e Paris, respectivamente. A Universidade de Paris foi formada pela junção de diversas escolas: Artes liberais, Teologia, Direito e Medicina. Esse agrupamento ocorreu também séculos depois, na fundação das primeiras universidades do Brasil. Nos séculos XIII e XIV, de acordo com Simões (2013), diversas outras universidades foram fundadas, destacando-se entre as principais Cambridge (1209), Montpellier (1220), Coimbra (1290), Florença (1321), Praga (1348), Viena (1365) e Heidelberg (1367).

Em forte contexto de expansão da economia, baseado na ampliação da oferta de alimentos e também no desenvolvimento das cidades, o século XIV permitiu o crescimento das universidades medievais, tanto em amplitude quanto em número. O capitalismo começava a dar os primeiros passos, colocando em xeque o

poder da Igreja, conforme explicitado por Souza (2013). Esse ritmo, no entanto, foi quebrado na segunda metade do século, devido à epidemia de peste negra que assolou a Europa em 1348. Conforme Araújo (2010), a exploração da mão de obra pelos senhores feudais, uma guerra territorial entre França e Inglaterra, a fome e o elevado número de mortes levaram ao declínio do sistema feudal. Perroy (1953) complementa que o século XIV enfrentou uma série de crises além da peste negra, no entanto esse foi um marco que sinalizou o fim da Idade Média.

Na transição da Idade Média para a Idade Moderna, surgiu o Renascimento, período conhecido principalmente pela racionalização e pela expansão do conhecimento. Grandes pensadores, como Copérnico, Kepler e Galileu, ganharam destaque nesse período. Segundo Garcia (1997),

Percebe-se, [...], um esforço no sentido de dar uma nova explicação aos fenômenos da natureza, contrapondo-se, muitas vezes, à ciência do senso comum e fornecendo elementos para uma reordenação do entendimento da natureza (GARCIA, 1997, p. 1).

Com esse esforço, apoiado pelo investimento de mercadores recém-estabelecidos em um modelo comercial descentralizado, em contraponto aos feudos, foi possível a rápida expansão da pesquisa e da inovação tecnológica, abrindo caminho para a ampliação das universidades. A mudança se fez também nos aspectos culturais, econômicos e sociais. A divisão do trabalho, o avanço significativo do comércio e o aumento da vida urbana influenciaram e levaram a uma ruptura com o antigo sistema dominador da Igreja, resultando na Reforma Protestante (GARCIA, 1997).

A subversão do domínio da Igreja refletiu no padrão teológico-jurídico-filosófico das universidades, como aponta Trindade (2000), levando-as ao pensamento humanista e científico. Trindade (2000) ainda afirma que houve também uma revolução na relação entre o Estado, a universidade e a sociedade, moldando os padrões da universidade na Idade Moderna. Como consequência das mudanças ocorridas, especialmente pela demanda crescente das cidades por produtos, a expansão do comércio resultou em um processo de busca por novos mercados, caracterizado pelas grandes navegações.

Em 1500, tendo como principal incentivo a ampliação do domínio e do comércio português, o Brasil foi encontrado pelos portugueses:

O grande impulso que conduziu a frota de Pedro Álvares Cabral de Lisboa a Calicute, na Índia – e o levou a topar com o Brasil no meio do caminho –, foi apenas um pequeno, ainda que reluzente, movimento da grande sinfonia que configura o processo de expansão ultramarina dos portugueses ao redor do planeta. (BUENO, 2010, p. 30)

A ampliação da navegação culmina, segundo Bueno (2010), no legítimo início da era moderna. Durante esta era, as universidades foram estabelecidas e se projetaram baseadas em três grandes modelos: francês, inglês e alemão.

O modelo francês de universidade é firmado por decreto expedido por Napoleão, em 1808, motivo pelo qual recebe também o nome de modelo napoleônico. O domínio do imperador e suas conquistas militares moldou o modo como a universidade foi estabelecida. Fortemente influenciada pelo Estado, seus cursos são voltados para atender a demanda do governo, conforme afirma Marra (2003), dando ênfase ao ensino de caráter profissional e aplicado. Trindade (2000, p. 3) complementa que “o novo modelo se instituiu pelo poder do governo de nomear professores, assistido por um conselho central, fazendo da educação um monopólio”. Tem-se, segundo Castanho (2002), o estabelecimento de um ensino pautado apenas na distribuição do saber construído.

No modelo alemão, a universidade ganhou um novo objetivo, influenciado também pelo Estado, mas voltado a atender as demandas da sociedade. Em 1809, segundo Trindade (2000), após a nomeação de Von Humboldt para o Departamento dos Cultos e da Instrução pública, a Academia de Berlim sofreu uma fusão, gerando a Universidade de Berlim. Essa fusão levaria as universidades a adicionarem a pesquisa como uma de suas atividades principais. Além do ensino baseando no conhecimento já adquirido e na pesquisa, o modelo alemão ou humboldtiano buscou também desenvolver um aspecto moral nos estudantes, imputando a estes uma visão de prestador de bem-feitoria à sociedade.

O modelo inglês se solidificou na Revolução Industrial, determinando às universidades a praticidade do ensino voltado para a formação da elite que governaria o país e o levaria ao avanço econômico. Em 1852, conforme Castanho (2002), o Cardeal Newman publicou a obra *The idea of a university*, tornando-se um marco e referencial para as universidades inglesas. A ideia de universidade defendida pelo cardeal é sintetizada em dois polos: “é uma instituição que vela pela salvaguarda dos valores tradicionais e, ao mesmo tempo, é a formadora da elite que administra o desenvolvimento da nação” (CASTANHO, 2002, p. 10). Esse contexto

leva as universidades inglesas a investirem na formação extraclasse do estudante, ensinando-o também valores, ideais e princípios a serem utilizados na vida em sociedade. Marra (2003) afirma que o modelo inglês enfatiza a educação liberal e a formação integral do indivíduo. Esse modelo influenciou também o modelo americano de universidade, que amplia a formação integral do indivíduo a todos os membros da sociedade, levando-os a atuar diretamente sobre o meio em que vivem. Tal influência acaba por gerar o terceiro objetivo principal das universidades modernas: a extensão.

Os três modelos propiciaram a base para a formação das universidades modernas. Baseados no ensino, na pesquisa e na extensão, esses três pilares constituem os principais objetivos das universidades em todo o mundo, até os dias de hoje.

2.2 A universidade no Brasil

Da chegada dos portugueses, em 1500, até a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil, em 1808, as universidades no país eram apenas fantasias presentes nos pensamentos dos idealistas inconfidentes mineiros. Conforme afirma Bueno (2010), o ensino, instituído a princípio pelos jesuítas, era limitado a níveis fundamentais, e o ensino superior era acessível somente à elite, que enviava os filhos para estudarem em Portugal, em universidades como a de Coimbra.

Souza (2013) enuncia que essa realidade só se modificou após a vinda da Família Real para o Brasil, quando, na Bahia, surgiu o primeiro curso de educação superior na Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundado por Dom João VI. As escolas de ensino superior fundadas no Brasil após 1808 seguiam o modelo napoleônico, apenas replicando conhecimento. Marra (2003, p. 21) afirma que “[...] as primeiras escolas brasileiras de nível superior não foram estimuladas a investigar e produzir conhecimentos de forma integral, o que explica o fato de elas se mostrarem mais como escolas de nível médio do que superior”. Esse modelo continuou ativo por mais de um século, perdurando no Brasil imperial e na República Velha, sendo abandonado somente em 1920, com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro.

Em 1922, o então presidente do estado de Minas Gerais, Dr. Arthur da Silva Bernardes, como afirma Paniago (1990), fundou a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (ESAV), dando início àquela que, no futuro, seria a UFV. Sua criação, ligada a fortes fatores culturais e valores do então presidente do estado, foi baseada nos grandes colégios americanos de agricultura – “Land Grant Colleges”. Nesse sentido, o governo brasileiro conseguiu do governo norte-americano o envio colaborativo do Dr. Peter Henry Holfs, que estabeleceu os planos das construções e dos programas gerais de ensino (PANIAGO, 1990).

Na década de 1930, foram fundadas a Universidade de São Paulo e a Universidade de Brasília, acompanhadas pela criação do Ministério da Educação e da Saúde, em 1931. Morhy (2004) narra que, em 1940, importantes universidades foram fundadas, surgindo, nesse período também, as primeiras universidades filantrópicas católicas, denominadas Pontifícias Universidades Católicas: do Rio de Janeiro, do Paraná e do Rio Grande do Sul. A então ESAV, berço da fundação da UFV, em 1948, acompanhando mudanças desse período, foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG). Morhy (2004) ainda afirma que, nas décadas de 1950 e 1960, ocorreu a fundação de outras universidades, totalizando mais de vinte no país. Em 1964, conforme afirma Paniago (1990), sob decreto do então presidente Arthur da Costa e Silva, a UREMG foi transformada em Universidade Federal de Viçosa, sob a formam de fundação.

Em 1964, em virtude do golpe militar, as universidades brasileiras passaram a enfrentar problemas graves de identidade e liberdade de atuação. Segundo Souza (2013), o governo militar encomendou uma missão de consultores e técnicos norte-americanos, que analisaram o cenário educacional brasileiro e geraram, ao final, um relatório que, claramente, direcionava as universidades brasileiras para o modelo americano. A mudança mais significativa gerada por esse relatório foi o fim das cátedras e a instauração dos departamentos dentro das universidades, conforme descreve Morhy (2004).

Findo o período da ditadura militar, o Brasil passou por eleições diretas e, em 1988, foi promulgada a Constituição Brasileira, que causou importantes mudanças econômicas, sociais e, principalmente, políticas, influenciando fortemente o cenário das universidades. Souza (2013) afirma que

a partir da década de 80, novas transformações são observadas no funcionamento e no papel das universidades brasileiras. Neste período

histórico, caracterizado por um novo contexto político, econômico e social marcado pelas ideias neoliberais, as universidades públicas passam a ter que prestar contas ao estado sobre a sua produção acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão. O Estado, assim, cria mecanismos de avaliação docente, departamental e institucional na graduação e na pós-graduação, compelindo-as a apresentarem resultados à sociedade. (SOUZA, 2013, p. 10).

Após esse período, as universidades passaram a desempenhar papel estratégico de desenvolvimento social e econômico no Brasil. Até o início de 1980, conforme afirma Marra (2003), as universidades assumiram papel de pesquisa, ampliando a pós-graduação, investindo em equipamentos e prédios, garantindo também bons salários aos seus funcionários e professores. Tal cenário, porém, sofreu mudanças no final da década, com o desequilíbrio da economia, fator que ampliou, a partir da década de 1990, o surgimento de universidades particulares, que posteriormente viriam a se multiplicar.

2.2.1 Cenário atual das universidades no Brasil

A partir de 1985, com as eleições diretas para presidente, o país iniciou um novo cenário político e econômico. Não houve, porém, mudança positiva quando se trata do cenário geral das universidades (MORHY, 2004).

Em 1988, a Constituição trouxe esclarecimentos sobre o modo como o governo brasileiro agiria em relação à educação. Segundo Morhy (2004), foram estabelecidos: a aplicação de, no mínimo, 18% da receita de impostos na educação; a gratuidade da educação pública; a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; a autonomia das universidades; e a criação do regime jurídico único. Trigueiro (2003) complementa que

a Constituição da República, vigente desde 1988, reafirma a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial às universidades, assim como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nestas instituições (TRIGUEIRO, 2003, p. 18).

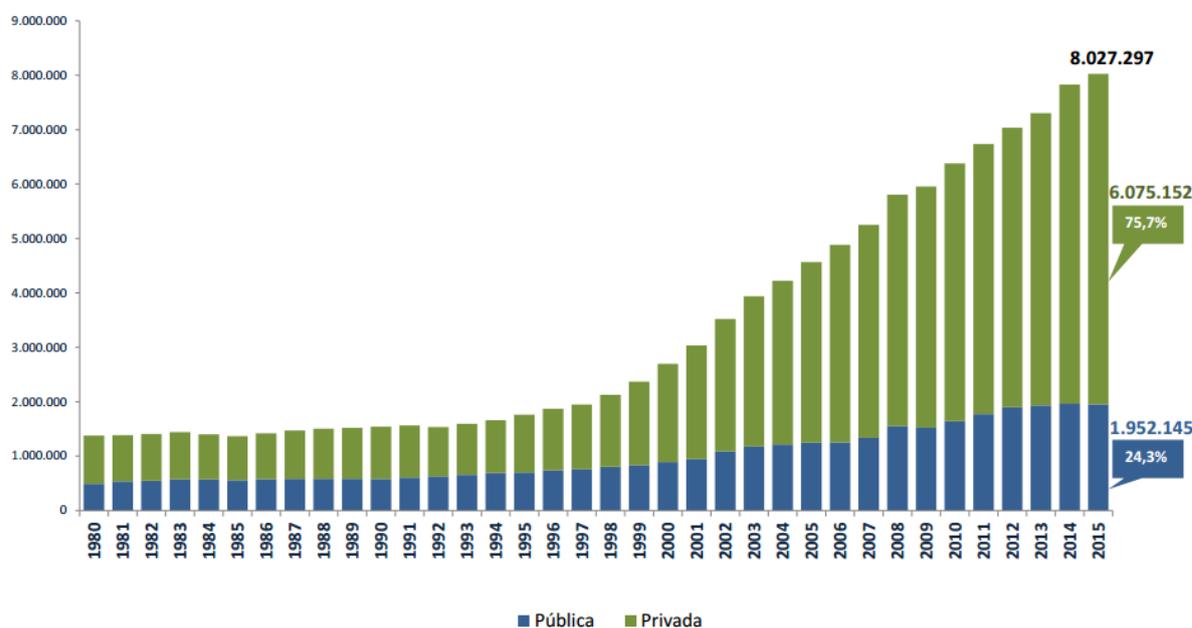
Outro marco importante para a educação superior recente foi a aprovação da nova Lei de Diretrizes Básicas (LDB), em 1996, que buscou estabelecer padrões para a educação no Brasil. Trigueiro (2003) afirma que, na LDB, uma nova rodada

de propostas para a educação foi estabelecida, como novas sistemáticas de avaliação e políticas voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos.

Como resultado das várias mudanças e melhora na economia, o ensino superior no Brasil cresceu. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil tinha, em 1980, 65 universidades, sendo 45 públicas (INEP, 2016a). O número de matriculados era de 1.377.286, dos quais 492.232 estavam em universidades públicas (INEP, 2016a). Analisando os dados da evolução da educação superior disponibilizados pelo INEP (2016b), é possível verificar que é crescente o número de matrículas, especialmente a partir de 1994, o que é consolidado especialmente depois do ano 2000, conforme Gráfico 1.

Em 2012, segundo o INEP (2016a), o número de instituições de ensino superior no Brasil chegou a 2.416 unidades, sendo 304 públicas e 2.112 privadas. Em 2015, esse número diminuiu para 2.364 unidades, sendo 295 públicas e 2.069 privadas (INEP, 2016a). Esse dado reflete um importante cenário que tomou forma após a aprovação da nova LDB. O ensino superior, antes sob a responsabilidade exclusiva do Estado, a partir da década de 1940, reforçada pela década de 60, começou a ser oferecido também pelas universidades particulares. Por uma política de contenção de gastos da União, dos estados e um discurso de racionalização dos recursos, autonomia e avaliação institucional, os governos da década de 1990, conforme afirma Trigueiro (2003), massificaram e transformaram a educação superior.

Gráfico 1 - Número de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa



FONTE: INEP (2016b, p. 28).

Criado em 1962 pelo Conselho Federal de Educação, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem como objetivo a elaboração de metas e normas para a aplicação de recursos na educação. O PNE passou a fazer parte da constituição de 1988, em seu artigo n. 214, porém sua regulamentação foi determinada com a LDB, em 1996, e aprovada posteriormente, em 2001, com a lei n. 10.172 de 09/01/2001.

Esse importante fato tomou corpo quando, a partir de 2001, conforme demonstrado pelo MEC (2014), entrou em cena o Plano Nacional de Educação, que prevaleceria no decênio 2001 – 2010. Ancorado por esse plano, o Governo Federal instituiu políticas públicas que se atrelavam ao PNE (2001/2010) e, a partir de 2003, novos parâmetros foram estabelecidos, em especial quanto à expansão da educação superior. Com o objetivo de ampliar o acesso à educação, o Governo Federal instituiu como primeira meta o aumento de, no mínimo, 30% da oferta de vagas para jovens de 18 a 24 anos. A medida era parte de um programa de política pública então implementada pelo Partido dos Trabalhadores.

Para alcançar a expansão do ensino superior previsto pela PNE, o Governo Federal estabeleceu três fases, conforme descreve MEC (2014, p. 35):

A Fase I, que abrange o período de 2003 a 2007, teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal. Por sua vez, o período entre 2008 a 2012, no qual foi implantada a Fase II, foi marcado pela execução do REUNI. Finalmente, em sua terceira Fase, a expansão da educação superior caracteriza-se pela continuidade das propostas anteriores e a sua

complementação com iniciativas específicas de desenvolvimento regional (MEC, 2014, p. 35).

Conforme afirma MEC (2014), na fase I, a prioridade era expandir as universidades e os cursos para o interior, reduzindo as assimetrias regionais, que eram as grandes responsáveis pela concentração das universidades federais em metrópoles e regiões mais ricas. Nessa fase foram criadas dez universidades em regiões não metropolitanas, tendo como resultados mais de 110 mil novas matrículas, a abertura de 26 mil vagas e de 613 novos cursos de graduação.

Na transição da fase I para a fase II, especificamente após 2007, foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Seu objetivo, conforme artigo 1, parágrafo 1 é descrito a seguir.

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. (BRASIL, 2007, p.1)

Teixeira (2013) complementa ao afirmar que o REUNI é um ambicioso programa de expansão e reestruturação das universidades, concebido principalmente para duplicar a oferta de vagas públicas e aumentar a qualidade do ensino. Segundo o relatório do primeiro ano do REUNI, ele tinha como principais objetivos:

garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior (MEC, 2009, p. 3).

Segundo o MEC (2009), das 54 universidades existentes em 2007, 53 aderiram ao programa, viabilizando o que seria a maior expansão das universidades

públicas brasileiras até o momento.

Na fase III do PNE (2001/2010), segundo o MEC (2014), foram pautadas políticas específicas de integração, fixação e desenvolvimento regional, além da criação de 47 novos *campus* e 4 novas universidades.

Em 2015, em virtude de todas as mudanças implementadas, mas ainda no processo de expansão, as universidades alcançaram o número expressivo de mais de oito milhões de matriculados em cursos superiores e cerca de 354 mil docentes em exercício no ensino superior, segundo dados do INEP (2016a). Nesse ínterim, conforme dados da Secretaria de Educação Superior (SESu), a expressiva expansão global de 117% no número de vagas em pouco mais de uma década (2002-2014) não encontra paralelo na história do ensino superior no Brasil. O número de IFES foi ampliado em 31%, a graduação presencial, em 86%, e o número de matrículas, em 86% (MEC, 2014), conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 - Panorama da expansão universitária

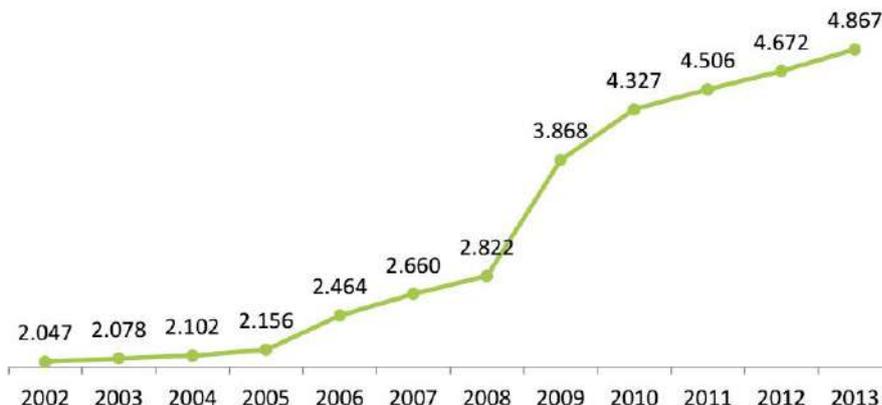
Indicadores	2002	2014
Universidades Federais	45	63
Campus	148	321
Cursos de graduação presencial	2.047	4.867
Vagas de graduação presencial	113.263	245.983
Matrículas na graduação presencial	500.459	932.263
Matrículas na educação a distância	11.964	83.605
Matrículas na pós-graduação	48.925	203.717

FONTE: MEC (2014).

Atualmente, segundo dados do INEP (2016a), a rede federal de ensino está presente em 805 municípios brasileiros, por meio de *campi* com cursos presenciais ou polos de ensino a distância – EaD.

Atrelados ao aumento no número de vagas, três dados importantes merecem atenção. O primeiro refere-se ao número de cursos de graduação ofertados em universidades federais, que saltou de 2.047, em 2002, para 4.867, em 2013, representando aumento de 237%, conforme Gráfico 2 (MEC, 2014).

Gráfico 2 - Crescimento do número de cursos na graduação presencial nas universidades federais



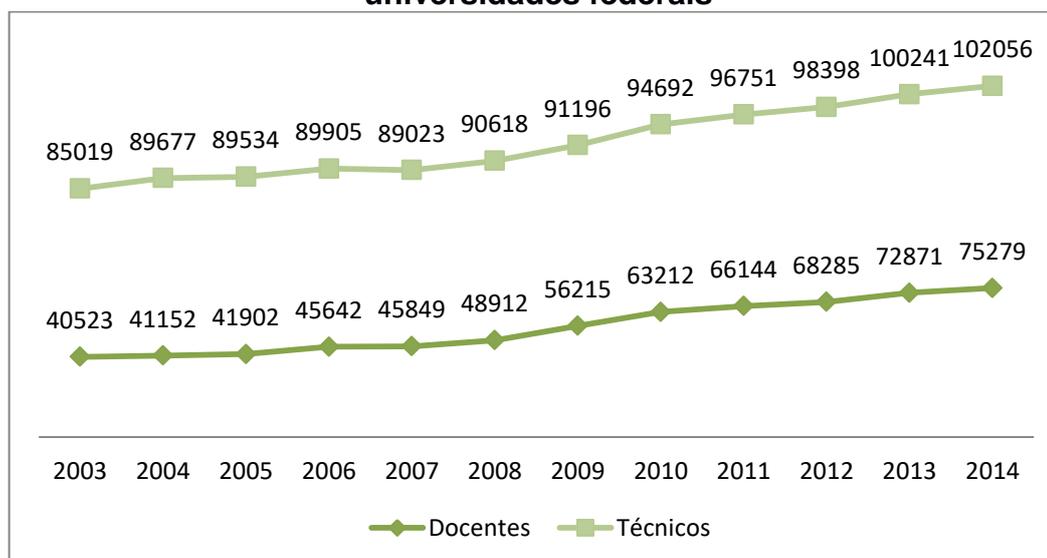
FONTE: MEC (2014, p. 33)

O segundo dado refere-se ao número de docentes nas universidades federais, que aumentou de pouco mais de 40 mil, em 2003, para mais de 75 mil, em 2014. Ressalta-se que, nesse período, o número de docentes praticamente dobrou, alcançando aumento de 87% (MEC, 2014). Tal aumento, no entanto, não acompanhou o número de matrículas, gerando sobrecarga de trabalho aos docentes, mesmo em plena expansão do número de servidores.

O terceiro dado que merece atenção é a evolução na contratação de técnicos administrativos. Entre 2003 e 2014, houve aumento de 20%, o que representou um salto de 85 mil para aproximadamente 102 mil profissionais (MEC, 2014).

De forma clara, é possível notar que o aumento no número de docentes em função do número de técnicos ocorreu de forma mais acentuada, porém merece destaque o fato de haverem contratações em ambas as categorias, conforme demonstra o Gráfico 3. Ao se analisar o aumento no número de servidores e professores, é possível notar a grande ampliação. No entanto, tal expansão não acompanhou o aumento do número de matrículas. Deste modo, mesmo em expansão, as universidades ainda apresentavam déficit de funcionários e professores para atender a crescente demanda dos novos estudantes.

Gráfico 3 - Evolução no número de docentes e técnicos administrativos nas universidades federais



FONTE: Adaptado de MEC (2014).

Para dar suporte ao gerenciamento de toda a força de trabalho criada e também já existente, o Governo Federal ampliou a redistribuição de diversos cargos de direção e funções gratificadas. Segundo o MEC (2014), entre 2002 e 2014 foram criados 5.911 cargos de direção e 6.928 funções comissionadas de cursos – FCC.

Além do aumento significativo no número de servidores e técnicos administrativos, um passo importante para a ampliação das universidades foi a realização de diversas obras, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços administrativos, entre outros. No total, entre 2007 e 2014, 1984 obras foram concluídas e 456 estavam em execução, totalizando 2.440 obras (Tabela 2).

Tabela 2 - Obras concluídas nas IFES entre 2007 e 2014

TIPO DE OBRAS	Concluídas	Em Execução	Total
Laboratórios	511	96	607
Salas de aulas	390	114	504
Bibliotecas	68	15	83
Restaurantes	95	21	116
Morádias	60	16	76
Áreas multifuncionais	345	96	441
Auditórios	46	6	52
*Outros	469	92	561
Total	1.984	456	2.440

FONTE: Adaptado de MEC (2014).

Toda a dinâmica de expansão pela qual passaram as universidades federais proporcionou significativas mudanças no ensino superior brasileiro. No entanto, problemas decorrentes dessa ampliação também surgiram, ocasionando a diminuição da capacidade de atuação e da qualidade do serviço prestado. Tais fatores são explicáveis uma vez que, reduzido o investimento e o gasto público, ocorreram queda na produção científica, menor atuação da extensão e perda de autonomia das universidades, uma vez que elas, apesar de gozarem de livre administração, estão sujeitas à disponibilidade de recursos.

Em 15 de dezembro de 2016, foi aprovada pelo Senado Federal a Proposta de Emenda Constitucional 55 – PEC 55, que limita os gastos públicos por duas décadas. Em razão disso, a educação, incluídas as universidades federais, tem à frente mais um desafio gerencial, em especial pelo fato de a PEC 55 desvincular um valor fixo de investimento do Governo Federal, gerando incertezas e dificuldade de planejamento e investimento por parte dos poderes na educação.

Ainda assim, ao analisar os dados da expansão, é possível verificar que se trata de uma mudança significativa e sem precedentes na história das universidades no contexto brasileiro.

2.3 A Universidade Federal de Viçosa

A universidade Federal de Viçosa (UFV), localizada na cidade de Viçosa, zona da mata mineira, a 225km de Belo Horizonte, foi fundada em 1922 pelo então governador do estado Arthur Bernardes, originando-se da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) (UFV, 2015).

Paniago (1990) demonstra que Viçosa sempre apresentou um dos maiores índices culturais do estado, porém, sem dúvida, o fator que contribuiu fortemente para isso foi a formação de determinados valores educacionais, estabelecidos principalmente pela criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), hoje Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Criada pelo decreto 6.053 de 30 de março de 1922 e inaugurada em 28 de agosto de 1926, a ESAV teve seu funcionamento didático iniciado em 1927, com cursos fundamental e médio, sendo instituído o curso superior de Agronomia em

1928. Desde o início, conforme afirma Paniago (1990), a UFV foi inspirada nos “*Land Grant Colleges*” americanos, que eram responsáveis pelo ensino, pesquisa e extensão de problemas ligados à agricultura e a seus trabalhadores.

Em 1932, foi instituído o curso superior de Veterinária. Acompanhando a formação das universidades brasileiras, em 1948, a então ESAV foi elevada a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) pela junção da Escola Superior de Agricultura, Escola Superior de Veterinária, Escola Superior de Ciências Domésticas, Escola de Especialização (Pós-Graduação), Serviço de Experimentação e Pesquisa e Serviço de Extensão (UFV, 2015). Conforme afirma Paniago (1990), a partir de 1968, a instituição passou por um período de grande expansão e, em 1969, já consolidada, a UREMG foi federalizada, sendo então transformada em Universidade Federal de Viçosa

Paralelo ao ensino superior, em 1965, foi criado o Colégio Universitário, vinculado à UFV, tornando-se, em 2001, o Colégio de Aplicação (Coluni). Seu objetivo era de oferecer ensino médio de qualidade à comunidade, possibilitando também um laboratório de ensino e prática aos alunos dos cursos de licenciatura da UFV.

Em 1939, segundo UFV (2015), o governador Benedito Valladares inaugurou a Fazenda-Escola de Florestal, localizada a 60km de Belo Horizonte, transformada em Escola Média de Agricultura de Florestal (EMAF) em 1948. Em 1955, sua administração foi transferida e posta sob responsabilidade da então UREMG e, em 1982, foi modificada para Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (CEDAF). Tendo objetivos similares ao Colégio de Aplicação (Coluni), a CEDAF mantém ensino médio, porém concomitante com cursos técnicos e pós-médios. Atualmente, a CEDAF oferece no campus Florestal o ensino médio federal e seis cursos técnicos concomitantes ou realizados após o término do ensino médio, sendo: Técnico em Alimentos, Agropecuária, Eletrônica, Hospedagem e Informática.

A Universidade Federal de Viçosa atualmente oferece 76 cursos, atendendo mais de 17 mil alunos. Sua estrutura funcional conta atualmente com três *campi*, localizados nas cidades de Viçosa – campus Sede, Florestal e Rio Paranaíba. Em um universo de 195 universidades, está posicionada como 17^a melhor do país, segundo o Ranking Universitário Folha (2016). Pelo mesmo ranking, é a 12^a melhor universidade em ensino, tendo como referência o curso de Agronomia em 2^o lugar

nacional, e a 19ª melhor universidade em pesquisa.

2.3.1 Expansão UFV pelo REUNI

Em 2007, apoiado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), o Governo Federal criou o programa REUNI como política de aprimoramento e aumento do alcance do ensino superior (UFV, 2014). Por se enquadrar nos requisitos necessários, a UFV aderiu ao programa no dia 29/10/2007, ainda na primeira chamada (MEC, 2009). Conseqüentemente, a UFV ampliou o número de vagas e criou novos cursos de graduação e pós-graduação. O relatório de gestão UFV (2014, p. 20) complementa que “essa expansão também originou a transformação de sua unidade de ensino e pesquisa de Florestal (CEDAF) em *campus* universitário”.

Essa mudança alterou drasticamente o cenário em que se encontrava a UFV. A expansão, segundo o relatório do Programa REUNI na UFV (UFV, 2011a), criou, entre 2007 e 2012, 19 cursos superiores em Florestal e Viçosa, conforme Tabela 3, e ainda aumentou em 46% o número de vagas de cursos já existentes nesses *campi*. Desse modo, foram criadas 790 vagas em cursos novos e outras 65 vagas em cursos já existentes, totalizando 855 novas vagas até 2011.

Tabela 3 - Cursos criados por meio do programa REUNI nos campi Viçosa e Florestal

<i>Campi</i>	Curso	Vagas	Turno	Início
Viçosa	Engenharia Mecânica*	40	Integral	2007*
	Engenharia Química*	40	Integral	2007*
	Licenciatura em Ciências Biológicas	40	Noturno	2009
	Licenciatura em Física	40	Noturno	2009
	Licenciatura em Matemática	40	Noturno	2009
	Licenciatura em Química	40	Noturno	2009
	Ciências Sociais – Licenciatura e Bacharelado	60	Noturno	2009
	Enfermagem	60	Integral	2009
	Medicina	50	Integral	2010
	Letras – Habilitação Português/Espanhol	20	Noturno	2010
	Subtotal 1	430		
Florestal	Tecnologia em Gestão Ambiental	40	Integral	2008
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	40	Noturno	2008

Licenciatura em Ciências Biológicas	25	Noturno	2009
Licenciatura em Física	25	Noturno	2009
Licenciatura em Matemática	25	Noturno	2009
Licenciatura em Química	25	Noturno	2009
Licenciatura em Educação Física	60	Noturno	2010
Agronomia	60	Integral	2010
Engenharia de Alimentos	60	Integral	2010
Subtotal 2	360		
Total de vagas em novos cursos	790		

FONTE: Relatório O Programa REUNI na UFV (UFV, 2011a).

No total, conforme UFV (2014), considerando todo o projeto de extensão do Governo Federal, entre eles o REUNI, entre 2006 e 2010, foram criados, nos três *campi*, 31 cursos superiores, 16 mestrados e 2 doutorados.

Em 2015, a UFV tinha 14.794 alunos de graduação, distribuídos nos três *campi*: Viçosa – 11.560, Florestal – 1.189 e Rio Paranaíba – 2.045 alunos (UFV, 2016b). Na pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) tinha 4.758 alunos. Desse total, 2.854 eram alunos *stricto sensu*, sendo: Viçosa – 2.769, Florestal – 55 e Rio Paranaíba – 30 alunos. Ainda, a UFV tem no ensino médio e técnico 1.853 alunos, sendo: Viçosa – 904 e Florestal – 949 (UFV, 2016b).

Conforme relatório UFV (2011a), a implantação do programa REUNI na universidade envolveu a construção e a reforma de diversas estruturas. Após o envio da proposta, em 2007, a UFV reviu o projeto junto ao MEC e ampliou a quantidade de obras previstas. Essa mudança resultou em 203% de aumento da área prevista inicialmente para as obras, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Descrição das obras de infraestrutura física - Projeto original e atual

Item	Obra	Tipo	Área total (m ²)	
			Proj. original	Proj. atual
1	Pavilhão de laboratórios da Área de Saúde Laboratórios no Anexo da DSA	Constr. nova Constr. nova	1.360,00	3.921,45 280,67
2	Bloco de gabinetes para professores da Área de Saúde	Constr. nova	510,00	1.066,00
3	Reestruturação de laboratórios existentes no Edifício Chotaro Shimoya	Reforma	150,00	150,00
4	Edifício de laboratórios de engenharia	Constr. nova	2.988,00	4.894,22
5	Edifício de licenciaturas	Constr. nova	2.178,00	3.430,54
6	Edifício do Centro de Ciências Humanas II	Constr. nova	1.345,00	4.011,95
7	Pavilhão de Aulas - Campus Florestal	Constr. nova	1.000,00	1.844,46
8	Pavilhão para as licenciaturas - Campus Florestal	Constr. nova	1.500,00	2.766,68
9	Pavilhão de laboratórios para os cursos superiores de tecnologia e licenciaturas - Campus de Florestal	Constr. nova	1.500,00	2.766,68
10	Biblioteca do Colégio de Aplicação da UFV (COLUNI) – Laboratório para as licenciaturas	Ampliação	1.000,00	1.290,00
11	Pavilhão de Aulas C – Campus Viçosa	Constr. nova	3.000,00	7.215,90
Totalização			16.531,00	33.638,55

FONTE: Relatório do programa REUNI na UFV (UFV, 2011a, p. 13).

Ainda segundo a UFV (2011a), o REUNI previa a contratação de docentes e funcionários técnico-administrativos, para atender as necessidades de expansão da graduação e da pós-graduação, nos *campi* de Viçosa e Florestal. Foi planejada a contratação de 812 novos servidores, porém, entre 2008 e 2010, foram efetivados 160 provimentos.

Em termos orçamentários, o REUNI estabeleceu, em pacto firmado entre a UFV e o Governo Federal, a liberação de R\$ 44 milhões de reais, sendo 26 milhões em capital e 17 milhões em custeio. Desses recursos, entre 2007 e 2010, foram dotados cerca de 40 milhões, o que corresponde a 91% do total previsto, conforme Tabela 5.

Tabela 5 - Orçamento REUNI recebido pela UFV

Natureza da Despesa	Dotado (R\$)				Total
	2007	2008	2009	2010	
Custeio	0,00	818.076,15	3.166.929,00	6.196.874,00	10.181.879,15
Capital	3.022.591,89	2.015.062,00	5.774.138,00	19.294.397,00	30.106.188,89

FONTE: Relatório o programa REUNI na UFV (UFV, 2011a, p. 17).

Como previsto, o programa REUNI na UFV ampliou consideravelmente o número de vagas públicas. Do mesmo modo, possibilitou a ampliação do número total de matrículas e trouxe, sob a forma de investimento, infraestrutura para atendimento às necessidades de ensino, pesquisa e extensão.

2.3.1.1 Transformação e Expansão da CEDAF em Campus Florestal pelo REUNI

Acompanhando o crescimento ocorrido na UFV como um todo, o atual *campus* Florestal originou-se da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal, que foi incorporada à Universidade Federal de Viçosa em 1969, segundo UFV (2014). A criação do *campus* Florestal ocorreu em 22 de maio de 2006 pelo Conselho Universitário (CONSU), complementando as atividades de ensino médio e técnico já oferecidas pela CEDAF. Em 2007, em virtude da expansão pelo REUNI, foram criados os primeiros cursos do *campus* Florestal em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Tecnologia em Gestão Ambiental, ocorrendo as

primeiras matrículas em 2008. A criação de novos cursos e o aumento de matrículas foram contínuos nos anos seguintes, totalizando 11 cursos superiores em 2016, a saber: Agronomia, Ciências Biológicas (licenciatura), Educação Física (licenciatura), Ciência da Computação, Engenharia de Alimentos, Física (licenciatura), Matemática (licenciatura), Química (licenciatura), Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Gestão Ambiental e Administração. Entre estes, os cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química, Gestão Ambiental, Desenvolvimento de Sistemas e Turismo foram criados em função da expansão pelo programa REUNI. Foi previsto ainda o curso de Tecnologia em Mecanização, não concretizado. O crescimento do número de matrículas por curso pode ser verificado na Tabela 6.

Tabela 6 - Número de matriculados por curso

CURSO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Agronomia	-	-	58	93	126	143	171	182	195
Ciências Biológicas - licenciatura	-	25	51	65	81	88	94	92	94
Educação Física - licenciatura	-	-	60	72	108	127	152	160	179
Ciência da Computação	-	-	-	-	49	85	111	125	136
Engenharia de Alimentos	-	-	58	89	122	132	153	163	174
Física - licenciatura	-	7	12	29	37	38	33	37	47
Matemática - licenciatura	-	6	18	28	38	35	40	40	46
Química - licenciatura	-	12	34	45	64	60	66	69	74
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	40	69	106	118	75	37	21	12	4
Tecnologia em Gestão Ambiental	40	56	70	72	79	78	90	88	109
Administração	-	-	-	60	118	156	195	219	237
TOTAL	80	175	467	671	897	979	1126	1187	1295

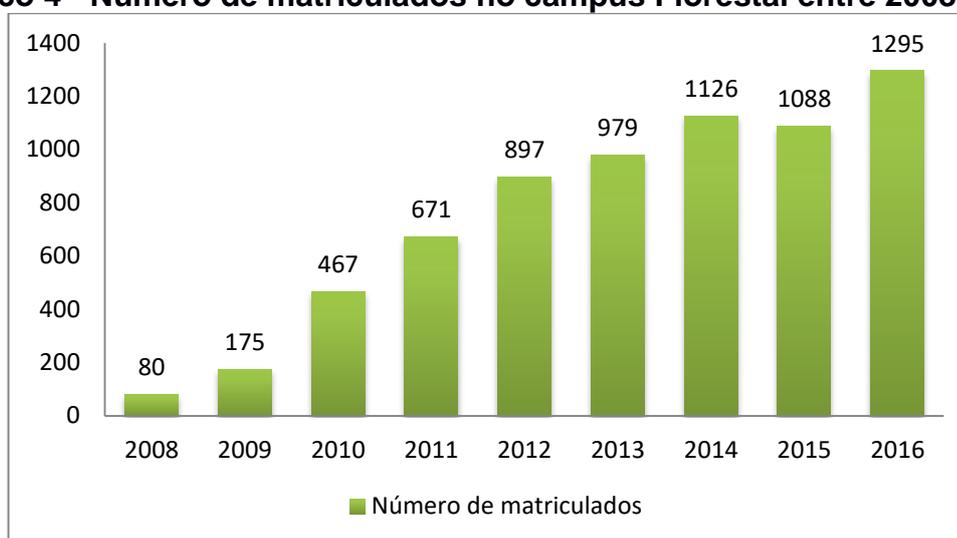
FONTE: Relatório UFV (UFV, 2016^a).

No Gráfico 4, é possível verificar que o número de matriculados na graduação, no *campus* Florestal, aumentou em 1618%, entre 2008 e 2016.

Toda a expansão no número de cursos e, conseqüentemente, de matrículas levou ao aumento nas contratações de professores de nível superior e técnicos administrativos. Em 2006, havia no *campus* 39 professores da carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), atendendo a demanda de aulas dos cursos técnicos da CEDAF. Em 2007, ocorreu a primeira contratação de um professor da carreira do magistério superior no *campus* Florestal, número que aumentaria significativamente nos anos posteriores, como demonstrado no Gráfico

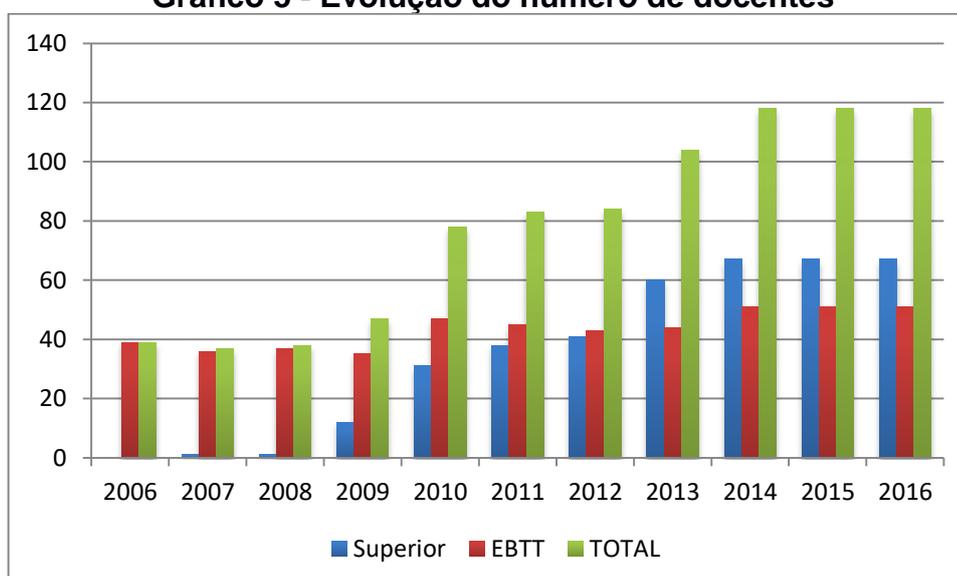
5. Ressalta-se aqui o fato de professores da carreira EBTT ministrarem aulas também aos alunos de cursos superiores. Tal fato ocorre em decorrência da alta demanda dos cursos e da baixa disponibilidade de professores. Outro fator de destaque é o contínuo aumento da contratação de professores da carreira EBTT, mesmo após a criação do campus. Isso é explicado pela expansão, não pelo programa REUNI, mas por intermédio de políticas do Governo Federal, da oferta de vagas nos cursos técnicos e médios, elevando, assim, a contratação de novos professores de Ensino Básico e Tecnológico.

Gráfico 4 - Número de matriculados no campus Florestal entre 2008 e 2016



FONTE: Relatório UFV (UFV, 2016a).

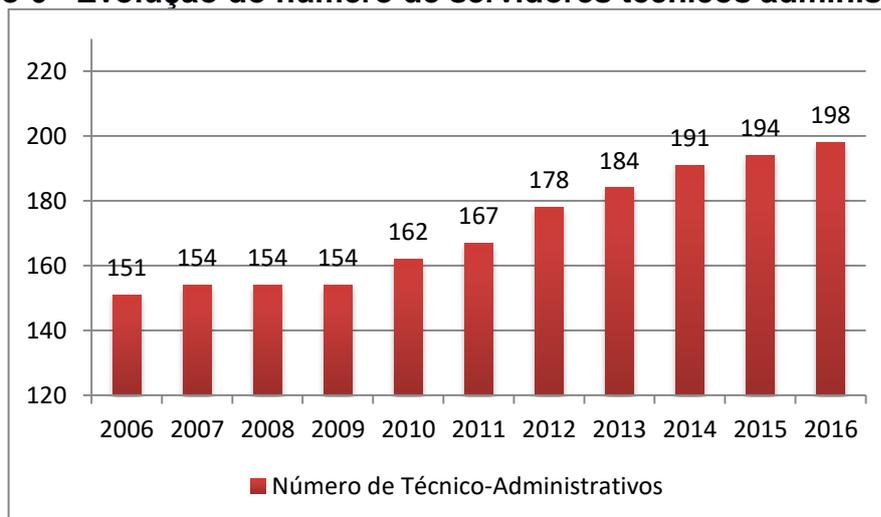
Gráfico 5 - Evolução do número de docentes



FONTE: Relatório UFV (UFV, 2016a).

Paralelamente à contratação de novos professores, houve também, em virtude do REUNI, a contratação de novos técnicos administrativos no *campus* Florestal. Esse crescimento, no entanto, não ocorreu de forma significativa, como demonstrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Evolução do número de servidores técnicos administrativos



FONTE: Relatório UFV (UFV, 2016a).

Ao visualizar o Gráfico 6, é possível verificar que a contratação de novos técnicos ocorreu, de fato, após 2010, quando o número de professores e alunos já havia aumentado consideravelmente. Isso criou demanda por auxílio administrativo que não acompanhou o crescimento do *campus*. No intuito de auxiliar e suprir essa demanda, o Governo Federal propiciou a contratação de funcionários terceirizados. Segundo informações disponibilizadas pela diretoria administrativa do *campus* Florestal, em 2016, 100 funcionários terceirizados ali atuavam, em diversas áreas, como faxina, trato no campo, recepção, secretariado e vigilância.

Como verificado, desde sua criação, em 1939, como escola média, passando por sua transformação em *campus*, até os dias atuais, o crescimento do *campus* Florestal deu-se de forma muito acelerada, após 2006, resultando em rápido avanço no número de matrículas e de servidores. Tal aumento em números resulta também em desafios de gestão, uma vez que o volume de recursos e atividades também sofreu considerável aumento.

2.3.2 Estrutura administrativa da UFV

Segundo UFV (2014), a estrutura funcional da universidade caracteriza-se pela estrutura colegiada. O Anexo 1 do presente trabalho compreende o organograma geral da UFV (UFV, 2012b). Sua estrutura é composta pelos colegiados superiores (Conselho Universitário – CONSU; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE) e pela Administração Superior (Reitoria, Pró-reitorias, Centro de Ciências e *campi*). O CONSU é o órgão superior de administração responsável por funções consultivas e deliberativas. O CEPE é o órgão superior de coordenação e supervisão das atividades de ensino, pesquisa e extensão, responsável por funções normativas, consultivas e deliberativas, porém no plano didático-científico. Segundo o relatório de gestão da UFV,

no *Campus Viçosa*, os Centros de Ciências são os órgãos que administram o exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão, em uma ou mais áreas de conhecimento, aos quais se vinculam os Departamentos. O Departamento é a unidade básica da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal e compreendem disciplinas afins. A administração do Departamento compete ao Colegiado do Departamento e à Chefia. A gestão didático-pedagógica do ensino de graduação de um Centro de Ciências é exercida por uma Câmara de Ensino, ressalvadas as competências do CEPE. Cada Centro de Ciências conta com o Conselho Departamental, que é o colegiado consultivo e deliberativo, presidido pelo respectivo Diretor. A Diretoria é o órgão executivo do Centro, com estrutura orgânica própria, cabendo-lhe administrar as suas atividades. No *Campus Florestal* e no *Campus Rio Paranaíba* o Conselho Acadêmico e Administrativo constitui-se em colegiado superior de administração, com funções consultivas e deliberativas. (UFV, 2014, p. 23)

O *campus Florestal* é equivalente aos Centros de Ciências, apresentando estrutura funcional própria. Abaixo dos centros de ciência, a subdivisão se faz por departamentos. Do mesmo modo, porém com denominação diferente, nos *campi Florestal* e *Rio Paranaíba*, os institutos de ciências têm equivalência com os departamentos em nível hierárquico e administrativo. Cada departamento e instituto tem sob sua liderança um chefe ou docente-gerente.

A situação *multicampi* da UFV é composta pelo *campus Sede*, em Viçosa (MG), o *campus Florestal* (MG) e o *campus Rio Paranaíba* (MG). Sua estrutura é complexa e não existe equivalência hierárquica e administrativa completa entre eles. A própria diversidade de departamentos e cursos leva a situações de adaptação e

consequente diferenciação entre os *campi*. Em níveis hierárquicos, Florestal e Rio Paranaíba se subordinam diretamente à reitoria, como os departamentos, mas, ao mesmo tempo, têm, em determinadas situações, autonomia em suas decisões, inclusive equivalentemente às pró-reitorias. Os institutos dos *campi* Florestal e Rio Paranaíba, mesmo igualitários em nível hierárquico com os centros de ciências do *campus* Sede, têm, acima de suas decisões, as diretorias gerais e os conselhos acadêmicos administrativos.

Conforme regimento geral da UFV e regimento interno do CAF, o diretor geral é indicado pela Reitoria da UFV à comunidade acadêmica. Para um processo mais participativo e democrático, a Reitoria elabora uma lista tríplice, que leva à eleição, de modo não oficial, do diretor geral do *campus*. Este, no entanto, precisa ser aprovado e indicado pela administração superior da UFV. Os cargos de diretoria de área são escolhidos pelo diretor geral, no exercício de cargo de confiança. Os chefes de instituto são eleitos por seus pares, aprovados em colegiado.

No próximo tópico serão abordadas as principais habilidades e atividades requeridas pelos gestores, tanto na UFV quanto em outras instituições.

2.4 O papel dos gestores

Mintzberg (2010) afirma que o propósito da gestão é ajudar a realizar os objetivos das organizações. Segundo esse conceito, o papel do gestor pode ser definido como um canalizador dos recursos (humanos, financeiros, operacionais) para se alcançar os objetivos da organização. Fayol (1990, p. 26) afirma que “dirigir é conduzir a empresa, tendo em vista os fins visados, procurando obter as maiores vantagens possíveis de todos os recursos de que ela dispõe”. Definir, no entanto, o papel do gerente nas organizações é um desafio que vem sendo estudado por longos anos.

Um dos primeiros estudiosos da função gerencial foi Henri Fayol (1841-1925), integrante da escola clássica de administração. Em um contexto pós-Revolução Industrial, a máxima da produção em grande escala levava as fábricas à utilização de seus recursos para a produção de bens a níveis extremos. A estrutura administrativa era rígida e o controle sobre o empregado era muito elevado. Marra

(2003) afirma que, nessas organizações, as tarefas eram especializadas e precisas, a visão do todo era prerrogativa somente da alta administração e obediência e lealdade aos superiores eram valorizadas. Mesmo nesse contexto e nele também baseado, Fayol (1990) afirmava que todas as pessoas têm necessidade, em maior ou menor grau, de noções administrativas; seja na família ou nos negócios do Estado, a administração é uma atividade comum aos empreendimentos humanos e todos eles exigem algum grau de previsão, organização, comando, coordenação e controle. Fayol tinha a clara percepção de que as organizações necessitavam de controle gerencial, independentemente de seu tamanho, capacidade econômica ou até mesmo tipo. Deste modo, o autor propunha que o papel do gerente era controlar e direcionar o trabalho dos empregados. Nesse modelo, o trabalho dos empregados era altamente dividido, sem a visão do todo e focado apenas na tarefa e na realização de objetivos, que, na maioria, eram voltados para a produção apenas.

Fayol (1990), em uma visão estrutural das empresas, demonstra que entre as missões do corpo social (administrativo) está o velar para que os recursos humanos e sociais mantenham relação com o objetivo e as necessidades da empresa, estabelecendo uma direção única e forte, além de coordenar as ações e os esforços em uma só direção. Essa visão inaugurou uma nova abordagem do conceito de administração. Sua principal influência se fez no sentido de determinar as funções dos administradores em todos os níveis e áreas de atividades das empresas. Fayol (1990) afirma que “a administração não é um privilégio exclusivo nem encargo pessoal do chefe ou dos dirigentes da empresa, é uma função que se reparte, com as outras funções essenciais, entre a cabeça e os membros do corpo social”. Também denominados elementos de gestão – planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar –, essas funções são muito utilizadas ainda nos dias atuais, sendo a base para o entendimento do papel do gestor.

Posterior ao modelo clássico, o modelo humanístico tomou forma e se fortaleceu. Nesse contexto, a ênfase deixou de ser nas tarefas e na estrutura organizacional e se deslocou para as pessoas que trabalham nas organizações. Os principais autores a tratar da perspectiva humanística foram Mary Parker Follet (1868-1933) e Chester Barnard (1886-1961).

Lodi (1971) demonstra que Barnard contribuiu para construir uma teoria da organização nova, diferente da adotada por Fayol. Barnard, em particular, desenvolveu estudos voltados para o papel dos gerentes, ainda que, de forma

indireta, seus estudos focalizam as relações de trabalho entre os gerentes, seus relacionamentos e sua organização. Barnard (1966, p. 92) afirma que “a vida de uma organização depende de sua habilidade em assegurar e manter as contribuições pessoais de energia”. Mesmo para os dias atuais, Barnard tem conceitos avançados, tais como equilíbrio dinâmico com o ambiente externo e a autogestão (MAXIMIANO, 2012). A mudança proposta por Barnard trata da relação entre os indivíduos, não levando em consideração somente suas relações hierárquicas. Essa visão muda radicalmente o paradigma vigente.

Kwasnicka (2006) afirma que, em sua teoria, Barnard situava o homem como ser social que interage com frequência com seus semelhantes. Nessa perspectiva, Barnard questiona o conceito clássico de autoridade estabelecida formalmente. Segundo esse autor, a autoridade dos gerentes depende, antes de tudo, da tomada de decisão, que é, conseqüentemente, dependente da vontade dos subordinados para sua implementação. Essa dependência é notória, pois, mesmo tendo a autoridade outorgada, não há garantias, segundo Maximiano (2012), de aceitação e obediência por parte dos subordinados. Assim, Barnard (1966, p. 21) afirma que “cabe ao executivo facilitar a síntese em forças de ações contraditórias, conciliando forças conflitantes, instintos, interesses, posições e ideais”.

Daft (2010) demonstra que uma das mais significativas contribuições de Barnard é o conceito de organização informal. A organização informal pode ser observada em todos os tipos de organizações e se constitui de aproximações imediatas e agrupamentos sociais naturais. De maneira direta, a organização informal, quando bem administrada, pode trazer benefícios consideráveis às organizações. Barnard (1966) afirma que organizações informais são necessárias para a operação de organizações formais, como meio de comunicação, coesão e proteção da integridade individual. No entanto, a má utilização da organização informal inviabiliza o trabalho dos gestores, pois cria dualidade no comando, gerando desinformação e descontrole.

Lidar com os funcionários, e não somente com a alta gerência, passa a ser o novo desafio dos gerentes, sendo estes responsáveis por três objetivos principais, segundo Barnard (1938):

1. Desenvolver e manter um sistema de comunicação com a organização informal, como estratégia para possibilitar a eficácia da organização formal.
2. Promover a formação e manutenção de um sistema de recursos humanos, incluindo motivação das pessoas, por meio de incentivos

eficazes.

3. Formular e desenvolver os propósitos, objetivos e fins da organização, o que inclui a doutrinação dos funcionários operacionais com os propósitos gerais e as grandes decisões, de modo que eles permaneçam coesos e capazes de tomar as decisões finais, que são detalhadas, de maneira coerente. (MAXIMIANO, 2012, p. 104)

Barnard (1938) elaborou uma teoria que permitiu, pela primeira vez, alinhar os objetivos da organização com os objetivos pessoais dos funcionários. Esta teoria teve como objetivo motivar o funcionário, dando-lhe também uma visão do todo, levando-o a perceber sua importância na organização. Lodi (1971) demonstra que uma das funções do executivo, elencada por Barnard, consiste em inculcar um propósito comum. Conseqüentemente, ao entender a visão, o funcionário poderia tomar decisões que trariam retornos, aumentando a eficácia da organização.

Marra (2003) afirma que Barnard acreditava ser possível o alinhamento de objetivos entre organização e funcionário. Para que todos esses objetivos fossem alcançados, Barnard elaborou um plano de comunicação eficiente entre a organização e o funcionário, possibilitando a este trabalhar em regime de cooperação, e não apenas de subordinação. Barnard (1966) assim afirmava que a primeira função do executivo era desenvolver e manter um sistema de comunicação eficiente. Em suma, como afirma Lodi (1971), Barnard propunha que a função do executivo consistia em tomar decisões que agregassem qualidade e moralidade à coordenação das atividades da organização.

A escola clássica de administração propunha um modelo autoritário, de controle absoluto do empregado, direcionando a função do gerente para o controle e a direção. Na abordagem humanística, porém, esse paradigma é quebrado e é implementado um modelo voltado inteiramente para a relação entre o empregado e a empresa, criando, inclusive, uma dependência da organização em relação ao empregado.

Em 1973, Mintzberg propôs uma nova abordagem quanto à função do gerente, ampliando sua atuação. Além de planejar, dirigir, controlar e avaliar, o gerente ganharia novas funções voltadas para a ação, e não somente para a reflexão, como abordava a teoria clássica.

A inovação proposta por Mintzberg se iniciou pelo modo como era abordado o papel do gerente nas organizações. Sua preocupação era no sentido de demonstrar uma visão ampla das atividades dos gerentes, não se resumindo apenas

às suas ações, mas também ao seu modo de visualizar e tomar decisões à frente das empresas. Mintzberg (2014) demonstrou que a gestão poderia ser vista como um triângulo composto por: Arte; Habilidade prática; e Ciência (Figura 1).

Figura 1 - Gestão como arte, habilidade prática e ciência



FONTE: Mintzberg (2014, p. 7)

Mintzberg (2014) complementava que a arte trazia as ideias e a integração; a habilidade prática levava às conexões, trabalhando sobre experiências tangíveis; e a ciência proporcionava a ordem, mediante a análise sistemática do conhecimento.

Desse modo, o autor evidenciava que a gestão fosse vista como uma atividade prática, realizada dentro de um contexto específico e com técnica, ciência e arte.

Reúna uma boa dose de habilidade prática com toque certo de arte, ao lado de algum uso de ciência, que você acaba com um trabalho que é acima de tudo uma prática, aprendida por experiência e enraizada no contexto. (MINTZBERG, 2014, p. 8)

Ao estudar a gestão como prática, Mintzberg quebrou o paradigma vigente quanto às funções e responsabilidades dos gestores, estabelecido principalmente pelas definições básicas de Fayol (1841-1925). Marra (2003) afirma que Mintzberg (1973) não se limitou ao processo meramente administrativo, mas ampliou o conceito, ao afirmar que os gestores desenvolvem inúmeras outras funções. Desse modo, Mintzberg permitiu analisar o trabalho do gestor de forma flexível, sem a rigidez de planejamento, organização, comando, coordenação e controle. Mintzberg (2014), por fim, elucidou que gestão não é somente uma coisa, mas todas elas:

controlar, fazer, tratar, pensar, liderar, decidir. Todos, não somados, mas mesclados.

Meyer Jr. (2014) explica que Mintzberg caracterizava o trabalho do administrador como fragmentado, abreviado, variável e descontínuo. Em resumo, Mintzberg (2014) demonstra que os gerentes “Trabalham em um ritmo incessante; Têm suas atividades caracterizadas por brevidade, variedade e fragmentação; e são fortemente orientados à ação” (MINTZBERG, 2014, p. 13).

Em virtude da complexidade e da variabilidade do trabalho gerencial, Mintzberg definiu dez papéis gerenciais assumidos pelos gestores. O autor entendia o papel gerencial como “um conjunto organizado de comportamentos pertencentes a um cargo ou posição identificável” (MINTZBERG, 1973, p. 54). Trevizan (1987, p. 2) complementa designando papel como “a maneira de agir que a pessoa adota ao reagir a uma dada situação em que outras pessoas ou objetos estão envolvidos”.

Nesse sentido, é possível verificar que o papel do gerente está intimamente ligado à sua pessoa, sendo essa ligação em níveis emocionais, psíquicos e sociais. É possível notar que a ligação entre a pessoa e o papel de gerente ocorre em nível de função, já que, em toda organização, o papel do gerente é reconhecido dentro de uma hierarquia. Em complementação, suas atitudes e comportamentos também definem seu papel, não estando atrelado necessariamente a determinado *status* hierárquico. Mintzberg (1973) define que personalidades individuais podem afetar o modo como um papel é desempenhado pelo gerente, no entanto não afetam como ele é executado. É importante ressaltar que as atitudes do gerente, mesmo as subjetivas, criam uma expectativa nos demais membros da organização. São esperadas, principalmente por seus subordinados, atitudes que os levem a ações claras e definidas, a soluções amplas dos problemas e à elaboração de estratégias e caminhos a serem trilhados.

Em virtude de o papel gerencial ser identificado pelo exercício da função gerencial, por meio de comportamentos e atitudes em determinada posição, Mintzberg (1973) ordenou e classificou dez papéis gerenciais, ordenados em três áreas, denominadas: decisórias, interpessoais e informacionais. Nessa perspectiva, esse autor (1973) demonstra que os dez papéis gerenciais se intercalam às três áreas predeterminadas, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Áreas e papéis gerenciais

Área	Papel Gerencial
Interpessoais	Líder
	Simbolismo

	Ligação
Informação	Monitor
	Disseminador
	Porta-voz
Decisão	Entrepreuner
	Controlador de distúrbios
	Administrador de recursos

FONTE: Mintzberg (1973).

Os papéis definidos no trabalho de Mintzberg (1973) são brevemente descritos a seguir.

Papéis interpessoais

- 1) Líder: está ligado a todas as atividades interpessoais nas quais há alguma forma de influência, incluindo funcionários, clientes, fornecedores;
- 2) Simbolismo: o gerente tem suas ações como um símbolo e representante da organização;
- 3) Ligação: envolve os diversos relacionamentos que o gerente deve manter, seja com seus subordinados, com superiores ou com o público externo, no intuito de obter e fazer favores e fornecer informações à organização;

Papéis de informação

- 4) Monitor: recebe ou busca obter informações para entender o meio em que está inserido e o que se passa na organização, objetivando identificar problemas, oportunidades e tomar decisões;
- 5) Disseminador: envolve a transmissão de informações internas aos subordinados para a realização de suas tarefas e também da informação externa para dentro da organização;
- 6) Porta-voz: envolve a transmissão de informações de dentro da organização para o ambiente externo;

Papéis de decisão

- 7) *Entrepreuner* (empreendedor): é quem determina as ações e atitudes que provocarão mudança na organização, gerando assim atividades inovadoras na empresa;
- 8) Controlador de distúrbios: é responsável por lidar com os eventos fora do controle gerencial, situações de crise, conflitos ou imprevistos na organização;

- 9) Administrador de recursos: compreende o trabalho de administrar o próprio tempo, programar o trabalho alheio e autorizar as decisões de terceiros, em suma, é supervisionar o sistema de alocação de recursos da organização;
- 10) Negociador: responsável por liderar as negociações sobre os interesses da empresa com sindicatos, credores, Estado e outras organizações.

Os papéis gerenciais são importantes para se entender os diversos aspectos que estão envolvidos na atuação dos gerentes. Mesmo divididos, eles não atuam de forma isolada, pois em praticamente todas as situações os gerentes necessitam usar dois ou mais papéis ao mesmo tempo. Mintzberg (1973) afirma, no entanto, que os papéis gerenciais estão ligados à posição hierárquica dos gerentes. Gerentes de níveis elevados necessitam utilizar, de forma mais constante, papéis de disseminador, símbolo, negociador, ligação e porta-voz. O papel de líder é observado em todos os níveis hierárquicos, porém menos presente nos níveis mais baixos.

Mesmo definindo e elaborando os dez papéis do gerente, Mintzberg (2010) afirma que a gestão não pode ser resumida a esta pequena lista, pois é dinâmica. Não se pode eliminar qualquer um desses papéis, pois se perderá a característica do gerente. Deve-se, porém, entender que “A gestão não é apenas uma dessas coisas, mas todas elas: é o controle, a ação, os negócios, o pensamento, a liderança, a decisão e muito mais, não somados, mas misturados” (MINTZBERG, 2010, p. 56). Nessa nova abordagem, Mintzberg considera que o gerente tem um trabalho complexo, variado e difícil de compreender. A função exercida pelo gerente, como determinado aqui, envolve grande responsabilidade e requer uma série de habilidades.

2.5 Habilidades gerenciais

Como em qualquer cargo de liderança, particularmente na gerência, habilidades básicas são necessárias para que sejam obtidos resultados e objetivos estabelecidos sejam alcançados. Conforme Meyer Jr. (2003), tendo em mente que administrar uma organização refere-se a uma mescla de processos e que o trabalho

da administração tem profunda influência no desempenho das organizações, é decisivo o conhecimento de habilidades gerenciais necessárias aos gestores.

Peterson e Fleet (2004) afirmam que habilidade é a capacidade de executar uma tarefa comportamental específica, ou a capacidade de executar um processo cognitivo que está funcionalmente relacionado a uma atividade em particular. Meyer Jr. (2003), no entanto, percebe as habilidades como um conceito dinâmico, reconhecidas como um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades pessoais que afetam o desempenho de um administrador. Katz (1974) correlaciona essas duas definições e afirma que ter habilidade implica uma capacidade que pode ser desenvolvida, sem necessariamente se ter nascido com ela, e que é manifesta em performance, não apenas em potencial.

Por estarem ligadas à atuação do gestor, as habilidades, como também demonstrado nos papéis gerenciais abordados por Mintzberg, são desenvolvidas na ação. Estas estão apoiadas sobre níveis hierárquicos distintos e são necessárias, em menor ou maior grau, à medida que se altera esse nível. Assim, nos diversos níveis hierárquicos, é certo que habilidades diferentes são requeridas, sendo, no entanto, algumas necessárias a todos os gerentes.

Baseado nesse conceito, Marra (2003) apresenta diversas habilidades inerentes aos gestores. Entre as principais cita: ter visão de futuro, ter bom relacionamento interpessoal, ser bom comunicador, ter habilidade de liderança, saber negociar, conhecer todas as instâncias da universidade, ter visão crítica, saber trabalhar em equipe, ser transparente/honesto, ter bom conhecimento técnico, gostar do que faz e ser equilibrado. Esses aspectos evidenciam o quanto o gestor universitário se aproxima dos gestores de organizações privadas ou empresas. Habilidades de comunicação, controle e gerenciamento são encontradas e necessárias a todos eles.

Katz (1974) classifica as habilidades gerenciais em três tipos básicos, denominados técnicas, humanas e conceituais.

A **habilidade técnica** compreende o entendimento, a proficiência em um tipo específico ou particular de atividade, especialmente envolvendo métodos, processos, procedimentos ou técnicas. Desse modo, essa habilidade está ligada à realização de tarefas e está intimamente posicionada junto à profissão do indivíduo, como marceneiro, advogado, contador e outros. Em níveis hierárquicos mais baixos, ela é de suma importância para o empregado, pois é o que o diferencia de outros.

Katz (1974) ainda afirma que ela é responsável por grandes avanços na produção e é indispensável para que ocorram operações eficientes. Muitos gerentes iniciam suas carreiras tendo domínio sobre essas habilidades, que vão perdendo importância à medida que sobem de nível, dando lugar a habilidades humanas e conceituais (PETERSON; FLEET, 2004)

Entre as habilidades técnicas, Silva, Moraes e Martins (2004) evidenciam orçamento e planejamento como as principais. Por sua estrutura diversificada e muito ramificada, a atuação do docente-gestor como administrador de recursos é limitada por diversos fatores, como controle externo, procedimentos definidos e planejamento limitado. Ainda assim, no dia a dia dos gestores, planejar gastos e determinar investimentos são situações corriqueiras, mesmo com orçamento limitado e recursos nem sempre disponíveis. As habilidades técnicas, porém, não se limitam a apenas esses dois fatores. Na atuação do docente-gestor, existem atividades burocráticas que exigem alto grau de conhecimento da hierarquia organizacional e do fluxo de informações e procedimentos na organização.

A **habilidade humana** é definida por Katz (1974) como a capacidade do gerente de trabalhar com outras pessoas e construir cooperativamente um esforço do grupo que lidera. Essa habilidade está intimamente ligada à capacidade do gerente de lidar com relacionamentos. Peterson e Fleet (2004), em concordância, demonstram que isso se liga à capacidade de entender as relações humanas, suas motivações e comunicações. Silva, Moraes e Martins (2004) complementam que, entre as habilidades interpessoais (humanas), destaca-se a habilidade de ouvir as pessoas, administrar conflitos, aprender e conviver com as diferenças, ter paciência, saber dialogar, ter habilidade política e ter liderança. Essas proposições são confirmadas por Marra (2003), segundo quem boa comunicação, liderança, transparência e equilíbrio são fatores que devem estar presentes no dia a dia dos gerentes universitários.

Em todos esses aspectos, enfim, o gerente deve ter em mente que o resultado que pretende alcançar depende, em máxima instância, dos resultados individuais e coletivos de seus subordinados. Dessa forma, a habilidade humana pode ainda ser acrescida, segundo Lacombe e Heilborn (2003), de outra habilidade derivada, a habilidade política.

A **habilidade política** é a capacidade de adquirir o poder necessário para atingir objetivos. À medida que a organização avança em tamanho e em

diversificação da força de trabalho, as habilidades humanas são cada vez mais requeridas. Em consequência da globalização, da influência de fatores externos e do controle do Estado, os gerentes devem aprimorar cada vez mais suas habilidades humanas, inspirando respeito, lealdade e até mesmo afeição. Por sua natureza organizacional, as instituições públicas de ensino são carregadas por ações de cunho político e comportamental, demandando de seus administradores a necessidade absoluta de domínio sobre as técnicas e habilidades humanas.

Em níveis hierárquicos mais elevados, a **habilidade conceitual** é a mais necessária. Ela é importante, pois é o que dá ao gerente a visão de todo, compreendendo a capacidade de síntese e domínio sobre todas as áreas da organização. Katz (1974) define a habilidade conceitual como a capacidade de enxergar a organização como um todo e ter visão sistêmica. É com base nessa visão que a organização é dirigida, tendo as decisões tomadas pela alta gerência impacto muito elevado. A capacidade de conhecer o ambiente em que se encontra a organização bem como de compreender com clareza os pontos fortes e fracos são necessárias nesta habilidade.

As habilidades conceituais, segundo Silva, Moraes e Martins (2004), no caso do docente-gestor, são apontadas como as que mais se aprendem na prática, não sendo necessariamente ligadas à formação do docente. Marra (2003) atribui aos docentes habilidades conceituais como ter visão de futuro e conhecer todas as instâncias da universidade. Conhecimento em administração, gestão pública e legislação também são apontadas por Silva, Moraes e Martins (2004) como habilidades contextuais importantes. Nesse sentido, os gestores têm como desafio a capacidade de adquirir conhecimento fora de sua área de atuação. Legislação e administração são elementos que não lhes foram ensinados durante seu processo de educação formal. Outro dado importante a ser evidenciado é o fato de as habilidades contextuais se referirem à prática. Gestores universitários relatam, segundo Marra (2003), a grande importância que dão à aprendizagem gerencial por meio da observação e da tutoria. A participação em comissões, grupos de atividade e o próprio acompanhamento ou ajuda a outros gestores dá aos novatos a possibilidade de aprender sobre determinada atividade. Pode-se aqui citar como negativo o fato de esses gestores adquirirem vícios ou formas ineficientes de atuação.

Katz (1974) determina que o gerente deve compreender as forças políticas,

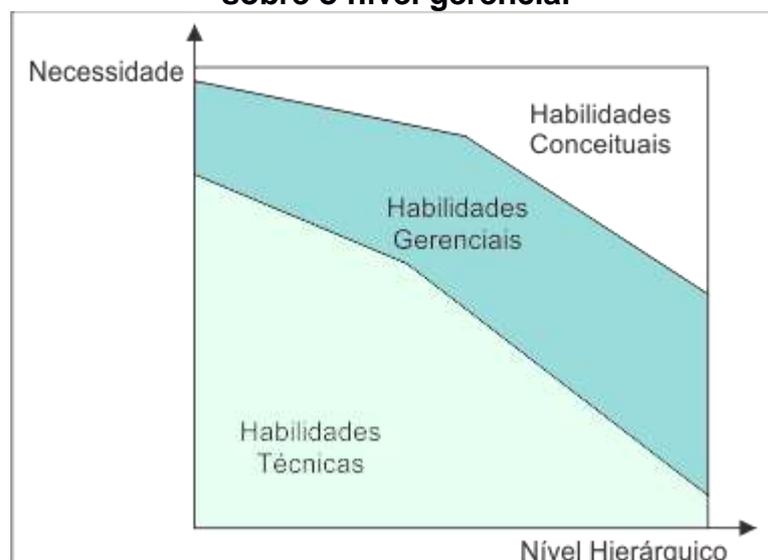
econômicas e sociais que agem sobre a organização, destacando os elementos significativos de cada situação para que as ações ou as decisões a serem tomadas obtenham sucesso. À medida que os gerentes ascendem na organização, as habilidades conceituais são cada vez mais utilizadas e necessárias, limitando sua atuação e sua promoção, caso ele não as domine. Esta é a habilidade mais requisitada e importante em níveis hierárquicos mais elevados (KATZ, 1974).

É possível determinar que quanto maior o nível hierárquico, maior será a necessidade de todas as habilidades ao gestor. Daft (2010) complementa que quando há mudança no nível hierárquico, como, por exemplo, uma promoção, a aplicação dessas necessidades muda, exigindo um grau diferente de habilidade. Hayati e Barahmand (2012) demonstram que Katz acreditava haver uma ligação entre o nível de maturidade do gerente e sua necessidade de cada categoria de habilidade. Desse modo, Katz (1974, p. 6) afirma que

Em níveis mais baixos de responsabilidade administrativa, a principal necessidade são as habilidades técnicas e humanas. Em níveis mais elevados, a habilidade técnica torna-se relativamente menos importante, enquanto a necessidade de habilidade conceitual aumenta rapidamente. No nível superior de uma organização, a habilidade conceitual torna-se a habilidade mais importante de todos para uma administração bem sucedida.

O Gráfico 7 ilustra a relação entre as habilidades conceituais, técnicas e humanas sobre o nível gerencial.

Gráfico 7 - Relação entre as habilidades conceituais, técnicas e humanas sobre o nível gerencial



Adaptado de: Lacombe e Heiborn (2003, p. 11)

São diversas as abordagens sobre habilidades presentes na literatura, como demonstram Peterson e Fleet (2004). Analoui, Labbaf e Noorbaksh (2000), complementando o enunciado por Katz (1974), apresentam diversas habilidades necessárias aos gestores, tendo como base as subdivisões técnica, humana e conceitual, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Habilidades gerenciais enunciadas por Analoui, Labbaf e Noorbaksh

Humanas
Gerenciar trabalho em equipe / participação
Lidar com conflitos e disputas
Resolver problemas e ter criatividade
Aconselhar subordinados
Motivar eficazmente as pessoas
Técnicas
Tomar decisões eficazmente
Delegar e alocar recursos
Planejar eficazmente
Fazer manutenção do sistema de interação
Gerir os aspectos financeiros do trabalho
Trabalhar com computador
Gerenciar o tempo efetivo
Analisar a organização
Conceituais
Comunicar-se efetivamente

Gerir o stress no trabalho
Melhorar o desempenho geral
Desenvolver o próprio potencial
Gerir o desenvolvimento de sua carreira
Gerir eficazmente a mudança
Avaliar efetivamente os subordinados

FONTE: Analoui, Labbaf e Noorbaksh (2000, p. 226).

Por sua natureza específica, os docentes-gestores enfrentam a necessidade do desenvolvimento de habilidades gerenciais como as descritas nos parágrafos anteriores. Além destas, necessitam desenvolver habilidades específicas à função de professor, não inerentes ao cargo de direção que exercem. Isso ocorre porque o docente-gestor, como já explanado, acumula as funções de professor e gestor, ao mesmo tempo.

Diversas outras habilidades gerenciais podem ser encontradas. Em resumo, em todos os níveis hierárquicos as três habilidades são requeridas. Salienta-se, no entanto, que a utilização de cada uma delas será mais intensa ou não, à medida que se avalia o posicionamento do gerente na organização. Não se pode também limitar todas as habilidades necessárias aos gerentes a apenas três tipos, no entanto, todas as habilidades necessárias derivam ou estão inseridas nessas categorias.

Katz (1974) afirma que é possível notar que as habilidades por vezes se sobrepõem, já que estão muito proximamente inter-relacionadas, sendo difícil determinar onde uma termina e outra começa. De forma geral, as habilidades enunciadas por Katz (1974) servem, assim, de base para o entendimento da atuação dos gerentes na organização, atuando como premissas para a ação de liderança. Elas não são garantias de sucesso de uma organização, mas permitem adequar a atuação dos gestores às diversas necessidades das organizações, em especial, das universidades.

Meyer Jr. (2003), de forma geral desvinculado das classificações de Katz (1974), elenca nove habilidades principais necessárias aos administradores universitários, listadas no Quadro 3. O autor indica que “as habilidades destacadas têm como objetivo despertar a atenção para sua relevância, utilidade e contribuição para uma administração mais eficiente e eficaz” (MEYER JR., 2003, p. 189).

Quadro 3 - Habilidades necessárias aos administradores universitários

Habilidade	Síntese
Ter visão de futuro	Ter sentido de direção e do futuro que se pretende construir
Ter disposição para a mudança	Antecipar-se às mudanças, adequando a instituição a uma nova realidade
Dominar e usar a tecnologia	Conhecer as novas tecnologias disponíveis e tirar vantagem de seu uso
Ter visão estratégica	Identificar as competências essenciais da instituição e concentrar-se nelas
Ter capacidade de decisão	Selecionar informações e criar bases racionais de decisão
Empowerment	Ter capacidade de delegar competência
Demonstrar empreendedorismo	Saber correr riscos e inovar ações
Gerenciar informações	Saber selecionar informações oriundas dos ambientes interno e externo
Participar	Saber selecionar as pessoas certas para a discussão dos problemas

FONTE: Adaptado de Meyer Jr. (2003, p.189-191).

Diante de todas as habilidades e atividades inerentes ao cargo de gestor, é de suma importância o estudo das práticas docentes e dos métodos de liderança e tomada de decisão dos gestores. Ao se determinar e otimizar o processo gerencial, as universidades ganham melhorias consideráveis, aumentando e ampliando sua atuação, contribuindo para uma sociedade mais justa e melhor.

2.6 O docente-gestor

Meyer Jr. (2014) afirma que as universidades não podem ser simplesmente classificadas como empresas, tampouco como entidades governamentais. Por sua complexidade, pelos objetivos e especificidades, são uma organização *sui generis*, o que torna o seu gerenciamento um grande desafio.

Particularmente em instituições públicas, os gestores enfrentam recursos escassos, controle externo regulamentado e sempre presente, ineficiência de funcionários, necessidade frequente de mudanças, entre outros desafios e problemas. Os objetivos a serem alcançados pelas universidades são diferenciados, pois não se tem, ao final, um produto definido, mas sim um ser humano que foi ensinado e adquiriu conhecimento.

Marra (2006, p. 253) afirma que “as universidades se distinguem das demais organizações por possuírem uma lógica voltada para a formação e disseminação de conhecimento por meio de práticas educativas”. As práticas educativas obviamente não se limitam apenas às universidades, no entanto, é nelas que o conhecimento é transmitido de forma direta, voltada para a formação profissional do cidadão.

Morhy (2004, p. 22) afirma que as universidades são “instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, caracterizadas pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Por serem pluridisciplinares e indissociáveis em suas atividades, as universidades exigem um nível de gerenciamento de alto padrão, que possibilite a administração efetiva dos recursos, garantindo um fluxo contínuo de estudantes formados, pesquisa e inovação sempre avançadas, além de uma atuação social, tanto de mudança psicopedagógica do indivíduo quanto da sociedade na qual está inserida.

Nas universidades brasileiras, os responsáveis pelo gerenciamento são, em sua maioria, professores concursados. Marra (2003) denomina os docentes que exercem função gerencial por docentes-gerentes. No presente trabalho, eles são denominados docentes-gestores.

Em níveis hierárquicos, conforme afirma Morhy (2004, p. 23), as universidades têm sua estrutura orgânica baseada em corpo diretivo, incluindo: “reitor, vice-reitor, pró-reitores ou decanos, diretores de institutos e faculdades, diretores de órgãos complementares, diretores de centros, chefes de departamentos e núcleos, etc.”. Esses gestores são escolhidos entre seus pares ou por meio de comissões próprias, formadas também, em sua maioria, por docentes. Em sua alta gerência (reitor e vice-reitor), a escolha é feita pelo colegiado máximo da instituição, com representação mínima de 70% de membros do corpo docente, conforme lei n. 9.192/95.

Esse aspecto restringe a administração universitária aos professores. Isso faz com que as universidades sejam extremamente complexas em seu gerenciamento, uma vez que se tem a autonomia para a tomada de decisões por parte dos gestores, mas, ao mesmo tempo, há controle de suas ações, por parte de colegiados e comissões. Marra e Melo (2005) demonstram que esse fato é um aspecto marcante da gestão universitária e complementam informando que a universidade pública toma decisões apoiadas no mútuo ajuste entre seus membros, especialmente pelo

fato de que, em virtude de constantes mudanças de direção, hoje podem estar em posição hierárquica superior, mas amanhã, não. Aguiar, Silva e Binotto (2014, p. 2) corroboram que “o docente pode, ao longo de sua carreira, assumir a coordenação de curso, chefia de departamento, pró-reitoria ou reitoria e, após algum tempo, retornar exclusivamente às suas funções de professor”.

A própria atuação do gerente, como demonstra Marra (2006), não é bem definida, pois não se sabe ao certo limites, atribuições, prioridades e expectativas para a atuação em nível gerencial. Tal fato elucida as dificuldades enfrentadas pelos docentes-gestores no exercício da função gerencial e lança luz sobre as particularidades presentes na atuação do docente-gestor. Este enfrenta desafios como os enfrentados por gestores de universidades privadas ou de empresas particulares, acrescido do fato de lidarem com atividades de ensino, pesquisa, extensão e, principalmente, dificuldades políticas no gerenciamento. Baldrige (1971) conclui que as universidades são fragmentadas em vários blocos de poder e grupos de interesses, o que gera divisões políticas e influencia os valores e objetivos a serem alcançados pelos gestores.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes-gestores é a grande gama de afazeres e funções acumuladas. Ao serem contratados, eles não exercem exclusivamente as atividades de ensino, realizando também tarefas de extensão, pesquisa e administração. Marra (2006) afirma que o docente continua a exercer a função gerencial junto com as funções acadêmicas. Ésther e Melo (2008) elucidam que os docentes se deparam com inúmeros problemas em decorrência do acúmulo de funções, tais como menor produção científica, dificuldade de conciliação das atividades e pouca disponibilidade de tempo com a família.

Além desses fatores, o docente-gestor, na maioria das vezes, não recebe treinamento específico nem tem formação especializada em gerenciamento, conforme afirmam Marra e Melo (2005). A formação altamente especializada em sua área de pesquisa não o prepara para enfrentar as dificuldades da gestão.

Ahmad (1994) *apud* Silva, Moraes e Martins (2004) afirma que muitos gestores universitários aprendem por erros e acertos, sendo muitas vezes essa aprendizagem autodirecionada. Reesor (1995) *apud* Silva, Moares e Martins (2004) afirma que a maioria dos docentes-gestores aprende a função gerencial já no cargo e autodirecionando seu aprendizado. A aprendizagem gerencial, nesses casos, se dá de maneira informal e, geralmente, por meio da aprendizagem autodirecionada.

Hill (1993) *apud* Marra (2006) afirma que “em primeiro momento o novo gerente observa como trabalham outros gerentes e, posteriormente, adquire conhecimento por meio de suas interações com outros, enquanto desempenham as funções e as atividades de gerenciamento”. Silva (2000) complementa que o padrão de aprendizagem é próprio de cada gestor, com histórico de carreira acadêmica e administrativa únicos.

Castro e Tomas (2011), no entanto, estabelecem que, ao assumirem a função gerencial, os docentes-gestores desenvolvem essa função em três fases: precoce; desenvolvimento; e final. Na fase precoce, o docente contextualiza e se adapta à nova função gerencial. Essa fase implica conhecer o contexto institucional e analisar as dinâmicas existentes nos diferentes grupos e indivíduos, além da familiarização com as rotinas e com a burocracia. Na fase de desenvolvimento, o docente preocupa-se em conhecer os princípios funcionais de suas atividades. Participa de reuniões, comissões, intervenções em resolução de conflitos e processos de negociação. Inerente a esta fase está o gerenciamento pessoal acadêmico e administrativo. Segundo Castro e Tomas (2011), é uma fase bem ativa.

A fase final é caracterizada pelo fechamento de projetos, a institucionalização destes na cultura organizacional e a preparação para deixar a função gerencial e retornar somente às atividades acadêmicas.

Um dos fatores de maior desgaste para o docente-gestor é lidar com a burocracia e a rigidez institucional. Marra e Melo (2005) demonstram que a burocracia apresenta duas facetas: a primeira de proteção ao gestor, uma vez que o resguarda de determinadas atitudes e decisões; a segunda, o limita e coloca entraves ao seu cotidiano, uma vez que torna as decisões mais lentas e morosas.

Baldrige (1971) considera que há diversos elementos de caráter burocrático nas universidades: primeiramente, por ser ela uma organização complexa, caracterizada pelo Estado, que é basicamente burocrático; em segundo lugar, por ela ter uma hierarquia formal e diversas regras que estabelecem a relação entre as partes; em terceiro, por apresentar canais formais de comunicação que devem ser respeitados; em quarto, há relações de autoridade burocrática estabelecida, com oficiais exercendo autoridades sobre os demais; em quinto, há políticas formais e regras que mantêm a universidade unida. Por fim, Baldrige (1971) conclui que a universidade se caracteriza como uma organização burocrática em virtude de as pessoas dentro dela exercerem atividades de cunho burocrático, como relatórios,

registros, requerimentos, rotinas, entre outros. Dessa perspectiva, Daft (2010) complementa que as organizações burocráticas apresentam bases impessoais e reacionais, por meio de autoridade, e responsabilidades definidas, a manutenção de registros formais e a separação entre a administração e a propriedade. Mintzberg (2012) assim conclui que a burocracia é uma estrutura com uma só obsessão: o controle. Nessa estrutura, presente nas universidades, os gestores são cercados pelo controle, limitados a regimentos, leis, hierarquia e procedimentos, o que os limita enormemente ao buscarem soluções criativas e inovação. Os dirigentes de empresas burocráticas com frequência estão preocupados com o melhor ajustamento de suas máquinas burocráticas (MINTZBERG, 2012).

No cenário em que se encontra o docente-gestor, os desafios impostos pelo novo contexto, especialmente a expansão, levam à necessidade de se repensar a instituição e o papel dos gestores dentro delas. Não se permite mais uma administração improvisada e amadora, baseada apenas no bom senso e nas experiências passadas (MEYER JR., 2003). Conhecer aspectos e teorias administrativas permitiria ao docente-gestor estar mais bem preparado para enfrentar as adversidades.

Um dos aspectos mais importantes a serem elencados refere-se às habilidades gerenciais necessárias aos docentes. Porém, como já demonstrado, a preparação e o treinamento desses gestores é, por vezes, muito pequena ou até mesmo inexistente. Essa falha na preparação para o gerenciamento é agravada, como já dito, pelo desconhecimento, por parte dos gestores, das habilidades necessárias à atuação do docente-gestor.

Éster e Melo (2008) corroboram que, em virtude da falta de treinamento e de preparo para o exercício da função, o docente-gestor constrói uma forma própria de atuação gerencial, o que inviabiliza o uso de técnicas administrativas, em alguns casos, prevalecendo a atuação empírica. Nesse sentido, o próximo tópico elucida as principais habilidades gerenciais requeridas dos gestores universitários.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os aspectos metodológicos que permitiram o desenvolvimento desta dissertação.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa que gerou este trabalho é de natureza descritiva. Gil (2002, p. 42) afirma que “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Cervo, Bervian e Da Silva (2007) complementam que a pesquisa descritiva busca conhecer as diversas relações que existem na vida social, política, econômica e do comportamento humano, de forma isolada ou em grupo.

A abordagem da investigação foi qualitativa. Gerhardt e Silveira (2009) demonstram que a pesquisa qualitativa tem como objetivo a compreensão de um grupo social. Diehl (2004) completa que ela busca compreender e classificar os processos dinâmicos vividos por grupos sociais. Afirma ainda que os estudos, na pesquisa qualitativa, apresentam-se de forma descritiva, com foco na compreensão e na interpretação dos fatos, segundo os significados dos próprios sujeitos e de referências da literatura. Desse modo, esta pesquisa buscou compreender as características de determinada população, seus processos dinâmicos vividos e as relações entre as variáveis estudadas.

Nesse sentido, a presente dissertação é resultado de uma investigação que atende aos requisitos e necessidades das características metodológicas da pesquisa descritiva, de caráter qualitativo, uma vez que busca compreender o universo dos docentes-gestores, suas principais atividades, responsabilidades e tarefas, além de analisar como as mudanças ocorridas em função do REUNI afetaram as dinâmicas de gerenciamento nas universidades.

Conforme Vergara (1998), uma pesquisa pode ser classificada quanto a fins e meios de investigação. Quanto a fins, a pesquisa que ora apresentamos é descritiva.

Quanto aos meios, pode ser classificada como bibliográfica, documental, de campo e estudo de caso.

3.2 Método de pesquisa

A pesquisa bibliográfica foi realizada com o intuito de elencar os principais tópicos do referencial teórico, dando assim sustentação para a análise dos dados. Gil (2009) afirma que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já publicado, como livros, artigos e revistas. Desse modo, a pesquisa usou como fontes artigos, revistas (*on-line* ou impressas), livros e demais materiais publicados.

A pesquisa documental se assemelha, segundo Gil (2009), à pesquisa bibliográfica, porém sua fonte está em materiais que ainda não receberam tratamento analítico. Vergara (1998) complementa que a pesquisa documental é realizada em documentos guardados em órgãos públicos e privados ou com pessoas, e consiste em registros, anais, regulamentos, ofícios, entre outros. No presente trabalho, a pesquisa documental consistiu na leitura e na análise de documentos de acesso público, como relatórios, dados administrativos e dados estatísticos disponibilizados principalmente pela UFV e pelo Governo Federal.

Além das investigações de natureza bibliográfica e documental, foi realizada uma pesquisa de campo. Vergara (1998) afirma que a pesquisa de campo é balizada pela investigação empírica, realizada onde ocorrem os fenômenos que estão sendo estudados. Gil (2002, p. 53) acrescenta que “a pesquisa de campo é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas para captar suas explicações do que ocorre no grupo”. Assim, a pesquisa de campo foi feita na Universidade Federal de Viçosa, no *campus* Florestal, ambiente no qual os docentes pesquisados exercem os cargos de diretoria geral, diretoria de área (extensão e cultura, pesquisa e pós-graduação, ensino) e chefia de instituto.

Por se tratar do contexto de uma organização e por se pretender obter um estudo profundo, foi utilizado o método de estudo de caso. Yin (2001) afirma que um estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, em que o pesquisador pretende lidar com as condições contextuais. Em

resumo, o autor afirma que o estudo de caso preserva as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. De forma apropriada, permite uma investigação profunda dos fenômenos, levando em consideração seu contexto e sua forma. Gil (2009, p. 54) complementa essa descrição ao afirmar que o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”. Quanto às limitações da utilização do estudo de caso, um dos principais problemas é a impossibilidade de generalização dos fatos. Gil (2002), porém, afirma que o estudo de caso pretende enunciar as características gerais de uma população, demonstrando uma visão global do problema ou identificando os possíveis fatores que o influenciam.

A pesquisa de campo e o estudo de caso ocorreram no *campus* Florestal. Tal escolha se justifica pelo fato de os dados e objetos de pesquisa serem mais acessíveis ao pesquisador, facilitando o levantamento documental e a realização das entrevistas. Além disso, a sua inserção no mesmo espaço organizacional proporcionou melhor conhecimento do contexto em que os pesquisados atuam.

3.3 Seleção dos sujeitos da pesquisa

O universo da pesquisa foi composto por indivíduos que ocupam cargos de direção e chefia na Universidade Federal de Viçosa, no *campus* Florestal. Foram selecionados docentes da carreira de magistério Superior e Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), pertencentes ao quadro permanente de servidores, ocupantes dos cargos de Diretor Geral; Diretor de Ensino; Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação; Diretor de Extensão e Cultura; além dos chefes dos Institutos de Ciências Agrárias; Biológicas e da Saúde; Exatas e Tecnológicas; e Humanas e Sociais Aplicadas. Essa escolha se fez em razão do objetivo pretendido de pesquisar docentes com características únicas, no sentido de acumularem as funções de ensino, pesquisa e extensão, inerentes ao cargo de professor, com um cargo de gestão universitária, denominados docentes-gestores nesta pesquisa.

No total foram entrevistados oito docentes que exercem função administrativa no *campus* Florestal. Essa delimitação deveu-se à abrangência de

atuação e conhecimento dos diretores e chefes de instituto, que, em parte, têm amplo conhecimento sobre a gestão do *campus*, uma vez que são os principais responsáveis pelas tomadas de decisão. São eles também que detêm maior acesso às informações do *campus*, já que estão em nível hierárquico superior. O acesso direto do pesquisador a esses gestores também está na escolha do universo da pesquisa, uma vez que, conforme dito anteriormente, facilita a coleta de dados e permite também melhor análise do ambiente organizacional em que estão inseridos.

Não foram selecionados o diretor administrativo e o de assistência comunitária, que também atuam no *campus* Florestal, em virtude de eles serem técnicos administrativos, o que descaracterizaria a amostra, uma vez que o presente estudo trata somente de docentes.

3.4 Coleta de dados

A coleta de dados se deu, conforme Diehl (2004), por meio de dados primários (dados colhidos e registrados pelo próprio pesquisador) e secundários (dados não criados pelo pesquisador). Os dados secundários consistiram na análise de documentos de ordem pública, disponibilizados pela UFV, como relatórios institucionais, reportagens publicadas no site institucional e livros que narram fatos históricos. Documentos públicos do Governo Federal Brasileiro, como relatórios e publicações, também foram utilizados.

Os dados primários consistiram na pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas individuais com docentes-gestores do *campus* Florestal que exercem cargos de diretoria e chefia de instituto.

Yin (2001, p. 112) afirma que “uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas”. Cervo, Bervian e Da Silva (2007) complementa que a entrevista é uma conversa orientada com o objetivo de recolher dados para a pesquisa, por meio de perguntas. Nesse sentido, buscando obter o máximo possível de informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, seguindo um roteiro básico, mas com liberdade para outras perguntas que não foram predeterminadas. Diehl (2004) demonstra que, na entrevista semiestruturada, o entrevistador tem liberdade de seguir na direção que

considera adequada, porém orientado por um formulário com perguntas predeterminadas. As entrevistas desta investigação foram realizadas com todos os docentes-gestores dentro do perfil definido e seguiram um roteiro baseado no referencial teórico e nas dimensões que se pretendia analisar.

O roteiro de entrevistas (Apêndice) foi elaborado com base no referencial teórico, contemplando as seis dimensões de análise previstas:

- Principais atividades desempenhadas pelos docentes-gestores;
- Desafios, conflitos e problemas vivenciados pelo docente-gestor;
- Habilidades desenvolvidas pelos docentes no exercício da gestão;
- Treinamento para a gestão e estratégias desenvolvidas para o aprendizado gerencial;
- Impacto do REUNI na UFV;
- Desafios e problemas enfrentados pelos docentes-gestores na gestão da universidade após a implantação do programa REUNI.

Assim, foram elaboradas 11 questões, que contemplavam os tópicos mencionados, conforme Quadro 4 e Apêndice.

Quadro 4 - Distribuição de questões no roteiro de entrevistas em função das dimensões de análise

Dimensão de análise	Questões
Caracterização da amostra*	1
Principais atividades desempenhadas pelos docentes-gestores	2; 6
Desafios, conflitos e problemas vivenciados pelo docente-gestor	5
Habilidades desenvolvidas pelos docentes no exercício da gestão	8; 9
Treinamento para a gestão e estratégias desenvolvidas para o aprendizado gerencial	7; 10
Impacto do REUNI na UFV	3
Desafios e problemas enfrentados pelos docentes-gestores na gestão da universidade após a implantação do programa REUNI	4

FONTE: Dados da pesquisa

* As questões descritas nesta linha referem-se a questões de caracterização dos entrevistados quanto a dados demográficos e funcionais, não sendo parte de uma dimensão de análise específica.

As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos docentes-gestores, com livre consentimento e liberdade de tempo para respostas. Os gestores se mostraram tranquilos e desinibidos ao responderem às questões. Todas as entrevistas foram gravadas digitalmente e posteriormente transcritas, seguindo para

a análise dos dados. Nenhum entrevistado impetrou barreiras quanto a sua identificação, porém, para preservar a imagem de cada um e também incentivá-los a responder, no início da entrevista, eles foram informados de que suas identidades seriam omitidas.

3.5 Análise dos dados

Após serem realizadas, as entrevistas foram transcritas e analisadas. Para esta etapa, foi utilizada como ferramenta a análise de conteúdo. Bardin (1977) *apud* Vergara (2012, p. 7) define a 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. (BARDIN, 1977, p. 42 *apud* VERGARA, 2012, p. 7)

Silva, Gobbi e Simão (2004) complementam que a análise de conteúdo é uma técnica que tem como alvo principal a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo de determinada comunicação, tendo como base a compreensão da realidade do ponto de vista dos entrevistados. Mozzato e Grzybovski (2011) afirmam que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que tem como objetivo transpor as incertezas e enriquecer a leitura dos dados previamente coletados. Diante dos conceitos enunciados, é possível dizer que é a ferramenta mais adequada ao objetivo proposto pelo presente trabalho, já que permite analisar, de forma sistemática, informações sobre o ser humano e seu comportamento, levando em consideração as mensagens, neste caso, as respostas à entrevista.

Seguindo o estabelecido por Bardin (1977), conforme os trabalhos de Vergara (2012) e Mozzato e Grzybovski (2011), a análise de conteúdo estabelecida seguiu três fases: pré-análise; exploração do material e; tratamento dos dados e interpretação.

Na etapa de pré-análise, conforme definem Mozzato e Grzybovski (2011), os dados coletados por meio das entrevistas foram organizados, sistematizando-se as

ideias principais. Nesta etapa, as entrevistas foram transcritas na íntegra, identificando-se os entrevistados por letras. Em seguida, leituras flutuantes das transcrições das entrevistas foram realizadas e os áudios, novamente ouvidos. Buscou-se conhecer o conteúdo geral de cada entrevista e suas principais características.

Na etapa de exploração do material, foram definidas as unidades de análise, que consistiram de expressões, frases e parágrafos-chaves, determinados em virtude das falas dos entrevistados, tendo como base o conteúdo do referencial teórico e os principais temas abordados, como, por exemplo, atividades dos docentes, dificuldades por eles enfrentadas e principais atribuições.

Na terceira etapa, conforme enunciado por Bardin (2006) *apud* Mozzato e Grzybovski (2011), as informações das diferentes entrevistas foram condensadas e destacadas, procedendo-se à interpretação e à inferência dos resultados. Dados primários foram utilizados como suporte para a análise, servindo também como base para a interpretação dos resultados. Nesta etapa, os resultados foram apresentados baseados nas unidades de análise elencadas durante a segunda etapa.

De forma geral, a análise de conteúdo atendeu ao pretendido pela pesquisa, prestando-se a fins de verificação e exploração, confirmando situações ou suposições estabelecidas anteriormente pelo referencial teórico (VERGARA, 2012). Ainda assim, desafios à coleta, à análise e à interpretação dos dados foram encontrados, conforme se verá a seguir.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Por sua natureza administrativa exclusiva, as universidades são geridas por profissionais que, em sua maioria, não obtiveram formação específica para a gestão ou não passaram por treinamento para o exercício da função gerencial. Aliado a este fator, em virtude da implantação do Programa Nacional de Reestruturação das Universidades Públicas (REUNI), mudanças significativas ocorreram tanto em ampliação de vagas ou oferta de cursos quanto em desafios administrativos, como demanda por mão de obra e estrutura física. Tendo como fundamento esses dois principais aspectos das universidades, o presente capítulo tem como objetivos descrever e analisar os resultados nas seguintes dimensões: Caracterização da amostra; Principais atividades desempenhadas pelos docentes-gestores; Habilidades desenvolvidas pelos docentes no exercício da gestão; Treinamento para gestão; Estratégias desenvolvidas; Impacto do REUNI no *campus* Florestal.

4.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são docentes que exercem a função gerencial no *campus Florestal* (CAF). Foram entrevistados oito professores, sendo diretor geral, três diretores de área (Pesquisa e Pós-Graduação; Ensino; Extensão e Cultura) e quatro chefes de instituto (Instituto de Ciências Agrárias – IAF; Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – IBF; Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas – IEF; Instituto de Ciências Humanas e Sociais – IHF). São, no total, sete homens e uma mulher. Suas identidades na presente pesquisa e análise foram preservadas, sendo denominados por letras do alfabeto. O *campus* Florestal conta com outros dois diretores de área que não foram entrevistados por não serem docentes, pois isso descaracterizaria a amostra pretendida.

A Tabela 7 mostra a faixa etária dos entrevistados. Observa-se que a maioria (5 entrevistados) encontra-se na faixa de 41 a 60 anos.

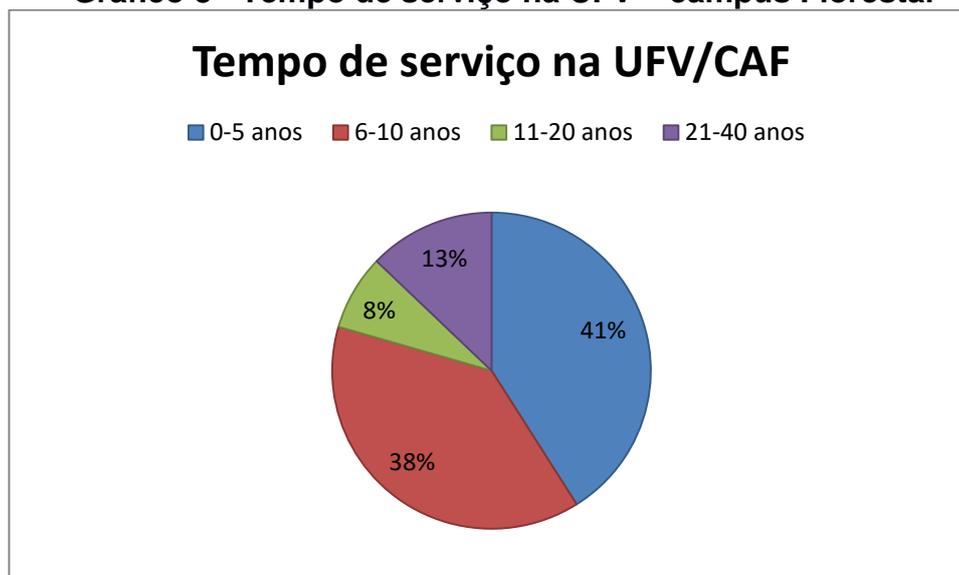
Tabela 7 - Distribuição dos entrevistados por faixa etária

Faixa etária	Número de entrevistados
De 30 a 40 anos	2
De 41 a 50 anos	3
De 51 a 60 anos	2
De 61 a 70 anos	1

FONTE: Dados da pesquisa

Quanto à escolaridade, três entrevistados são formados em Agronomia, um em Engenharia Florestal, um em Letras, um em Engenharia Eletrônica e Telecomunicação, um em Ciências Biológicas e um em Engenharia Agrícola. Entre estes, seis (75%) se graduaram na UFV. Todos têm doutorado em sua área de formação. Destaca-se o fato de que, entre os oito entrevistados, cinco (62,5%) têm graduação na área de Ciências Agrárias, conforme classificação da Tabela de Áreas do Conhecimento da CAPES (2012). Tal fator reflete a importância histórica que a Agronomia e suas áreas têm dentro do CAF. Nenhum deles possui graduação ou especialização em Administração ou em Gestão.

Em relação à carreira profissional, todos os entrevistados fazem parte do quadro efetivo de docentes do *campus Florestal*, com dedicação exclusiva, sendo cinco professores da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e três professores da carreira do ensino superior. Dos oito entrevistados, quatro têm entre 3 e 10 anos de carreira e os demais têm entre 20 e 32 anos como professores na UFV. Tal fato evidencia um quadro geral do CAF que se formou após a expansão pelo REUNI, uma vez que um montante significativo de novos professores foi inserido na universidade. Segundo o relatório UFV (UFV, 2016b), dos 117 docentes efetivos do CAF, 79% têm entre 0 e 10 anos de admissão e apenas 21% têm mais de 11 anos de admissão, conforme Gráfico 8. Entre os entrevistados, 4 estão no cargo de gestor há 2 anos, 2 há 3 anos, 1 há 1 ano e 1 há 11 anos.

Gráfico 8 - Tempo de serviço na UFV – campus Florestal

FONTE: Dados da pesquisa.

Quanto à experiência profissional no setor privado, 3 trabalharam em empresas privadas ou próprias antes de assumir o cargo de professor e 5 não tiveram experiência nesse setor. Ressalta-se aqui o fato de a legislação vigente proibir docentes com dedicação exclusiva de exercerem atividades profissionais remuneradas fora do âmbito da universidade, conforme lei n. 12.772 de 28 de dezembro de 2012, o que impede o emprego, sua continuação ou participação em empresas privadas.

Antes de assumirem o cargo de gestão atual, todos os entrevistados exerceram funções administrativas diversas, como coordenação de curso, coordenação de pesquisa, coordenação de extensão, vice-diretoria (diretor assistente), outras diretorias e chefias de setores produtivos (exemplo: chefia do setor de piscicultura). A função administrativa mais comum, antes de assumir a função atual, é a de coordenador de curso, exercida por 4 dos entrevistados. Essa vivência anterior atua como uma preparação para o exercício da função gerencial nos cargos de direção, sendo um dos principais meios para a aprendizagem administrativa para os docentes-gestores. Silva (2000) afirma que a maioria dos professores que se tornam gestores aprendem a ser dirigentes já exercendo a função gerencial e com autoaprendizado. Complementando, Silva e Moraes (2008) afirmam que a trajetória mais comum aos professores é iniciar atuando em sua área de formação, atendendo aos interesses do curso, do departamento, do colegiado e,

aos poucos, ir se envolvendo em outros níveis hierárquicos até alcançar a função de dirigente.

No total, os entrevistados gerenciam 239 servidores, incluindo técnicos administrativos e professores, conforme mostrado na Tabela 8. Neste montante, não foi incluído o diretor geral, que gerencia a todos do *campus*.

Tabela 8 - Distribuição de servidores gerenciados por entrevistado

Entrevistado	Número de servidores e funcionários gerenciados
Diretor Geral	Todos
Diretor de Extensão e Cultura	4
Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação	2
Diretor de Ensino	40
Chefe do IAF	79
Chefe do IBF	23
Chefe do IEF	71
Chefe do IHF	20
TOTAL (sem Diretor Geral)	239

FONTE: Dados da pesquisa.

Os recursos financeiros gerenciados pelos gestores, excluindo aqui o diretor geral, não podem ser mensurados de forma eficaz, pois, em seus depoimentos, os chefes de institutos e diretores afirmaram não ter recursos financeiros próprios, havendo, quando necessário, a submissão das demandas ao diretor geral ou ao diretor administrativo.

Em resumo, os entrevistados são, em sua maioria, do sexo masculino, têm em média 46,5 anos e são divididos em dois grupos distintos quanto ao tempo de carreira como docentes, 4 deles entre 1 e 10 anos e outros 4 entre 20 e 32 anos. Eles são responsáveis pelo gerenciamento de 77% do total de funcionários, excluindo-se o diretor geral, que é responsável por todos os funcionários. Estão, em sua maioria, há mais de dois anos no cargo de gestão atual e todos tiveram experiências anteriores em cargos de gestão de menor escalão.

A próxima dimensão a ser analisada elucidará as principais atividades desenvolvidas por esses docentes como gestores do *campus* Florestal.

4.2 Principais atividades desempenhadas

Mintzberg (2014) afirma que o trabalho do gestor é variado, apresentando características como: ritmo incessante; atividades caracterizadas por brevidade, variedade e fragmentação; e atitudes fortemente orientadas à ação. Tais características são associadas a peculiaridades da gestão universitária, principalmente ao fato de os docentes-gestores não se limitarem somente à prática gerencial, desenvolvendo também atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme afirmam Marra e Melo (2005). Tais atividades, porém, não são exclusivas, sendo difícil delimitar a ação dos docentes-gestores. Melo, Lopes e Ribeiro (2013) afirmam ser difícil definir com exatidão limites, atribuições, prioridades e expectativas dos gestores. Pela complexidade de se definir as atividades dos gestores, em especial a dos docentes-gestores, como ponto de partida, foram elencadas as principais competências de responsabilidade deles, descritas nos regimentos geral e interno da CEDAF.

Conforme organograma geral da UFV (UFV, 2012), a diretoria geral do CAF é equivalente às diretorias dos centros de ciências presentes no *campus* sede. Do mesmo modo, os institutos equivalem aos departamentos de ciência. Às diretorias de área cabem a representação e a atuação das pró-reitorias junto à comunidade acadêmica do CAF e o gerenciamento das atividades próprias demandadas da diretoria geral. O entendimento dessas equivalências é necessário para a compreensão das atividades previstas para cada um dos gestores, uma vez que não existe um regimento atualizado do CAF que contemple as novas diretorias e os institutos criados após a implementação do programa REUNI.

Desse modo, devido à falta de atualização dos regimentos, é difícil determinar com exatidão quais as principais atividades que os docentes-gestores devem desempenhar, no dia a dia. Para os diretores de área, não foi possível discriminar quais atividades são previstas, uma vez que o regimento da CEDAF não contempla as novas diretorias criadas, e nem mesmo o regimento geral da UFV traz esclarecimentos quanto às atividades previstas para as pró-reitorias.

Segundo o regimento interno da CEDAF (CEDAF, s/d), art. 20, as principais atribuições do diretor geral são: administrar, coordenar e avaliar todas as atividades da CEDAF; integrar o colegiado como seu presidente; representar a CEDAF sempre

que se fizer necessário; cumprir e promover a efetivação das decisões do Colegiado; examinar e decidir, em primeira instância, as questões suscitadas pelo corpo docente, discente e técnico-administrativo; autorizar e ordenar as despesas constantes do orçamento da CEDAF; baixar, no limite de sua competência, atos, ordens de serviço, instruções e tomar medidas necessárias no limite da CEDAF; cumprir e fazer cumprir a legislação vigente; promover a articulação da CEDAF com órgãos e entidades dos setores federais, estaduais, municipais e privados; apresentar, anualmente, ao Colegiado da CEDAF e à Reitoria da UFV, prestação de contas e relatório anual das atividades desenvolvidas; estabelecer uma política de produção visando ao ensino, à pesquisa, à extensão e à captação de recursos.

Tomando como base o regimento geral da UFV, com a respectiva equivalência dos institutos em relação aos departamentos, é possível determinar as principais atividades a serem desempenhadas pelos chefes dos institutos. Ressalta-se que a equivalência busca elucidar as atividades dos chefes dos institutos, em virtude da regulamentação existente para os chefes de departamento, não sendo as descrições a seguir determinantes para todas as atividades dos gestores dos institutos.

Segundo art. 37 do regimento geral, as principais atividades de competência do chefe de departamento são: administrar e representar o Departamento; convocar e presidir as reuniões do Colegiado do Departamento; apresentar, no final de cada ano letivo, o relatório de atividades; zelar pela ordem e pelo patrimônio no âmbito do Departamento, adotando as medidas cabíveis e, se necessário, representando ao Diretor do Centro, para as providências; cumprir e fazer cumprir as disposições do Estatuto da Universidade, deste Regimento Geral, do Regimento do Centro e do Departamento; fiscalizar a observância do Regime Didático, o cumprimento dos programas de ensino e a execução dos demais planos de trabalho; atestar a frequência dos docentes e servidores técnico-administrativos lotados no Departamento; orientar e acompanhar o docente ou servidor técnico-administrativo em estágio probatório; baixar atos, bem como delegar poderes, nos limites de suas atribuições.

Tendo como base de análise as responsabilidades previstas nos regimentos da UFV e da CEDAF, os entrevistados foram questionados quanto às principais atividades por eles desempenhadas como gestores da universidade. De forma geral, eles não tiveram dificuldades em delinear as atividades, no entanto, por vezes, em

suas respostas, mesclaram a descrição das atividades como gestor às atividades desempenhadas pelo órgão que gerenciam. Do mesmo modo, atividades de ensino, pesquisa e extensão são citadas, sendo combinadas às atividades administrativas, corroborando Ésther, Silva e Melo (2010).

Ao analisar as respostas, foi possível a identificação de duas categorias de atividades inerentes às funções que os docentes desempenham. A categoria operacional tem atividades ligadas a fatores mais burocráticos, de afazeres diários e geralmente de processos “manuais”, como a emissão de pareceres, despacho de processos, controle de ponto, manutenção de laboratórios e atendimento a professores, técnicos e estudantes. Tais atividades estão presentes em ambos os cargos, porém estão mais presentes na função de chefe de departamento. A categoria estratégica remete a atividades de planejamento, previsão e promoção, como a busca por novas parcerias, a promoção de ações e da imagem do CAF, a viabilização de recursos e a aplicação e fiscalização de regimentos, estatutos e legislação.

É possível, também, verificar essa categoria nos chefes de departamento, mas com maior intensidade nos cargos de diretoria. Fayol (1990) explica com maestria essa diferenciação, ao afirmar que

em todas as classes de empresas, a capacidade essencial dos agentes inferiores é a capacidade profissional característica da empresa, e a capacidade essencial dos grandes chefes é a capacidade administrativa (FAYOL, 1990, p. 28).

Tal afirmativa explica o porquê de as atividades como controle direto de funcionários, manutenção de equipamentos, estrutura e controle de processos, por exemplo, estarem mais associadas aos chefes de instituto. Em resumo, à medida que se cresce na escala hierárquica, é natural ao gestor ceder às atividades mais burocráticas e operacionais e assumir responsabilidades mais analíticas e estratégicas. No entanto, ao analisar as respostas dos diretores, é possível verificar que eles também exercem atividades de cunho burocrático no dia a dia, sendo elas indicadas como um dos principais pontos de entrave às atividades mais estratégicas. O Quadro 5 resume as principais atividades desempenhadas pelos docentes-gestores citadas nas entrevistas, divididas pelos cargos dos entrevistados.

Quadro 5 - Principais atividades desempenhadas pelos docentes-gestores

Função	Atividades desempenhadas
Diretores	Emitir pareceres; Dar andamento e despacho em processos administrativos; Operacionalizar ações junto a outras diretorias/departamentos; Avaliar projetos (pesquisa, extensão); Gerir cursos, atividades e eventos dentro da universidade; Promover e fiscalizar editais de projetos de pesquisa, ensino e extensão; Sanar problemas operacionais não solucionados por subordinados; Atender alunos, funcionários e professores; Presidir câmaras e conselhos (acadêmico, administrativo, ensino, pesquisa); Administrar a imprevisibilidade de orçamento e de recursos humanos; Gerir o relacionamento entre a universidade e a comunidade (<i>stakeholders</i>); Promover ações de ensino, pesquisa, extensão e de crescimento do CAF; Viabilizar a aplicação de recursos financeiros e humanos.
Chefes de Departamento	Atender funcionários, professores e alunos; Gerenciar os aspectos legais de Recursos Humanos (férias, folgas, registro de ponto, licenças para treinamento); Contratar professores substitutos, diaristas; Supervisionar processos de seleção de tutores e monitores; Dar andamento e despacho em processos administrativos; Gerenciar cursos, disciplinas e horários; Viabilizar o funcionamento adequado de laboratórios e salas de aula; Supervisionar e gerenciar técnicos e responsáveis pelos diversos setores produtivos da universidade; Participar de reuniões com pares e com a administração superior; Sanar problemas operacionais não solucionados por subordinados. Repassar demandas, solicitações e reivindicações às diretorias; Viabilizar a aplicação de recursos financeiros e humanos; Fiscalizar e balizar ações e processos burocráticos e legais dentro da universidade.

FONTE: Dados da pesquisa.

Entre as atividades, destaca-se o *andamento e despacho de processos* de diversas naturezas (progressão, capacitação, licença, administrativos, etc.) como um dos principais afazeres, citado por todos os entrevistados. Tal atividade é interligada ao conhecimento de legislação, regimentos e rotinas administrativas da universidade, sendo vista como tarefa a ser cumprida, e não somente como uma forma de conhecimento, conforme relatam os entrevistados.

[...] uma exigência grande da chefia é uma parte da legislação das coisas, então a gente fica muito envolvido com isso [...]. Às vezes o fluxo pede uma coisa, mas a gente tá seguindo outro, então saber essas coisas acho que exige uma demanda grande nossa também. E essa parte jurídica, o cargo exige isso, voltado para a administração pública. É o que eu acho que mais pesa para a chefia. (Entrevistado F)

Nessas atividades, conforme observado, destaca-se o trabalho burocrático submetido aos gestores da universidade. Marra (2003), Motta e Bolland (2008) e Éster (2011) corroboram ao afirmar que o trabalho burocrático é considerado uma das principais atividades dos gestores, sendo relacionada a afazeres como

preenchimento de papéis, elaboração de relatórios e cumprimento de normas internas da universidade e dos órgãos financiadores. A necessidade sempre presente de seguir normas, leis e procedimentos é caracterizada por Motta e Bolan (2008) como um dos fatores de rigidez burocrática, uma vez que, em sua maioria, os gestores universitários não planejam suas ações em dados factuais, mas sim em critérios normativos, conforme afirmado pelo entrevistado A:

É dentro da burocracia, da legislação que rege, os nossos processos, seja na área acadêmica, seja na área administrativa, seguindo o que está aí, acaba sendo esse dia a dia [...]. (Entrevistado A)

Tais atividades confirmam o papel de *monitor*, enunciado por Mintzberg (1973). É possível verificar atividades características desse papel, como conhecimento dos processos e despachos, além do conhecimento de legislação. Ainda pode ser verificado o papel de *disseminador*, uma vez que os gestores, ao despacharem processos e darem andamento às atividades, transmitem informações aos subordinados e superiores.

Outra atividade comum aos docentes-gestores, também mencionada por Marra (2003) e Motta e Bolan (2008), é o *atendimento a alunos, funcionários e professores*, em suas diversas solicitações, indicada na presente pesquisa por 6 dos entrevistados. Atrelada a essa atividade destaca-se também o *repasso de demandas às instâncias superiores*, citada por 5 entrevistados, conforme afirma o docente G:

A minha rotina consiste pelo menos uma parte dela, do meu tempo ao longo da semana disponível a qualquer um dos funcionários ligados ao instituto, dando apoio e suporte e levando as reivindicações destes às outras instâncias aqui do *campus*. A gente recebe essas demandas das pessoas ligadas ao instituto e tenta buscar viabilidade, tanto financeira, quanto de pessoal, para suprir essas demandas, seja através de processos, seja através de participação em reuniões com a administração superior, tentando sanar as mesmas. (Entrevistado G)

Nessas atividades, pode-se identificar o papel de *ligação* (MINTZBERG, 1973), uma vez que cabe ao gestor ter diversos relacionamentos com subordinados e superiores. Tal papel é presente também na atividade de gerenciamento dos recursos humanos, citada por 6 dos entrevistados, merecendo destaque. Ela congrega atividades como gerenciar os recursos de pessoal, contratar mão de obra e supervisionar e gerenciar os técnicos e responsáveis pelos diversos setores

produtivos da universidade. Conjuntamente, pela natureza operacional da universidade, a manutenção e o funcionamento dos laboratórios e também de estruturas de ensino (setores de piscicultura, suinocultura, horta, entre outros) são citados como uma das principais atividades que requerem atenção, por todos os chefes de instituto, que têm sob sua supervisão tais estruturas.

Aqui eu tenho os técnicos que são responsáveis pelas áreas e eu tenho que acompanhar desde a parte de compras de milho, soja, de ração, adubo, então... essa parte tem uma rotina muito maior e muito mais servidores de um modo geral. [...] É complexo, é um volume grande e o suporte, nós estamos tentando mudar agora, mas é muito falho. (Entrevistado H)

As atividades de *Presidir Câmaras e Conselhos* e *Participar de reuniões* podem ser analisadas em conjunto, uma vez que são comuns aos diretores e ao chefe de instituto, muitas vezes com participação de ambos em um mesmo encontro. Estas são citadas por 4 dos entrevistados.

Entre as atividades de cunho estratégico, a *Viabilização de Recursos Financeiros e Humanos* é citada por 5 dos entrevistados, sendo demanda constante dos gestores, conforme afirmam os entrevistados C e G:

Em termos financeiros, a diretoria não tem recursos, você trabalha muito com a operacionalização dentro da Instituição. (Entrevistado C).

Dentro do instituto as nossas atribuições estão relacionadas à busca do funcionamento adequado dos cursos, das disciplinas e da estrutura física ligada a um instituto, assim como a demanda dos docentes e técnicos administrativos. (Entrevistado G).

Nas atividades de *presidir câmaras e viabilizar recursos humanos* pode-se determinar a existência dos papéis de *líder* e *administrador de recursos*, mencionados por Mintzberg (1973).

Mesmo sem a devida atualização dos regimentos após a expansão pelo programa REUNI, é possível verificar que, entre as 13 atividades citadas pelos diretores geral e de área entrevistados, 7 são previstas em regimento. Porém salienta-se que, para os diretores de área, não foi possível determinar as atividades em função dos regimentos e estatutos da universidade. Tal fato elucidada que os diretores têm cumprido, em parte, as tarefas a eles designadas. Para os chefes de instituto, em relação às atividades antecipadas pelos regimentos nos departamentos, é possível verificar que entre as 13 atividades enunciadas apenas 5 estão previstas.

Muitas das atividades desempenhadas pelos docentes-gestores, contudo, não são previstas em regimento, como a supervisão de processos de seleção e o controle de férias e folgas. É necessário também notar que o docente-gestor não tem suas atividades limitadas apenas a questões administrativas, como já mencionado. Eles continuam a ministrar aulas e a realizar atividades de pesquisa e extensão.

No intuito de melhor entender essa dinâmica, os docentes-gestores foram questionados sobre como conciliam as atividades de ensino, pesquisa e extensão com a função administrativa e como lidam com os afazeres pessoais.

Em resposta, 7 entrevistados afirmaram ter dificuldades em conciliar as atividades administrativas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme afirma F:

Eu acho que, na verdade não só eu, mas vários professores ficam numa situação em que não é possível fazer esse tripé. Acaba que as demandas administrativas, que não estão dentro desse grupo ensino, pesquisa e extensão... não um tripé, mas sim um quarto pé, que esse pé da administração... tem um peso muito grande. (Entrevistado F)

Ao analisar as respostas, é possível verificar que as atividades de pesquisa são indicadas como as mais prejudicadas, conforme afirmam os entrevistados C e F.

Em termos gerais, a pesquisa e a vida pessoal ficam prejudicadas em virtude da administração. (Entrevistado C)

Uma coisa que mais sinto falta... que mais tem um peso é a área de pesquisa. Acaba que você tem uma formação muito sólida na parte de pesquisa, só que seu tempo de pesquisa é menor que todos os demais. Você tem encargos didáticos muito grandes, você tem atividade administrativa com demanda muito grande. (Entrevistado F)

Como pode ser apurado na fala anterior, a diminuição das atividades de pesquisa ganha ênfase pelo modo como os docentes lidam com a produção científica em suas carreiras. Em sua maioria, os professores são extremamente ligados a atividades de pesquisa, sendo este um termômetro para medir seu desempenho. Além disso, a produção científica, principalmente por meio de atividades de pesquisa, tem importância direta na imagem profissional dos docentes.

Ter um vasto currículo de produção científica garante ao professor reconhecimento e *status* frente aos demais colegas e à comunidade acadêmica. Marra e Melo (2005) afirmam que

o poder do docente-pesquisador advém do conhecimento, do seu reconhecimento pela comunidade científica e pela temporalidade, quanto mais tempo de Universidade tem o docente mais ele é respeitado e reconhecido pela comunidade universitária (MARRA e MELO, 2005, p. 8).

Para Castro e Tomás (2011), tradicionalmente, a avaliação dos professores tem focalizado suas habilidades de ensino e pesquisa, em detrimento da sua aptidão para o gerenciamento universitário. Além da imagem pessoal, a pesquisa tem implicação direta na promoção dos docentes. Como medida de desempenho e promoção, a UFV, em seu Regimento de Admissão, Progressão, Promoção e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente (RAPPAD), capítulo VI, art. 69, traz como requisitos para a progressão ou promoção na carreira docente a aprovação em avaliação de desempenho que contemple atividades de pesquisa. Barbosa e Mendonça (2013) afirmam que o professor está sob constante avaliação, desde seu ingresso na carreira até a submissão de trabalhos e projetos para financiamento das atividades de pesquisa.

O docente-gestor é, portanto, avaliado por diversas atividades desenvolvidas na universidade, sejam elas de pesquisa, ensino, extensão ou administração. Elas, porém, não são distribuídas de maneira uniforme. É possível verificar, na fala dos entrevistados, a dificuldade em conciliar todas as atividades, sendo notório o prejuízo em uma ou mais atividades em favor das demais.

[...] quando a gente pega muita aula, a gente tem um horário. Vamos supor: se eu dou 10h/aula, pego mais 10h para preparar aula e aí, depois, eu divido meu tempo em pesquisa e extensão. (Entrevistado D)

O professor do ensino superior, as suas disciplinas devem trazer para o estudante informações mais atualizadas. E isso não tem acontecido da forma como eu gostaria, justamente por causa do acúmulo da alta carga horária, que está presente nas atividades de ensino e também do comprometimento das minhas atividades com atividades administrativas [...] A gente consegue conciliar, não da forma como eu gostaria. Sempre... às vezes, uma destas atividades é prejudicada. (Entrevistado G)

Barbosa e Mendonça (2013) afirmam que o professor por vezes tem um plano de trabalho com horários dedicados à pesquisa, mas é demandado por tantas horas em ensino que não há espaço para investigações, contribuindo inclusive para a falta de tempo de preparação de aulas, conforme é verificado nas falas dos entrevistados. Como opção ao excesso de atividades e dificuldade de conciliação, os entrevistados indicam duas alternativas: a primeira seria a diminuição da carga horária de ensino

àqueles que detêm cargos administrativos.

Se a gente para para pensar num professor de ensino superior, que desempenha atividade administrativa, ele deveria ter uma diminuição nas suas atividades didáticas, de ensino. (Entrevistado G)

A segunda, e que acaba sendo a que é utilizada de fato, seria a realização das atividades profissionais em horário fora do trabalho, em finais de semana e, geralmente, em sacrifício do tempo dedicado à família e aos afazeres pessoais. A maior parcela de docentes-gestores (7) disse ter problemas em conciliar a vida profissional com a vida familiar/pessoal. Tal fator, como dito anteriormente, é associado à dificuldade de lidar com o tempo disponível para as atividades, levando muitas vezes ao excesso de carga horária e à realização de trabalho em casa, nos finais de semana.

O mais difícil é a pessoal. A cobrança é grande. Atividade, seja de extensão, seja de ensino, também não tem milagre... leva para casa o que não dá para fazer aqui. (Entrevistado A)

Talvez esse seja o maior desafio enquanto professor mesmo. [...]. Mas, para atender tudo a isso aí é trabalho fora do horário mesmo. É claro que, final de semana, a gente compromete com atividades de trabalho, muito no período da noite, desenvolvido com isso aí. As pessoais esperam. (Entrevistado B)

Essa é uma coisa que eu ainda não consegui administrar... consegui resolver. Não consigo ainda não deixar trabalhos para casa. [...]. Não tem um sábado e um domingo que eu falo: não tenho nada para resolver. (Entrevistado H)

Marra e Melo (2005) afirmam que a sobrecarga de atividades é estafante, encarada pelo docente-gestor como um problema de difícil solução, envolvendo utilização do tempo de finais de semana e de convívio familiar. Aguiar, Silva e Binotto (2014) complementam que entre os aspectos negativos evidenciados por ocupantes de cargos gerenciais encontra-se o desgaste pessoal provocado pelo excesso de envolvimento no cargo.

Nas entrevistas, é possível perceber que o excesso de atividades leva não somente a problemas de relacionamento e convívio social, mas também a problemas de saúde. Entre os entrevistados, dois afirmaram ter ou já ter tido problemas de saúde e/ou dificuldade em dedicar tempo à sua manutenção.

De 2013 até início de 2016 eu tinha um ritmo de trabalho de quase 60h semanais, no qual eu já tinha sofrido um problema de saúde devido a estresse, problema cardíaco. [...] A gente tem buscado a diminuição das

atividades, da minha dedicação em relação à carga horária para a instituição. Para, primeiro, diminuir problemas pessoais e diminuir principalmente problemas relacionados à saúde. (Entrevistado G)

Noventa por cento do tempo eu abro mão das minhas questões pessoais, família, lazer, cuidar da saúde. Isso ao longo destes quinze, dezesseis anos. Sempre foi assim, sei que sou errado, sei que deveria mudar. [...]. E vai chegar uma hora que eu vou ter que dar uma reviravolta, uma mudança em relação a isso, o próprio organismo, a própria saúde vai me levar a fazer isso. (Entrevistado C)

Como solução viável à indisponibilidade de tempo, 2 entrevistados indicaram a divisão e a distribuição de tarefas como alternativas aos problemas enfrentados. Éster, Silva e Melo (2010) apontam que os docentes-gestores utilizam como estratégia para a conciliação de tempo acadêmico e gerencial o compartilhamento das demandas do departamento entre seus pares. Meyer Jr. (2003) complementam que uma das principais habilidades a serem praticadas pelos administradores universitários é a capacidade de delegar competência, como forma de descentralização e de transferência de poder e responsabilidade.

Cada setor desse eu tenho lá o cara que vai me reportar. Então, cada setor produtivo tem um técnico e um professor responsável. Então... há menos que eu precise ir lá... têm chegado somente os problemas reportados pelo técnico ou pelo professor. (Entrevistado H)

Talvez se tivesse mais bem estruturado se tivesse tido aproveitado para criar uma estrutura mais balanceada, talvez a gente tivesse menos demanda individual para um grupo menor. E aqui no nosso *campus*, não igual a todos os professores, mas o grupo que está envolvido com a parte administrativa... com as outras questões, é um grupo pequeno. Então, isso sobrecarrega esse grupo mais. (Entrevistado F)

Ao avaliar as diversas respostas dadas pelos docentes-gestores sobre suas atividades, é possível verificar que eles se ocupam de afazeres como os gestores de instituições privadas, a saber, gestão de recursos humanos, contratações, supervisão de atividades e tarefas, administração de produção. No entanto, atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da necessidade de conhecimento e aplicação de regimentos, leis e procedimentos, fazem do ambiente de trabalho dos docentes-gestores um universo único, com desafios próprios. Muitos deles relataram ter dificuldades em conciliar as atividades profissionais com a vida pessoal. Além dessa dificuldade de conciliação, os gestores afirmaram ter problemas em desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão de maneira efetiva,

gerando conflitos e frustrações. Desse modo, como estratégias para a sobrecarga de atividades, é comum os docentes levarem afazeres do trabalho para casa, fora de seu horário regular e nos finais de semana, além do compartilhamento de atividades com os pares. Conforme constatado por Ésther, Silva e Melo (2010, p. 220), “a concorrência entre diversas atividades também aparece como uma angústia para vários professores, bem como menor produção científica, dificuldade para conciliar o cargo com a vida pessoal e pouco tempo para a família”.

Como visto, o docente-gestor executa inúmeras atividades, muitas delas conflitantes com sua vida pessoal. O próximo tópico aborda os principais conflitos que o docente-gestor enfrenta no dia a dia como gestor da universidade.

4.3 Desafios, conflitos e problemas vivenciados pelo docente-gestor

As atividades desempenhadas pelos docentes-gestores já são, por si só, constituintes de um universo único, sem limites e padrões bem definidos, com inúmeras tarefas e funções. Barbosa e Mendonça (2013) afirmam que os docentes-gestores, independentemente de sua trajetória ou formação, são indivíduos que desempenham papéis complexos e de grande importância dentro das universidades. Atrelada a essas circunstâncias, a falta de treinamento para a gestão e sua formação nem sempre ligada a áreas administrativas dificultam ainda mais a busca por uma forma eficiente de trabalho.

Tendo como base tais argumentos, foi perguntado aos docentes-gestores sobre seus principais desafios, conflitos ou problemas enfrentados no dia a dia como administradores da universidade. E eles são diversos, como pode ser verificado na fala do entrevistado A.

Você sempre está enfrentando problemas, seja no âmbito de recursos financeiros, seja no âmbito de recursos humanos. [...] Tem diversos. Aquilo me toma o tempo todo. (Entrevistado A)

Entre as dificuldades enfrentadas no dia a dia, foram citados como mais frequentes, por 5 dos docentes-gestores, os conflitos pessoais.

Os casos de conflitos pessoais são problemáticos, isso ocorre sempre, tanto na parte de técnicos administrativos, quanto na parte de docência, ou até no convívio de uma coisa e de outra, e isso acaba sendo um problema sério para a gente. (Entrevistado F)

Marra e Melo (2005) afirmam que uma parcela significativa das dificuldades enfrentadas pelos docentes-gestores advém de relacionamentos interpessoais, fato confirmado também por Ésther e Melo (2010). Campos (2007) corrobora afirmando que a gestão de pessoas é o maior entrave à atuação gerencial, principalmente em função da restrita liberdade de organização e controle dos recursos humanos. Tal fator, indicado por 3 docentes-gestores nesta pesquisa, é agravado pelos conflitos de interesse, presentes especialmente entre os docentes, muitas vezes colegas de instituto.

O desafio é justamente vencer os conflitos de interesse existentes dentro da instituição na qual já existem grupos formados e esses grupos formados, dentro da instituição... eles não olham a instituição como um todo. Eles tendem a olhar e buscar melhorias apenas para si e não para o todo. (Entrevistado G)

Na fala do gestor é possível destacar o jogo de poder inerente às instituições de ensino. Marra e Melo (2005, p. 28) afirmam que “as alianças entre grupos e pessoas na universidade são formadas privilegiando-se o aspecto político e o das amizades e afinidades pessoais”. Tais grupos com interesse político visam ao atendimento dos próprios interesses, formando alianças que, por vezes, inviabilizam o poder de decisão dos gestores, uma vez que inúmeras dessas decisões são tomadas em colegiado.

Outros desafios e problemas foram citados pelos docentes-gestores, como falta de autonomia financeira e orçamentária, professores pouco motivados a desenvolver projetos, falta de estrutura para lecionar e falta de estrutura de laboratório, especialmente para pesquisa.

Neste cenário, para o adequado desempenho das atividades e diante das dificuldades descritas, uma série de habilidades técnicas e gerenciais é requisitada do gestor universitário. A seguir são listadas as principais delas, citadas pelos docentes-gestores no exercício das atividades administrativas.

4.4 Habilidades desenvolvidas pelos docentes no exercício da gestão

Segundo Meyer Jr. (2003, p. 182), “as habilidades gerenciais são um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidade pessoal que afetam o desempenho do administrador”. Estas têm ligação direta com o desempenho da gestão e estão associadas ao *modus operandi* de cada gestor. Peterson e Fleet (2004) afirmam que a habilidade gerencial é a capacidade de executar alguma tarefa comportamental ou a capacidade de realizar um processo cognitivo que está funcionalmente ligado a uma atividade em particular. Assim, é possível determinar que as habilidades são capacidades de lidar com as tarefas e executá-las efetivamente, conforme afirmam Gentry et. al (2008).

Katz (1974) afirma que o principal critério para se avaliar as habilidades de um gestor deve ser sua ação efetiva em condições variadas. Assim, em virtude das inúmeras atividades desenvolvidas pelos docentes-gestores, uma gama de habilidades é desenvolvida no exercício da função administrativa. Conforme dito anteriormente, as habilidades podem ser classificadas sob a perspectiva de Katz (1974) e divididas em: humanas, técnicas e conceituais.

Levando em consideração as mudanças ocorridas pela implementação do programa REUNI e o histórico profissional dos docentes-gestores, eles foram questionados sobre quais habilidades são necessárias e/ou foram desenvolvidas no exercício da função gerencial, em especial após a implementação do programa REUNI. Seguindo a classificação de Katz (1974), foram identificadas as principais habilidades mencionadas pelos docentes-gestores em suas falas. Destaca-se o fato de muitas não serem mencionadas diretamente pelos entrevistados, uma vez que, em virtude da falta de treinamento e conhecimento gerencial, alguns tiveram dificuldades de mencionar, clara e objetivamente, as habilidades por eles desenvolvidas.

Entre as **habilidades humanas** citadas pelos entrevistados, é possível listar as seguintes, mencionadas por 3 deles: *capacidade de se comunicar de forma eficaz; capacidade de resolver conflitos; capacidade de motivar; capacidade de articulação; flexibilidade; cooperação; e sensibilidade social.*

Com a mudança de *Campus... instituto...* isto talvez é uma consequência do REUNI, se você quiser olhar desta forma. Você tem que primeiro

aprender a lidar com o lado pessoal e eu não tinha habilidade antes. Eu trabalhei em empresa privada. Empresa privada é uma coisa... aqui é outra. Relações humanas na administração pública... isso eu tenho dificuldade. (Entrevistado H)

No REUNI, muita coisa a gente teve que trabalhar. A gente teve que trabalhar muito a paciência e o diálogo. (Entrevistado D)

As habilidades citadas vão ao encontro das habilidades humanas mencionadas por Katz (1974), uma vez que estão intimamente ligadas à capacidade do gestor de lidar com outras pessoas. Elas também estão presentes nos trabalhos de Silva, Moraes e Martins (2004), Marra (2003) e Analoui, Labbaf e Noorbaksh (2000). Ainda pode ser verificado que são ligadas às habilidades *gerenciar informações*, *empowerment* e *participação*, enunciadas por Meyer Jr. (2003).

Entre as **habilidades técnicas** são citadas pelos entrevistados como capacidades mais importantes a de *planejar*, *lidar com orçamentos*, *gerir prazos e tempo*, e a *capacidade de gerenciar pessoas*.

[...] outra habilidade que eu tive que trabalhar, de saber o seguinte: as coisas têm tempo para acontecer. Não adianta ficar apavorado porque eu já fiz a minha parte, agora eu tenho que esperar o outro, dentro do prazo dele. (Entrevistado D)

Do ponto de vista de *campus*, nós somos relativamente novos, então tem muita coisa que está se estruturando, então nesse momento nós estamos vivendo exatamente isso, uma exigência maior para a gente tentar reestruturar, tentar ter esse desenvolvimento do *campus* como um todo. (Entrevistado F)

De forma geral, as habilidades técnicas citadas pelos docentes-gestores estão relacionadas a particularidades do cargo, como afirmado por Katz (1974). Elas estão presentes no dia a dia do gestor, em forma de métodos, procedimentos e processos a serem seguidos, como pode ser verificado na fala do entrevistado D. Silva, Moraes e Martins (2004) destacam o conhecimento de orçamento e planejamento como cruciais para os docentes-gestores, habilidades presentes também no trabalho de Analoui, Labbaf e Noorbaksh (2000).

As **habilidades conceituais** foram citadas por 8 docentes-gestores, como a *capacidade de adquirir e aplicar conhecimentos de legislação, regimentos, normas e procedimentos*; *ter conhecimento da administração pública*; *ter capacidade de ver a organização como um todo*; *ter a capacidade de resolver os problemas de um ponto de vista sistêmico*; *conhecer todas as instâncias da universidade*; e *ter capacidade de aprender*.

O ponto aqui que eu me esforço mais é exatamente nesse sentido. Procurar saber as questões juridicamente, como isso vai ser conectado, essas questões são os pontos principais aqui do *campus*. (Entrevistado F)

Eu tinha o conhecimento geral, não tão efetivo quanto, quando a gente participa do processo. [...] Então, isso me levou a buscar um pouco mais de conhecimento em relação às normas internas da instituição e que, infelizmente, elas não estão tão transparentes, tão disponíveis para aquele funcionário que chega e começa a atuar na parte administrativa. (Entrevistado G)

[...] nessa área de gestão, principalmente nosso *campus* aqui, a gente tem que tentar buscar uma forma das pessoas conversarem mais, ver como vão aplicar o recurso, porque às vezes você tem uma ideia... aí você toma a decisão de aplicar o recurso, claro, mas eu tenho outra ideia, o outro tem outra, todos três têm o mesmo objetivo, mas talvez unindo essas três ideias você conseguiria fazer uma coisa mais rápida, mais eficiente, com menor gasto de recursos. (Entrevistado C)

Uma vez que houve uma amplitude tamanha, que você vinha no que era tradicional. [...] E aí 3 mil alunos... o número de servidores aumentou significativamente. Então é claro que dá uma complexidade maior. Mas aí nesse ponto eu fui feliz, porque fui ganhando experiências e no pico do crescimento eu já estava também no terceiro ou quarto mandato. Então aquilo, obviamente, deu uma harmonia. Os problemas foram ficando mais variados, mas, por outro lado, a sua experiência também, a sua bagagem também foi acompanhando a sua proporção. (Entrevistado A)

As habilidades conceituais citadas vão ao encontro do conceito estabelecido por Katz (1974), quando as menciona como instrumentos que dão ao gerente a visão do todo, permitindo também domínio sobre todas as áreas da organização, como pode ser verificado nas habilidades citadas como *capacidade de ver a organização como um todo (Katz)*; e *capacidade de resolver os problemas de um ponto de vista sistêmico*. As habilidades de *adquirir e aplicar conhecimentos de legislação, regimentos, normas e procedimentos* e *ter conhecimento da administração pública* são enunciadas no trabalho de Silva, Moraes e Martins (2004). Do mesmo modo, *conhecer todas as instâncias da universidade* e *ter capacidade de aprender* podem ser verificadas nos trabalhos de Marra (2003) e de Analoui, Labbaf e Noorbaksh (2000), respectivamente. Meyer Jr. (2003) confirma as habilidades citadas quando proclama a visão estratégica e a capacidade de decisão como aptidões necessárias aos administradores universitários.

Em virtude da natureza dos cargos exercidos pelos entrevistados, é possível verificar que, proporcionalmente à hierarquia existente e às responsabilidades de cada um, os docentes-gestores desenvolvem e necessitam de mais habilidades conceituais em detrimento das demais, no exercício de suas funções. Katz (1974)

afirma que tal fato ocorre uma vez que as habilidades conceituais tornam-se cada vez mais críticas em posições elevadas, sendo seus efeitos maximizados e mais facilmente observados. Peterson e Fleet (2004) afirmam que as habilidades conceituais permitem ao gestor entender as diversas interações entre as unidades de trabalho, o efeito de mudanças em uma parte ou no todo e a visualização das relações da organização com o ambiente externo. Por suas posições hierárquicas, os entrevistados desenvolvem a habilidade de gerenciar a universidade como um todo, não somente como uma unidade em particular, isolada. Ao analisar as posições hierárquicas dentro da universidade, é possível determinar que, conforme Katz (1974), à medida que se sobe na escala hierárquica, a necessidade de habilidades conceituais aumenta, em detrimento das habilidades humanas e técnicas.

Em resumo, como dito anteriormente, pelo fato de os entrevistados não terem formação gerencial e, por consequência, não conhecerem as habilidades gerenciais, ficaram limitados à descrição e à exposição delas. Tal fato limitou os resultados da pesquisa, mas não impediu a análise das entrevistas e a identificação de habilidades pelos docentes desenvolvidas. Ressalta-se que as habilidades humanas e conceituais, pela própria natureza dos cargos, são as mais importantes e que mais necessitaram de desenvolvimento pelos docentes, ao assumirem funções gerenciais.

Como parte da realidade do docente-gestor, o próximo tópico busca esclarecer a preparação para o exercício da função gerencial e as estratégias desenvolvidas para o aprendizado da prática gerencial.

4.5 Treinamento para a gestão

Ao descrever o perfil dos entrevistados, é possível verificar que nenhum possui graduação ou especialização na área de gestão, tendo distintas áreas de formação. Meyer Jr. (2014) afirma que, em sua maioria, o perfil dos ocupantes dos principais cargos administrativos nas universidades é formado por professores universitários com diversificada formação acadêmica e profissional, bem como de interesses. Esse autor ainda denomina o cenário de “administração profissional”.

Questionados sobre o treinamento recebido para assumir as funções gerenciais, todos afirmaram não ter recebido nenhum tipo de preparação formal. O aprendizado se deu de forma empírica, tendo como base acertos e erros.

Eu nunca fiz um curso de treinamento, gerenciamento, nada disto, foi o dia a dia e a luta do dia a dia, os percalços, caindo e levantando, ficando chateado, analisando as pessoas, como elas fazem as coisas... vendo a roda funcionar. (Entrevistado C)

Nós aprendemos muito na base do erro e do acerto. E para que não tenha tanto erro é que a gente pede ajuda aos colegas que têm experiência ou que têm mais tempo ou que ocuparam o cargo. (Entrevistado E)

Em uma das falas, os entrevistados afirmam que sua preparação formal não os habilita nem mesmo a serem professores, no sentido mais amplo, ou seja, englobando toda a gama de atividades que precisam desempenhar.

Nós somos formados para ser técnicos e, em muitos casos, a gente nem é formado para ser professor. (Entrevistado B)

Aqui na instituição acaba que não tem isso, então, assim, por exemplo, você vem para ser professor e você não sabe que tem outras demandas, especialmente administrativas, e você acaba que não tem uma formação para isso. Essa formação que você tem, de bagagem, de experiência que você tem anterior é uma coisa muito específica. (Entrevistado F)

Ahmad (1994) *apud* Silva (2000, p. 24) afirma que “uma habilidade geral adquirida no doutorado em determinado conhecimento não prepara alguém para ser dirigente”. Na análise das respostas dadas pelos entrevistados, fica evidente o fato de que eles não se prepararam para o exercício da função gerencial e não receberam treinamento para tal, corroborando com os estudos de Reesor (1995) e Hill (1993). Afirmam que aprenderam a gerenciar por experiência, já no exercício do cargo. É importante notar que, mesmo não recebendo nenhum tipo de preparação, 6 docentes-gestores consideraram importante e afirmam que seriam mais eficientes como gestores se recebessem algum tipo de treinamento gerencial.

Todo treinamento soma e acrescenta. Eu vejo e sinto essa necessidade. (Entrevistado E)

Eu não passei por treinamento gerencial, mas eu vejo que há necessidade, em todos os níveis da instituição UFV, de treinamento de todas aquelas pessoas que assumem quaisquer cargos ligados à administração. Desde um secretário, um contínuo ou um chefe ou um diretor. (Entrevistado G)

Se tivesse o treinamento eu tenho certeza que ela [gestão] poderia ser mais

ágil, esse é um problema que tenho de não ter tido treinamento dentro dessa área. (Entrevistado C)

Verificando-se as respostas, é possível perceber que é indicada a necessidade de treinamento em três áreas principais: gestão de pessoas (50%), administração pública (25%) e finanças (12,5%).

Não só o gestor. Eu acho que toda pessoa que ingressa no serviço público tinha que receber um treinamento de como funciona a administração pública, como se faz um bom relacionamento pessoal, como ela cria um bom vínculo de trabalho. (Entrevistado D)

Eu acho que algo que eu preciso de treinamento... relações pessoais... é uma coisa que precisaria ter uma ajuda de treinamento dentro disto. (Entrevistado C)

De forma geral, mesmo sem a devida formação para o exercício da função gerencial, os docentes-gestores reconhecem que necessitam de treinamento e que isso poderia trazer benefícios significativos para a atuação como gestor. Conforme citado anteriormente, os docentes-gestores demonstram interesse em receber treinamento em funcionamento da administração pública, finanças, gestão de pessoas e relações interpessoais, e treinamento gerencial, Aguiar, Silva e Binotto (2014) confirmam que parte dos problemas enfrentados pelos gestores vem do fato de sua formação não ser voltada para assumir funções administrativas e, conseqüentemente, ocorre a utilização, por parte deles, de soluções emergenciais e amadoras na gestão das universidades. Piazza (1997) ressalta que o despreparo dos gestores é acrescido das dificuldades inerentes ao cargo, como a falta de clareza em relação às funções e a dificuldade de lidar com a burocracia e a falta de padrões. No intuito de minimizar a falta de treinamento, os gestores recorrem a estratégias de aprendizagem da função gerencial, que serão abordadas no próximo tópico.

4.6 Estratégias desenvolvidas para a aprendizagem da função gerencial

De acordo com Reesor (1995) *apud* Silva, Moraes e Martins (2004), no processo de aprendizagem sobre a administração universitária, os docentes-

gestores aprendem: no trabalho, com o auxílio de outros administradores ou de comitês de trabalho; em treinamento informal com colegas; pela observação direta; participando de programas de treinamento formal; por tentativa e erro. O padrão de aprendizagem é único a cada docente, prevalecendo a autoaprendizagem. Silva (2000) afirma que os docentes-gestores aprendem mais por experiência do que por intermédio de aprendizagem informal, sendo o processo mais autodirecionado do que direcionado por outras pessoas.

Ao analisar as falas dos entrevistados é possível verificar que basicamente duas estratégias são utilizadas pelos docentes para o desenvolvimento da aprendizagem da função gerencial. A primeira é a aprendizagem prática, de maneira informal, por meio de experiência no trabalho e da busca própria do conhecimento, demonstrada por 6 dos docentes-gestores entrevistados. Eles afirmam que aprenderam a gerenciar com a vivência do dia a dia, buscando informações de maneira autônoma e não direcionada.

Foi na marra! (Entrevistado H)

Eu que tive que buscar como é, o que fazer, como fazer, um apoio de maneira indireta. A instituição não ajudou. Você é o chefe do instituo, dê um jeito. (Entrevistado G)

Estratégias nem sei te falar se houve, porque foi muita coisa do dia a dia. No meu caso, eu fui aprendendo muito com o dia a dia e a questão do tempo [...]. (Entrevistado D)

O processo que a gente faz aqui é um processo lento e é um processo muito de busca pessoal. (Entrevistado F)

A segunda estratégia, adotada por 4 docentes-gestores, foi a aprendizagem por meio de mentoria, como treinamento informal com colegas, observação direta e convívio com gestores mais experientes.

Eu sempre tive apoio das pessoas que estavam anteriormente no cargo. Quando eu entrei aqui na diretoria [...] a equipe que já trabalhava aqui que foi apoiando. (Entrevistado B)

Na verdade assim, os colegiados são muito bons, eles acabam gerando algum aprendizado. Tem muita discussão do grupo de pessoas, pontos de vista diferentes, formas de colocação. (Entrevistado F)

Por eu ter minha formação toda no *campus* de Viçosa, então eu conheço muita gente dos departamentos e muitos dos meus ex-professores, dos meus ex-orientadores, já participaram de cargos administrativos de departamentos lá, então a gente tentava uma ajuda, um diálogo com eles, pegar um pouco da experiência deles, da visão deles em relação a isso.

(Entrevistado G)

A aprendizagem formal, como participação em cursos de capacitação administrativa, é visualizada no histórico de 2 participantes, não sendo, no entanto, voltada para a função que detêm no momento. Nos dois casos, a capacitação ocorreu por meio de cursos rápidos, não voltados para sua área de gestão.

Corroborando com Campos (2007), Silva (2000), Silva, Moraes e Martins (2003) e Marra (2000), os docentes-gestores aprendem a gerenciar de maneira informal, principalmente por acerto e erro, de forma autodirecionada, tendo como auxílio a tutoria de outros colegas, ex-professores e técnicos.

As diversas atividades exercidas pelos docentes-gestores, bem como suas habilidades e estratégias para o desenvolvimento do conhecimento gerencial, são bases para o funcionamento adequado das universidades. Essas, no entanto, passam por transformações que, muitas vezes imprevisíveis, influenciam sobremaneira o *modus operandi* dos gestores. O próximo tópico explana o impacto da implantação do programa REUNI sobre a gestão dos docentes-gestores.

4.7 Impacto do REUNI na UFV e no *campus* Florestal

É inegável que mesmo gestores preparados para o exercício da função têm dificuldades em gerenciar de maneira efetiva todos os aspectos ligados a uma organização. Para os docentes-gestores esse desafio é ainda maior, uma vez que nem sempre são preparados para o exercício gerencial e ainda lidam com atividades fora desse âmbito.

Com a implantação do programa REUNI, uma série de modificações ocorreram nas universidades federais. O aumento do investimento por parte do Governo Federal e a criação ou ampliação dos *campi* trouxe uma infinidade de melhorias e também dificuldades aos gestores das universidades. Com o intuito de conhecer a realidade em que se encontra a UFV depois do REUNI, os docentes-gestores foram questionados sobre os impactos por eles percebidos após a implantação do programa.

Todos os docentes-gestores entrevistados afirmam que o REUNI foi um

grande avanço para a universidade e para a CEDAF e, de forma geral, trouxe benefícios a toda a comunidade acadêmica.

Impacto excelente. O REUNI veio operacionalizar e concretizar um sonho não só da comunidade acadêmica, mas também Florestalense, do entorno, no âmbito regional, de se transformar num *campus* universitário. (Entrevistado A)

O REUNI foi um divisor de águas... (Entrevistado D)

O REUNI foi o grande investimento que esta universidade recebeu. (Entrevistado B)

Os benefícios e avanços trazidos pelo REUNI ocorrem por diversos fatores, sendo a transformação de escola em *campus* universitário (75%), a expansão dos cursos (62,5%) e o aumento do número de professores e técnicos (37,5%) os mais citados entre os entrevistados.

Foi o momento que a universidade deixou de trabalhar com cursos técnicos e optou, não deixou de trabalhar com os cursos técnicos, mas optou por trabalhar com os cursos técnicos e com o curso superior. (Entrevistado B)

[...] ele foi um estopim para a transformação da CEDAF, que contemplava apenas o ensino médio e técnico, para o início do ensino superior [...]. (Entrevistado G)

Conforme o estabelecido pelas diretrizes gerais do REUNI (MEC, 2007), a expansão dos cursos e o aumento de número de professores e técnicos são previstos como objetivos básicos do programa. Em virtude da expansão ocorrida, a transformação de escola em *campus* foi, ao mesmo tempo, a ampliação e a implementação do REUNI em Florestal. Tal fato explica que a escola CEDAF “transformou-se” em *campus* universitário, mas não deixou de existir como escola, tendo o número de cursos e vagas ampliado. É possível averiguar, portanto, que a expansão dos cursos e o aumento do número de professores e técnicos fazem parte desse processo de transformação, afinados, porém, com as diretrizes da expansão do programa REUNI na UFV, particularmente no *campus* Florestal.

Ao analisar as entrevistas, são claramente notados os impactos positivos que o REUNI trouxe ao *campus* Florestal. No entanto, não são percebidos somente pontos positivos. Há problemas oriundos da implementação que também são citados pelos entrevistados.

Entre os principais problemas enunciados destacam-se a falta de recursos

financeiros, a falta de mão de obra, problemas na estruturação dos cursos e falta de estrutura para o ensino e a pesquisa. Para 5 gestores, os problemas, em geral, procedem de um planejamento inadequado quando da implantação do REUNI. Segundo eles, o projeto foi subestimado, o que gerou incompatibilidade entre o previsto e o que, de fato, foi praticado.

[...] tivemos, ao longo dos primeiros anos, vários problemas em termos da colação de recursos do REUNI para o *campus*. Nosso REUNI foi subestimado, nós tivemos aí recursos que poderiam ter sido muito maiores, que poderiam ter dado *upload* no *campus* ao longo destes 10 anos, em termos de estrutura física, equipamentos, laboratórios e materiais, que com certeza teriam deslançado não só o ensino, mas a pesquisa e a pós-graduação no *campus*. (Entrevistado C)

O projeto REUNI, da UFV, subestimou o gasto para implementá-lo. (Entrevistado G)

A implementação subestimada pelos gestores da universidade, apontada pelos entrevistados, é esclarecida por um dos docentes-gestores ao afirmar que a faceta *multicampi* da UFV alterou o cálculo básico utilizado pelo Governo Federal para o estabelecimento do REUNI. Segundo o entrevistado, a relação aluno/professor, que é base de cálculo, era muito maior no *campus* Florestal em relação a Viçosa, o que gerou dados incorretos, levando a uma disparidade na distribuição de recursos. Em Florestal, por ter relação aluno/professor maior, os recursos deveriam vir em maior proporção.

Conforme afirmado na entrevista, em virtude da média estabelecida, os recursos alocados foram menores do que os previstos, gerando assim valores inferiores ao que era necessário para uma correta ampliação do *campus*. Tal fato, todavia, não pode ser comprovado, uma vez que a relação estabelecida pelo REUNI refere-se a cursos de graduação, e não a cursos médios, técnicos ou pós-médios. Desse modo, a presente pesquisa não pode concluir, com base nos dados das entrevistas e nos disponibilizados pela UFV, se a distribuição de recursos em virtude das diretrizes estabelecidas pelo REUNI ocorreu de forma igualitária ou não, levando a discrepâncias em sua distribuição. Ponto a ser destacado são a urgência e velocidade com que foi implementado o REUNI, o que pode ter acarretado, de fato, um planejamento equivocado por parte dos gestores.

[...] as coisas acabam acontecendo num ritmo mais acelerado e, no caso do REUNI, nós não fizemos um projeto tão bem pensado, então hoje a gente

paga esse preço, de uma implantação que foi meio a toque de caixa, que não teve um trabalho melhor, mais tempo para discutir a estruturação dos cursos, a demanda de docentes. (Entrevistado F)

Outro problema apontado pelos entrevistados é a grande velocidade de expansão dos cursos e vagas, sem a devida estrutura física de suporte a eles. No total, 4 docentes-gestores afirmaram enfrentar problemas com a infraestrutura para atividades de ensino e pesquisa.

Essas salas de aulas e laboratório, por ter havido um problema técnico na organização do projeto do REUNI, fizeram com que nós tivéssemos algumas dificuldades em relação a ofertar a estrutura adequada. (Entrevistado G)

Silva, Freitas e Lins (2013), Teixeira (2013) e Lima e Machado (2016), em concordância com o apresentado pelos gestores, afirmam que o planejamento equivocado levou e tem levado as universidades a problemas financeiros, falta de mão de obra, piora na qualidade do ensino e, principalmente, precarização de infraestrutura.

Ainda assim, é notório que a implantação do REUNI é vista por todos os docentes-gestores entrevistados como positiva para o *campus*, sendo responsável tanto pelos benefícios e pelo grande crescimento da instituição, quanto pelos problemas e dificuldades impostos a ela.

Dados o crescimento e suas consequências, os entrevistados foram questionados quanto aos principais desafios e problemas que surgiram após a expansão pelo REUNI no que tange à gestão da universidade, os quais serão descritos a seguir.

4.8 Desafios e problemas enfrentados pelos docentes-gestores na gestão da universidade após a implantação do programa REUNI

Após a implantação do REUNI, inúmeras mudanças ocorreram no ambiente organizacional das universidades. Em especial no *campus* Florestal, onde já havia, por anos, uma dinâmica de gestão estabelecida, as mudanças decorrentes da

ampliação da universidade afetaram não somente o âmbito interno, mas comprometeram de forma direta a cidade de Florestal e seu entorno. Bergue (2014) afirma que as organizações estão, cada uma em seu grau, em processo constante de transformação. Kanaane, Fiel Filho e Ferreira (2010) complementam que toda mudança é proveniente de uma transformação, que muitas vezes é imperceptível ao indivíduo, embora, no decorrer do tempo, haja evidências de alterações comportamentais e organizacionais. Segundo os mesmos autores, “a gestão das organizações se encontra imersa em processo contínuo de mudanças, as quais implicam, necessariamente, o processo de quebra de paradigmas” (KANAANE; FIEL FILHO; FERREIRA, 2010, p. 91). Esses conceitos contemplam mudanças que ocorreram no *campus* Florestal.

Como afirmado pelo entrevistado D, “o REUNI foi um divisor de águas”, levando alterações significativas para o *campus* Florestal. Em virtude das mudanças ocorridas, sejam de ordem financeira, orçamentária, de pessoal ou até mesmo de influência de *stakeholders*, é possível dizer que a gestão da universidade se alterou. Bergue (2014) afirma que, em razão das constantes mudanças, as organizações públicas precisam refletir e reavaliar suas estruturas e processos de produção de serviços públicos, adequando-os aos novos padrões exigidos pelos cidadãos. Essa quebra de paradigma pode ser verificada na fala do entrevistado G, quando afirma que “os maiores impactos são administrativos, eles estão diretamente relacionados à quebra do processo administrativo que era feito”. Nessa situação, os docentes-gestores são compelidos a realizar mudanças e a se adaptarem à nova realidade, na busca por uma gestão mais eficiente, que atenda aos interesses da comunidade acadêmica.

Aumentou o trabalho, tanto na parte da gestão, da chefia, e ao mesmo tempo a cobrança no sentido de ter mais funcionários, mais técnicos, mais professores, justamente para poder dar uma qualidade melhor de atendimento tanto aos professores quanto aos alunos. (Entrevistado E)

A mudança de atitude é altamente necessária, pois o ambiente da universidade, após a implementação do REUNI, modificou profundamente e de forma irreversível a estrutura administrativa e de gestão do *campus* Florestal. Como explanado anteriormente, muitas mudanças ocorreram, o que traz aos gestores inúmeros desafios, problemas e dificuldades. Primeiramente pela mudança em si,

pela mudança de paradigmas e pela nova estrutura. Em segundo lugar, pelo aumento da complexidade gerencial, pelo volume de recursos, tanto humanos quanto financeiros. Em terceiro lugar, pela falta de treinamento para se adequar a esta nova realidade. Nesse sentido, os docentes-gestores foram questionados sobre quais os principais desafios e problemas que surgiram após a expansão pelo REUNI como gestores da universidade.

4.8.1 Dificuldades no que se refere aos recursos humanos

Em suas respostas, um dos principais desafios enfrentados pelos docentes-gestores no dia a dia é a dificuldade de lidar com recursos humanos. No total, 6 afirmaram que, com as mudanças ocorridas e a nova realidade do *campus*, os problemas com pessoal são os mais recorrentes. Entre os problemas, lidar com a *falta de mão de obra – docentes* (50%) é citado como o principal.

Então, uma das grandes demandas, mais docentes. A gente precisa de mais mão de obra. (Entrevistado B)

Os mesmos professores que atuam no técnico atuam no superior. [...] Eu tenho que fazer uma organização de forma que tudo encaixe. [...] Eu tenho que fazer isso porque são dois cursos dados pelo mesmo pessoal. Então isso gera um trabalho extra, uma demanda maior. (Entrevistado H)

Eu acho que a pior coisa é a demanda de docentes porque isso é o ponto que a gente gera um desgaste grande, em todas as discussões, reuniões de colegiado, tanto do instituto quanto as instâncias superiores. (Entrevistado F)

Em 2006, ano da implantação do REUNI, segundo o Relatório de Atividades da UFV (UFV, 2012a), o *campus* Florestal, ainda composto somente pela CEDAF, tinha em seu quadro 39 professores da EBTT e 559 estudantes matriculados, o que estabelece uma relação de 14,33 alunos por professor. Em virtude da expansão ocorrida pelo REUNI, segundo a divulgação UFV em números (UFV, 2016b), o *campus* conta atualmente com 57 professores de nível EBTT e 86 de nível superior, totalizando 143 professores, para o atendimento a 2138 alunos, entre ensino médio, técnico e graduação. Baseado nesses números, é estabelecida a relação de 14,95 alunos por professor para o ano de 2015. Assim, é possível verificar que a relação

aluno/professor aumentou 4% entre 2006 e 2015, o que pode explicar em parte, a deficiência evidenciada pelos docentes-gestores. Outro quesito que influencia a falta de mão de obra é a desigualdade na distribuição de número de professores por curso. Tal desigualdade existe pela própria história do *campus* Florestal. Por mais de 60 anos, a CEDAF se dedicou, principalmente, ao ensino de cursos e disciplinas voltados principalmente às ciências agrárias, o que gerou um investimento em infraestrutura e pessoal muito maior nessa área. Dessa forma, como afirmado pelos entrevistados, a área de agrárias tem uma relação aluno/professor menor do que os demais cursos. Este fato, no entanto, não pode ser comprovado por dados secundários, uma vez que eles não estão disponíveis.

Eu acho que a gente tem, talvez, um desequilíbrio. A gente tem um curso, que é a Agropecuária, que foi formado, implantado há muito mais tempo e que tem uma estrutura que foi formada muito antes do REUNI e aí acaba que esta estrutura já tinha uma certa desigualdade e manteve-se esta desigualdade. (Entrevistado F)

É possível verificar nas entrevistas que a falta de professores acarreta dificuldades aos gestores, uma vez que: a carga horária de aulas aumenta, dificultando ainda mais o equilíbrio entre as diversas atividades da universidade; o número de conflitos interpessoais entre os docentes se eleva, criando problemas de relacionamento; o desenvolvimento de programas e melhorias nos cursos se atrasa, uma vez que há menos mão de obra disponível para atuar; projetos de pesquisa encontram entraves; e cria-se um clima de desmotivação entre alunos, técnicos e professores.

Mais carga horária, aí você tem menos pessoas para atuarem nas outras áreas também, tanto na parte administrativa quanto na parte de pesquisa, quanto na parte de extensão e principalmente ensino. (Entrevistado F)

Ficou acertado entre a gente, que eu como chefe faço esse horário... mas por quê? Porque os mesmos professores fazem o horário do técnico e do superior... Vai bater e dar problema entre eles! (Entrevistado H)

E ao mesmo tempo, tendo mais professor, ele consegue, além de ministrar suas aulas, também se preocupar com a extensão e também pesquisa que, além de enriquecer o professor, em tese, enriquece também a instituição. (Entrevistada E)

Pelo planejamento inicial do REUNI, a UFV, segundo relatório UFV (UFV, 2011a), receberia em seu quadro de servidores mais 150 docentes e 100 técnicos

administrativos. Porém isso não ocorreu como planejado. Dos 216 docentes previstos, 160 foram contratados, 74% do previsto. Esse fato demanda um esforço maior dos gestores, no sentido de realocar recursos para a contratação de professores substitutos, temporários, além de professores horistas, tanto para suprir a demanda de aulas quanto para cobrir a falta de um professor em treinamento ou afastado.

4.8.2 Dificuldades no que se refere aos recursos financeiros e de infraestrutura

O segundo problema mais citado pelos docentes-gestores é a dificuldade de lidar com a falta de recursos financeiros, alegada por 4 deles. Neste quesito, é importante ressaltar que as diretorias de área e os institutos não detêm recursos e orçamento próprios. Mas, em virtude das atividades desenvolvidas, os gestores não são isentos da administração de recursos financeiros, tendo ainda seu trabalho dificultado, uma vez que, quando necessitam de recursos, devem solicitar a liberação junto à diretoria administrativa e/ou geral.

Conforme relatório do programa REUNI na UFV (UFV, 2011a), o volume total de recursos financeiros pactuado entre a universidade e o Governo Federal foi de cerca de 44 milhões de reais, sendo 26 milhões em capital e 17 milhões em custeio, que seriam repassados entre os anos de 2008 e 2011. Ainda segundo o relatório, entre 2008 e 2010 aproximadamente 40 milhões haviam sido repassados à UFV, correspondendo a 91% do total pactuado, conforme Tabela 9.

Tabela 9 - Orçamento REUNI recebido pela UFV

Natureza da Despesa	Dotado (R\$)				
	2007	2008	2009	2010	TOTAL
Custeio	0,00	818.076,15	3.166.929,00	6.196.874,00	10.181.879,15
Capital	3.022.591,89	2.015.062,00	5.774.138,00	19.294.397,00	30.106.188,89

FONTE: Relatório REUNI (UFV, 2011, p. 19).

Do total de recursos do REUNI destinados à UFV até 2011, conforme relatório do programa (UFV, 2011a), foram repassados aproximadamente 3 milhões e 220 mil reais ao *campus* Florestal, sendo cerca de 1,3 milhão para custeio, 1,2

milhão para capital e 700 mil reais adicionais para material permanente e de consumo. A diferença na distribuição de recursos entre os *campi* é notável. Ao analisar o número de vagas novas previstas para os anos de 2007 a 2010, é possível verificar que, no *campus* Viçosa, foram criadas 430 vagas e, no Florestal, 360, gerando uma diferença pequena de 70 vagas a mais na sede. Esse fator é apontado pelos docentes como um dos grandes erros no planejamento do REUNI, uma vez que os recursos alocados para o *campus* Viçosa foram visivelmente maiores do que para o *campus* Florestal.

É possível concluir que, apesar da pequena diferença na oferta de vagas, o *campus* Florestal recebeu aproximadamente 8,5% do montante de recursos previstos para a UFV. Esse fato propiciou que os recursos disponibilizados pelo Governo Federal fossem aquém do necessário para a correta expansão do *campus*, não sendo efetiva em recursos financeiros e estrutura para as atividades, conforme afirmam os docentes-gestores.

Com o não planejamento adequado do REUNI, o que aconteceu? Problemas domésticos começaram a acontecer, falta de sala de aula, falta de estrutura de laboratório, professores e alunos insatisfeitos e isso, na visão de um administrador, independente de quem estiver na administração, é um desafio. (Entrevistado C)

Como afirmado pelo docente-gestor C, a incorreta distribuição de recursos, quando da implantação do REUNI, levou a problemas como falta de salas de aula e de laboratórios.

E, é claro, o *campus* em expansão, a gente precisa de estrutura física. Precisamos da parte de equipamentos. Então acredito que a universidade olhou para isso, mas as obras não conseguiram acompanhar, até devido às últimas crises, até após o REUNI, após a instalação desses novos cursos, então algumas estruturas físicas não foram possíveis de acompanhar, de maneira geral. (Entrevistado B)

A falta de infraestrutura adequada acarreta problemas na gestão, uma vez que exige dos gestores planejamento de ações corretivas, como adequação de espaços, realocação de laboratórios e salas, além do esforço no gerenciamento da dinâmica de aulas e horários.

Nesse cenário, merece destaque a gestão de pequenas produções, realizada por um dos institutos. Historicamente, no *campus* Florestal, setores produtivos (suinocultura, piscicultura, oleicultura, entre outros) foram estabelecidos, servindo

de base para a parte prática das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esses setores, no entanto, foram drasticamente reduzidos em virtude do não investimento, por parte do governo, em melhoria da infraestrutura e também da manutenção de mão de obra especializada. A lei n. 9.632/1998 estabelece a extinção de cargos de nível A, B e C, que contemplam uma infinidade de funções desempenhadas por pessoas lotadas em setores de produção. Conseqüentemente, ao se aposentarem, novos concursos não são possíveis e, aos poucos, os setores vão perdendo mão de obra para operacionalizá-los. Outro aspecto refere-se ao pouco interesse do Governo Federal em manter o investimento nesses setores, uma vez que, de forma geral, necessitam de alto investimento e de recursos financeiros para manutenção. Em virtude do quadro estabelecido, um dos desafios enfrentados pelo gestor é a continuidade do funcionamento desses setores de produção para o ensino, pesquisa e extensão. Como ele mesmo afirma, ao enfrentar tamanha dificuldade para a conservação do setor, ao menos a manutenção do mínimo necessário é buscada.

A parte de produção nós reduzimos a quase zero, talvez a expansão tenha pesado nisso, que era uma parte forte aqui no *campus*. [...]. Dos problemas, o que mais me preocupa é manter a parte de produção. Não é produzir por produzir, o que não é a nossa meta. Você tem que ter o mínimo para que aquilo funcione. (Entrevistado H)

Salienta-se que o REUNI não estabelece investimentos diretos na manutenção de setores produtivos. Grande parte do investimento e dos recursos para manutenção desses setores advém da secretaria de escolas técnicas, subordinada ao MEC.

Se considerar que os recursos da CEDAF, eles aumentaram muito nos últimos anos, mas falta de recurso e ele está drenando para outro lugar. (Entrevistado H)

Um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes quanto à questão financeira se dá em virtude dos cortes estabelecidos pelo Governo Federal nos últimos anos, especialmente em 2015 e 2016.

Lembro que algum tempo atrás a gente ouvia de dirigentes o seguinte: Não vai faltar recursos para o REUNI, financeiro. [...]. O que que aconteceu de 2014 para cá? 50% dos recursos de capital é investimento. Um corte violento. Aí nós já tivemos que fazer uma readequação no programa das obras. (Entrevistado A)

Segundo notícia publicada no site da UFV em julho de 2015 (ACS-UFV, 2015), a Lei Orçamentária Anual (LOA) definiu, em 2015, redução de 19% no orçamento da educação, o que ocasionou a redução de 10% em atividades de custeio (como diárias, capacitação e contratos de terceirização) e de 50% no capital de investimento (como obras e equipamentos). Em 2016, um corte ainda maior ocorreu, aproximadamente 30%, do montante geral de recursos da UFV, levando a readequações no orçamento e a mudanças nas atividades desenvolvidas pela UFV (ACS-UFV, 2016). O corte de recursos e os inúmeros desafios por ele impostos têm levado os docentes-gestores à tomada de medidas preventivas e emergenciais, no intuito de reduzir os gastos da UFV, como, por exemplo, a redução de 20% em passagens aéreas, diárias e consumo, e de 50% em gastos permanentes; a diminuição dos custos na realização de eventos; a renegociação de contratos de prestação de serviços; a diminuição do espaço alugado como escritório da UFV, em Belo Horizonte e o encerramento do espaço em Brasília; a suspensão do auxílio financeiro para estagiários; a substituição de destiladores por purificadores de água em laboratórios; e a adesão ao Sistema Eletrônico de Informações (ACS-UFV, 2016).

Todo o cenário de cortes ilustra a dificuldade que o docente-gestor enfrenta no planejamento de suas ações na gestão universitária. As variações no ambiente, especialmente em virtude do controle externo e de pressões impostas pelo Governo Federal, são mencionadas pelo entrevistado A como responsáveis por um dos seus principais desafios: lidar com a imprevisibilidade da gestão pública brasileira.

Para o gestor público, se ele quiser se sair bem, ele tem que ser um *expert* e ter muito jogo de cintura, pois você tem sempre um imprevisível ocorrendo, seja numa questão no âmbito de recursos financeiros e de recursos humanos. [...] você tem que planejar dentro de expectativas, uma vez que, apesar de todo ano ter uma peça orçamentária votada pelo congresso nacional, onde cada instituição tem o seu orçamento, em função da própria situação, principalmente a que vivemos hoje, não há garantia de que aquilo vai ser concretizado, se aquele montante que foi aprovado de recursos será disponibilizado. (Entrevistado A)

Alguns dos desafios e problemas enfrentados pelos docentes-gestores após a ampliação pelo REUNI já existiam antes de sua implementação. Corte de verbas e indisponibilidade de mão de obra estão presentes na literatura como desafios antes mesmo da implantação do programa, conforme pode ser verificado nos trabalhos de

Marra e Melo (2005), Castro e Tomas (2011), Roth et al. (2013) e Barbosa e Mendonça (2013). Porém, após a ampliação, é possível perceber que o nível e o volume de decisões a serem tomadas, de variáveis a serem gerenciadas e de problemas aumentaram consideravelmente. Gomes (2012) conclui que as adversidades enfrentadas pelos gestores decorrem, em sua maioria, da maneira como foi conduzido o processo de expansão das universidades. Silva, Freitas e Lins (2013) complementam que, em virtude de não haver um planejamento mais estruturado e com a urgência em aprovar o REUNI, problemas surgiram após sua implantação.

É possível concluir que os desafios e conflitos enfrentados pelos docentes-gestores os têm levado a realizar mudanças significativas em seu modo de gerir as universidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As universidades, conforme afirma Meyer Jr. (2003), vêm passando por mudanças significativas de estrutura, gestão e relacionamento com a sociedade. Após 2006, com a implantação do REUNI, novos padrões se estabeleceram. A expansão acelerada e de grandes proporções modificou o cenário brasileiro de instituições de ensino superior. O número de matriculados, que saltou de aproximadamente R\$1 milhão, em 1980, para mais de R\$8 milhões, em 2015 (INEP, 2016b), é um exemplo do crescimento expressivo que tais mudanças propiciaram. Novos *campi*, implantação de novos cursos, realização de obras e aumento considerável de vagas são itens que ampliaram o acesso à universidade e impuseram novos desafios aos gestores públicos. Atrelados a esses fatores, a cobrança por maior eficiência e o interesse por uma gestão mais participativa tomaram parte no cenário e exigiram novas posturas. Corroborando com os estudos de Fayol (1990), é certo que as organizações não podem, por si, manter alto grau de efetividade sem uma gestão atuante e organizada.

Diante do cenário estabelecido, a figura do docente-gestor, responsável pelo gerenciamento das universidades, tem se tornado mais importante a cada dia. Por seu papel gerencial, é impossível ele ficar alheio às mudanças, e novas posturas são necessárias. Maior preparação, conhecimentos de gestão, legislação e de recursos humanos são cada vez mais necessários na administração das universidades. Aliados a esses fatores, encontram-se desafios impostos pela falta de preparação para o exercício do cargo e o acúmulo das atividades de ensino, pesquisa e extensão com as atividades administrativas.

Nesse panorama, o presente trabalho teve como objetivo identificar e analisar as principais atividades gerenciais desenvolvidas pelos docentes ao exercerem a função em uma IES, após sua expansão pelo programa REUNI. Os desafios, conflitos e habilidades requeridas também foram analisados, além do impacto da implantação do REUNI nas atividades gerenciais. Foram entrevistados docentes efetivos que ocupam cargos de direção e chefias de instituto no *campus* Florestal.

As análises das entrevistas demonstraram que os docentes-gestores, em seu contexto de trabalho, realizam atividades de ensino, pesquisa, extensão e ainda

atividades administrativas, corroborando com os trabalhos de Marra (2006) e Ésther e Melo (2008).

Por si sós, essas singularidades já desafiam o trabalho do docente em seu contexto organizacional. Nesse sentido, ao analisar os conceitos de Fayol (1990) sobre administração, é possível afirmar que os docentes-gestores extrapolam sua definição básica de administrar (prever, organizar, comandar, coordenar e controlar). Seu trabalho é repleto de atividades de ritmos incessantes, breves e fragmentados, sendo difícil delimitar a atuação dos docentes-gestores apenas às funções propostas por Fayol (1990). Deste modo, corroborando o trabalho de Mintzberg (1973), foi possível verificar que os docentes-gestores desempenham, além das atividades básicas de administrar, atividades não previstas por estes tópicos, como as descritas e não descritas em regimentos e estatutos. Foi verificado que, para os chefes de instituto, entre as 13 atividades enunciadas em relação às antecipadas pelos regimentos, apenas 5 estão previstas. Esse exemplo corrobora os estudos realizados por Marra (2006) e Ésther e Melo (2008), ao afirmarem as dificuldades de se delimitar as atividades dos gestores.

Desse modo, entre as atividades, duas categorias puderam ser identificadas: as de cunho operacional e as de cunho estratégico. Entre estas, destacam-se como mais frequentes o andamento e o despacho de processos; o atendimento a alunos, funcionários e professores; o gerenciamento de recursos humanos; a supervisão e manutenção de setores produtivos e laboratórios; e a viabilização de recursos financeiros. Em paralelo, as atividades de ensino, pesquisa e extensão são realizadas de forma intermitente com as atividades administrativas. É possível verificar que o docente-gestor tem foco tanto no cunho operacional, como enfatizado nas funções administrativas de Fayol (1990), quanto nas relações interpessoais entre *stakeholders*, reafirmando Barnard (1966). Seu trabalho transita entre as funções previstas por esses autores, uma vez que, por vezes, são citadas atividades de controle (despacho de processos; gerenciamento de recursos financeiros; manutenção de setores produtivos), mas também, atividades de gerenciamento dos recursos humanos (atendimento a alunos, funcionários e professores; gerenciamento de recursos humanos).

Uma característica comum, enunciada pelos trabalhos de Marra (2003), Motta e Bollan (2008) e Ésther (2011), refere-se às atividades burocráticas desenvolvidas pelos docentes-gestores. Segundo as entrevistas, esse fator é

apontado pelos docentes-gestores diretores como um dos principais entraves às atividades mais estratégicas, gerando principalmente morosidade e dificuldade no fluir de processos na organização.

Diante das diversas atividades desenvolvidas, os docentes-gestores desempenham diferentes papéis frente às situações, enunciados no trabalho de Mintzberg (1973). Foram identificados os papéis de monitor, disseminador, ligação, líder e administrador de recursos. Eles estão presentes e ligados intimamente à atuação do docente-gestor frente às atividades realizadas.

É interessante notar que, mesmo desempenhando diversas atividades administrativas e exercendo papéis gerenciais (MINTZBERG, 1973), nenhum dos docentes-gestores recebeu qualquer tipo de treinamento para a gestão. Do mesmo modo, nenhum dos entrevistados tem formação na área de gestão, seja na graduação ou na pós-graduação. Assim, todos afirmaram não ter recebido nenhum tipo de treinamento formal para o exercício de suas atividades. Relataram, porém, que poderiam gerir de maneira mais eficiente a universidade, caso recebessem algum tipo de preparação, e apontaram como mais necessários os treinamentos nas áreas de gestão de pessoas, administração pública e finanças.

É possível verificar que, diante desses fatos, confirmados por Ahmad (1994) e Reesor (1995), enunciados também por Ésther e Melo (2008), os docentes-gestores aprendem a função gerencial já no exercício do cargo, após erros e acertos, autodirecionando seu aprendizado, de maneira informal. Pelas diferentes trajetórias profissionais, é possível afirmar, conforme Silva (2000) e Ésther e Melo (2008), que cada entrevistado desenvolveu sua função gerencial por meio de um aprendizado singular, o que inviabiliza o uso de técnicas administrativas em algumas situações.

Ao analisar as falas dos entrevistados, é possível verificar que basicamente duas estratégias são utilizadas por eles para desenvolverem a aprendizagem da função gerencial. A primeira é a aprendizagem prática, de maneira informal, por meio de experiência no trabalho e a busca do conhecimento, sendo esta parte do universo de 6 docentes-gestores. A segunda estratégia, adotada por 4 deles, foi a aprendizagem por meio de tutoria, como treinamento informal com colegas, observação direta e convívio com gestores mais experientes.

Pelos inúmeros afazeres e pela falta de treinamento para o exercício da função gerencial, os docentes-gestores indicaram como fator de dificuldade a

conciliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão concomitantemente à administrativa, sendo apontada como mais prejudicada a atividade de pesquisa. Marra (2006) e Ésther e Melo (2008) afirmam que os docentes enfrentam dificuldades na conciliação das atividades, o que pode ser verificado na fala de 7 dos participantes. Esse fator, verificado na insatisfação dos entrevistados por não desenvolverem atividades de pesquisa, implica menor produção científica, o que impacta diretamente a imagem profissional do professor, uma vez que ele é medido por sua produção e tem, entre seus pares, um *status* hierárquico ligado à pesquisa, conforme afirmam Marra e Melo (2005) e Castro e Tomás (2011). A conciliação de horários e o exercício de atividades profissionais fora da jornada de trabalho, em casa e nos finais de semana, foram apontados como problemáticos pelos docentes-gestores. Em paralelo, o tempo dedicado à família e a cuidados pessoais, como saúde e lazer, é expressivamente reduzido, o que corrobora os estudos de Marra (2006) e Ésther e Melo (2008). Como estratégia para conciliação das atividades, conforme afirmam Ésther, Silva e Melo (2010) e Meyer Jr. (2003), os gestores mencionaram a divisão e a distribuição de tarefas como alternativas aos problemas enfrentados.

Dessa forma, diversos desafios, conflitos e problemas foram elencados pelos docentes-gestores e, além do volume excessivo de atividades e responsabilidades, os entrevistados apontaram os conflitos de cunho pessoal e político como os mais constantes.

Ao analisar a gestão da UFV, foi constatado um rígido controle, especialmente por meio de legislação e regimentos. Tal fator está relacionado à ambiguidade na tomada de decisões por parte dos gestores. Por um lado, há liberdade, inclusive regimentada, por outro, as regras e, em especial, os colegiados e comissões exercem controle rígido sobre as ações dos gestores. Conforme mostram Marra e Melo (2005), foi possível determinar que os docentes-gestores, por um lado, têm autonomia, por outro, são muito controlados por parte de colegiados e comissões, o que faz a gestão universitária única quanto à tomada de decisões. Esse fator é confirmado pelos entrevistados, ao afirmarem a constante necessidade de conhecimento legislativo e regimental. Em paralelo, ainda em relação à tomada de decisões, eles relataram dificuldades quanto aos aspectos políticos da gestão das universidades.

Confirmados por Marra e Melo (2005), Ésther e Melo (2010) e Campos

(2007), os entraves nos relacionamentos, especialmente no conflito de interesses, geram grande carga de trabalho aos docentes-gestores, sendo constatados nas entrevistas conflitos até mesmo entre membros do mesmo instituto. Esses autores são confirmados pelo resultado desta pesquisa, já que os gestores afirmam que uma das maiores dificuldades da atuação gerencial advém da gestão de pessoas. Tais características permitem concluir que a UFV se enquadra em uma estrutura burocrática, regida por normas, procedimentos e leis rígidos, além de fatores políticos e conflitos de interesse, o que tem, em parte, impactado de maneira significativa o trabalho do gestor e limitado sua atuação, conforme afirmam Baldrige (1971), Daft (2010) e Mintzberg (2012), corroborados por Motta e Bolan (2008), Marra (2003) e Ésther (2011).

Na subdivisão dos *campi*, as ações administrativas e orçamentárias se sobrepõem. Cada *campus* tem seu orçamento, que é determinado pela sede, que distribui os recursos conforme planejamento e necessidade das unidades. Os gestores dos *campi* Florestal e Rio Paranaíba têm limitada liberdade de tomada de decisão, uma vez que problemas operacionais de grande impacto são discutidos e ações, deliberadas no *campus* sede. Outro fator impactante nas decisões é o Conselho Acadêmico e Administrativo (COAD), que tem nível hierárquico superior ao dos diretores gerais dos *campi*. Esses fatores complicam ainda mais o trabalho dos gestores, que buscam equalizar essa realidade para que se obtenha uma produção científica, técnica, de ensino e social igualitária entre os *campi*.

Os desafios enfrentados pelos docentes-gestores são diversos, entre eles foram citados pelos entrevistados a falta de autonomia financeira e orçamentária, professores pouco motivados, falta de estrutura para lecionar e falta de estrutura de laboratório.

Diante dos desafios e conflitos enfrentados pelos docentes-gestores, uma gama de habilidades é requerida. Utilizando a classificação estabelecida por Katz (1974), foram elencadas as principais citadas pelos docentes-gestores nas entrevistas. Entre as habilidades humanas, foram mencionadas *a capacidade de se comunicar de forma eficaz; de resolver conflitos; de motivar; de articulação; flexibilidade; cooperação; e sensibilidade social*, corroborando Silva, Moraes e Martins (2004), Marra (2003), Analoui, Labbaf e Noorbaksh (2000) e Meyer (2003). Entre as habilidades técnicas, foram citadas *a capacidade de planejar; de lidar com orçamentos; de gerir prazos e tempo; e a de gerenciar pessoas*, encontradas

também nos trabalhos de Silva, Moraes e Martins (2004), Analoui, Labbaf e Noorbaksh (2000). As habilidades conceituais citadas são a *capacidade de adquirir e aplicar conhecimentos de legislação, regimentos, normas e procedimentos; ter conhecimento da administração pública; ver a organização como um todo; resolver os problemas de um ponto de vista sistêmico; conhecer todas as instâncias da universidade; e aprender*, enunciadas diretamente por Katz (1974), também por Silva, Moraes e Martins (2004), Marra (2003), Analoui, Labbaf e Noorbaksh (2000) e Meyer Jr. (2003). Tais aptidões evidenciam a necessidade de os docentes-gestores dominarem técnicas e desenvolverem habilidades, de forma a sanar ou proporcionar o melhor enfrentamento das dificuldades e dos desafios do cargo, conforme preconizam Peterson e Fleet (2004). A necessidade do desenvolvimento de habilidades se dá, em parte, pela falta de treinamento para o exercício da função gerencial.

A última parte dos objetivos do presente trabalho referiu-se ao impacto do REUNI no *campus* Florestal, assim como aos desafios e problemas gerados na gestão da universidade. Todos os docentes mencionaram que o REUNI foi um grande avanço para a UFV, particularmente para o *campus* Florestal. O programa foi de fundamental importância para a consolidação deste, sendo essa a base de grande parte do investimento recebido do Governo Federal. A implantação, porém, foi apontada pelos docentes como mal planejada, uma vez que não contemplou com propriedade as necessidades do *campus*, em virtude de sua expansão. Devido ao planejamento inadequado e ao conseqüente investimento subestimado, o REUNI trouxe desafios ainda maiores aos docentes-gestores, conforme é constatado por Silva, Freitas e Lins (2013), Teixeira (2013) e Lima e Machado (2016). Apontados pelos gestores, os principais problemas enfrentados referem-se à falta de recursos financeiros, falta de mão de obra, problemas na estruturação dos cursos e falta de estrutura para o ensino e a pesquisa. Em resumo, as maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes-gestores após a implementação do REUNI dizem respeito aos recursos humanos e financeiros e a questões de natureza estrutural.

O estudo das atividades desempenhadas pelos docentes-gestores conclui que a gestão das universidades é complexa e apresenta desafios únicos. A falta de preparo e as inúmeras atividades desempenhadas dificultam ainda mais o trabalho do gestor, que, por imperícia, ainda desconhece as principais habilidades requeridas a um bom administrador. Em paralelo, a expansão das universidades pelo REUNI,

em especial do *campus* Florestal, trouxe uma série de benefícios, mas acentuou problemas existentes no passado e trouxe consigo outros não existentes.

O desafio de manter uma gestão eficiente, vinculada aos anseios da sociedade e em consonância com o controle gerencial e burocrático do governo, faz das universidades um cenário ímpar em conteúdo de administração. Desse modo, questionados sobre possíveis melhorias quanto a diversos desafios, os entrevistados apontaram como necessários: a melhor gestão de recursos humanos; a preparação para o exercício do cargo por meio de treinamento formal; a desburocratização da estrutura; o equilíbrio de investimentos; a melhoria nos processos administrativos; e a descentralização de recursos, além de treinamento para a gestão. Tais mudanças são, segundo a visão dos docentes-gestores, pontos cruciais para a melhoria dos processos administrativos e, por consequência, o alcance de uma educação de qualidade, com foco na formação integral do ser humano e atenta às mudanças no cenário econômico e social, nas esferas nacional e mundial.

Levando-se em consideração o fato de que cada universidade é composta por diferentes tipos de gestores, com diferentes perspectivas, a presente pesquisa restringe-se ao universo dos docentes-gestores que atuam no *campus* Florestal. No entanto, tal fato não limita a análise geral das características gerenciais de docentes, uma vez que eles têm objetivos e funções similares a outros gestores, em diferentes universidades. Desde modo, a opção pelo estudo de caso possibilitou aprofundar o conhecimento sobre o tema, permitindo ainda amplo entendimento do ambiente em que estão inseridos, o que é fundamental para entender seu papel.

Quanto ao fato de a pesquisa ter sido realizada por meio de entrevista com apenas 8 gestores, Gil (2002) relativiza esse problema ao dizer que

os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (GIL, 2002, p. 55).

Assim, o estudo de caso atende aos requisitos da pesquisa quando estabelece uma visão geral do problema, presente também em outros ambientes organizacionais.

Por fim, uma das maiores limitações é a falta de conhecimento gerencial dos

docentes-gestores, o que dificultou a especificação precisa das habilidades e dificuldades gerenciais, além de detalhes de sua própria atuação como gestores. Tal fator limitou o aprofundamento dos temas abordados nas entrevistas, mas não impediu que, ao se analisar as respostas dadas, fossem identificados os dados pretendidos.

Estudos futuros podem abordar o trabalho dos docentes-gestores em níveis operacionais, como coordenação de curso e chefias de órgãos. Do mesmo modo, estudos complementares sobre o impacto do REUNI nas universidades podem ser realizados, uma vez que sua implantação foi feita muito recentemente e os resultados disso ainda são incipientes. Tais estudos podem abordar a consequência da ampliação no papel e na caracterização das universidades para a sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Tammi Juliene Leite de; SILVA, Fabiula Meneguete Vides da; BINOTTO, Erlaine. Gestão e gestores universitários: desafios e perspectivas em uma universidade federal. In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU. **Anais eletrônicos...** Santa Catarina: UFSC, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132013>>. Acesso em: 20 out. 2016.

ALMEIDA, Edson Pacheco. A universidade como núcleo de inteligência estratégica. In: MEYER JR. Victor; MURPHY, Patrick. **Dinossauros, Gazelas e Tigres**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2003. p. 67-84.

AMARAL, Helena Kerr do. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 57, n. 4, p. 549-563, out./dez. 2006.

ANALOUI, Farhad; LABBAF, Hassan; NOORBAKSH, Farhad. Identification of clusters of managerial skills for increased effectiveness: the case of the steel industry in Iran. **International Journal of Training and Development**, v. 4, p. 217-234, set. 2000.

ANDRADE, Diego César Terra de et al. A gestão pública e o REUNI: entre o social e o gerencial. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**. Três Corações, MG, v. 9, n. 2, p. 154-170, ago./dez. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/203>>. Acesso em: 18 maio 2015.

ARAÚJO, Leonel Martins. Europa renovada: renascimento e humanismo - do maneirismo ao barroco. **Revista da Católica**. Uberlândia, MG, v.2, n. 4, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/11-historia.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2015.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL – ACS-UFV. Reitora apresenta orçamento da UFV para comunidade acadêmica. **Notícias**, Viçosa, 13 Maio 2016. Disponível em: <https://www2.dti.ufv.br/ccs_noticias/scripts/exibeNoticia2.php?codNot=25200>. Acesso em 25 out. 2016.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL – ACS-UFV. Reitora e vice-reitor apresentam orçamento à comunidade acadêmica da UFV- Florestal. **Notícias**, Viçosa, 6 Jul. 2015. Disponível em: <https://www2.dti.ufv.br/ccs_noticias/scripts/exibeNoticia2.php?codNot=23566>. Acesso em: 25 out. 2016.

BALDRIDGE, J. Victor. **Models of university governance**: bureaucratic, collegial and political. Califórnia: Stanford University, 1971. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED060825.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016. p. 5-19.

BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. O professor-gestor em universidades federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração**, v. 4, n. 2, p. 131-154, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tpa/article/view/18175/12532>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. In: MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denise. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios**. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. In: VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

BARNARD, Chester I. **The functions of the executive**. Cambridge: Harvard University Press, 1966.

BERGUE, Sandro Trescastro. **Gestão estratégica de pessoas no setor público**. São Paulo: Atlas, 2014.

BRASIL. Decreto n. 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 2012.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.632, de 7 de maio de 1998. Dispõe sobre a extinção de cargos no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 maio 1998.

BUENO, Eduardo. **Brasil: uma história: cinco séculos de um país em construção**. São Paulo: Leya, 2010.

CAMPOS, Daniela Cristina da Silveira. **Competências gerenciais dos pró-reitores em uma instituição de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Viçosa**. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade Federal

de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2007.

CAPES – FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Tabelas de áreas de conhecimento**. Brasília: CAPES, 2016. Disponível em: <www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2016.

CASTANHO, Sérgio. Da universidade modelo aos modelos de universidade. **Quaestio: Revista de estudos de educação**. Sorocaba, SP, v. 4, n. 1, maio 2002. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=download&path%5B%5D=1394&path%5B%5D=1377>>. Acesso em: 14 maio 2015.

CASTRO, Diego; TOMÁS, Marina. Development of Manager-Academics at Institutions of Higher Education in Catalonia. **Higher Education Quarterly**, London, UK, v. 65., n. 3., jul. 2011.

CEDAF – CENTRAL DE ENSINO E DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO DE FLORESTAL. **Regimento interno da central de ensino e desenvolvimento agrário de Florestal**. Florestal: CEDAF, s/d.

CERVO, Amado Luiz; SILVA, Roberto da; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Education, 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração geral e pública**. 2 ed. São Paulo: Manole, 2012.

DAFT, Richard L. **Administração**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DIEHL, Astor Antônio. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

Ésther, Angelo Brigato; SILVA, Faviane Teixeira da; MELO, Beatriz Assis. A identidade gerencial de chefes de departamento de universidades federais em Minas Gerais. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 213-222, 2010.

ÉSTHER, Angelo Brigato; MELO, Marlene C. Oliveira Lopes. A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidades federais em Minas Gerais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 6, n. 1, art. 3, p. 1-17, 2008.

ESTHER, Angelo Brigato. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. spe 1, p. 648-667, July 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512011000600011>>. Acesso em: 21 out. 2016.

FAYOL, Henri, 1841-1925. **Administração industrial e geral: previsão,**

organização, comando, coordenação, controle. 10 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade Multicampi**. Brasília: Plano Editora, 2005.

FOLHA. **Ranking de universidades**, 2016. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2016/>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

GARCIA, Nilson Marcos Dias. Revoluções e novas teorias: do renascimento à idade média ainda presente no século XX. **Revista Educação & Tecnologia**. Curitiba, PR, n. 2, 1997. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutecct/article/view/1028/628>>. Acesso em: 10 maio 2015.

GENTRY, William A. et al. Managerial skills: what has changed since the late 1980s. **Leadership & Organizational Development Journal**. England, v. 29., n. 2, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Joana Aline Vasconcelos. **O planejamento estratégico no contexto da UFV multiCampi**: desafios de uma nova realidade de gestão. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Secretariado Executivo Trilíngue) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

GRUNOW, Aloísio et. al. De professor a gestor do curso de ciências contábeis das IES do estado de Santa Catarina. In: SEMINÁRIO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS, 2., 2006, Blumenau. **Anais...** Santa Catarina: FURB, 2006.

GUERRA, Martha de Oliveira; CASTRO, Nancy Campi de. **Como fazer um projeto de pesquisa**. 5 ed. Juiz de Fora: EDUFJF, 2002.

HAYATI, Zouhayr; BARAHMAND, Nilofar. Managerial skills needed for academic library managers: The case of Iran. **International Information & Library Review**. Philadelphia, v. 44., p. 53-64, Dec. 2013.

HILL, Linda A. Novos gerentes: assumindo uma nova identidade. Trad. Anna Terzi Giova. São Paulo: Makron Books, 1993. In: MARRA, Adriana Ventola. O professor-gerente: processo de transformação. **Revista de Ciências Humanas**. Viçosa, v. 6, n. 2, p. 253-265, jul./dez. 2006

HOWELLS, Jeremy; CHENG, Shu-Li; RAMLOGAN, Ronnie. The Role, Context and Typology of Universities and Higher Education Institutions in Innovation Systems: A UK Perspective. **Impact**. Manchester, UK, 1 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/RES-171-25-0033/outputs/Download/4277a357-b5f7-4c43-857e-78335f83db53>>. Acesso em: 7 maio 2015.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Senso da Educação Superior 2015**: Principais resultados.

Brasília: INEP, 2016a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/Tabelas_Resumo_Censo_Superior_2015.xls>. Acesso em: 7 nov. 2016

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Senso da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016b. 85 slides: color. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2016.

KANAANE, Roberto; FIEL FILHO, Alécio; FERREIRA, Maria das Graças. **Gestão Pública**: Planejamento, processos, sistema de informação e pessoas. São Paulo: Atlas, 2010.

KATZ, Robert L. Skills of na effective administrator. **Harvard Business Review**. v. 52, n. 5, 1973. Disponível em: <<https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

KWASNICKA, Eunice Lacava. **Teoria geral da administração**: uma síntese. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LACOMBE, Francisco; HEILBORN, Gilberto. **Administração: princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2003.

LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. REUNI e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 383-406, jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654765>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

LODI, João Bosco. As funções do executivo. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 119-121, set. 1971. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901971000300014>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

MARRA, Adriana Ventola. **A prática social do trabalho do gerente na Universidade Federal de Viçosa**: um estudo de caso sobre professores universitários com cargo de chefia intermediária. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

MARRA, Adriana Ventola. O professor-gerente: processo de transformação. **Revista de Ciências Humanas**. Viçosa, v. 6, n. 2, p. 253-265, jul./dez. 2006. Disponível em: <www.cch.ufv.br/revista/pdfs/artigo6vol6-2.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2015.

MARRA, Adriana Ventola; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 9, n. 3, p. 9-31, set. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552005000300002>>. Acesso em: 17 out. 2016.

MAXIMIANO, Antônio César A. **Teoria geral da administração**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 out. 2016.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 18 out. 2016.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes gerais do REUNI**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesREUNI.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Brasília: MEC, 2009. Relatório. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-REUNI-relatorio-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 out. 2016.

MEISTER, Richard J. A universidade do século XXI: uma perspectiva americana. In: MEYER JR., Victor; MURPHY, Patrick. **Dinossauros, gazelas e tigres**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2003. p. 51-66.

MELO, Marlene C. Oliveira Lopes; LOPES, Ana Lúcia Magri; RIBEIRO, João Marcelo O cotidiano de gestores entre as estruturas acadêmica e administrativa de uma instituição de ensino superior federal de Minas Gerais. **Revista Organizações em Contexto**, v. 9, n. 17, p. 205-227, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/OC/article/view/3676/pdf_73>. Acesso em: 16 fev. 2016.

MEYER JR., Victor. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Universidade em debate**, Paraná, v. 2., n. 1., p. 12-26, 2014. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/universidade?dd99=pdf&dd1=14749>. Acesso em: 20 out. 2016.

MEYER JR., Victor. Novo contexto e as habilidades do administrador. In: MEYER JR. Victor; MURPHY, Patrick. **Dinossauros, gazelas e tigres**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2003. p. 173-192.

MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes**: estruturas em cinco configurações. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MINTZBERG, Henry. **Managing Essencial**. Porto Alegre: Bookman, 2014.

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

MINTZBERG, Henry. **The nature of managerial work**. New York: Harper & Row, 1973.

MORAES, L. V. dos S. de. A trajetória de mulheres que se tornaram reitoras em instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina. 240 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. In: BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração**, v. 4, n. 2, p. 131-154, 2013.

MORHY, Lauro. Brasil: universidade e educação superior. In: MORHY, Lauro (Org.). **Universidade no mundo: universidade em questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. v. 2, p. 25-60.

MOTTA, Márcia Vieira da; BOLAN, Valmor. Academic and managerial skills of academic deans: a self-assessment perspective. **Tertiary Education and Management**. Abingdon, v. 14, n. 4., dec. 2008.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denise. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

PACHANE, Graziela Giusti; VITORINO, Bruna de Melo. A expansão do ensino superior no Brasil pelo programa REUNI: Democratização da formação universitária ou apenas uma ambivalência legal?. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 9, n. 16, p. 438-456, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3114>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

PANIAGO, Maria do Carmo Tafuri. **Viçosa** – mudanças socioculturais: evolução histórica e tendências. Viçosa: UFV, 1990.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**. Campinas, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000100003>>. Acesso em: 14 maio 2015.

PERROY, Edouard. As crises do século XIV: as origens duma economia contraída. **Revista de História**, Brasil, v. 7, n. 16, dez. 1953. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v7i16p255-272>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

PETERSON, Tim O.; FLEET, David D. Van. The ongoing legacy of R. L. Katz: An updated typology of management skills. **Management Decision**. v. 42, n.10, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/00251740410568980>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

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

REESOR, Loraine M. Becoming an academic administrator: a case study approach. Dissertation, USA, University of Wisconsin-Whitewater, 1995. In: SILVA, Maria Aparecida da; MORAES, Lierge Viviane dos Santos de; MARTINS, Eduardo Sant'Anna. O que e como aprendem os professores que se tornam dirigentes da Universidade do Estado de Santa Catarina. In: ENCONTRO DE Estudos ORGANIZACIONAIS – EnEO, III, **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2004.

ROTH, Leonardo et al. A estrutura do ensino superior no Brasil. **Gestão Universitária na América Latina – GUAL**. Florianópolis, p. 111-126, set. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1983-535.2013v6n3p111>>. Acesso em: 14 maio 2015.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatris Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais e Agroindustriais**. v. 7., n. 1., 2005.

SILVA, Maria Aparecida da. **A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias**. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SILVA, Maria Aparecida da; MORAES, Lierge Viviane dos Santos de; MARTINS, Eduardo Sant'Anna. O que e como aprendem os professores que se tornam dirigentes da Universidade do Estado de Santa Catarina. In: ENCONTRO DE Estudos ORGANIZACIONAIS – EnEO, III, **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2004. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo_2004/2004_ENEO234.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2015.

SILVA, Rosenildes Lacerda da Silva; FREITAS, Florence Cavalcante Heber Pedreira de; LINS, Maria Teresa Gomes. A implantação do programa de reestruturação e expansão das universidades federais/REUNI: um estudo de caso. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 147-170, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n4p147>>. Acesso em: 20 out. 2016.

SILVEIRA, Amélia; COLOSSI, Nelson; SOUZA, Claudia Gonçalves de (Org.). **Administração universitária: estudos brasileiros**. Florianópolis: Insular, 1998.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 136-152, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/17783/10148>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

SOUZA, Janice Aparecida Janissek de et al. Concepções de universidade no Brasil: uma análise a partir da missão das universidades públicas federais brasileiras e dos modelos de universidade. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, [S.l.], p. 216-233, dez. 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/32123>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

TEIXEIRA, Marta Emília. **O impacto do REUNI sobre a gestão administrativa e financeira da universidade de Brasília**. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão Econômica de Finanças Públicas), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

TREVIZAN, M.A. et. al. Estrutura teórica do modelo Mintzberg. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, RS, v. 8, n. 2, 1987. Disponível em: <<http://gruposdepesquisa.eerp.usp.br/gepecopen/publicacoes/76668b90112f5011423cd5b7a597a457.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2015.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil. **Unesco**. [S.l.], 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

TRINDADE, Hélió. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, v. 14, n. 40, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142000000300013>>. Acesso em: 13 maio 2015.

UFV - UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Relatório UFV**. Viçosa: UFV, 2016a. Relatório. Disponível em: <<https://www.dti.ufv.br/relatorioufv/>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

UFV - UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **O Programa REUNI na UFV: 2008-2010**. Viçosa: UFV, 2011a. Relatório.

UFV – Universidade Federal de Viçosa. Pró-reitoria de planejamento e orçamento. **Relatório de gestão do exercício de 2013**. Viçosa, 2014. Relatório.

UFV – Universidade Federal de Viçosa. Pró-reitoria de planejamento e orçamento. **Relatório de gestão do exercício de 2013**. Viçosa: UFV, 2014. Relatório.

UFV – UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Pró-reitoria de planejamento e orçamento. **UFV em números**. Viçosa: UFV, 2016b. Relatório. Disponível em: <<http://www.ppo.ufv.br/wp-content/uploads/2012/05/UFV-EM-NUMEROS-2016-Base2015.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2016.

UFV – UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Pró-reitoria de planejamento e orçamento. **Relatório de gestão do exercício 2014**. Viçosa: UFV, 2015. Relatório. Disponível em: <http://novoportal.ufv.br/portalufvnuovo/www/wp-content/uploads/2013/05/idSisdoc_8838429v1-70-RelatorioGestao.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2016.

UFV – Universidade Federal de Viçosa. Pró-reitoria de planejamento e orçamento. **Organograma geral da UFV**. Viçosa: UFV, 2012b. Disponível em: <<http://www.ppo.ufv.br/wp-content/uploads/2012/05/Organograma-Geral-UFV.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2016.

UFV – UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Pró-reitoria de planejamento e orçamento. **Relatório de atividades 2012**. Viçosa: UFV, 2012a. Relatório. Disponível em: <http://www.novoscursos.ufv.br/proreitorias/ppo/www/wp-content/uploads/2012/05/RA-2012_Completo.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE

Roteiro de entrevistas

Dados pessoais

Nome:

Idade:

Formação profissional:

Tempo de formação:

Tempo na UFV/outras universidades:

Tempo no cargo:

Outros cargos ocupados na UFV/outras universidades:

Perguntas

1. Conte-me sua trajetória acadêmica e profissional.
2. Quais as principais atividades que você desempenha no dia a dia de seu trabalho como gestor desta instituição? Quais as principais responsabilidades como gestor?
3. Quais impactos do REUNI na UFV e no *campus* Florestal?*
4. Quais os principais desafios e problemas que surgiram após a expansão pelo programa REUNI?
5. Quais os principais desafios, conflitos ou problemas que você vivencia, atualmente, no seu dia a dia?
6. Como você concilia as atividades de ensino, pesquisa e extensão com a função administrativa? Pretende voltar a se dedicar somente a essas atividades quando seu mandato terminar? Justifique a resposta.
7. Você tinha algum tipo de conhecimento e experiência de administração/gestão antes de assumir o cargo de gestor?
8. Após a expansão pelo programa REUNI, quais habilidades foram mais necessárias? Existe alguma habilidade que necessitou desenvolver? Idem quanto a atitudes e conhecimentos.
9. Quais estratégias foram adotadas por você para desenvolver essas habilidades gerenciais?
10. Você passou por algum tipo de treinamento gerencial para assumir o cargo? Existe ainda alguma necessidade de treinamento?
11. Que tipo de sugestão você daria para a diretoria da instituição em que atua ou para a Reitoria da universidade, no sentido de solucionar os principais problemas que enfrenta como gestor?

ANEXO

