UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

VANESSA BASTOS MARTINELLI

DIFICULDADES NA TRANSIÇÃO DE PROFESSOR PARA GESTOR: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR

VITÓRIA
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

VANESSA BASTOS MARTINELLI

DIFICULDADES NA TRANSIÇÃO DE PROFESSOR PARA GESTOR: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão Pública, do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Orientador: Prof. Dr. Marison Luiz Soares

VITÓRIA
2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

Martinelli, Vanessa Bastos, 1987-
M385d Dificuldades na transição de professor para gestor: : a percepção dos docentes de uma Instituição Federal de Ensino Superior / Vanessa Bastos Martinelli. - 2024.
134 p.

Orientador: Marison Luiz Soares.
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Serviço público - Cargos e funções. 2. Professores universitários. 3. Administradores de universidades. 4. Administração pública. I. Soares, Marison Luiz. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 35

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

VANESSA BASTOS MARTINELLI

DIFICULDADES NA TRANSIÇÃO DE PROFESSOR PARA GESTOR: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Aprovado em 23 de dezembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
MARISON LUIZ SOARES
Data: 23/12/2024 13:08:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.Dr. Marison Luiz Soares
Orientador – PPgGP/UFES

Documento assinado digitalmente
Thalmo de Paiva Coelho Junior
Data: 23/12/2024 12:44:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.Dr. Thalmo de Paiva Coelho Junior
Presidente – PPgGP/UFES

Documento assinado digitalmente
ROQUEMAR DE LIMA BALDAM
Data: 27/12/2024 14:23:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.Dr. Roquemar Baldam
Membro Interno – PPgGP/UFES

Documento assinado digitalmente
DANIEL NASCIMENTO E SILVA
Data: 23/12/2024 17:12:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.Dr. Daniel Nascimento e Silva
Membro Externo – PGMAST/IFAM

Dedico este trabalho aos meus pais, Margareth e Rubens, pelo amor incondicional e constante incentivo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me fortalecido durante toda essa jornada.

À minha família, por todo amor e carinho e por sempre me apoiar e incentivar a alcançar meus objetivos.

À minha irmã Larissa, pelo carinho, apoio, incentivo e por estar sempre presente quando preciso.

Às minhas amigas, pelo apoio, incentivo e compreensão nos momentos de ausência.

Ao meu orientador, professor Marison Luiz Soares, pelo apoio, compreensão e paciência durante essa trajetória.

Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e contribuição com a realização deste estudo.

Aos professores do PPGGP/UFES, pelo conhecimento compartilhado.

Aos colegas da turma 2022/2, pela troca de experiências e conhecimentos, que possibilitaram tornar essa trajetória mais leve e enriquecedora.

À Universidade Federal do Espírito Santo e ao Programa de Mestrado em Gestão Pública pela oportunidade de aprendizagem e crescimento.

Por fim, a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

MARTINELLI, Vanessa Bastos. **Dificuldades na transição de professor para gestor: a percepção dos docentes de uma Instituição Federal de Ensino Superior.** 2024. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

As universidades são instituições que desempenham um papel importante para o desenvolvimento da sociedade. Nestas instituições, o trabalho gerencial é comumente desempenhado por professores, que além de exercer o papel de docente, pesquisador e extensionista, assumem também o papel de professor-gestor. O exercício da atividade gerencial pelos professores envolve o enfrentamento de diversas dificuldades e, frequentemente, os professores demonstram não ter interesse em assumir as funções gerenciais. Dessa forma, o **objetivo principal** desta pesquisa é compreender as dificuldades e/ou resistências elencadas pelos docentes que os fazem não querer ocupar cargos gerenciais na Universidade Federal do Espírito Santo. **Em termos teóricos**, esta pesquisa fundamenta-se na discussão sobre as universidades públicas e as especificidades da gestão universitária, os aspectos do trabalho do professor-gestor e as competências gerenciais. Quanto aos **métodos e procedimentos,** realizou-se uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória, utilizando-se da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes que ocupam a função de chefe de departamento e o tratamento dos dados foi realizado por meio da técnica de análise de conteúdo. Os **resultados** obtidos atestaram que a resistência dos docentes em ocupar cargos gerenciais é uma resposta natural frente às diversas dificuldades e limitações enfrentadas por eles no desempenho da função, o que faz com que as funções gerenciais não sejam desejadas pelos docentes. A partir dos resultados, como **produto técnico**, foi elaborado um Relatório Técnico Conclusivo contendo um diagnóstico das principais dificuldades e/ou resistências apresentadas pelos docentes que contribuem para a não aceitação de cargos gerenciais e sugestões para minimizar essas dificuldades e/ou resistências dos docentes.

Palavras-chave: dificuldades gerenciais; professor-gestor; gestão universitária; gestão pública.

ABSTRACT

MARTINELLI, Vanessa Bastos. **Difficulties in the transition from teacher to manager: the perception of teachers from a Federal Higher Education Institution**. 2024. 134 f. Dissertation (Professional Master's in Public Management) – Federal University of Espírito Santo, Vitória, 2024.

Universities are institutions that play an important role in the development of society. In these institutions, managerial work is commonly performed by teachers, who in addition to playing the role of teacher, researcher and extensionist, also assume the role of teacher-manager. The exercise of managerial activities by teachers involves facing several difficulties and, frequently, teachers show no interest in taking on managerial functions. Therefore, **the main objective** of this research is to understand the difficulties and/or resistances listed by teachers that make them not want to occupy management positions at the Federal University of Espírito Santo. In **theoretical terms**, this research is based on the discussion about public universities and the specificities of university management, aspects of the work of the teacher-manager and managerial skills. Regarding **methods and procedures**, qualitative research was carried out with an exploratory approach, using bibliographic, documentary and field research. Semi-structured interviews were conducted with teachers who hold the role of department head and the data were processed using the content analysis technique. **Results** showed that teachers' resistance on assuming managerial positions is a natural response to various difficulties and limitations they face in performing their role, which makes managerial functions not desired by teachers. Based on the results, as a **technical product**, it was prepared a Conclusive Technical Report containing a diagnosis of the main difficulties and/or resistances presented by teachers that contribute to the non-acceptance of managerial positions, as well as suggestions to minimize these difficulties and/or resistance.

Keywords: managerial difficulties; teacher-manager; university management; public management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos geral e específicos.....36
Quadro 2 - Departamentos acadêmicos e Centros de Ensino do campus de Goiabeiras.....38
Quadro 3 – Participantes da pesquisa 39
Quadro 4 - Elaboração do roteiro de entrevista.....40
Quadro 5 - Categorias temáticas e cores.....43
Quadro 6 - Resultados obtidos.....85

LISTA DE ABREVIATURA

CAr - Centro de Artes

CCE - Centro de Ciências Exatas

CCHN - Centro de Ciências Humanas e Naturais

CCJE - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas

CE - Centro de Educação

CEFD - Centro de Educação Física e Desportos

CT - Centro Tecnológico

IFES - Instituição Federal de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNDP - Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal

PPGGP - Programa de Pós-graduação em Gestão Pública

PTT - Produto Técnico/Tecnológico

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 9

1.1 TEMPORALIDADES 9

1.2 O TEMA 9

1.3 O CONTEXTO E O PROBLEMA 11

1.4 OBJETIVOS 12

1.5 PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO 13

1.6 DELIMITAÇÃO E JUSTIFICATIVA 13

1.7 ESTRUTURA GERAL DA PESQUISA 13

2 APORTE TEÓRICO 15

2.1 AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS 15

2.2 AS ESPECIFICIDADES DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA 19

2.3 O TRABALHO DO PROFESSOR-GESTOR NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS 24

2.4 AS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO PROFESSOR-GESTOR 30

3 METODOLOGIA 36

3.1 ABORDAGEM E TIPOS DE PESQUISA 36

3.2 CONTEXTO E SUJEITOS DE PESQUISA 37

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS 40

3.4 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS 42

3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA 43

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 44

4.1 O SIGNIFICADO DA FUNÇÃO GERENCIAL NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES-GESTORES 44

4.2 AS LIMITAÇÕES NA TRANSIÇÃO DE PROFESSOR PARA GESTOR 53

4.3 UMA FUNÇÃO INDESEJADA: A (DES)MOTIVAÇÃO PARA A ATUAÇÃO GERENCIAL 62

4.4 AS DIFICULDADES ENFRENTADAS NA ATUAÇÃO COMO CHEFE DE DEPARTAMENTO 70

4.5 AS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS NECESSÁRIAS AO CHEFE DE DEPARTAMENTO 77

4.6 SÍNTESE DOS RESULTADOS 83

4.7 SUGESTÕES PARA MINIMIZAR AS DIFICULDADES E/OU RESISTÊNCIAS DOS PROFESSORES....86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 89
5.1 RESGATE DOS OBJETIVOS E SÍNTESE RESULTADOS 89
5.2 CONTRIBUIÇÕES GERAIS....91
5.3 PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO....91
5.4 CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS....92
5.5 ADERÊNCIA 92
5.6 REPLICABILIDADE 92
5.7 INOVAÇÃO 92
5.8 ÊNFASE....92
5.9 SUGESTÃO PARA TRABALHOS FUTUROS 93
REFERÊNCIAS.... 94
APÊNDICES 99

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo aborda a relação da pesquisadora com a Instituição pesquisada e o tema de pesquisa, a introdução do tema, o contexto e o problema de pesquisa, os objetivos, o produto técnico esperado, a delimitação e a justificativa para o desenvolvimento do estudo.

1.1 TEMPORALIDADES

Minha trajetória na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) iniciou em 2005 ao ingressar no curso de Pedagogia do Centro de Educação. O curso contemplou as habilitações de Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional, áreas nas quais realizei estágios em instituições públicas de ensino.

Em 2014, ingressei na UFES como servidora pública no cargo de Assistente em Administração, desempenhando atividades de apoio administrativo em uma secretaria de departamento acadêmico. Durante esse tempo, trabalhei com diferentes chefes de departamento e pude observar a resistência dos docentes em assumir cargos gerenciais e as dificuldades no desempenho da função, tendo surgido, assim, o interesse pelo tema.

Ingressar no curso de Mestrado em Gestão Pública da UFES foi uma oportunidade tanto de desenvolvimento pessoal e profissional, como também uma forma de contribuir com a instituição, gerando informações que possam servir de subsídio para possíveis mudanças a partir de reflexões sobre os aspectos do trabalho gerencial dos chefes de departamento.

1.2 O TEMA

A educação superior tem desempenhado um papel importante na sociedade por sua contribuição com o desenvolvimento econômico, cultural e, sobretudo, com o desenvolvimento do ser humano (Melo; Melo; Nunes, 2009). As universidades são instituições que possuem como matéria-prima o conhecimento e existem para impulsionar o desenvolvimento da sociedade, buscando formar profissionais qualificados (Tosta *et al.*, 2012). Enquanto entidade histórica, a universidade não

apenas tem acompanhado a trajetória da humanidade, mas também tem exercido influência e sido influenciada pela sociedade e, dessa forma, “parte de sua história tem sido a de um aprendizado em relação a como se adequar a seu tempo”, tendo que reestruturar sua gestão para estar alinhada ao modelo econômico, cultural e político do ambiente em que está inserida (Ribeiro, 2017, p. 358).

Nas últimas duas décadas, tem crescido o interesse em buscar concentrar esforços para melhorar o desempenho das instituições de ensino superior e, em especial, das universidades (Meyer Jr.; Lopes, 2015). Essa nova realidade impõe às universidades a necessidade de desenvolver novas formas de atuação e aprimorar a qualidade dos serviços prestados (Meyer Jr., 2014). Nesse cenário, é fundamental o aprimoramento do quadro gerencial dessas instituições para que possam atender às expectativas da comunidade interna e externa com a efetividade que lhes é requerida (Tosta *et al.*, 2012).

No entanto, as universidades possuem características típicas que as tornam diferentes das demais organizações, como as agências governamentais e as empresas, e, por isso, o funcionamento dessas instituições se distanciam de outras realidades organizacionais (Meyer Jr.; Lopes, 2015). Entendidas como organizações complexas, as universidades apresentam alguns aspectos, como a “ambiguidade dos objetivos, tecnologia indefinida, grupos de interesse, poder compartilhado e a imensurabilidade do valor agregado”, que contribuem para aumentar a complexidade dessas instituições, além de representar barreiras às práticas de gestão tradicionais (Meyer Jr.; Lopes, 2015, p. 42).

Administrar uma instituição de ensino, que tem como missão a educação de seres humanos, exige sensibilidade, intuição e visão, além da utilização de ferramentas administrativas apropriadas considerando as peculiaridades desse tipo de organização (Meyer Jr., 2014). Dessa forma, o trabalho gerencial nas universidades envolve o enfrentamento de diversos desafios decorrentes da complexidade dessas instituições que podem dificultar tanto o exercício da sua gestão como o desempenho organizacional (Meyer Jr.; Lopes, 2015), o que requer dos gestores competências e habilidades que possibilitem o desempenho da função de forma adequada.

1.3 O CONTEXTO E O PROBLEMA

Nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), as atividades gerenciais são desempenhadas majoritariamente pelos professores do magistério superior. Dessa forma, são atribuídas ao professor as atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de funções administrativas (BRASIL, 1987). A transição do papel de professor para gestor revela um papel específico, o de professor-gestor, o que requer o desenvolvimento de competências diferentes das competências profissionais necessárias para a atuação como docente, pesquisador e extensionista (Barbosa; Mendonça, 2014).

Ao assumir um cargo de gestão, o professor-gestor passa a desempenhar a atividade gerencial, mas permanece exercendo suas atividades docentes (Barbosa; Mendonça, 2014), ou seja, além das responsabilidades com os alunos, as atividades de ensino e as pesquisas, tornam-se responsáveis também pela coordenação de seus pares, resolução de conflitos e supervisão de atividades variadas (Silva; Cunha, 2012).

Como os cargos de gestão existentes nas universidades apresentam o aspecto da temporariedade, ao longo da sua carreira profissional os professores podem desempenhar diferentes funções gerenciais, como chefia de departamento, coordenação de curso, pró-reitoria ou reitoria (Castro; Tomàs, 2011; Silva; Cunha, 2012), exercendo, assim, papéis fundamentais na definição e consecução dos objetivos e metas da política pública de ensino (Barbosa; Mendonça, 2014). Dessa forma, é essencial o desenvolvimento de competências gerenciais para que os professores-gestores estejam bem preparados para desempenhar suas funções que, por sua vez, devem estar alinhadas às expectativas da organização (Barbosa; Mendonça, 2014; Tosta *et al.*, 2012).

Nesse cenário, observa-se um crescente interesse na busca pela profissionalização e melhoria do desempenho dos gestores (Barbosa; Mendonça, 2014) visto que esses profissionais são “os principais agentes na condução das transformações dos processos de trabalho rumo à situação almejada” (Pereira; Silva, 2011, p. 631). Assim, as universidades devem buscar estabelecer políticas e princípios que promovam o desenvolvimento profissional desses servidores de forma contínua,

com o objetivo de motivar e capacitar os professores para desempenhar suas atividades de forma a atender às especificidades da instituição (Silva; Cunha, 2012).

No entanto, apesar da importância do papel do professor-gestor nas IFES e do desenvolvimento na carreira do Magistério Superior abranger as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão (Brasil, 2012), Castro e Tomàs (2011) apontam que há um baixo interesse dos professores em assumir funções gerenciais nas universidades.

Diante do exposto, considerando que o professor-gestor desempenha um papel fundamental nas IFES, se faz necessário entender a resistência dos professores em assumir cargos de gestão e as dificuldades enfrentadas por eles na atuação como gestor de forma a buscar melhorias para a gestão universitária. Assim, surge o seguinte problema de pesquisa: Quais as dificuldades e/ou resistências elencadas pelos docentes que os fazem não querer ocupar cargos gerenciais na Universidade Federal do Espírito Santo?

1.4 OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo é compreender as dificuldades e/ou resistências elencadas pelos docentes que os fazem não querer ocupar cargos gerenciais na Universidade Federal do Espírito Santo.

Para alcançar o objetivo geral, têm-se os seguintes objetivos específicos:

a) Levantar os motivos que fazem os professores-gestores desistirem de continuar exercendo atividades gerenciais.

b) Analisar as dificuldades encontradas pelos professores-gestores no desempenho da função gerencial.

c) Identificar, a partir da percepção dos professores-gestores, as competências necessárias para o exercício da função gerencial.

d) Construir um documento que aponte, a partir da percepção dos docentes, diretrizes eficazes que minimizem as dificuldades e/ou resistências para a aceitação de cargos gerenciais.

1.5 PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, foi elaborado um Relatório Técnico Conclusivo que apresenta um diagnóstico das principais dificuldades e/ou resistências apresentadas pelos docentes que contribuem para a não aceitação de cargos gerenciais e, a partir dos resultados, apresentado diretrizes eficazes que minimizem essas dificuldades e/ou resistências. A elaboração do relatório possibilitou fornecer uma compreensão sobre o trabalho dos professores-gestores e a percepção deles acerca das dificuldades na atuação gerencial.

O Produto Técnico/Tecnológico (PTT) desenvolvido está relacionado com o projeto estruturante “Ações e programas finalísticos e de apoio/suporte ao governo” da linha de pesquisa “Gestão de Serviços Públicos e Inovação” do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública (PPGGP/UFES).

1.6 DELIMITAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo, no campus de Goiabeiras. Dentre os cargos de gestão existentes na universidade, o foco deste estudo está na função do chefe de departamento.

Os professores-gestores exercem papéis importantes nas Instituições Federais de Ensino Superior. Dessa forma, é esperado que sua atuação contribua não só com a ciência e com a sua área de estudo, mas também com o desempenho global da instituição de ensino (Barbosa; Mendonça, 2014). Considerando que há um histórico negativo na Universidade Federal do Espírito Santo relacionado à resistência dos docentes em assumir cargos gerenciais, esta pesquisa se justifica na medida em que possibilita que a Instituição compreenda os motivos que levam os docentes a não querer exercer funções gerenciais e as dificuldades enfrentadas pelo professor no exercício do cargo, o que pode servir como base para a busca por melhorias nas práticas de gestão e para o desenvolvimento e capacitação desses profissionais.

1.7 ESTRUTURA GERAL DA PESQUISA

A estrutura geral desta pesquisa está dividida em 5 capítulos. O primeiro capítulo refere-se às considerações iniciais da pesquisa, abordando a relação da

pesquisadora com a Instituição pesquisada e o tema de pesquisa, a introdução do tema, o contexto e o problema de pesquisa, os objetivos, o produto técnico esperado, a delimitação e a justificativa para o desenvolvimento do estudo.

No segundo capítulo é apresentado o aporte teórico deste estudo, que trata da discussão sobre as universidades públicas e as especificidades da gestão universitária, os aspectos do trabalho do professor-gestor e as competências gerenciais.

O terceiro capítulo descreve os métodos e procedimentos que foram adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, compreendendo os seguintes tópicos: a abordagem e o tipo de pesquisa, os sujeitos e o contexto da pesquisa, a fonte e natureza dos dados, os procedimentos de coleta de dados, a forma de tratamento dos dados e os aspectos éticos da pesquisa.

No quarto capítulo é apresentada a análise e discussão dos dados e, por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais deste estudo.

2 APORTE TEÓRICO

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos desta pesquisa, que compreende a discussão sobre as universidades públicas e as especificidades da gestão universitária, os aspectos do trabalho do professor-gestor e as competências gerenciais.

2.1 AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Entre as Instituições de Ensino Superior, estão as universidades públicas brasileiras, que desempenham um papel de grande relevância para o desenvolvimento social, econômico e cultural da comunidade em que estão inseridas. Tais instituições constituem espaços propícios para a produção de conhecimento, o que contribui com a busca por soluções para os problemas da sociedade (Ribeiro, 2017). Assim, enquanto instituições que refletem o desenvolvimento da sociedade, as universidades influenciam e têm sido influenciadas pelos fenômenos políticos, sociais e econômicos do seu contexto (Andrade; Búrigo; Gonçalves, 2022).

Na sua perspectiva histórica, as universidades têm sobrevivido ao longo dos anos passando por diversas transformações (Meyer Jr., 2014). Meyer Jr. (2014) afirma que a longevidade organizacional da universidade pode ser explicada por dois principais fatores: a importância crescente da educação, que beneficia diversos indivíduos e a coletividade, e a relevância social das universidades, reconhecidas como instituições indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade por sua capacidade de produção, disseminação e aplicação do conhecimento.

Para Chauí (2003, p. 05), a relação existente entre a universidade e a sociedade é o que explica o fato de que, desde sua origem, a universidade “é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Assim, é possível identificar nestas instituições a presença de atitudes, opiniões e projetos conflitantes que representam as divisões e contradições da sociedade (Chauí, 2003).

Nesse contexto, a concepção de universidade, como instituição social, vem se transformando no decorrer do tempo (Meyer Jr., 2014). De acordo com Meyer Jr.

(2014), em um primeiro momento a universidade era entendida como uma “torre de marfim”, isolada da sociedade em um centro dedicado às ciências, artes e letras. Mais recentemente, a ideia de universidade passou a ser de uma instituição formadora de profissionais em diversas áreas do conhecimento, que produz saberes relevantes para o desenvolvimento econômico-social e para as necessidades do mercado. Por fim, um conceito mais atual de universidade apresenta uma instituição onde ensino e pesquisa se mesclam para atender às demandas da sociedade e às expectativas dos diversos *stakeholders*, exercendo um papel crítico da própria sociedade.

Para Andrade, Búrigo e Gonçalves (2022), a universidade, desde o seu surgimento, tem a busca pelo saber e pelo conhecimento como algo que constitui a sua essência, caracterizando-a como uma instituição atípica perante as demais instituições do Estado. Do mesmo modo, Ribeiro (2017) afirma que as características peculiares que constituem as universidades são o que as diferenciam das demais instituições, ainda que estejam no mesmo âmbito da esfera pública, configurando-as como instituições complexas.

No Brasil, as iniciativas para promover a organização das universidades foram adotadas a partir de 1920 com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, que serviu de modelo para a autorização de outras universidades no país (Weber, 2009). Outros marcos referentes a reorganização do ensino superior foram o Decreto n° 19.851/1931, que tratava da organização das universidades brasileiras, o Decreto n° 19.852/1931, que tratava do Estatuto das universidades brasileiras, e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que recomendava a criação de universidades visando a reconstrução educacional do país (Weber, 2009). Assim, a partir de 1940, inicia-se o processo de criação de universidades pela União a partir da federalização de instituições estaduais ou privadas de ensino superior (Weber, 2009). Um marco desse processo foi a criação da Universidade de Brasília em 1961 (Weber, 2009).

Outra medida relevante para o processo de transformação do ensino superior no país foi a Reforma Universitária de 1968, instituída pela Lei n° 5.540, que promoveu mudanças importantes relacionadas à estrutura, funcionamento e organização das universidades, como uma tentativa de modernizar e aprimorar a operacionalização

destas instituições caracterizadas como multifuncionais complexas e burocráticas nos âmbitos administrativo e acadêmico (Vieira; Vieira, 2004). Aroni (2017) aponta que essa lei estabeleceu grande parte da atual configuração do ensino superior no país, determinando a autonomia didático-científica, disciplinar, financeira e administrativa das universidades, extinguindo as cátedras, estabelecendo os departamentos como a menor fração da estrutura das universidades, possibilitando a participação dos professores nos órgãos decisórios centrais e instituindo de maneira progressiva o regime de trabalho de dedicação exclusiva.

A autonomia universitária é um atributo fundamental das universidades, assegurada pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988, que lhes possibilita ter autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e ainda estabelece que as universidades devam atuar obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 1988).

A questão da autonomia universitária é evidenciada também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, aprovada pela Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996, que apresenta nos artigos 53 e 54 um rol exemplificativo das prerrogativas de autonomia na atuação das universidades, como a “decisão sobre cursos, programas, currículos, pesquisas e investimentos, organização interna, elaboração de regimentos etc.” (Ranieri; Lutaif, 2019, p. 2). No entanto, de acordo com Ranieri e Lutaif (2019), a autonomia universitária não se revelou efetiva para as universidades federais devido a alguns fatores, como a forma de financiamento com recursos do Tesouro Nacional e outras fontes alternativas e a administração vinculada às regras do Ministério da Educação. Segundo os autores,

> O regime de caixa único, o contingenciamento de despesas, o peso da burocracia estatal, problemas de gestão e falta de planejamento, enfim, assim como as restrições do regime de direito público, todos são fatores estruturais que vêm limitando sua autonomia, ainda que desfrutem, em larga medida, de autonomia didático-científica, com liberdade de ensino e pesquisa (Ranieri; Lutaif, 2019, p. 4).

Além do princípio da autonomia universitária, as universidades públicas se caracterizam ainda pela observância ao princípio da gestão democrática, o qual estabelece a existência de órgãos colegiados deliberativos e a participação dos segmentos da comunidade institucional, local e regional, além de determinar que

setenta por cento dos assentos de cada órgão devem ser ocupados por docentes da instituição (Brasil, 1996).

A LDB também define o conceito de universidade e algumas características destas instituições:

> Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:
>
> I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
>
> II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
>
> III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Brasil, 1996).

Segundo Weber (2009), o conceito de universidade apresentado na LDB evidencia que sua principal característica é a produção sistemática de conhecimento, nutrindo de forma recíproca as atividades de ensino e extensão e focando não só nos problemas suscitados pelo desenvolvimento da ciência nas diferentes áreas, mas também em problemas regionais e nacionais, reafirmando a ideia de vinculação entre conhecimento e futuro do país. Esta lei apresenta ainda as condições necessárias para alcançar tais objetivos nas universidades, tais como: a titulação dos docentes e o tempo dedicado à vivência acadêmica, reafirmando o entendimento de que a produção de conhecimento representa a essência da atividade universitária (Weber, 2009).

Para cumprir sua missão de promover o desenvolvimento social e econômico, Ribeiro (2017) aponta que as universidades precisam manter um equilíbrio para não ficar excessivamente em função dos interesses do capital e da política neoliberal. Segundo Ribeiro (2017) e Andrade, Búrigo e Gonçalves (2022), o discurso voltado para a lógica do mercado tem sido imposto às universidades, limitando-as a uma função mercadológica, buscando, assim, alcançar objetivos particulares. Isso ocorre devido à pressão por maior produtividade, maior qualidade da educação e

diferenciação em um cenário mais exigente e competitivo, o que tem levado as universidades a adotarem modelos e abordagens gerenciais oriundas do mercado (Meyer Jr., 2014; Pascuci *et al.*, 2016).

Andrade (2002) afirma que essa transferência de práticas das organizações empresariais para as instituições universitárias não pode ser realizada como um “simples empréstimo”. Segundo Meyer Jr. (2014, p. 14), “a universidade não é uma empresa nem tampouco uma entidade governamental. Trata-se de uma organização *sui generis* cuja complexidade, objetivos e especificidades influenciam sobremaneira sua administração”.

Nesse sentido, Meyer Jr. (2014, p. 15) afirma que essas abordagens e modelos gerenciais não contemplam as particularidades e a realidade complexa das instituições universitárias, “como a natureza humana da educação, o processo individual de aprendizagem e da aplicação do conhecimento, que exigem tecnologia múltipla e envolvem uma pluralidade de interesses”. Do mesmo modo, Pascuci *et al.* (2016) complementam que estas práticas têm se revelado inadequadas ao contexto universitário, perdendo muito de sua eficácia por não considerarem a complexidade organizacional das universidades. Por outro lado, Meyer Jr. e Lopes (2015) e Meyer Jr. (2014) destacam que ainda não há modelos e teorias administrativas prontas que contemplem as particularidades das universidades. Segundo os autores, a teoria da administração universitária ainda está sendo construída, “com base em estudos científicos e na análise de boas práticas observadas em instituições de Ensino Superior” (Meyer Jr.; Lopes, 2015, p. 40).

Dessa forma, evidencia-se a importância de se compreender as especificidades das universidades para melhor geri-las. Assim, esse assunto será apresentado na subseção seguinte.

2.2 AS ESPECIFICIDADES DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

As universidades públicas têm sido fortemente pressionadas tanto por forças externas provenientes dos organismos transnacionais, da influência do Estado controlador e do mercado competitivo, como por forças internas associadas à governança acadêmica, o que tem demandado dessas instituições uma mudança de comportamento de uma instituição que outrora já foi “elitista e burocrática para uma

instituição atenta às mudanças no cenário político, econômico e social nacional e internacional” (Ribeiro, 2017, p. 360).

O estudo de Ribeiro (2017) destaca que a natureza da gestão universitária é constituída segundo condicionantes político-institucionais, econômicos e culturais. Estes aspectos “estão articulados de forma a delinear a estrutura e funcionamento da gestão, como também, de toda a política universitária” (Ribeiro, 2017, p. 376). Conforme destaca Meyer Jr. (2014) e Pascuci *et al.* (2016), é necessário conhecer as especificidades que constituem as universidades e como elas influenciam na gestão caso se deseje compreender melhor a realidade, o comportamento e o desempenho destas instituições e buscar por soluções para os seus problemas.

As universidades apresentam características peculiares que possibilitam defini-las como organizações complexas (Leitão, 1993; Andrade, 2002; Vieira; Vieira, 2004; Meyer Jr., 2014; Meyer Jr.; Lopes, 2015; Ribeiro, 2017). Tais características as diferenciam das demais organizações e podem representar barreiras às práticas gerenciais tradicionais (Meyer Jr.; Lopes, 2015). Conforme exposto por Leitão (1993),

> A Universidade é considerada uma organização complexa por sua condição de instituição especializada, com objetivos diversificados e imprecisos, executora de tarefas múltiplas. Suas funções de ensino, pesquisa e extensão, embora interdependentes, requerem uma organização diferenciada e se relacionam com o ambiente externo à Universidade. Ela é, na realidade, do ponto de vista organizacional, a instituição de estrutura mais complexa da sociedade moderna. (Leitão, 1993, p. 69)

Um olhar mais atento para o interior das universidades possibilitará identificar alguns elementos importantes que contribuem para aumentar a complexidade organizacional dessas instituições e que demandam administração adequada, tais como a estrutura decisória colegiada, a ambiguidade de objetivos, a diversidade de interesses, a natureza do processo educacional e a escassez de recursos (Meyer Jr., 2014; Meyer Jr.; Lopes, 2015).

Nesse sentido, Meyer Jr. (2014) ressalta que a complexidade e a gestão são dois dos maiores desafios enfrentados pelas universidades. A complexidade está

relacionada “à natureza dessas organizações, sua estrutura, processo e comportamento de atividades intelectuais, de produção e de transmissão do conhecimento”, enquanto a gestão tem o “papel de promover a captação e integração de recursos diversos e utilizá-los de forma que a instituição possa cumprir sua importante missão educacional e social” (Meyer Jr., 2014, p. 13).

Segundo Vieira e Vieira (2004), no contexto das universidades públicas, há ainda que considerar os problemas referentes à dependência administrativa pública, submetida à copiosa legislação, e, consequentemente, a falta de gestão autônoma. Além da necessidade de cumprir com as exigências legais, as universidades precisam também enfrentar as dificuldades resultantes das restrições do seu orçamento (Pereira *et al.*, 2022). Soma-se a isso o fato de ser uma organização composta por docentes, técnico-administrativos, alunos e demais membros da comunidade com comportamentos, ideologias e campos de estudo distintos, o que contribui para aumentar a complexidade da sua gestão (Pereira *et al.*, 2022).

A diversidade presente nas universidades manifesta-se não só pelo grande número de atores envolvidos com diferentes perfis, comportamentos e interesses, agrupados em unidades específicas, mas também pelas diferenças existentes dentro dessas unidades e entre elas (Meyer Jr.; Lopes, 2015). Ademais, os profissionais que atuam nessas instituições possuem autonomia para desempenhar suas atividades individuais e grupais (Meyer Jr., 2014).

Nesse sentido, Andrade (2002) afirma que as universidades são caracterizadas pela estrutura fragmentada, pouco propensa a controles formais e sujeita a conflitos de diferentes naturezas. Segundo Ribeiro (2017, p. 366), as universidades são instituições marcadas “por um lado, por relações de poder e, por outro, pelo corporativismo entre os pares”, o que faz com que as decisões tomadas sejam influenciadas por diversos grupos de interesses, considerando os aspectos econômico, político-institucional e cultural.

Outra característica peculiar das instituições universitárias está relacionada a sua estrutura. Segundo Andrade (2002), as universidades são estruturadas ao redor de especialistas, ou seja, a base para a divisão em unidades ou departamentos são as diversas áreas de conhecimento, formada por diferentes grupos de especialistas. Vieira e Vieira (2004) apontam que as instituições universitárias apresentam

estruturas organizacionais extremamente burocráticas tanto no âmbito administrativo como no âmbito acadêmico. A esfera administrativa é marcada pelo crescimento contínuo das atividades meio, resultando em desdobramento de funções e excessiva hierarquização no fluxo das demandas de serviços e dos processos decisórios. Já na esfera acadêmica, a multiplicidade estrutural resulta numa vasta nomenclatura de órgãos, como centros, departamentos, núcleos, comissões, entre outros, que propiciam a repetição de funções, geram conflitos de decisões e aumentam a burocratização no interior da atividade fim (Vieira; Vieira, 2004).

Desse modo, as universidades adotam predominantemente o modelo de administração burocrática (Juliatti et al., 2022; Kravariti; Johnston, 2020). Vieira e Vieira (2004) afirmam que as estruturas organizacionais complexas, com grande número de órgãos, lentas no fluxo das demandas devido ao excessivo corpo de normas e pouco eficientes em virtude da hierarquização burocrática acabam por dificultar a eficiência da gestão e a eficácia dos procedimentos. Uma consequência dos desdobramentos da complexidade estrutural é a “diversidade de nichos de poder, muitas vezes conflitantes e personalizados” (Vieira e Vieira, 2004, p. 184).

Assim, de forma geral, a estrutura administrativa e acadêmica das universidades apresenta em sua configuração os Conselhos ou Órgãos Colegiados, a Reitoria, as Pró-Reitorias, as Unidades Acadêmicas - que tem como unidade básica o Departamento (constituído segundo as especialidades), os Órgãos Suplementares e as Assessorias, além das Fundações de Apoio, que são responsáveis pelo gerenciamento financeiro dos projetos institucionais (Ésther; Silva; Melo, 2010).

Ainda que os ocupantes dos cargos de chefia ou de direção tenham prerrogativas para a tomada de decisão, as decisões mais relevantes são feitas de forma conjunta em alguma das instâncias colegiadas, como os Conselhos de Unidade, Assembleias de Departamento, Conselhos Superiores, entre outras, o que implica em um processo de discussão e articulação política para obtenção de sua aprovação (Ésther; Silva; Melo, 2010). Assim, a gestão das universidades depende de diferentes instâncias para a tomada de decisão coletiva e não só de uma autoridade, o que torna as decisões lentas (Andrade, 2002). Além disso, a existência de órgãos colegiados deliberativos retira ou no mínimo restringe a autonomia do indivíduo que ocupa o cargo gerencial (Ésther; Silva; Melo, 2010).

Para Ribeiro (2017), é necessário reconfigurar a gestão das universidades, com menos burocracia, processos decisórios mais ágeis, estruturas mais flexíveis e lideranças mais efetivas. No entanto, uma característica dessas instituições é a grande resistência à mudanças devido às suas especificidades organizacionais (Vieira; Vieira, 2004; Pascuci; Fishlow, 2021). Essas especificidades fazem com que as mudanças nas universidades sejam um processo lento, político e desafiador para a gestão, refletindo no desempenho organizacional (Pascuci; Fishlow, 2021). Conforme destaca Vieira e Vieira (2004, p. 181), as universidades são "instituições recalcitrantes à mudança e muito rarefeitas à inovação, embora representem *de per si* o lugar onde, por objetivos fins, se gera conhecimento e inovação". Os autores apontam ainda que há uma resistência explícita e velada ao processo de mudança nas universidades devido a três principais motivos: os interesses pessoais, a proteção corporativa e o medo à mudança.

No que se refere à gestão universitária, Ribeiro (2017) ressalta que alguns elementos são fundamentais para a prática da gestão nas universidades públicas, tais como: a autonomia, a democracia participativa, a excelência acadêmica, o financiamento e a formação dos gestores. Segundo Brito *et al.* (2016), quando o gestor não possui formação gerencial

> "pode até colocar em prática instrumentos, procedimentos e ferramentas gerenciais, mas sem ter a percepção disso. Por outro lado, quando o gestor tem formação ou conhece o processo de gestão - e seus subordinados também - o processo gerencial é facilmente deslindado, ou seja, são conhecidos os objetivos e estratégias (planejamento), identificados e trabalhados os recursos (organização), elaborado e implantado processo de liderança, comunicações e motivação (direção) e um sistema de controle, onde é efetivamente executado através da padronização, mensuração, avaliação e replanejamento por todos conhecidos e aplicados" (Brito, *et al.*, 2016, p. 10).

No âmbito das universidades, os cargos gerenciais são comumente desempenhados por docentes que, em sua grande maioria, assumem as funções gerenciais sem ter tido um treinamento ou experiência prévia na área de gestão (Barbosa; Mendonça, 2014; Pinto; Martins; Faria, 2019). Segundo Meyer Jr. e Lopes (2015), a maioria dos gestores universitários desconhecem ou não consideram as particularidades das

universidades em suas práticas gerenciais, tendo como resultado uma conduta duplamente inadequada: primeiro, em razão do desconhecimento, não adotam os pressupostos que caracterizam uma ciência; segundo, por não recorrerem à arte, não buscam por soluções criativas e inovadoras para os problemas organizacionais, limitando-se a utilizar soluções oriundas do setor empresarial, que foram idealizadas para outro contexto.

Os professores-gestores podem ser caracterizados como um tipo diferenciado de gestor público uma vez que, em seu cotidiano, precisam lidar com as interações complexas decorrentes da articulação entre os eixos do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, e com as tensões que envolvem de um lado os interesses governamentais e do outro os interesses institucionais (Barbosa; Mendonça, 2014). Assim, é esperado que o professor-gestor tenha capacidade de atuar nesse contexto de tensão caracterizado pela “presença de jogos de política e poder ao lado da lógica de resultados” (Barbosa; Mendonça, 2014, p. 141).

Dessa forma, os professores-gestores exercem papéis complexos e importantes nas universidades e a falta de políticas institucionais para a formação gerencial desses profissionais compromete o cumprimento dos objetivos e metas organizacionais e o atendimento das demandas da sociedade (Barbosa; Mendonça, 2014). Tendo em vista a importância do trabalho do professor-gestor para as instituições universitárias, esse assunto será abordado na subseção seguinte.

2.3 O TRABALHO DO PROFESSOR-GESTOR NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

No âmbito das universidades públicas, os cargos gerenciais são comumente desempenhados por professores que, na maioria das vezes, acumulam as atividades de ensino, pesquisa e extensão com a atividade gerencial (Barbosa; Mendonça, 2014). Nessas instituições, a gestão é realizada de forma temporária e transitória e, por isso, no decorrer da sua carreira profissional os professores podem assumir diferentes cargos gerenciais (Castro; Tomàs, 2011; Silva; Cunha, 2012; Morais; Amaro; Silva, 2022). Após o término do mandato, que pode variar entre dois e quatro anos, os professores podem voltar a exercer as atividades de ensino, sem

as responsabilidades da função gerencial (Ésther; Silva; Melo, 2010; Silva; Cunha, 2012).

O processo de escolha dos dirigentes universitários é regulamentado pela Lei 9.192 de 21 de dezembro de 1995, que estabelece que os reitores e vice-reitores são nomeados pelo Presidente da República, enquanto os pró-reitores e assessores são nomeados pelo reitor. Já os diretores de Centro, coordenadores de curso e chefes de Departamento são eleitos pelas suas respectivas unidades acadêmicas e nomeados pelo reitor (Brasil, 1995).

Segundo Gomes, Barbosa e Cassundé (2021), o processo de escolha dos gestores universitários ainda é influenciado por critérios subjetivos, não estando alinhado à gestão por competências e ao propósito de profissionalização da gestão pública. Tosta (2017) afirma que muitas vezes a seleção para ocupar os cargos gerenciais baseia-se essencialmente na questão do alinhamento político. Barbosa e Mendonça (2014) apontam que, na maioria das universidades federais, o título de doutor tem sido o único critério para que o professor seja considerado qualificado para exercer funções gerenciais em diferentes níveis, como reitor, pró-reitor, diretor, coordenador de curso, dentre outros.

No entanto, Marra (2006) ressalta que a aquisição de uma habilidade geral ou doutorado em determinados conhecimentos não prepara a pessoa para desempenhar uma função gerencial. Ademais, o fato de um docente ser reconhecido como um ótimo pesquisador e professor não significa que também será um bom administrador (Marra, 2006). Nesse sentido, Dewes e Bolzan (2018) evidenciam a necessidade de profissionalização da gestão universitária uma vez que os principais cargos gerenciais nas universidades são ocupados por professores com diferentes formações acadêmicas e, muitas vezes, com pouca experiência em administração (Meyer Jr., 2014).

O estudo de Morais, Amaro e Silva (2022) demonstra que, com exceção dos professores com formação em Administração ou áreas similares, a formação acadêmica dos docentes não os prepara para desempenhar funções gerenciais. Os autores afirmam ainda que os professores assumem os cargos de gestão sem receber capacitação prévia pela instituição e, assim, a alternativa encontrada por eles é a de “aprender fazendo”, através da vivência do dia a dia, da interação com

diferentes grupos e da adaptação de experiências anteriores. Assim, os professores-gestores buscam o aprendizado mais pela necessidade pessoal do que pelo incentivo formal ou institucional (Morais; Amaro; Silva, 2022).

Segundo Rodrigues e Villardi (2017), essa forma de aprendizado através da prática da gestão e de acordo com as demandas traz dificuldades e sofrimento para os professores-gestores. A consequência desse processo é de que “o primeiro ano do mandato do gerente acabe sendo utilizado praticamente com a atividade de aprendizado baseada no autodidatismo” (Marra, 2006, p. 264). Barbosa e Mendonça (2014) ressaltam que essa formação por meio da prática, do envolvimento e de experiências adquiridas é necessária, mas consiste essencialmente em um processo de tentativa e erro, o que não corresponde com a ideia de profissionalização da gestão universitária.

A falta de investimento na capacitação dos professores que assumirão funções gerenciais é uma das fragilidades enfrentadas pela gestão universitária (Silva; Cunha, 2012). Embora os docentes ingressem nas universidades com a expectativa de atuar nas atividades de ensino (Dewes; Bolzan, 2018), suas trajetórias profissionais são caracterizadas pela alta recorrência em cargos de gestão (Morais; Amaro; Silva, 2022), sendo, portanto, necessário que as instituições de ensino acompanhem esse processo de transição a fim de propiciar apoio, assistência e oportunidades de formação com o intuito de diminuir os aspectos negativos da experiência na gestão bem como melhorar a satisfação pessoal dos professores (Silva; Cunha, 2012).

Conforme exposto por Castro e Tomàs (2011), há um baixo interesse dos professores em assumir cargos gerenciais nas universidades, o que pode estar relacionado à orientação dos docentes que é mais voltada para a atuação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Apesar do despreparo para desempenhar o papel de gestor, há uma expectativa de que os professores-gestores aceitem as responsabilidades do novo cargo e enfrentem os desafios inerentes à função gerencial (Morais; Amaro; Silva, 2022).

Ao estudar a transição de papel de professor para coordenador de curso, Frade *et al.* (2024) destacam que a função gerencial é vista como não desejada pelos docentes em razão da ocupação do cargo ocorrer por indisponibilidade de outros

professores. Segundo os autores, mesmo não demonstrando interesse no cargo, os docentes se disponibilizam a participar de um sistema de “rodízio” no intuito de contribuir com a realização das atividades administrativas.

Ésther, Silva e Melo (2010) destacam a “preocupação com a universidade” como o principal motivo que leva os professores a ocuparem uma função gerencial. O estudo de Marra (2006) aponta alguns motivos que levam o professor a assumir um cargo gerencial de nível intermediário, tais como: colaborar com o departamento/curso; proposta do colegiado; não ter outro candidato ao cargo; ter perfil considerado adequado para a função; atender ao interesse de um grupo; projetos para promover a melhoria do departamento/curso; ser o docente mais antigo do setor; projeto de caráter pessoal; dentre outros.

Segundo Morais, Amaro e Silva (2022), ser professor-gestor em uma universidade apresenta dificuldades que em muitos aspectos diferem das atribuições de um docente. O trabalho do professor-gestor envolve uma maior responsabilidade e poder, ao se tornarem responsáveis não apenas por seus alunos, atividades de ensino e pesquisa, mas também pela coordenação de seus pares, resolução de conflitos e supervisão de atividades variadas, exercendo, assim, influência sobre as atividades de diversas pessoas (Barbosa; Mendonça, 2014; Silva; Cunha, 2012). Ademais, são obrigados a agir em conformidade com as exigências legais, sendo submetidos a pressões relacionadas às sanções impostas (Pinto; Martins; Faria, 2019).

A partir do momento em que começam a atuar como gestores, os professores-gestores de nível intermediário começam a construir suas identidades no trabalho (Ésther; Silva; Melo, 2010). Segundo Ésther, Silva e Melo (2010), os chefes de departamento se identificam e assumem uma multiplicidade de identidades uma vez que as tensões características do ambiente das universidades exigem do professor-gestor uma atuação particular, que possui um prazo determinado, metas variáveis e um processo decisório influenciado por diferentes interesses. Dessa forma, os chefes de departamento desempenham o papel de negociador, evidenciando o aspecto político da função, o papel de facilitador, que faz a gestão de conflitos, e o papel de coordenador, que planeja o trabalho do departamento e coordena seus pares (Ésther; Silva; Melo, 2010).

Os professores-gestores assumem novas tarefas sem deixar de exercer as atividades relacionadas ao ensino, a pesquisa e a extensão, o que torna a rotina de trabalho ainda mais intensa e imprevisível, dificultando o gerenciamento das suas agendas (Pinto; Martins; Faria, 2019; Silva; Cunha, 2012). Assim, raramente o professor-gestor consegue executar o que foi planejado (Silva; Cunha, 2012). Padim (2022) ressalta que há uma intensificação e extensificação do trabalho do professor-gestor em função do acúmulo de atividades desempenhadas. Segundo o autor, além da intensificação do trabalho, os professores-gestores acabam excedendo sua jornada laboral para conseguir executar todas as atividades a serem desenvolvidas.

Para Pinto, Martins e Faria (2019), o trabalho do professor-gestor é altamente reativo às ações, enquanto as atividades de planejamento e reflexões encontram-se em segundo plano. Segundo os autores, a prática de gestão é caracterizada pelo ritmo acelerado, com atividades desenvolvidas de forma fragmentada, marcada por interrupções e descontinuidades e pela preferência pela comunicação informal e oral.

Nos estudos de Silva e Cunha (2012), a sensação da falta de tempo foi destacada como um grande desafio enfrentado pelos professores-gestores uma vez que não conseguiam alcançar as metas planejadas, gerando um sentimento de impotência por não ser possível colocar em prática todos os projetos que pretendiam realizar. Diante das diversas atividades e demandas da comunidade acadêmica, o exercício da atividade de gestão implica também em menor tempo para as atividades acadêmicas, como pesquisas, orientações e atividades de ensino (Ésther; Silva; Melo, 2010; Silva; Cunha, 2012). Segundo Davis, Rensburg e Venter (2016), essa redução do tempo disponível para as atividades de ensino, pesquisa e extensão é decorrente da carga de trabalho gerencial dos gestores universitários que tem aumentado ao longo dos anos.

Diante das tensões típicas vivenciadas pelo professor-gestor nas universidades, destaca-se o relacionamento interpessoal como um grande dificultador para a realização do seu trabalho (Ésther; Silva; Melo, 2010; Reatto; Brunstein, 2018). No entanto, mesmo que em certos momentos essas interações fossem conflituosas, os relacionamentos interpessoais são importantes para conseguirem exercer com êxito a sua função (Morais; Amaro; Silva, 2022; Silva; Cunha, 2012).

Pinto, Martins e Faria (2019) apontam ainda alguns desafios que os professores-gestores enfrentam no decorrer do exercício da função gerencial, como a falta de preparação para o cargo, o acúmulo de funções, a falta de estrutura, a burocracia em excesso e as relações com os pares. Ésther, Silva e Melo (2010) complementam que o poder limitado, o processo decisório lento e as restrições orçamentárias são aspectos que dificultam a atuação gerencial. Outros desafios que os professores-gestores precisam enfrentar no seu dia a dia são o número insuficiente de servidores para desempenhar as atividades a serem desenvolvidas (Barbosa; Mendonça, 2014; Padim, 2022; Pinto; Martins; Faria, 2019) e o processo de tomada de decisão, uma vez que precisam considerar uma diversidade de interesses de diferentes grupos (Silva; Cunha, 2012).

O estudo de Pessoa *et al.* (2022) destaca que a atuação do professor-gestor nas universidades envolve o enfrentamento de diversos desafios, tais como: a escassez de recursos financeiros; o relacionamento interpessoal com docentes; a mediação de conflitos; lidar com problemas dos discentes; a conciliação das atividades acadêmicas e gerenciais; dentre outras.

Barbosa e Mendonça (2014) afirmam que a ausência de políticas organizacionais que possibilitem o desenvolvimento de competências gerenciais também é um desafio enfrentado pelos professores-gestores que os deixam vulneráveis à complexidade das atividades gerenciais. Rodrigues e Villardi (2017) concluíram que o aprendizado e o desenvolvimento de competências gerenciais no cotidiano do trabalho pelos professores-gestores consistem em um processo que envolve esforço, sacrifícios, abnegação e reflexão e que a transição do papel de professor para gestor seria menos sofrida se existisse preparação e capacitação no início dos mandatos.

Ao final do mandato, os professores-gestores também precisam enfrentar desafios como a preparação para deixar o cargo e a transferência de responsabilidade para o novo gestor, além da entrega de todas as pendências de forma bem orientada para o sucessor na gestão (Castro; Tomàs, 2011). Nesse cenário, Rodrigues e Villardi (2017) ressaltam a importância das instituições se atentarem para as necessidades profissionais e emocionais dos professores-gestores uma vez que as dificuldades enfrentadas pelo professor no desempenho da função gerencial refletem na sua saúde física e psicológica.

Dessa forma, Pereira e Silva (2011) afirmam que as instituições de ensino superior precisam investir no desenvolvimento de competências gerenciais no intuito de promover a melhoria no desempenho dos servidores que irão ocupar cargos de gestão, o que possibilitaria ainda a ampliação da sua função social mediante a oferta de um serviço de qualidade e a utilização adequada dos recursos públicos.

Diante do exposto, compreendemos que se faz necessário discutir sobre as competências gerenciais do professor-gestor no contexto das universidades públicas. Essa discussão será apresentada na subseção seguinte.

2.4 AS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO PROFESSOR-GESTOR

O impacto das transformações decorrentes das crises mundiais, da globalização, do crescimento da complexidade e da incerteza da economia, do mercado e da sociedade tem demandado novas formas de gerir as organizações com o desenvolvimento de competências apropriadas às exigências desse novo cenário (Salles; Villardi, 2017).

No âmbito da esfera pública, Pereira e Silva (2011) evidenciam a necessidade de profissionalização da gestão e o desenvolvimento de competências gerenciais para lidar com a complexidade que permeia a gestão pública e com os anseios da sociedade que exige cada vez mais celeridade e qualidade na prestação dos serviços. Nesse contexto, os gestores públicos desempenham um papel fundamental na implantação de mudanças rumo à situação desejada, sendo necessário desenvolver competências que “os tornem agentes de transformação institucional que contribuem para o desenvolvimento da sociedade” (Pereira; Silva, 2011, p. 633).

Há na literatura diversos estudos que apresentam importantes contribuições para a compreensão do conceito de competência. Dutra (2017) aponta a existência de duas correntes teóricas que contribuíram para a discussão sobre o tema. A primeira, representada por autores norte-americanos, a exemplo de McClelland (1973), Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993), compreende competência como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao indivíduo para exercer determinado trabalho com nível superior de desempenho. Já a segunda corrente, representada por autores franceses como Le Boterf (1995) e Zarifian

(1996), entende o conceito de competência não apenas como um conjunto de atributos de um indivíduo, mas como a entrega da pessoa para a organização (Dutra, 2017).

Fleury e Fleury (2001) ressaltam que a noção de competência está associada a um processo que deve resultar em valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo. Nessa perspectiva, os autores definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo" (Fleury; Fleury, 2001, p. 188).

Há ainda autores que discutem a questão da competência a partir de uma perspectiva integradora, baseando-se na junção das discussões dessas duas correntes. De acordo com Freitas e Odelius (2018), não é suficiente para os líderes possuírem um determinado conjunto de atributos sem o colocar em ação, de modo a elevar o nível de desempenho da equipe ou organização em que atua conforme requerido pelo contexto. Nessa perspectiva, Carbone *et al.* (2009, p. 43) compreendem as competências humanas como “combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações”.

Para Ruas (2011), apesar de existirem diferentes abordagens para tratar do tema, prevalecem como elementos de referência ou recursos que constituem a competência os três eixos já tornados clássicos: conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser/agir). Assim, o conhecimento refere-se às “informações que, ao serem reconhecidas e integradas pelo indivíduo em sua memória, causam impacto sobre seu julgamento ou comportamento” (Carbone *et al.*, 2009, p. 45). A habilidade corresponde à “aplicação produtiva do conhecimento, ou seja, capacidade da pessoa de instaurar conhecimentos armazenados em sua memória e utilizá-los em uma ação” (Carbone *et al.*, 2009, p. 45). Já a atitude está relacionada “a um sentimento ou à predisposição da pessoa, que influencia sua conduta em relação aos outros, ao trabalho ou a situações” (Carbone *et al.*, 2009, p. 45).

Dessa forma, para enfrentar os desafios do seu contexto organizacional de maneira adequada, é necessário que o indivíduo possua uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes (Brandão, 2017) que, ao serem aplicados em seu trabalho, geram um desempenho profissional que, por sua vez, se manifesta pelos comportamentos do indivíduo no trabalho e pelas suas consequências, no que diz respeito a resultados e realizações (Carbone *et al.*, 2009).

Segundo Dutra (2017), as competências individuais requeridas pela organização variam de acordo com o contexto e a posição ocupada pelo indivíduo no trabalho. Nesse sentido, discutir as competências gerenciais dos docentes no contexto das universidades demanda compreender que estes profissionais vivenciam atividades multifacetadas, as quais abrangem ensino, pesquisa, extensão, além da gestão, o que requer o desenvolvimento de diferentes competências de acordo com o contexto de atuação (Barbosa; Mendonça, 2014).

Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016) afirmam que apesar de haver interação entre o papel de professor-gestor e os papéis de docente, extensionista e pesquisador, as competências gerenciais são inerentes ao papel de professor-gestor e diferentes das competências profissionais associadas aos demais papéis exercidos pelo professor do magistério superior. Assim, “acredita-se que o professor de ensino superior que almeja pela aprendizagem do aluno, pelos resultados de pesquisa e extensão, pela eficiência e eficácia na gestão organizacional, mobilizará competências profissionais diferenciadas, dentre elas as competências gerenciais” (Barbosa; Mendonça; Cassundé, 2016, p. 302).

As competências gerenciais são “aquelas que se pretende que coloquem as propostas e projetos organizacionais e funcionais (áreas) em ação” (Ruas, 2005, p. 48). Ferreira (2015, p. 55) complementa que as competências gerenciais “estão atreladas a conhecimentos, habilidades e atitudes demandados pela estrutura da organização, seus processos, diretrizes e metas que devem ser atingidas por meio da ação gerencial”. Na concepção de Freitas e Odelius (2018, p. 39), competências gerenciais são “comportamentos observados ou potenciais, por meio dos quais os gerentes, enquanto indivíduos, podem demonstrar tanto conhecimentos, habilidades, atitudes ou a sinergia entre eles quanto atributos pessoais, gerando valor e melhores resultados a si próprios, a outros indivíduos e a equipes, departamentos,

organizações ou redes, de modo compatível ao contexto, aos recursos disponíveis e à estratégia adotada”.

No âmbito da administração pública federal, dentre as políticas públicas para o desenvolvimento dos servidores, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), instituída pelo Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, tem como objetivo principal a promoção do desenvolvimento dos servidores nas competências necessárias alinhadas à estratégia do órgão ou entidade, incluindo a promoção da capacitação gerencial com a preparação dos servidores para o exercício de cargos de direção, chefia, coordenação e supervisão (Brasil, 2019).

Mendes (2023), ao estudar a percepção dos professores-gestores sobre o papel da capacitação e o desenvolvimento de competências gerenciais, afirma que os professores-gestores consideram os cursos de capacitação como ações relevantes para o processo de desenvolvimento de competências técnicas e procedimentais, enquanto para o desenvolvimento de competências emocionais e políticas essas ações não foram consideradas efetivas.

O estudo de Salles e Villardi (2017) demonstra que a maioria dos professores-gestores nunca havia participado de programa de desenvolvimento gerencial e as competências para a gestão foram desenvolvidas a partir da experiência no serviço público e da prática gerencial. Os autores apontam ainda a necessidade da capacitação gerencial como uma forma de elevar o nível de maturidade destas competências, assim como desenvolver competências que ainda não estavam manifestas nos gestores.

Dewes e Bolzan (2018) complementam que os saberes relativos à função gerencial são construídos no decorrer da atuação do docente como gestor, sendo impulsionados por demandas e desafios vivenciados no dia a dia. Mendes (2023) destaca que as fontes de aprendizagem do professor-gestor são múltiplas, como cursos, fóruns de gestores, reuniões dos conselhos, entre outros, mas a principal forma de desenvolvimento de competências gerenciais ocorre no dia a dia a partir de troca de experiências e compartilhamento de informações, evidenciando uma forma de aprendizagem coletiva informal. Por sua vez, Rodrigues e Villardi (2017) destacam a aprendizagem realizada de forma solitária pelos professores-gestores.

Para Tosta (2017), os programas de desenvolvimento gerencial devem valorizar a aprendizagem não formal, contemplando em sua organização a valorização da reflexão, da experiência e da interação entre os gerentes. Segundo o autor, a aprendizagem está muito ligada às práticas informais, que devem ser incentivadas e reconhecidas pela instituição. De acordo com Rodrigues e Villardi (2017, p. 226), os programas de aprendizagem gerencial devem trazer conteúdo normativo e conteúdo reflexivo, integrando, na capacitação, “a formação e a ação; a educação e o desenvolvimento prático”.

O estudo de Morais, Amaro e Silva (2022) ressalta a importância do desenvolvimento de competências interpessoais para a atuação do professor-gestor nas universidades públicas como uma maneira de compensar a falta de conhecimento e preparo dos docentes para atuarem como gestores. Dessa forma, a interação com diversos grupos sociais, como professores, alunos, técnicos e comunidade externa, é destacada como essencial para a gestão de qualidade (Morais; Amaro; Silva, 2022). Outras características que contribuem para o desenvolvimento das atividades do professor-gestor são a comunicação, a gestão de equipe, a empatia, a liderança e o perfil conciliador (Morais; Amaro; Silva, 2022).

Silva *et al.* (2021), ao estudar as competências requeridas ao professor-gestor conforme o processo gerencial, identificam que os professores-gestores precisam ter conhecimentos de outras áreas do conhecimento para atuar, tais como: análise de cenários e geração de produção do curso; gestão de infraestrutura de materiais e serviços; comunicação, liderança e motivação da equipe; e avaliar a qualidade do trabalho e da produção realizada.

O estudo de Pereira e Silva (2011) identifica quatro grupos de competências gerenciais dos gestores públicos que atuam nas Instituições Federais de Ensino Superior: competências cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas. Para os autores, essas competências identificadas podem contribuir para a formação de gestores públicos alinhados ao contexto institucional.

Assim, ressalta-se a importância do desenvolvimento de competências gerenciais pelos professores-gestores uma vez que estes profissionais atuam na definição e consecução dos objetivos e metas da política pública de ensino (Barbosa; Mendonça, 2014). Dessa forma, diante da relevância do papel desempenhado pelo

professor-gestor nas universidades, será apresentado na próxima seção os aspectos metodológicos do estudo para que seja possível compreender as dificuldades e/ou resistências elencadas pelos docentes que os fazem não querer ocupar cargos gerenciais na Universidade Federal do Espírito Santo

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, descreve a abordagem e o tipo de pesquisa, os sujeitos e o contexto da pesquisa, a fonte e natureza dos dados, os procedimentos de coleta de dados, a forma de tratamento dos dados e os aspectos éticos da pesquisa.

Antes de apresentar os procedimentos e métodos que foram utilizados, faz-se necessário resgatar os objetivos desta pesquisa, que conduziram as escolhas metodológicas apresentadas neste capítulo, demonstrados no Quadro 1:

Quadro 1 – Objetivos geral e específicos

Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Compreender as dificuldades e/ou resistências elencadas pelos docentes que os fazem não querer ocupar cargos gerenciais na Universidade Federal do Espírito Santo.	Levantar os motivos que fazem os professores-gestores desistirem de continuar exercendo atividades gerenciais.
	Analisar as dificuldades encontradas pelos professores-gestores no desempenho da função gerencial.
	Identificar, a partir da percepção dos professores-gestores, as competências necessárias para o exercício da função gerencial.
	Construir um documento que aponte, a partir da percepção dos docentes, diretrizes eficazes que minimizem as dificuldades e/ou resistências para a aceitação de cargos gerenciais.

Fonte: elaboração própria

3.1 ABORDAGEM E TIPOS DE PESQUISA

Considerando os objetivos desta pesquisa, foi desenvolvido um estudo de cunho qualitativo visto que possibilita “estudar a experiência vivida das pessoas e ambientes sociais complexos, segundo a perspectiva dos próprios atores sociais” (Gil, 2019, p. 56). As pesquisas qualitativas se diferenciam das pesquisas quantitativas não apenas pela natureza dos seus dados, mas principalmente pela adoção do enfoque interpretativista, que considera que “o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam” (Gil, 2019,

p. 62). Dessa forma, a pesquisa qualitativa possibilitou captar o significado subjetivo das questões, sob a perspectiva dos participantes, na medida em que permite aos participantes “mais liberdade para determinar o que é importante para eles e para apresentá-los em seus contextos” (Flick, 2013, p. 25).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é do tipo exploratória uma vez que possibilita uma maior compreensão acerca de um problema, com o intuito de torná-lo mais esclarecido (Gil, 2019). Em relação aos procedimentos de investigação, foi realizada a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi adotada para a elaboração do aporte teórico a partir da leitura de materiais diversos como artigos de periódicos, livros, dissertações e teses (Gil, 2019). Na pesquisa documental, foram realizadas consultas às leis, decretos, resoluções, regimentos e normativas internas da Instituição em questão. Já a pesquisa de campo consistiu na obtenção de dados no local onde os fenômenos acontecem espontaneamente, que neste caso foi na Universidade Federal do Espírito Santo, por meio de procedimentos como a entrevista (Gil, 2019).

3.2 CONTEXTO E SUJEITOS DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no campus de Goiabeiras. Criada em 1954, a UFES é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), composta por quatro *campi* universitários: em Maruípe e Goiabeiras, na cidade de Vitória; em São Mateus, no norte do Estado; e em Alegre, no sul do Estado. O quadro de servidores da instituição apresenta cerca de 1.800 docentes efetivos e 2 mil técnicos-administrativos. A instituição possui, aproximadamente, 20 mil alunos na graduação e 3.500 alunos na pós-graduação (UFES, 2023a).

A escolha pelo campus de Goiabeiras se justifica pelo fato deste campus concentrar o maior número de cursos e de centros de ensino. Os centros de ensino são as unidades acadêmico-administrativas que agregam cursos e departamentos relacionados a uma mesma área de conhecimento (UFES, 2023b). A UFES possui 11 centros de ensino em sua estrutura organizacional, sendo 07 deles situados no campus de Goiabeiras (UFES, 2023b). O Quadro 2 apresenta como os

departamentos acadêmicos estão distribuídos nos Centros de Ensino do campus de Goiabeiras.

Quadro 2 - Departamentos acadêmicos e Centros de Ensino do campus de Goiabeiras

Centros de Ensino	Departamentos acadêmicos
Centro de Ciências Exatas (CCE)	- Departamento de Estatística - Departamento de Física - Departamento de Química - Departamento de Matemática
Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN)	- Departamento de Ciências Biológicas - Departamento de Ciências Sociais - Departamento de Filosofia - Departamento de Geografia - Departamento de História - Departamento de Línguas e Letras - Departamento de Oceanografia - Departamento de Psicologia - Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento
Centro de Educação (CE)	- Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais - Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - Departamento de Educação, Política e Sociedade
Centro de Artes (CAr)	- Departamento de Arquitetura e Urbanismo - Departamento de Artes Visuais - Departamento de Comunicação Social - Departamento de Desenho Industrial - Departamento de Teoria da Arte e Música
Centro Tecnológico (CT)	- Departamento de Engenharia Ambiental - Departamento de Engenharia Civil - Departamento de Engenharia Elétrica - Departamento de Engenharia Mecânica - Departamento de Engenharia de Produção - Departamento de Informática - Departamento de Tecnologia Industrial
Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)	- Departamento de Desportos - Departamento de Ginástica
Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE)	- Departamento de Administração - Departamento de Arquivologia - Departamento de Biblioteconomia - Departamento de Ciências Contábeis - Departamento de Direito - Departamento de Economia - Departamento de Gemologia - Departamento de Serviço Social

Fonte: elaboração própria.

Dentre os cargos de gestão existentes na universidade, o foco do estudo foi na função de chefe de departamento. As atividades dos departamentos acadêmicos são coordenadas pelo chefe de departamento, que é uma função ocupada por um professor, eleito entre os pares, com um mandato de dois anos (UFES, 2023b). Assim, os sujeitos de pesquisa foram os docentes em exercício na função de chefe de departamento, que foram selecionados por amostragem não probabilística intencional (Gil, 2019), uma vez que trata-se de um estudo com abordagem qualitativa tendo enfoque na profundidade. Outro critério utilizado foi selecionar chefes de departamento de diferentes Centros de Ensino, objetivando alcançar professores com diferentes áreas de formação.

Dessa forma, a partir de consulta feita aos relatórios disponibilizados no site da instituição, foi realizado um levantamento identificando os chefes de departamento em exercício, sendo, posteriormente, encaminhado e-mail com o convite para participação na pesquisa. Na medida em que os chefes responderam ao e-mail manifestando interesse em participar da pesquisa, foram contatados para agendar a entrevista presencial em local e horário definidos pelos entrevistados. Dos 38 chefes de departamento em exercício, foram realizadas 13 entrevistas, abrangendo todos os centros do campus de Goiabeiras. A partir desse número de entrevistas realizadas, essa fase da pesquisa foi encerrada por alcançar a saturação teórica das respostas dos entrevistados, ou seja, quando os dados coletados não proporcionaram novos conhecimentos (Flick, 2013), o que havia sido manifestado em grande parte dos assuntos abordados no roteiro por volta do décimo chefe entrevistado.

No Quadro 3 são apresentados os sujeitos participantes deste estudo.

Quadro 3 – Participantes da pesquisa

Código dos Entrevistados	**Nível de Formação**	**Tempo na função de chefe de departamento**	**Experiência anterior como gestor(a) na Instituição**	**Experiência anterior como gestor(a) fora da Instituição**
PG 1	Doutorado	1 ano	Sim	Sim
PG 2	Doutorado	1 ano e 6 meses	Sim	Sim
PG 3	Doutorado	3 anos e 6 meses	Sim	Sim
PG 4	Doutorado	3 meses	Sim	Não
PG 5	Doutorado	1 ano e 8 meses	Sim	Não

PG 6	Doutorado	1 ano e 6 meses	Não	Não
PG 7	Doutorado	5 anos	Sim	Não
PG 8	Doutorado	6 meses	Sim	Não
PG 9	Doutorado	1 ano e 1 mês	Sim	Sim
PG 10	Doutorado	1 ano e um mês	Sim	Sim
PG 11	Doutorado	1 ano e 4 meses	Sim	Sim
PG 12	Doutorado	6 meses	Sim	Sim
PG 13	Doutorado	3 meses	Sim	Não

Fonte: elaboração própria

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização desta pesquisa foram obtidos dados de natureza primária e secundária. As fontes secundárias utilizadas foram os documentos como o regimento, o estatuto, as resoluções, as portarias, o plano de desenvolvimento na carreira do Magistério Superior, dentre outros.

O instrumento para a coleta de dados primários foi a entrevista semiestruturada. Segundo Gil (2019), a entrevista é uma importante técnica de coleta de dados em pesquisas sociais que visa captar as visões individuais dos entrevistados sobre um determinado tema. Assim, é esperado que “os entrevistados respondam da forma mais livre e extensiva que desejarem” (Flick, 2013, p. 115).

O roteiro de entrevista elaborado (Apêndice A) buscou atingir os objetivos propostos no estudo e está dividido em duas partes: a primeira parte apresenta algumas questões para identificar o perfil do entrevistado e a segunda parte contém dezesseis questões abertas. O Quadro 4 apresenta algumas perguntas do roteiro de entrevista elaborado.

Quadro 4 - Elaboração do roteiro de entrevista

Categorias de análise	Perguntas norteadoras
Significado da função gerencial	O que significa ser chefe de departamento em uma universidade pública? Na sua percepção, quais são as principais preocupações que os docentes têm ao considerar assumir a função de chefe de departamento?

Limitações na transição de professor para professor-gestor	Como foi o processo de transição de professor para gestor? Você realizou algum treinamento para assumir a função de chefe de departamento? Caso positivo, o treinamento foi oferecido pela Instituição? Você considera que os conhecimentos adquiridos na sua formação acadêmica são suficientes para sua atuação como chefe de departamento? Como você aprendeu a ser chefe de departamento?
Motivação para a atuação gerencial	Quais motivos o/a levaram a assumir a função de chefe de departamento?
Dificuldades enfrentadas	Fale-me um pouco sobre como é o seu dia de trabalho enquanto chefe de departamento. Como você administra o tempo atuando como professor-gestor? Como você concilia as atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) com a função gerencial? Foi necessário descontinuar alguma atividade? Como chefe de departamento, com quais grupos você interage? De que modo esses grupos influenciam na sua atuação como gestor? Quais são as principais dificuldades encontradas no exercício da função de chefe de departamento? Das dificuldades citadas, qual foi a mais desafiadora?
Competências necessárias	Você considera que a atuação como gestor requer o desenvolvimento de competências profissionais distintas daquelas associadas ao papel de docente, pesquisador e extensionista? Na sua percepção, quais competências são necessárias para o exercício da função de chefe de departamento? Como essas competências poderiam ser melhor desenvolvidas?

Fonte: elaboração própria

As entrevistas foram realizadas no período de 16 de agosto de 2024 a 01 de outubro de 2024. Inicialmente, foi apresentado aos entrevistados o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e explicado sobre a proposta e o objetivo da pesquisa. Após a leitura do termo pelos entrevistados, os entrevistados concordaram em participar voluntariamente da pesquisa, assinando o TCLE e dando também anuência para a gravação das entrevistas. Todos os entrevistados receberam uma

cópia do TCLE com a sua assinatura e com a assinatura da entrevistadora. O Apêndice C apresenta o Termo de Consentimento Livre Esclarecido utilizado nesta pesquisa. As entrevistas foram gravadas com o objetivo de facilitar a transcrição e a análise dos dados e tiveram duração média de 30 minutos.

3.4 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Quanto aos procedimentos adotados para o tratamento dos dados, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo para tratar e interpretar os dados obtidos por meio de levantamento de informações e documentos e das entrevistas. Richardson (2017, p. 241) esclarece que a “análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada dia mais aperfeiçoados que se aplicam a discursos diversos.” De acordo com o autor, essa técnica é comumente utilizada em materiais qualitativos, sendo necessário realizar várias leituras para primeiro ter uma noção geral e organizar as ideias e, somente depois, deve-se analisar os elementos.

Para Bardin (2016, p. 48), a análise de conteúdo consiste em um método de análise das comunicações que busca “obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”.

Assim, o procedimento de análise de conteúdo foi realizado seguindo as etapas propostas por Bardin (2016): a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na primeira etapa, que consiste na pré-análise do material, foi realizada a preparação do material a partir da transcrição das entrevistas, que totalizou 132 páginas. Em seguida, foi realizada a leitura das entrevistas, o que possibilitou o contato com o material trabalhado, e a organização e sistematização do que seria analisado. Na segunda etapa, foi feita a exploração do material, ou seja, foram selecionadas as unidades de codificação colorimétrica e foram realizados agrupamentos temáticos como forma de unidade de registro. As categorias temáticas foram definidas *a priori* e estão apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Categorias temáticas e cores

CATEGORIAS TEMÁTICAS
O significado da função gerencial na percepção dos professores-gestores
As limitações na transição de professor para professor-gestor
Uma função indesejada: a (des)motivação para a atuação gerencial
As dificuldades enfrentadas na atuação como chefe de departamento
As competências gerenciais necessárias ao chefe de departamento

Fonte: elaboração própria

Por fim, na terceira etapa, foi realizado o tratamento dos resultados obtidos de forma a torná-los significativos e válidos, discutindo e interpretando os resultados com base no aporte teórico que fundamentou este estudo e fazendo as inferências das análises.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida seguindo os aspectos éticos dispostos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, o presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFES, sob o Registro nº: CAAE 78225724.9.0000.5542 / Parecer n° 6.919.605.

Ademais, foi solicitada a autorização dos dirigentes dos Centros de Ensino (Apêndice B). Além disso, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) aos participantes.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas, visando compreender as dificuldades e/ou resistências elencadas pelos docentes que os fazem não querer ocupar cargos gerenciais na Universidade Federal do Espírito Santo.

Para isso, o capítulo está dividido de acordo com os seguintes temas: o significado da função gerencial na percepção dos professores-gestores; as limitações na transição de professor para professor-gestor; uma função indesejada: a (des)motivação para a atuação gerencial; as dificuldades enfrentadas na atuação como chefe de departamento; e as competências gerenciais necessárias ao chefe de departamento.

4.1 O SIGNIFICADO DA FUNÇÃO GERENCIAL NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES-GESTORES

Uma das perguntas da entrevista buscava compreender o que significa ser chefe de departamento em uma universidade pública, possibilitando aos entrevistados refletir sobre a função e suas atribuições. Na concepção dos entrevistados PG12 e PG10, há uma diferença entre o que a chefia de departamento deveria ser e o que de fato é.

> Então, qual que eu acho que é o meu papel assim? Como é que eu me vejo como chefe, né? Eu sou muito mais o apaziguador de problema, mítigo, é, rusgas dos colegas e me preocupo das coisas estarem funcionando para eles não terem nenhum obstáculo além do trabalho deles a ser feito, entendeu? Eu entendo que esse é o papel do chefe [...]. Criar condições para o clima organizacional funcionar, você tem uma cultura do lugar, com rotinas bem resolvidas, as regras do jogo claras, né? Isso depende muito de como o chefe se posiciona. Então isso é o que eu acho que deveria ser. Como é? Como você tem uma infinidade de coisas de zeladoria para resolver todos os dias, nosso prédio [..] é muito antigo, não tem manutenção adequada. Então, por exemplo, nesses meus 5 meses o que que eu fiz durante mais tempo? Zeladoria. Resolver telhado com infiltração,

> energia que cai e animal morto dentro de sala e não tem limpeza e rede que cai. Então assim você gasta uma energia gigante fazendo isso e claro que essas coisas contribuem para o clima, mas você gasta muito mais energia fazendo isso e acaba que o tempo para você você construir, né, as relações entre os colegas, azeitar alguma coisa fica prejudicado, entendeu? (PG12)

> Aqui você é síndico, né? Porque assim, o que que significa é uma coisa, né? Significa é você meio que organizar as atividades dentro do departamento, distribuição de professores, a parte de infraestrutura, você se preocupar com isso. Se preocupar com oferta de disciplina, se você tem ou não condições, né, de ofertar um professor para aquela disciplina específica, é, condições de trabalho dos professores. Mais ou menos isso, né? Seria essa a função, mas você meio que vira um faz tudo aqui, vira um síndico, né, que você tem que resolver várias coisas e aí é que às vezes as pessoas vão desanimando, tá? (PG10).

A percepção do PG12 e da PG10 do que deveria ser a chefia de departamento se assemelha aos achados de Ésther, Silva, Melo (2010) ao afirmar que ser chefe de departamento compreende o papel de facilitador, que faz a mediação de conflitos, e o papel de coordenador, que planeja o trabalho do departamento e coordena seus pares. No entanto, na prática os professores percebem que o trabalho fica limitado a uma atuação como “síndico” e “zelador”, tendo uma demanda grande relacionada a questões de infraestrutura, o que consome muito tempo e energia dos professores-gestores.

Nesse mesmo enfoque, o PG7 percebe que na prática ser chefe de departamento “acaba sendo menos do que poderia e deveria ser” (PG7). Assim como apontado nos estudos de Pinto, Martins e Faria (2019), PG7 percebe que a demanda maior da chefia de departamento está associada a ter que lidar com os processos e a burocracia que os envolve.

> A demanda é administrativa mesmo, burocrática, de reuniões, né. É tão grande que no final das contas a chefia de departamento acaba sendo um cargo de gestão mais imediatista mesmo, mais de solução de problemas, né? Acaba sobrando muito pouco tempo, muito pouco

> espaço para ser uma gestão mais propositiva, para trazer questões às vezes acadêmicas ou de mudanças estruturais mesmo. Isso acaba sobrando muito tempo, muito pouco tempo por conta da demanda de trabalho, né (PG7).

Esse aspecto burocrático do cargo, evidenciado também nos estudos de Ésther, Silva, Melo (2010) e Pinto, Martins e Faria (2019), é observado ainda nos relatos dos PG2, PG3, PG5, PG6, PG9 e PG12, que demonstram que essa relação do trabalho do chefe de departamento com a burocracia em excesso deixa o professor-gestor sobrecarregado.

> Então são coisas burocráticas, que realmente não resolvem nada no departamento, não acrescentam nada e não mudam nada, entendeu? Mas dá mão de obra, dá mão de obra, é, dá amolação. (PG6)
>
> A burocracia, o cargo de… qualquer cargo universitário, qualquer cargo de gestão, a pessoa põe uma burocracia [...]. Então assim dá um trabalho fazer isso (PG3).
>
> A Ufes ela tem muita burocracia e eu acho que, assim, a maioria dos professores, pelo que eu converso, não… fogem, né, da chefia. Eu gosto, eu não, eu não me sinto assim tão incomodada, mas é muito cansativo (PG5).
>
> Tudo isso gera muito trabalho, isso é um trabalho, eu diria assim, estrondoso na vida de um docente. [...] Então assim, acho que as pessoas se ajudam sim, só que o nervosismo, né, se dá por viver essa burocracia toda, porque é muito burocrático (PG2).

Percebemos que o trabalho do chefe de departamento envolve lidar com um grande volume de atividades e com a burocracia excessiva relacionada a elas, que são percebidas pelos entrevistados como algo que dificulta o trabalho por demandar bastante tempo que poderia ser aplicado em outras atividades.

O relato do entrevistado PG4 também evidencia que a função de chefe de departamento representa ter que lidar com um grande volume de trabalho e demonstra ainda que, conforme apontado por Silva e Cunha (2012), os professores

apresentam uma visão anterior limitada a respeito da real dinâmica da gestão universitária.

> É uma demanda alta de trabalho, porque de fato eu não imaginava e às vezes até achava que o chefe anterior fazia um pouco de corpo mole, mas hoje eu vejo que de fato, é, chega processo no lepisma, quando você chegou aqui eu estava despachando no lepisma, então chega bastante demanda (PG4).

O entrevistado PG3 aponta que o que diferencia o trabalho do chefe de departamento das demais funções gerenciais existentes na universidade é o tipo de tarefa executada, uma vez que está relacionada a questões de organização interna do departamento, como a organização da vida funcional dos docentes e a distribuição dos docentes para manutenção da oferta de disciplinas.

> Porque departamento tem umas características diferentes do resto dos outros locais que eu já passei aqui na universidade, né, que é muito endógeno e você fica muito… é um local que você oferece disciplinas, que você cuida da vida do professor e assuntos muito, muito internos né. Não são assuntos, por exemplo, da universidade, né [...]. É algo bem menor, algo muito do cotidiano (PG3).

PG2, por sua vez, percebe que essas atribuições do chefe de departamento tornam o cargo muito desafiador por ter que lidar com atividades de elevada responsabilidade.

> A chefia de departamento é um cargo muito desafiador. Por quê? Porque você é responsável pela vida de todos, do coletivo dos professores do seu departamento e, além deles, de um servidor, né, então você é... A responsabilidade é muito grande porque a vida dos seus colegas passa por você. Você que autoriza, você que homologa. Então a maior, é, o maior desafio é essa responsabilidade né, que você… todos os trâmites da vida acadêmica, profissional, cultural dos professores dependem da chefia do departamento (PG2).

Barbosa e Mendonça (2014) ressaltam que a função do professor-gestor envolve uma maior responsabilidade. A partir do momento em que assumem a função gerencial, o professor-gestor torna-se responsável não apenas por seus alunos,

atividades de ensino e pesquisa, mas também pela coordenação de seus pares, resolução de conflitos e supervisão de atividades variadas, exercendo, assim, influência sobre as atividades de diversas pessoas (Silva; Cunha, 2012). A substancial responsabilidade incorporada a função de chefe de departamento é observada também nos relatos dos entrevistados PG1, PG10, PG11 e PG12. Os trechos a seguir ilustram tal resultado:

> Tem que estar sempre atualizado com as resoluções, muita gente não... Muita gente não quer ler resolução e precisa, né? É… responsabilidade, principalmente também responsabilidade com relação à patrimônio. A ter que responder processos judiciais por qualquer coisa. Então você tem que estar sempre atento mesmo… atento, né? O tempo todo (PG1).

> E quando e sempre quando solta uma bomba, eles tentam responsabilizar a chefia, porque toda a documentação diz que a responsabilidade é da chefia. E isso também assusta as pessoas na hora de aceitarem uma função dessa, entendeu? Porque você vai ser responsabilizado por algo que você não tem controle. É bem complicado, então, eu posso responder por processo, né, em como é que fala? Ministério Público, Justiça (PG10).

> Então eles fogem dessa… eu entendo assim, né, das histórias que eu escuto. A parte da zeladoria, ela tem um receio que é mais ligado ao patrimônio, porque, por exemplo, isso aqui, acontecer qualquer coisa, o chefe é invocado em vir resolver e às vezes quando é um furto, por exemplo, some um equipamento. Tem um histórico de coisas que aconteceram que as pessoas têm um pouco de resistência, “não, eu não vou assumir isso porque tem problema”, entendeu? (PG12).

Assim como observado no estudo de Pinto, Martins e Faria (2019), os professores-gestores são submetidos a pressões relacionadas às sanções impostas por serem obrigados a agir em conformidade com as exigências legais. Em função dessa elevada responsabilidade do cargo, os entrevistados PG3 e PG8 manifestam o sentimento de insegurança em desempenhar a função de chefe de departamento.

> Agora, é, alguma comissão ou outra a pessoa participa, mas ele tem medo da responsabilidade, da responsabilidade de ter que fazer o trabalho. Ele tem sempre… na realidade é insegurança, todo mundo tem uma certa insegurança (PG3).

> E, é, na verdade, assumir responsabilidades que me assustam um pouco (PG8).

Além de ampliar o rol de responsabilidades, há ainda o caráter político envolvido no trabalho do chefe de departamento, também evidenciado no estudo de Ésther, Silva, Melo (2010), que pode ser observado no relato do PG8:

> Tem uma questão política muito mais forte do que a sala de aula. A sala de aula está ali, você pode resolver. Tem uma questão política, claro, na sala de aula também, mas a questão da gestão, você tem que lidar mais diretamente com pessoas e tem uma questão psicológica e política envolvida (PG8).

Para o entrevistado PG4, o trabalho do chefe de departamento é complexo por estar associado a gerenciar pessoas e mediar conflitos.

> É, a chefia trata de gestão de pessoas, então é basicamente trabalhar a gestão dos meus funcionários aqui dentro da universidade, tanto os técnicos quanto os professores, e gerenciar conflitos, porque também eles sempre acontecem. Então é um trabalho complexo. Eu não imaginava que seria tão complexo (PG4).

O entrevistado PG13 também percebe que ser chefe de departamento está relacionado principalmente ao papel de mediador de conflitos.

> Eu acho que a principal função é a gente conseguir fazer com que o departamento funcione sem ter principalmente conflitos que normalmente a gente vê em em alguns departamentos e tentar administrar da melhor forma possível. Agora, é, a dificuldade que a gente tem é de quem quer fazer esse papel (PG13).

Observa-se pelos relatos do PG13 e do PG4 que os conflitos surgem com frequência e o chefe de departamento precisa administrar essas situações. Os resultados do estudo de Pinto, Martins e Faria (2019) demonstram que o papel do professor-gestor impõe a necessidade de se relacionar com diversos grupos, como

docentes, alunos e técnicos, e por isso o professor-gestor precisa adotar um tom mais conciliatório, buscando entender a perspectiva de cada um.

O relato da PG5 e do PG6, manifestado em tom de desabafo, demonstra que há uma limitação na atuação do chefe de departamento com relação à resolução dos conflitos e problemas que surgem no dia a dia de trabalho.

> A gente tem que gerir conflitos entre colegas, conflito entre alunos. Parece que os chefes de departamento resolvem todos os problemas, quando a gente não tem poder para fazer nada. Nada. A única coisa que chefe departamento realmente faz é atestar a presença do professor. Fora isso, assim, de poder, o chefe departamento não tem nenhum. E quando os alunos vêm, os colegas de trabalho vêm, parece que você pode resolver tudo. Então isso é horrível, porque parece que você não quer fazer, sendo que não cabe a você (PG5).

> O cargo de chefe de departamento é diferente do diretor, porque a gente só tem amolação, sabe? [...] Aí quer que você muitas vezes responda alguma coisa que você não deve responder. Querem computador, sendo que a gente não tem orçamento nenhum. Querem mesa se a gente não tem mesa, quer sala se não tem ambiente físico, entendeu? Então são coisas que a gente tem campo para nada e sempre dão uma conversa, dá outra, dá uma desavença, então é um jogo de resultado negativo (PG6).

Conforme apontado por Ésther, Silva e Melo (2010), o poder limitado dos chefes de departamento é um dos aspectos que dificultam a atuação gerencial, como pode ser observado também no relato do PG7:

> Eu acho que é mais essa limitação mesmo de poder, essa, essa, esse contraste entre o número de atribuições e até onde eu posso ir em termos de solucionar os problemas, né (PG7).

A falta de autonomia do professor-gestor também foi identificada no estudo de Pessoa *et al.* (2022) como um aspecto que dificulta o trabalho do professor-gestor, como pode ser observado também nas falas da PG1 e da PG2:

> Então, na verdade, o gestor, ele não influencia, ele age de acordo com o coletivo, quem decide é o coletivo. Ele não influencia, ele não

> decide nada, ele só organiza o espaço para que as coisas aconteçam, entendeu? (PG2)
>
> É uma função dentro de uma universidade pública, né? É uma função com muita responsabilidade e, ao mesmo tempo, a gente não tem autonomia para tomar todas as decisões por ser um cargo público (PG1).

As universidades públicas se caracterizam pela observância ao princípio da gestão democrática, o qual estabelece a existência de órgãos colegiados deliberativos (Brasil, 1996). Observamos pelo relato da PG2, assim como evidenciado também nos estudos de Ésther, Silva e Melo (2010), que mesmo que o chefe de departamento tenha prerrogativa para a tomada de decisão, as decisões são tomadas pela Câmara Departamental, o que acaba retirando ou no mínimo limitando a autonomia do professor-gestor.

A entrevistada PG1 enfatiza que a falta de autonomia ocorre por se tratar de um cargo numa universidade pública. De acordo com Vieira e Vieira (2004), por serem caracterizadas como instituições que apresentam estruturas organizacionais extremamente burocráticas tanto no âmbito administrativo como no âmbito acadêmico, as universidades públicas são marcadas pela excessiva hierarquização dos processos decisórios, o que dificulta a eficiência da gestão e a eficácia dos procedimentos.

O relato a seguir da PG10, manifestado em tom de irritação e desabafo, demonstra que os chefes de departamento precisam lidar também com as cobranças feitas por parte dos alunos e servidores.

> Outra situação é a quantidade de responsabilidades que você tem, tá, e às vezes as pessoas vão te culpar por isso sendo que você não tem culpa, tá, por exemplo, “ah, está faltando, eu não tenho computador”, é, a culpa é do chefe do departamento. Não, não é do chefe do departamento, tá. Aqui a gente trabalha com laboratórios, “ah, não tem o equipamento para o laboratório”, a culpa é da da da chefia do departamento. Não, não é culpa da chefia do departamento, tá. Então você ser cobrado por algo que você também não tem responsabilidade direta é bem complicado (PG10).

Os resultados do estudo de Morais, Amaro e Silva (2022) ressaltam que o desempenho da função gerencial nas universidades é desafiador em virtude da quantidade e da complexidade de tarefas atribuídas ao professor-gestor, como a administração de conflitos e a intermediação de recursos.

Os relatos dos entrevistados PG10 e PG5 mostram que ser chefe de departamento envolve ter que se indispor com os colegas docentes uma vez que enquanto chefes precisam cobrar o cumprimento das normativas e corrigir eventuais falhas. Essa questão do relacionamento com os colegas docentes também foi destacada por Pinto, Martins e Faria (2019) que apontam a existência de uma linha tênue em relação à autoridade que pode ser exercida pelo professor-gestor. Os trechos a seguir demonstram tal resultado:

> Às vezes as pessoas não querem assumir essa responsabilidade porque você tem que dar ordens entre aspas, né. Então seria como você está assumindo uma função de chefia, você teria que fazer com que se cumpra as resoluções da universidade, principalmente. Então questão de horário, questão de cumprir mesmo as atribuições que um professor, por exemplo, não só professor, porque o chefe do departamento às vezes ele tem um funcionário também sobre sua responsabilidade. Então, isso, essa relação é complicada, porque as pessoas, elas sabem que precisam seguir essas resoluções e, ao mesmo tempo, elas não querem ser cobradas disso. E aí é quando você coloca uma pessoa para cobrar isso de você, você que vai ser o cobrador, é complicado, tá, é bem complicado (PG10).

> A outra questão é a indisposição com os colegas, porque você precisa impor algumas coisas. Eu tenho, nós somos um departamento pequeno, então a gente tem uma certa facilidade, conversa, consegue levar, eu tenho também a facilidade, assim, eu converso muito, então eu consigo ter uma boa convivência com os meus colegas, que isso ajuda no levar a chefia. Mas eu sei que não é todo chefe que é assim. Então eu vejo outros colegas às vezes estressados, chateados por essas coisas (PG5).

A entrevistada PG5 complementa ainda sobre o caráter transitório do cargo e o desafio de administrar seus pares, uma vez que a gestão é realizada de forma temporária e após o término do mandato os professores podem voltar a exercer as

atividades de ensino, sem as responsabilidades da função gerencial (Ésther; Silva; Melo, 2010; Silva; Cunha, 2012).

> A mais desafiadora é o chefe às vezes ter que cobrar as coisas dos colegas, porque estou chefe, não sou chefe, daqui a pouco eu vou estar junto com os meus colegas de novo. E a gente cobra, mas assim, a gente não tem certos instrumentos que obriguem determinadas coisas. Aí, às vezes, dependendo do que você cobra de um colega, fica parecendo que é picuinha, você não gosta de mim, você está me cobrando. Então eu acho que as coisas na Ufes não são bem claras do que é o papel do chefe, do que que nós temos que cobrar e qual a responsabilidade [...]. Se a pessoa não fez isso, como atuar? Como se fosse um código. Não existe, então acaba ficando subjetivo. E às vezes os colegas acham que você ou está agindo de má fé ou você está com picuinha ou você está pegando no pé (PG5).

O relato da PG5 demonstra ainda que a falta de direcionamento sobre as atribuições e o papel do chefe abrem espaço para decisões tomadas de forma subjetiva, o que contribui para aumentar o conflito e a indisposição com os colegas docentes.

4.2 AS LIMITAÇÕES NA TRANSIÇÃO DE PROFESSOR PARA GESTOR

A partir dos relatos dos entrevistados observamos que a transição de professor para professor-gestor apresenta limitações, sobretudo relacionadas à preparação dos docentes para exercer a função gerencial. Os relatos da PG2 e do PG8 demonstram o “medo” e o “sofrimento” de ter que lidar com novas atribuições sem terem sido preparados para esse novo cargo.

> Ah, tem um sofrimentozinho, né? Porque a gente lida com portais, a gente lida com acesso, né, a espaços virtuais que antes você não tinha. Então para você, é, trabalhar com, é, chefe de departamento, você tem de alguma forma ser hábil com lepisma, né, com um sistema de protocolo. E antes você não tinha. Alguns documentos que você não faz ideia como que você vai tramitar, o que que você vai falar, como você vai relatar aquilo. [...] Então assim, é lidar com o novo e esse novo assusta um pouco, né? (PG2).

> Lidar com as questões, não só com as questões, mas com a legislação em geral, a qual a gente desconhece, a sua grande maioria. Não conhecer mesmo o funcionamento da universidade [...]. E em parte porque não conhecemos mesmo e não entendemos como se dá essa relação entre docentes que estão em cargos de gestão, é, funcionários técnicos administrativos com os quais a gente, depois de assumir um cargo de gestão, a gente trabalha mais diretamente, né? Então, a gente desconhece completamente e isso dá um medo, né? É um desconhecido de fato (PG8).

A falta de preparação para o cargo também foi destacada no estudo de Pinto, Martins e Faria (2019) que apontam a dificuldade de assumir uma função gerencial sem capacitação e sem compreender bem o papel e as atribuições do cargo. O entrevistado PG8 complementa ainda que a formação acadêmica também não prepara o professor para desempenhar funções gerenciais.

> Mas assumir responsabilidades que me assustam um pouco porque eu não me sinto, é, a minha formação não foi voltada para isso. A gente estuda, a nossa formação acadêmica, ela é muito voltada para pesquisa, extensão, sala de aula, né, e para pesquisa, e muito… muito pouco não, nada para a gestão, né? (PG8).

Esse resultado foi apontado pela maioria dos entrevistados e corrobora com o estudo de Morais, Amaro e Silva (2022) que aponta que a expectativa dos docentes ao ingressar nas universidades é de atuar com atividades de ensino e pesquisa e, por isso, o papel do professor-gestor é revestido por dificuldades já na sua fase de formação, uma vez que suas trajetórias acadêmicas não contribuem para preparar o indivíduo para assumir cargos de gestão, assim como pode ser observado também nos relatos da PG2 e PG1:

> A gente tem uma formação, a formação de mestrado e doutorado é para você dar aula, né? Você não tem em momento algum da tua formação essa ênfase no serviço burocrático. Isso é uma coisa que a gente nem imagina, né (PG2)

> E por não ter formação para isso. É, eu acho que é o principal. [...] A gente não tem formação com o papel de gestor. É, nós somos assim,

> professores, pesquisadores e papel de gestão a gente não tem (PG1).

Os relatos do PG7 e do PG12 enfatizam o quanto é difícil assumir um cargo gerencial sem uma preparação prévia, tendo que aprender a desempenhar a função na prática e no dia a dia do trabalho, assim como evidenciado também no estudo de Rodrigues e Villardi (2017).

> No começo foi muita aflição porque na verdade a gente não tem preparo, né? A gente assume, eu assumi todas essas funções sem uma preparação prévia. A gente vai aprendendo, vai né, carrega o piano e aprende a tocar o piano ao mesmo tempo, né? Então a gente tem que se inteirar sobre questões legais, sobre questões da estrutura da universidade, das atribuições de cada uma das instâncias das universidades, né? Então assim, é, é realmente difícil, né? Realmente é muito difícil assumir um cargo de gestão sem ter nenhum tipo de preparação ou experiência prévia, né? (PG7).

> Como é que você descobre como as coisas funcionam na universidade? Se vira, não tem uma recepção, não tem um treinamento [...]. Então, assim, a chegada ela tem muito atrito e eu sou ex-coordenador. O colega que nunca fez nada e sentar na cadeira, deve ser desesperador para ele. Não tem um manual, sabe? Não tem um intensivo de chefia, inclusive com os riscos que corre de fazer as coisas sem querer por não saber e pode cometer improbidade, alguma coisa, entendeu? Você não sabe. Então essa chegada é muito difícil nesse sentido (PG12).

Rodrigues e Villardi (2017) ressaltam a importância da capacitação no início dos mandatos para diminuir o sofrimento e as dificuldades na transição de professor para professor-gestor. No entanto, a falta de investimento na capacitação dos professores que assumirão funções gerenciais é uma das fragilidades enfrentadas pela gestão universitária (Silva; Cunha, 2012). Observamos que todos os entrevistados destacaram que não receberam treinamento para desempenhar a função de chefe de departamento, assim como apontado pela literatura (Rodrigues; Villardi, 2017; Morais; Amaro; Silva, 2022; Frade *et al.*, 2024).

> Não recebi [treinamento]. Isso é um problema, né? Eu vejo que poderia ter um treinamento assim formal (PG3).
>
> Não, foi: toma, o espaço é teu aqui, aqui é o Lepisma, muito prazer. A gente já conhece o Lepisma, mas a gente não conhece o trâmite de quem é chefe, né? Não recebe [treinamento] (PG2).
>
> É ruim, hein? Nada. Aqui é pega na mão de Deus e vai. Se vira. Que é outro problema, entendeu? (PG10)
>
> É, a gente não tem, a gente não foi treinado a gerenciar, né, a parte de administrativo, então essa é uma dificuldade que tem (PG13).

Os relatos da PG1, PG8 e PG7 demonstram que a universidade oferece alguns cursos de curta duração relacionados à operacionalização de alguns sistemas e legislação geral para ocupantes de cargos de gestão, mas que não são voltados especificamente para o trabalho do chefe de departamento. Os trechos a seguir ilustram tal resultado:

> Não, não…posso dizer que só tive um, por iniciativa própria, que é oferecido pela universidade, um treinamento de legislação para cargos de gestão. Aí fiz um, assim, ajudou um pouco. A única coisa (PG1).
>
> Eu, por exemplo, que busquei a… Como eu já fiquei sabendo muito tempo antes que eu assumiria em 2024, eu procurei aqui, tem um curso, um guia, como é que é? Guia de legislação para as chefias, alguma coisa assim, que é um curso EAD. Comecei a fazer 2 vezes, não consigo terminar. Mas o que eu vi é bem informativo assim, eu gostei, mas não consegui terminar [...]. Mas foi a única coisa que eu consegui ter acesso (PG8).
>
> Mas eu acho que assim, falta um pouco essa formação direcionada para os cargos, né? Seja de chefia, seja de coordenação (PG7).

O relato do PG8 destaca ainda a falta de tempo dos professores-gestores para participar desses cursos oferecidos pela instituição durante o mandato da chefia devido à falta de tempo e a quantidade de tarefas atribuídas ao professor-gestor.

Além da falta de treinamento para exercer a função gerencial, os entrevistados PG7 e PG10 percebem que falta uma estrutura de pessoal para dar um suporte administrativo adequado às chefias.

> Tem também a questão que a gente ouve muito assim de sentirem, é, uma pouca, uma infraestrutura, né, que não é tão forte para dar suporte à chefia. O chefe acaba, no entendimento das pessoas, tendo que realizar atividades que talvez não fossem de fato atividade de um chefe, né? De uma chefia. Então, acho que essas duas questões pesam muito (PG7).
>
> É, e o apoio administrativo também é complicado (PG10).

Nesse mesmo enfoque, os entrevistados PG3 e PG13 apontam que assumiram a chefia sem poder contar com o apoio administrativo da secretaria por falta de servidor, o que dificulta ainda mais o processo de transição de professor para professor-gestor.

> Então eu fiquei sem servidor por uns 6 meses, depois apareceu uma servidora que não conhecia nada de departamento, eu tive que ensinar a ela o que eu não sabia, mas que eu aprendi um pouco né. E depois o servidor saiu de lá, voltou pra cá. Então assim teve uma transição, eu fiquei, parece, fiquei uns 2 anos aí, é uma situação, um ano praticamente, porque sem o servidor e tudo foi mais complicado (PG3).
>
> Foi difícil porque quando eu entrei, 15 dias saiu o secretário. Então eu entrei e estou sem secretário até agora. [...] Quando tem secretário, ele acaba sabendo essas informações, então facilita muito. Então sem isso eu fico sempre nessa dificuldade de abrir um processo. Aí vem agora, professor aposentado e quer ser professor voluntário, como é que abre o processo? Tem sempre, é, como é que pego o transporte da universidade? Não sei, tem que procurar essas informações todas, porque a gente não foi treinado por isso (PG13).

O estudo de Pinto, Martins e Faria (2019) também identificam a necessidade do apoio de secretaria para auxiliar o professor-gestor. O relato do PG4, por sua vez, evidencia como o apoio administrativo da secretaria contribui para diminuir o sofrimento da transição de professor para professor-gestor.

> Não existe nenhum manual que nos ensine a fazer absolutamente nada. [...] Então, aqui no [nome do Centro], a gente tem uma secretaria acadêmica muito boa, tá [...] então assim, dentro do [nome do Centro], essa transição acho que é menos dolorosa, porque a gente tem um respaldo muito grande dessa secretaria acadêmica, os funcionários são muito bons, respondem muito, muito rapidamente (PG4).

Assim, apesar do despreparo para desempenhar o papel de gestor, há uma expectativa de que os professores-gestores aceitem as responsabilidades do novo cargo e enfrentem os desafios inerentes à função gerencial (Morais; Amaro; Silva, 2022), como pode ser observado no relato do PG4:

> E de fato é, mas a gente vai aprendendo, né? A gente, de fato, eu não tive nenhum treinamento gerencial ou administrativo, assim como os meus superiores provavelmente também não tiveram, mas a gente vai trabalhando (PG4).

Os relatos dos entrevistados PG4, PG5, PG7, PG12 e PG10 demonstram que os professores-gestores aprendem a desempenhar a função por iniciativa própria, assim como evidenciado no estudo de Morais, Amaro e Silva (2022), que afirma que os professores-gestores buscam o aprendizado mais pela necessidade pessoal do que pelo incentivo formal ou institucional.

> Então hoje eu sei de bastante coisa porque a gente tem que correr atrás (PG4).

> Me virando, sozinha, entendeu? Tipo assim, vê aí o que que você tem que fazer, olha as resoluções e, tipo assim, a gente é que tem que se virar. Não tem uma orientação (PG10).

Os relatos do PG12, PG8 e PG2 mostram ainda que essa alternativa encontrada por eles de aprender na prática apresenta dificuldades e pode ainda resultar em erros. Os professores-gestores buscam as resoluções, pesquisam legislações e informações necessárias para realizar as atribuições do cargo, mas ainda assim o “medo de errar” causa uma certa apreensão por terem que aprender sozinhos e no exercício da função as atribuições de um cargo com elevada responsabilidade.

> Eu abri e aprendi sozinho como é que homologava o ponto. Ninguém me explicou. Homologuei errado. O DGP me ligou falando que eu não ia pagar o salário dos técnicos. Eu falei: me dá mais um dia, pelo amor de Deus, minha primeira vez. Aí entenderam e deixaram, porque eu homologuei errado, não sabia como é que fazia, né? Assim, tem muito esforço individual de você ir atrás para você poder aprender e eu acho que devia ter uma coisa mais organizada, né? Cheguei. O que que você precisa saber de sobrevivência mesmo? [...] É uma coisa básica, né? Depois o que que é sua responsabilidade, as rotinas do mês (PG12).

> Eu aprendi na prática, eu aprendi nas resoluções, né, você vai na documentação existente, na legislação, para você atuar de acordo com o que está estabelecido como norma, como resolução, como regra. E claro que a gente erra também, né, porque você não conhece toda a legislação da Ufes. Você vai conhecendo na medida que se assume os cargos, né? (PG2).

> Mas claro, né, existe também uma coisa que eu não disse que é sempre o medo de errar, né. E de errar numa coisa que você vai errar sem querer, né, assim, involuntariamente. Então isso é uma outra questão (PG8)

Conforme destacado por Barbosa e Mendonça (2014), essa formação por meio da prática, do envolvimento e de experiências adquiridas é necessária, mas consiste essencialmente em um processo de tentativa e erro, o que não corresponde com a ideia de profissionalização da gestão universitária.

O relato do PG6, manifestado em tom de desabafo, enfatiza a dificuldade enfrentada pelos professores-gestores por ter que aprender a desempenhar a função na prática, uma vez que não é oferecido treinamento pela Instituição e, assim, os professores-gestores precisam recorrer ao auxílio de outros docentes que já exerceram a função.

> É horrível, é horrível, porque a Ufes não tem uma forma de treinar o gestor, não oferece suporte nenhum. A forma que a gente tem de aprender é com o antigo. Então, por um mês, dois meses, toda hora você liga: “fulano, como é que faz isso? Fulano, como é que faz isso?” [...] Então essas coisas, a Ufes não dá suporte, não dá um

> treinamento, não fala sobre as regras, não fala sobre as leis, não falam sobre o trâmite processual das coisas que tem que acontecer [...]. E isso cria um transtorno. [...] Sempre é essa transferência de conhecimento, sabe? Da vivência prática. Nunca por uma forma, é, organizada, sabe, e legal (PG6).

Assim como destacado no estudo de Rodrigues e Villardi (2017), observamos que os professores-gestores aprendem mesmo no cotidiano do trabalho, através da troca de experiências e da interação com diferentes grupos da organização, como seus superiores, seus pares e os técnico-administrativos, como pode ser observado nos trechos a seguir:

> Uma coisa que ajuda muito, é, nós temos contato entre os chefes, porque a gente tem um grupo, um WhatsApp, então, tendo dúvidas, a gente vai lá tirando, mas é assim, é todo mundo aprendendo junto (PG1).

> Nós temos um grupo que a gente discute alguns problemas que tenham, algumas dúvidas. Eu diria até que isso é salutar, porque a gente consegue dividir o fardo, discutir sobre problemas. Então isso é salutar (PG5).

> Assim, a secretária do meu departamento, que é o [nome do departamento], ela é uma funcionária, uma servidora muito antiga. Então assim, ela é uma pessoa que com ela o trabalho não fica pesado, porque ela me auxiliou muito. No começo eu não entendia nada e ela vai orientando. A direção do Centro de certa forma também nos ajuda, né, quando a gente está novo na função, a secretária da direção do Centro também me ajudou muito (PG2).

> Olha, é, acaba sendo muito, é, a partir de conversas, de conversar com as pessoas, de troca de experiências, conversar com pessoas que já tinham sido chefes, né? Não só do meu próprio departamento, mas aqui no centro (PG7).

A maioria dos entrevistados evidencia a necessidade de receber capacitação prévia para a atuação gerencial, tal como destacado ainda no estudo de Rodrigues e Villardi (2017).

> Eu acho que a gente precisava…quando você entra na instituição, por exemplo, professor novo chegou, você precisava ter essas formações, entendeu? Quem vai assumir… porque não é só chefia de departamento que a gente assume, que é um cargo importante dentro do centro [...] é, enfim, são várias…coordenação de curso…são vários lugares que você chega e você não sabe o que que você vai fazer ali de cara. Então eu acho que uma formação seria importante [...]. Eu acho que seria muito bom. Não seria em vão, entendeu? (PG2).

> Eu acho assim, a Ufes tinha que ter algum curso de treinamento. Para chefe, para coordenador, para essas coisas, eu acho que a Ufes peca nisso. (PG5)

Os relatos da PG2 e da PG5 destacam ainda a importância da capacitação para a atuação gerencial visto que ao longo da sua carreira os docentes podem assumir diversos cargos de gestão na universidade. Nesse sentido, o estudo de Mendes (2023) aponta que o professor deveria ser preparado para atuar nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão desde o início da sua carreira e ingresso no serviço público, uma vez que os cargos gerenciais nas universidades são, em sua maioria, ocupados por docentes.

Além da falta de preparação prévia dos docentes para exercer o cargo gerencial, observamos também pelos relatos do PG12 e do PG13 que nem todos os departamentos possuem um procedimento formal de transição entre chefias, o que torna o processo ainda mais difícil.

> Eu fiquei um mês brigando para ter acesso ao lepisma, porque ninguém me explicou como é que o lepisma fazia. E o chefe anterior terminou o mandato, saiu de licença capacitação. Então sumiu. Eu precisava movimentar coisas de disciplina, não podia. Eu tinha que saber onde estava… patrimônio, não tinha como acessar [...]. Então também é uma coisa que eu acho que devia ser proibida, não pode ter transição de cargo com a outra pessoa virando fumaça. Ela tem que fazer uma transição com você, né? Minimamente [...]. Foi um início de chefia bem esquisito (PG12).

> A gente não sabe geralmente o histórico do que vinha acontecendo. [...] A gente não tem uma fase de transição, né, nesses cargos. Então acaba que você… cai tudo no seu colo e você tem que tentar fazer (PG13).

Castro e Tomàs (2011) ressaltam alguns aspectos que precisam ser observados na transição entre chefias. Para os autores, ao final do mandato os professores-gestores precisam se preparar para deixar o cargo e transferir a responsabilidade para o novo gestor, fazendo a entrega de todas as pendências de forma bem orientada para o sucessor na gestão.

4.3 UMA FUNÇÃO INDESEJADA: A (DES)MOTIVAÇÃO PARA A ATUAÇÃO GERENCIAL

A falta de interesse dos docentes em assumir funções gerenciais na Instituição estudada é amplamente destacada nos relatos dos entrevistados, que não mencionam apenas a função de chefe de departamento, mas também apontam outras funções como a de coordenador de curso.

A regulamentação da Universidade, como Estatuto, Regimento e Resoluções, determina que a chefia do departamento seja ocupada por um professor eleito entre os pares com um mandato de dois anos (UFES, 2024c). Esses documentos normativos estabelecem ainda que na eventualidade do término do mandato do chefe e subchefe do departamento e não havendo sido ainda eleitos os novos gestores, a chefia do departamento fica sob a responsabilidade do docente mais antigo do setor (UFES, 2024c).

Observamos pelos relatos dos entrevistados que a maioria dos docentes aceitam ou são convencidos a se candidatar ao cargo por indisponibilidade de docentes para a função, como pode ser observado na fala do entrevistado PG3, que mesmo não desejando assumir a função, aceitou ocupar o cargo uma vez que a indisponibilidade de docentes levaria a decana a ter que desempenhar a função.

> É, eu não queria também não. Ninguém quer, né. A gente sempre pensa que o outro pode assumir. Mas esse departamento, principalmente, ele ficou, ele já teve uma situação em que o decano ficou chefe aqui, entende? O decano ficou chefe aqui e foi uma

> época muito difícil, muito complicado [...]. O chefe me chamou, conversou comigo, eu falei assim: é, pode ser. O que que ia acontecer? A professora mais antiga, a nossa decana [...]. Eu fiquei assim, ela foi minha professora, eu vou deixar ela assumir só por uma questão de…não, eu vou assumir isso, é um desafio né. E aí eu assumi (PG3).

Esse cenário se aproxima dos resultados encontrados por Frade *et al.* (2024) que destacam a falta de interesse dos docentes em cargos de gestão uma vez que a transição de professor para professor-gestor ocorre por indisponibilidade de outros professores. O relato do PG3 demonstra ainda a preocupação e a tensão com relação ao término do seu mandato e a necessidade de convencer outro docente a aceitar ocupar o cargo.

> As coisas vão até quando a gente consegue aguentar, né? Eu já estou contando assim, faltam 6 meses aí né, aí eu já estou assim, eu estou me preparando pra sair [...]. E eu tenho que preparar a pessoa para ficar no meu lugar. E esse é o elemento chave. Assim, porque para convencer as pessoas é muito difícil né [...]. E esse é um problema assim, eu já estou, eu já, eu já consegui… a minha vice foi para outro lugar, que a gente já combinou que ela ficasse, mas aí eu tive que arrumar outra vice, o processo de convencimento demorou, fiquei muito preocupado, mas agora já convenci. Agora espero que ela não arrume outra coisa para fazer até, né (PG3).

A indisponibilidade de docentes para assumir a função gerencial leva alguns departamentos a organizarem um sistema de rodízio, como pode ser observado na fala do PG8, o que revela uma certa obrigatoriedade em assumir a função.

> O primeiro e mais óbvio é a obrigação. Porque existe um rodízio no departamento, todo mundo… Você tem um critério, né? Quem nunca… bom, é colocado em eleição, é assim que acontece, creio eu, na grande maioria dos departamentos e assim que aconteceu no [nome do departamento]. Coloca-se em votação, daí ninguém se prontifica e aí tem que entrar nos critérios de quem há mais tempo não assumiu nenhum cargo. [...] eu fiquei sendo subchefe deles e agora fiquei sendo o chefe (PG8).

Frade *et al.* (2024) apontam que a ocupação de cargos gerenciais nas universidades tornou-se quase que uma obrigatoriedade para os docentes que, mesmo não tendo interesse, se disponibilizam a participar de um sistema de rodízio a fim de que possam contribuir com a realização de atividades dessa natureza, como pode ser observado também no relato do PG12:

> Por conta do nosso tamanho, é, a gente brigava muito aqui, tinha muito conflito e eu propus há uns 2, 3 anos que a gente fizesse uma fila para tudo. Então a gente tem fila para quem vai ser o próximo coordenador de curso, o próximo chefe, quem vai sair para licença, quem vai sair para pós doc, está tudo em fila. E aí, o que aconteceu, é, não era minha vez. Eu estava na vez de ser o vice chefe, mas a colega que seria chefe estava com a situação da vida dela muito mais complicada do que a minha e a minha saída de sala de aula afeta menos os alunos do que ela saindo [...]. Então eu falei, bom já que eu consigo fazer isto, que seria a minha vez mesmo, conversamos, eu me ofereci para ficar na frente dela (PG12).

A obrigatoriedade em assumir o cargo também pode ser observada no relato da PG1 que atribuiu essa “obrigação” ao fato de não estar atuando na pós-graduação.

> Eu não estou na pós-graduação. Então eu penso assim, se eu não estou na pós-graduação, eu estou no ensino, atuando bastante no ensino, com aula, com orientação, já orientei muito aluno de graduação, eu tenho que pegar, eu me sinto na obrigação de pegar um outro pilar da universidade, né? [...] Então eu decidi, é, me candidatar entre aspas, né, porque é o tipo de coisa que ninguém quer, ficar nesse papel de chefia durante 2 anos (PG1).

A PG1 complementa ainda que a experiência prévia em outro cargo gerencial na universidade contribuiu para aceitar assumir a função de chefe de departamento, assim como pode ser observado também no relato da PG11. A PG2 destaca ainda a expectativa dos docentes em atuar nas atividades de ensino ao ingressar na universidade.

> Primeiro que eu já tinha passado pela coordenação. É, são coisas distintas, mas já te dão uma visão do que que é gestão (PG1).

> Eu resolvi assumir pela minha experiência, porque eu acho que é isso, a gente entra como professor, né? A gente entra como docente. A gente não imagina que entrando na universidade a gente tem que, é, lidar com cargos de gestão, né? E a gente não entra com essa experiência. Eu tinha essa experiência na [nome da faculdade particular], mas era também outra lógica de funcionamento, não é uma universidade (PG2).

O estudo de Morais, Amaro e Silva (2022) demonstra que há um contraste entre a expectativa dos docentes quando ingressam nas universidades, que é de atuar em ensino e pesquisa, e a alta recorrência em cargos de gestão durante suas trajetórias.

A indisponibilidade de docentes para assumir a chefia do departamento levou os entrevistados PG4 e PG10 a aceitar exercer a função como uma forma de contribuir com o departamento/curso. Esse foi o principal motivo apontado no estudo de Marra (2006) para a transição de professor para professor-gestor.

> Olha, foi uma loucura. [...] É, na realidade foi assim, a gente não tinha uma pessoa para assumir e a gente vinha, a gente estava passando por um processo de reconhecimento, não de reconhecimento, mas de avaliação do curso, né? E aí, é, precisava de alguém porque o curso não podia ser avaliado sem ter o chefe e o coordenador. Aí então eu aceitei vir para a chefia com a colega e o outro colega foi para a coordenação para poder assumir isso, para a gente organizar as funções para poder receber essa avaliação (PG10).

Além de contribuir com o departamento/curso, os relatos do PG5, PG6, PG7 e PG13 revelam a pressão e os argumentos dos colegas docentes para convencer alguém a assumir a função. Os trechos a seguir ilustram tal resultado:

> Foi mais mesmo primeiro por uma demanda dos colegas, uma pressão assim dos colegas, né, porque ninguém queria assumir, né? Então fica aquela coisa, né, de buscar alguém que possa assumir. E na medida que eu… e as reconduções foram também por isso, que ninguém, a gente colocava e ninguém se disponibilizava. [...] Eu achei que essa poderia ser uma contribuição que eu possa dar ao

> departamento assim, sem que me, que não, que não…para mim não pesa tanto, eu acho, como pesaria para outros colegas inexperientes, né (PG7).

> É colaboração com o grupo, porque é um cargo que tem que ser ocupado por um professor e se todos os professores se negarem a ocupar, um vai ocupar por obrigação, que é o decano, né? E a gente acaba ocupando porque…dar uma colaboraçãozinha, né, para o departamento, para a organização, para a coisa andar mais ou menos. [...] Aí todo mundo ficou indicando meu nome, meu nome foi crescendo, [...] todo mundo falando, todo mundo gostando e tudo. (PG6).

> Então, já tinha pensado nisso um pouco, mas foi mais também por incentivo dos próprios outros professores, me pedindo, então, apoio (PG13).

Os relatos do PG12 e do PG3, assim como observado por Castro e Tomàs (2011), mostram que a falta de interesse em assumir funções gerenciais pode estar relacionado a orientação dos docentes que é mais voltada para a atuação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

> Eu não quero, porque eu não passei no concurso para isso. É a fala mais…eu não passei no concurso para ser gestor, todo mundo fala isso, entendeu? (PG12).

> É, e isso assusta muito os colegas, porque são coisas novas, eles acham “ah, mas eu entrei na universidade para lecionar tal disciplina”, não é assim que funciona. [...] Então, as pessoas ficam muito, é, não querem trabalho, ficam com medo, com receio (PG3).

Além disso, os relatos da maioria dos entrevistados evidenciam que o exercício da atividade gerencial compromete a disponibilidade de tempo para a realização das atividades acadêmicas, sobretudo em relação às atividades de pesquisa, o que contribui para a falta de interesse dos docentes nos cargos gerenciais. Os trechos a seguir ilustram tal resultado:

> Tempo. É, é, é um tempo bastante considerado (PG1).

> Olha, eu acho que são várias, né? A primeira é muito a preocupação de ter que abrir mão da produtividade acadêmica, né, dos compromissos acadêmicos, de pesquisa, de envolvimento com programas de pós-graduação, né, porque sabem que vão ser muito demandados e isso pode comprometer a disponibilidade de tempo mesmo que teriam para outras atividades de extensão, de pesquisa, né. Então acho que esse é um fator que pesa muito, né, assim, pra fazer com que as pessoas, assim, não considerem mesmo, né? (PG7).

> Tem professor que vai passar pelo curso, pela Ufes, e ele nunca vai passar por esses cargos, porque ele já se coloca isso, né [...]. A resistência ela se dá pela falta de habilidade com essas questões e por saber também que na medida que você assume um espaço desse durante dois anos muita coisa que você poderia fazer em relação a tua vida acadêmica, do crescimento acadêmico, intelectual, isso fica um pouco de lado, entende? Vai ter gente que nunca vai passar por isso (PG2).

Tal achado corrobora com o estudo de Ésther, Silva e Melo (2010) que afirma que o exercício da chefia do departamento implica em ter menos tempo para as atividades acadêmicas, como pesquisas, orientações e atividades de ensino, isto é, a identidade de professor é tensionada pela de chefe de Departamento, apesar de que uma não elimina a outra.

O relato do PG9 também demonstra que o exercício da função gerencial compromete a realização de atividades acadêmicas e ressalta ainda a pressão sofrida pelos docentes relacionada à produtividade científica.

> Porque o professor é requerido para essas atividades [gerenciais], mas ele tem uma pressão maior em relação à produtividade e a atividade administrativa é um… ela quebra isso a todo o momento, ela interrompe essa, esse tipo de reflexão, né (PG9).

Nesse mesmo enfoque, o PG3 e a PG5 destacam que a atividade gerencial e a diminuição da produtividade científica têm reflexos também na progressão na carreira.

> É, a falta de tempo, porque…[...] a maioria dos colegas não querem por isso, porque não vai continuar fazendo pesquisa, é muito difícil, eu passo às vezes madrugada para corrigir artigo, para conseguir terminar um artigo. E quando a gente vai fazer a nossa progressão, se você está na chefia ou não, você tem que apresentar os seus artigos, senão você não progride. Então pra mim não… pra eles não valem a pena. É muito melhor assim eu fazer os meus dois artigos do que ficar na chefia (PG5).

> Porque a pessoa precisa produzir para poder chegar a associado, titular. E quando a pessoa se envolve com o departamento ela acaba perdendo muitas oportunidades na pós-graduação, poderia estar na pesquisa, ela fica muito, toma muito tempo da pessoa (PG3).

Silva e Cunha (2012) apontam que ao dedicarem o seu tempo à gestão, os professores não conseguem dar continuidade aos seus projetos de pesquisa, refletindo assim na redução de suas produções acadêmicas. Barbosa e Mendonça (2014) ressalta ainda que os parâmetros de progressão na carreira do magistério superior não priorizam as atividades de gestão, além de apresentarem forte vínculo à produtividade científica dos professores.

Observamos ainda pelos relatos dos entrevistados PG3, PG4, PG5, PG6 e PG10 que o valor da gratificação para o exercício da função de chefe de departamento também é um fator que contribui para a falta de interesse dos docentes. Para eles, o baixo valor da gratificação não é compatível ao volume de trabalho do chefe de departamento, como pode ser observado nas falas a seguir:

> Eu acho que é pouco dinheiro. Acho que vem na minha, na minha CD, na minha função, na verdade acho que… acho 500 reais, 500 e poucos reais. Não tenho muita certeza, líquido. E para grande demanda, então as pessoas tendem a se afastar (PG4)

> E também eu acho que nós temos que ter uma verbinha que seja chamativa. Se você implementar, dobrar aqui o valor de pró-labore, isso pode incentivar algumas pessoas a considerarem, mas o problema maior hoje é que ninguém quer ser chefe do departamento, nem coordenador de curso. São funções que…coordenador de curso trata muito com os alunos, é pior ainda, né? Então não quer trabalhar com essa função. E chefia mais com os professores, aluno a gente

> não tem contato, praticamente, né? É por isso que a gente tem que ter assim o estímulo, né, o estímulo com um pró-labore melhor (PG3).
>
> E aí você participa de uma série de reuniões, você tem que relatar processos e você tem que dar aula. E você tem que fazer um monte de coisas, sabe? Tudo ao mesmo tempo. E a remuneração, a gente acabou de falar ali agora, estava conversando com outros colegas, não tem incentivo para você assumir uma função de gestão, de chefia, dentro da universidade. Não tem (PG10).

A PG10 complementa ainda que a falta de interesse para exercer funções gerenciais na universidade não se restringe a chefia de departamento, mas também menciona outros cargos como a coordenação de curso.

> Então assim o coordenador de curso, é, chegou num ponto que ninguém estava querendo ser coordenador de curso dentro da universidade, que a universidade precisou criar uma resolução obrigando a assumir a função, tá, então hoje existe uma resolução que obriga os professores a assumirem a função, porque senão ia ter curso que não ia ter mais coordenador. Para você ver por quê, por exatamente são os mesmos problemas, você não tem incentivo, você não tem esse apoio, então isso tem que ser revisto, tá? É, é bem complicado, né? (PG10)

Nesse mesmo enfoque, o PG7 manifesta em tom de desabafo que essa resolução estabelece critérios para “obrigar” o docente a ocupar a função de coordenador de curso no caso de não ter professor disponível para a função. O entrevistado PG7 complementa ainda que é importante que a instituição busque formas de conscientizar os docentes sobre a importância do cargo, além da necessidade de proporcionar capacitação prévia e o apoio necessário para o desempenho da função.

> Eu entendo o porquê disso está acontecendo, justamente porque ninguém, né, muitas pessoas não querem assumir cargos de gestão, mas eu, eu discordo que essa seja a melhor saída, né? Obrigar alguém que está há mais tempo sem assumir, é, assumir o cargo. Eu acho que justamente a gente está precisando de uma campanha de

> conscientização da importância desses cargos, né, porque acho que muitos não entendem nem por que a real importância que está nesses cargos, né. E um segundo momento de apoio mesmo, para que as pessoas então se sintam primeiro… entendam, se sintam motivadas e continuem motivadas, não se desmotivem porque não têm o apoio necessário. [...] Eu entendo que é um desafio muito grande para a maioria das pessoas que não tem ou não tem…dizem que não tem perfil ou que não tem experiência ou que não tem formação. Então acho que a universidade podia, deveria, assim é, especialmente porque a gente está vivendo esse momento extremo, né, das pessoas fugirem entre aspas dos cargos, né, acho que a gente está precisando disso (PG7).

Nesse sentido, Silva e Cunha (2012) afirmam que é necessário que as instituições de ensino acompanhem esse processo de transição a fim de propiciar apoio, assistência e oportunidades de formação com o intuito de diminuir os aspectos negativos da experiência na gestão bem como melhorar a satisfação pessoal dos professores.

4.4 AS DIFICULDADES ENFRENTADAS NA ATUAÇÃO COMO CHEFE DE DEPARTAMENTO

Ser professor-gestor em uma universidade apresenta dificuldades que em muitos aspectos diferem das atribuições de um docente (Morais; Amaro; Silva, 2022). Além da falta de preparação prévia para desempenhar o cargo gerencial, os relatos dos entrevistados demonstram que os professores-gestores precisam enfrentar diversas dificuldades no dia a dia do trabalho.

Os entrevistados PG2, PG3, PG4, PG7, PG8, PG10, PG12 e PG13 destacam que a rotina de trabalho na chefia de departamento é intensa. O ritmo elevado de trabalho ocorre por ter sempre muitas tarefas a realizar, como pode ser observado nos relatos da PG2 e do PG3:

> Enquanto chefe, a gente tem uma rotina com professores, né? Professores a todo momento te pedem, é, que encaminhe processos, para que você homologue ou de vista, né, a saída, a necessidade de

> alocação [..]. Então, a dinâmica é essa, assim, é diária. Não existe um dia que você não tenha um trâmite (PG2).
>
> Mas assim de trabalho é justamente esse, sempre tem processo para assinar, declaração, sempre tem, é, documento, a documentação depende sempre da chefia, de anuência da chefia, então sempre tem documentos para a chefia assinar, é, no dia a dia, uma autorização para saída de alguma coisa, um processo de alguém que vai fazer alguma coisa. [...] Então assim a gente tem sempre expediente, nunca deixa de ter expediente [...]. Sempre tem coisas para fazer (PG3).

Os relatos da PG1, do PG7 e do PG8 se assemelham aos achados de Silva e Cunha (2012) ao mostrar que a rotina é intensa e imprevisível em função das diversas demandas que surgem a todo momento. Observamos que os professores-gestores tentam organizar suas rotinas, mas apresentam dificuldade em administrar o tempo por serem constantemente interrompidos por várias demandas dos docentes, seus superiores e outras instâncias da universidade.

> É difícil, né? [...] Então é uma rotina pesada. Nós temos aulas de segunda-feira às sete horas da manhã até sexta-feira às 10 horas da noite. Então assim, não é incomum eu ser demandado na segunda-feira às sete horas da manhã e na sexta-feira às oito horas da noite. Então é muito difícil assim organizar uma rotina por conta da quantidade de pessoas [...]. Eu tento me organizar para que no dia que eu tenho aula, né, tenho que lecionar, eu consiga me concentrar somente nisso, né? Mas mesmo assim é difícil, porque eu passo 4 horas na sala de aula, saio da sala de aula, eu já ligo, já pego o celular, já tem várias mensagens, tem e-mail, demanda de secretaria, demanda de colegas. Então é, é, eu tento fazer uma organização, né, dos dias de reunião, o dia que eu tenho que fazer planejamento tanto das tarefas da chefia quanto das minhas aulas, conversa com a subchefia, eu tento organizar todas essas tarefas, mas sou bem atropelado por essas demandas aí pontuais, não é? (PG7).
>
> Olha, recentemente tem sido meio caótico. Eu vou resolvendo na medida que as coisas vão aparecendo [...]. Mas em termos de divisão, o que que eu faço de manhã, o que que eu faço à tarde, isso

> eu não tenho assim muito claro não. De acordo com a demanda (PG8).
>
> Vai ter algum tempo que eu vou estar apagando fogo mesmo, né? Surgem aí os imprevistos (PG1).

Conforme destacado por Pinto, Martins e Faria (2019), o trabalho do professor-gestor é caracterizado pelo ritmo acelerado, com atividades variadas e desenvolvidas de forma fragmentada, marcado por interrupções e descontinuidades, como pode ser observado também no relato da entrevistada PG10:

> Não tem, não existe planejamento, aqui é apagar incêndio. Exatamente porque você está fazendo uma coisa e como você não faz uma coisa só, surgem outras coisas, entendeu? Aí você deixa aquilo ali e vai apagar incêndio. Esse é um problema, exatamente porque você não tem essa condição de assumir uma única função. (PG10)

Pinto, Martins e Faria (2019) apontam que o trabalho do professor-gestor é altamente reativo às ações, enquanto as atividades de planejamento e reflexões encontram-se em segundo plano. Assim, o professor-gestor apresenta dificuldades em gerenciar sua agenda e raramente consegue executar o que foi planejado (Silva; Cunha, 2012).

Em decorrência dessa rotina intensa de trabalho na chefia de departamento, observamos que a maioria dos entrevistados demonstram ter dificuldade para conciliar a atividade gerencial com as atividades acadêmicas. O relato da PG5 ilustra tal resultado:

> Eu tento tirar, não é que eu consiga, dois dias na semana pra ser professora. Então, duas tardes da minha semana eu tento tirar para preparar a aula. Mas acontece muito em períodos, dependendo do período que eu estou Vanessa, que eu vou para sala de aula sem ter preparado aula, porque eu não consigo ter tempo, porque o período de chefe…[..] aí, nesses momentos é muito difícil (PG5).

Assim como destacado na pesquisa de Morais, Amaro e Silva (2022), a maioria dos entrevistados se depara com a necessidade de descontinuar alguma atividade para poder executar as atribuições de gestor. Esse acúmulo de atividades acaba

prejudicando ou diminuindo a atuação do professor-gestor no ensino, pesquisa e extensão devido às diversas demandas da gestão que, em alguns casos, exige resolução imediata, como pode ser observado nos trechos a seguir:

> Mas você tem que ser muito organizado, porque é tudo ontem aqui, é tudo de urgência. Então você está escrevendo, aí estoura um cano, por exemplo, né, você não vai voltar a escrever naquilo nem hoje, nem amanhã talvez (PG12).

> Olha, eu diria que as minhas aulas não têm a mesma qualidade de antes, não mesmo, porque minhas aulas eram muito bem planejadas, né. [...] Hoje a minha aula é preparada, assim, para entrar em sala. Então eu não consigo ter aquele planejamento que eu tinha antes. Eu não tenho mais a pesquisa igual eu fazia. Eu sempre publicava muito, tinha muitos alunos de pesquisa, eu já não tenho. E não estou mais fazendo extensão como antes. Então, o nível de pesquisa e de extensão por causa da chefia acabou, porque eu não vou dar conta (PG5).

> Eu tive que sim, abrir mão de um projeto de extensão que na época, né, eu estava conduzindo. É, e claro que a gente percebe nitidamente que a gente não pode aceitar propostas novas, né? Porque eu, eu me arrisco muito pouco em propostas novas, em qualquer campo acadêmico, porque a demanda da chefia é muito grande (PG7).

O estudo de Rodrigues e Villardi (2017) destaca que ao assumir o cargo gerencial os professores-gestores enfrentam uma situação problemática relacionada ao acúmulo das atividades e desafios do cargo gerencial com o cumprimento em paralelo das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Silva e Cunha (2012) apontam que o exercício da atividade de gestão implica em menor tempo para as atividades acadêmicas e, consequentemente, os professores-gestores deixam de ter um contato mais direto com a docência e diminuem suas produções acadêmicas.

Observamos que alguns entrevistados citam a resolução da universidade que estabelece que os chefes de departamento podem atribuir até 30 horas de dedicação à atividade gerencial, tendo que ministrar no mínimo quatro horas-aula semanal. No entanto, observamos nos relatos da PG2, PG3, PG4, PG5 e PG7 que

mesmo diminuindo a carga horária didática, os professores-gestores têm ainda diversas outras atividades sob sua responsabilidade, ficando bastante sobrecarregados. O trecho a seguir ilustra tal resultado:

> Então, eu tenho... Isso é bom, são 30 horas, né, destinadas ao departamento. E aí você pega e fica com a atribuição de uma disciplina aqui no Centro. [...] Então, eu tenho uma disciplina e 30 horas de chefia. Fora disso, eu tenho extensão universitária, tenho projeto de extensão aqui. Fora disso, eu tenho orientação de alunos de IC, né, e tem o grupo de estudo. Não tive que, eu não tive que largar nada, ainda bem. Porque eu tenho só uma disciplina. Por outro lado, é, a gente fica bem atarefado, muito sobrecarregado (PG2).

Já os entrevistados PG10, PG12 e PG13 ressaltam que nem todos os docentes conseguem reduzir a carga horária didática para ocupar os cargos gerenciais, como chefia de departamento e coordenação de curso. Tal situação gera uma sobrecarga de trabalho ainda maior para os professores-gestores, como pode ser observado nos relatos a seguir:

> A gente tem algumas possibilidades, por exemplo, de redução de carga horária para você não ficar muito sobrecarregado, mas às vezes você não consegue reduzir carga horária porque já tem aquelas disciplinas, você não consegue, é, compartilhar. Então você acaba tendo uma sobrecarga bem maior, né? (PG13).

> O nosso departamento é muito pequeno [...]. Então ter um coordenador de curso e um chefe de departamento com carga horária reduzida tem um impacto na vida de todo mundo. Então a gente tem muita, muita dificuldade de abrir mão de tudo que tem que fazer, que é muito já, que nós somos poucos. Você tem que reduzir, abrir mão de algumas coisas para ocupar esses dois cargos, né? [...] O professor está sobrecarregado, a sensação que ele tem é que a instituição não está nem aí para ele, que ele está carregando um piano sozinho (PG12).

> Tá, se existe a resolução, se eu faço valer essa resolução de somente uma disciplina, eu vou, dependendo do tamanho do departamento, que é o caso do nosso, vou atrasar a graduação

> todinha, porque as disciplinas não serão ofertadas. E você assumir uma função de chefia não te dá direito a um substituto. Tá, então isso atrapalha. É, é, e aí é complicado também, sabe? E aí você ter que assumir todas as responsabilidades e ainda manter a quantidade de disciplinas é complicado (PG10).

Os relatos dos entrevistados PG3 e PG10 demonstram que a quantidade de trabalho acumulada requer que o professor-gestor passe a desempenhar as atividades fora do horário de trabalho para conseguir cumprir com todas suas atribuições. O trecho a seguir ilustra tal resultado:

> Então assim é complicado, entendeu? Então é isso que eu estou te falando. Eu não tenho esse, não dá para você planejar, apesar de eu ter uma listinha de atividades, de tarefas, eu crio minha listinha de tarefas, mas eu estou fazendo uma coisa, surge uma chamada, uma demanda. Às vezes é um diretor de centro que manda uma pergunta, é um pró-reitor que um dia desses chama para falar não sei o quê, aí você tem que largar que você vai fazer aquilo que não estava no seu planejamento. E aí você tem que parar e fazer tudo. E aí ao mesmo tempo você tem que dar aula, aí você tem que preparar aula, você tem que aplicar a prova, você tem que corrigir prova, aí você tem o projeto, por exemplo, se eu quiser continuar dentro da universidade como professora, eu tenho projeto de pesquisa, tem projeto de extensão, e aí assim, as datas vêm surgindo e você vai. Aí você vai perguntar, dá para você fazer isso tudo dentro do seu tempo? Não, não dá não, eu vou trabalhar em casa, eu trabalho de madrugada (PG10).

Tais achados corroboram com o estudo de Padim (2022) que evidencia que o trabalho do docente tem se tornado cada vez mais intensificado e extensificado em decorrência das múltiplas funções que desempenham, excedendo, em alguns casos, sua jornada laboral para conseguir executar todas as suas atribuições.

A entrevistada PG10 comenta sobre as dificuldades enfrentadas na atuação como chefe de departamento relacionadas à falta de recursos financeiros e de infraestrutura, assim como observado também no estudo de Pessoa *et al.* (2022).

> Como é um departamento que depende de recursos para, por exemplo, equipamentos, talvez essa seja uma das dificuldades porque nós somos cobrados. [...] Então isso da gente ter que correr atrás do recurso e ficar tentando justificar é bem complicado, para poder tentar um equipamento. (PG10).
>
> Às vezes espaço, espaço físico, isso é uma dificuldade, porque isso é a chefia que tem correr atrás, então isso é um complicador, tá, isso assim para mim é a pior coisa. (PG10).

A PG10 complementa ainda que o número insuficiente de servidores é outra dificuldade encontrada na atuação como chefe de departamento. Tal resultado foi evidenciado também nos estudos de Padim (2022).

> E a falta de professor, porque a gente não tem professor suficiente, então é o outro problema. [...] Não foram contratados os professores, a quantidade de professor que foi aprovada no projeto, quando ele foi aprovado pela universidade como um todo, então isso é um problema. [...] Então, isso aí é um desafio também, não só para mim, mas para qualquer chefia, porque desde o início do curso todo mundo que passou pelas chefias reclama que não tem a quantidade de professor necessário para o projeto funcionar. E não só professor, funcionário administrativo também estava previsto no projeto, e até hoje não foi, não foi…(PG10).

PG1, PG2, PG8 e PG10 demonstram também que o relacionamento interpessoal é um grande dificultador para a realização do seu trabalho, assim como evidenciado por Reatto e Brunstein (2018).

> Uma outra dificuldade é lidar com as pessoas. Relações interpessoais é difícil, porque você não pode ser muito democrático, como você também não pode ser muito autoritário. E aí muitas vezes a gente faz vista grossa mesmo, né? Porque a gente não tem esse poder. É uma outra dificuldade (PG1).
>
> Então assim, tem coisas que a universidade ela tem que pensar [...]. Tipo assim, você tem que ter uma saúde mental. Saúde mental, entendeu? Eu acho que isso tem que ser pensado também, né, para todo mundo de forma geral, porque você lidar também com o

> professor, é, não é fácil também não. Então, assim, é complicado você lidar com pessoas, né? (PG10).
>
> Essas relações com os técnicos para mim hoje é o mais difícil dentro dessa questão gerencial (PG4).

Dessa forma, observamos que os professores-gestores precisam enfrentar diversas dificuldades para conseguir desempenhar a função gerencial. Rodrigues e Villardi (2017) ressaltam que a sobrecarga e as dificuldades no trabalho podem comprometer a saúde psicológica e física dos docentes e, portanto, é necessário que as instituições estejam atentas às suas necessidades profissionais e emocionais.

4.5 AS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS NECESSÁRIAS AO CHEFE DE DEPARTAMENTO

Assim como evidenciado por Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016), os entrevistados ressaltam que a atuação como gestor requer o desenvolvimento de competências profissionais distintas daquelas associadas ao papel de docente, pesquisador e extensionista. Dessa forma, os entrevistados elencaram as principais competências que os docentes necessitam desenvolver para o exercer a função de chefe de departamento.

Dos grupos de competências gerenciais identificados nos estudos de Pereira e Silva (2011), observamos que os entrevistados percebem a necessidade de desenvolver as competências cognitivas e as competências comportamentais. As competências cognitivas estão relacionadas à mobilização de conhecimentos necessários para a realização do trabalho (Pereira; Silva, 2011). Com relação às competências cognitivas, os relatos dos entrevistados mostram que o professor-gestor precisa compreender o contexto da sua atuação profissional e ter uma visão da instituição como um todo.

> Então você tem que ter um olhar mais abrangente de como isso funciona. O mínimo possível, né? E como isso funciona. Além dessa estrutura, é, é, de organização da instituição (PG6).
>
> Acho que essa coisa da organização, acho que precisa, né, você

> entender a universidade [...] para você entender como é que a universidade funciona. Isso eu acho que a pessoa tem que aprender (PG10).
>
> Qual que é a diferença que eu vejo entre uma universidade que funciona… um departamento aqui na Ufes mesmo e o nosso? Por exemplo, eles são muito mais familiarizados com a forma como a universidade funciona. [...] Então tem essa falta de conhecimento de como as coisas acontecem e onde elas acontecem. Isso faz muita falta (PG12).
>
> Era importante ter sempre essa formação para explicar o que é a universidade, como ela funciona, como operacionalizar isso aqui dentro, como viver isso aqui dentro, porque é diferente de outro espaço que… (PG3)
>
> Então a gente tem que se inteirar sobre questões legais, sobre questões da estrutura da universidade, das atribuições de cada uma das instâncias das universidades, né? (PG7).

Os entrevistados complementam ainda que é necessário compreender os processos de trabalho e a legislação e as normativas internas da instituição que dão base para sua ação profissional.

> Mas tem que entender como é que funciona, funciona os processos dentro da universidade (PG10).
>
> Sempre trabalhar dentro da legalidade nos procedimentos (PG3).
>
> Tomar conhecimento da parte legal (PG6).
>
> Bom, eu primeiro acho que tem que ter um conhecimento muito aprofundado de legislação, né? [...] Então, a gente precisa se inteirar da legislação, precisa se inteirar, ter uma formação mais específica em relação às resoluções das universidades, que estão sempre sendo atualizadas, né (PG7).
>
> Então essa dimensão mais de você saber… ler uma resolução é mais fácil, a gente acaba que entende o que tem que se fazer com base nela. A legislação não é tão assim, às vezes chega um parecer do procurador aqui, a gente não sabe ler um parecer. Assim, você lê

> e fala assim: tá bom, cumpra-se. Eu vou lá e vou fazer, mas, né? Então, essa, essa, eu acho que saber, é, transitar nesse universo que tem um vocabulário próprio, que tem implicações (PG12).

Já as competências comportamentais estão relacionadas à maneira como as pessoas interagem no trabalho para executar suas atividades profissionais, ou seja, “é o saber ser, possuir atitudes que agreguem, consigam unir, harmonizar, comunicar e fazer com que as atividades sejam executadas bem e sem conflitos” (Pereira; Silva, 2011, p. 639). Com relação às competências comportamentais, os relatos dos entrevistados mostram que o professor-gestor precisa saber lidar com o relacionamento interpessoal, gerenciamento de conflitos, comunicação, saber ouvir e dialogar.

> É, uma competência assim para lidar também com pessoas (PG1).

> Você ainda precisa ter uma, uma boa vontade, né, em relacionamento com pessoas, né? Como é que você se relaciona com as pessoas? Como é que você interage com as pessoas? Como é que, como é que funciona? (PG6).

> Mas mais do que isso, é, saber lidar com pessoas, eu acho que, eu eu diria que isso é o principal, que eu estou aprendendo também (PG8).

> Comunicação eu acho que tem…(PG10).

> Agora na chefia é isso né, capacidade de diálogo, de trabalhar com os conflitos, é a capacidade interpessoal, nem muito técnica, é a capacidade de trabalhar com as relações interpessoais na gestão dos indivíduos né (PG3).

> E um pouco de relacionamento interpessoal, né? (PG6)

> Então uma das habilidades é a capacidade do diálogo, de não tomar uma decisão rapidamente sem ponderar as coisas, ouvir, se tiver dois lados na situação, ouvir um lado, esperar ouvir o outro lado, é ter que ponderar, sempre tem que que ter ponderação (PG3).

> Eu acho que falta um pouquinho também dessa preparação para estabelecer diálogo (PG7).

Dentre as formas de desenvolver as competências necessárias ao chefe de departamento, a maioria dos entrevistados destaca a necessidade da capacitação gerencial, evidenciada também no estudo de Salles e Villardi (2017).

> Eu acho assim, a Ufes tinha que ter algum curso de treinamento. Para chefe, para coordenador, para essas coisas, eu acho que a Ufes peca nisso (PG5).
>
> Tinha que ter formação mesmo, tinha que ter curso de formação (PG10).

O relato do PG8 demonstra que a capacitação prévia é uma forma de minimizar as dificuldades enfrentadas pelo professor-gestor e proporcionar condições para que os docentes se sintam seguros para assumir cargos gerenciais uma vez que suas formações acadêmicas não preparam para desempenhar cargos de gestão.

> Eu não sei, se tivesse um curso antes, eu gostaria de ter feito [...] Mas alguma coisa que… talvez a parte de conhecimento mesmo de legislação, de entender o funcionamento, já teria me dado menos insegurança e eu já entraria mais tranquilo (PG8).

O estudo de Silva e Cunha (2012) destaca que a falta de formação adequada para a função se configura como um motivo de sofrimento para os professores-gestores. Nesse mesmo enfoque, Rodrigues e Villardi (2017) afirmam que o aprendizado e o desenvolvimento de competências gerenciais na prática pelos professores-gestores consistem em um processo que envolve esforço, sacrifícios, abnegação e reflexão e que a transição do papel de professor para gestor seria menos sofrida se existisse preparação e capacitação no início dos mandatos.

A PG5 complementa que a universidade deveria oferecer um curso de preparação prévia para os docentes compreenderem as atribuições e o papel de cada cargo gerencial existente na universidade, como a chefia de departamento e a coordenação de curso.

> Então, a Ufes devia fazer algum curso para os chefes, o curso para o coordenador, para ele entender o que é a chefia, para ele entender o que são os deveres e os direitos do chefe, o que são os deveres e os direitos do coordenador. Eu falo porque eu já fui coordenadora também. Então eu acho que falta isso [...]. Então, assim, ah vai ser

> chefe, antes de sair aquela portaria, para sair aquela portaria, você tem que completar tantas horas. Talvez isso fosse legal. Isso ajudasse quem vai entrar numa chefia (PG5).

Nesse mesmo enfoque, o PG7 destaca a necessidade da universidade proporcionar uma formação gerencial direcionada especificamente para os cargos gerenciais. O PG7 ressalta ainda que a instituição oferece cursos pontuais que são importantes para o desempenho da função, mas que é necessária uma preparação prévia uma vez que os docentes assumem os cargos gerenciais sem experiência em gestão.

> Mas eu acho que assim, falta um pouco essa formação direcionada para os cargos, né? Seja de chefia, seja de coordenação. Agora, por exemplo, eu vi que estão divulgando um curso lá para operação… para trabalhar com a plataforma Sucupira, né, que é a da pós-graduação, né? Então, é importante, claro, quem lida com ela. Mas novamente, é uma coisa muito pontual, né? Acho que existe algo, um passo atrás, que quem assume, quem não tem experiência de gestão nenhuma e vai direto para uma coordenação de pós-graduação ou para uma chefia, tem questões N que precedem, vamos dizer assim, né, que saber operacionar ou usar, utilizar um sistema, que é importante, mas não, não basta, né (PG7).

Sobre a necessidade de ofertar cursos direcionados aos cargos, o entrevistado PG12 comenta:

> Não adianta você saber que tem a lei lá, ah, sei lá, 8.112 está lá. Que efeito isso tem para minha atribuição como chefe? Que que eu tenho que observar, né, na minha atuação? (PG12).

Os entrevistados PG2 e PG13 percebem que deveria ter curso de capacitação gerencial no início da carreira do docente para que o professor seja preparado para desempenhar os cargos gerenciais assim que ingressa na universidade, assim como evidenciado também por Mendes (2023).

> Eu acho que a gente precisava…quando você entra na instituição, por exemplo, professor novo chegou, você precisava ter essas formações, entendeu? (PG2)

> Eu acho que é, é, a gente conseguir ter tempo de fazer, né, esses cursos. [...] Eu vejo que em outras instituições quem entra tem que fazer curso durante um mês quase para aprender a lidar com as coisas [...], mas eu sempre vejo colegas que quando entram acabam tendo que fazer vários cursos. Então, como é no início, facilita, você está ali no início, já vai fazendo. Depois que as coisas já estão andando, você tem um monte de coisa para fazer, você raramente vai conseguir. Mas eu não vejo isso aqui assim, pelo menos eu não fico sabendo.

Para a PG10, a universidade deveria estabelecer uma norma exigindo que todo professor que for assumir uma função gerencial deve participar de um treinamento visando desenvolver suas competências e melhorar a prática gerencial.

> Então ele entra aqui dentro, ele nem sabe o que que é isso aqui [...]. Foi assumir uma função, é obrigatório, sabe, para ele entender minimamente como é que funciona e qual é a atribuição dele realmente, entendeu [...], pelo menos ele ter noção do que realmente seria aquilo ali. Porque não é fácil, não (PG10).

O PG3 percebe que um manual com os procedimentos desempenhados pela chefia de departamento contribuiria com o processo de desenvolvimento de competências.

> Hoje facilita muito você ter um portal da Progep, né? Porque é um portal de…que você abre na Progep, que você tem lá, é, todos…o Manual de Procedimentos que ajuda muito [...], mas poderia ter um da chefia, por que não um Manual de Procedimentos da chefia, né? O que a chefia tem que fazer, tem que… ponto, ponto uma vez por mês, tem a questão da oferta, tem também as reuniões, né, como proceder a ata, coisas básicas que você vai aprendendo no dia a dia (PG3).

PG12, por sua vez, aponta que além dos cursos de capacitação, a realização de um fórum com outros chefes de departamento facilitaria o desenvolvimento de competências a partir da troca de experiências entre os docentes.

> E eu acho que falta um fórum dos chefes de departamentos, tem dos diretores, tem dos pró-reitores, falta dos chefes. Porque os chefes podem se ajudar muito no dia a dia [...] eu acho que seria positivo,

> sei lá, uma vez por semestre, duas vezes por semestre, um encontro dos chefes para socializar dificuldades, para discutir coisa de vaga sobrando, [...] e às vezes compartilhar soluções de coisas bobas (PG12).

Para Tosta (2017), os programas de desenvolvimento gerencial devem valorizar a aprendizagem não formal, contemplando em sua organização a valorização da reflexão, da experiência e da interação entre os gerentes. Rodrigues e Villardi (2017, p. 226) afirmam que é necessário estimular a aprendizagem coletiva a partir da troca de experiências entre os gestores. Assim, os programas de capacitação gerencial devem trazer conteúdo normativo e conteúdo reflexivo, integrando na capacitação a "formação e ação, educação e desenvolvimento prático, com reflexão pública, troca de experiências e acolhimento" entre os gestores menos experientes

4.6 SÍNTESE DOS RESULTADOS

A partir das manifestações dos entrevistados, foi possível compreender que os professores-gestores precisam lidar com diversas dificuldades no exercício da função gerencial e que isso contribui para a resistência dos docentes em aceitar ocupar cargos gerenciais na instituição pesquisada.

Observou-se que para os professores-gestores ser chefe de departamento significa desempenhar uma função revestida de elevada responsabilidade, estando sujeitos a pressões decorrentes da responsabilidade da função e da necessidade de cumprir com as exigências legais. Verificou-se que a atuação como chefe de departamento consiste em ter que lidar com um grande volume de atividades e com a burocracia que as envolvem, o que consome muito tempo e energia dos professores-gestores.

Além disso, observou-se que a atuação como professor-gestor envolve a mediação de conflitos, que surgem com frequência, e o desafio de administrar os seus pares, tendo que se indispor com os colegas docentes uma vez que enquanto chefes precisam cobrar o cumprimento das normativas e corrigir eventuais falhas. Foi verificado também que os professores-gestores encontram dificuldades com relação à resolução dos problemas que surgem no dia a dia de trabalho devido à falta de autonomia.

Com relação a transição de professor para professor-gestor, constatou-se que essa transição apresenta limitações sobretudo relacionadas à preparação dos docentes para exercer funções gerenciais. Observou-se que apesar da expectativa para a atuação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, ao ingressar na universidade os docentes se deparam com a necessidade de desempenhar atividades gerenciais uma vez que os cargos de gestão no âmbito das universidades são majoritariamente ocupados por docentes.

No entanto, os professores-gestores percebem que a formação acadêmica não os prepara para desempenhar atividades gerenciais. Ademais, verificou-se que os docentes não recebem treinamento prévio pela instituição para desempenhar essas atividades gerenciais e, portanto, precisam aprender na prática e no dia a dia do trabalho, o que gera dificuldades e insegurança com relação ao desempenho da função. Nesse sentido, observou-se que os professores-gestores percebem a necessidade da capacitação prévia para a atuação gerencial.

Constatou-se ainda que a falta de apoio administrativo da secretaria também dificulta esse processo de transição. Além disso, outro fator observado é que nem todos os departamentos possuem um procedimento formal de transição entre chefias, o que torna o processo ainda mais difícil.

Com relação a motivação para a atuação gerencial, verificou-se que os motivos que levaram os professores-gestores a assumir a chefia do departamento revelam a falta de interesse dos docentes em cargos gerenciais, uma vez que os docentes aceitam ou são convencidos a se candidatar ao cargo por indisponibilidade de docentes para a função. Outro fator que contribui para a falta de interesse dos docentes em cargos gerenciais é que o exercício da atividade gerencial compromete a disponibilidade de tempo para as atividades acadêmicas, o que traz implicações relacionadas à diminuição da produtividade científica, com reflexos na carreira acadêmica. Além disso, verificou-se ainda que o valor da gratificação da função gerencial também é um fator que leva os docentes a não desejarem ocupar os cargos de gestão, uma vez que o valor da gratificação não é compatível com o grande volume de trabalho e as dificuldades enfrentadas pelo professor-gestor.

Foram identificadas também outras dificuldades enfrentadas pelo professor-gestor no desempenho da função gerencial, tais como: a rotina intensa e imprevisível de trabalho; a conciliação das atividades acadêmicas com a atividade gerencial; a sobrecarga de trabalho; a falta de infraestrutura e de recursos financeiros; o número insuficiente de servidores; e as tensões e dificuldades nos relacionamentos interpessoais.

Com relação às competências necessárias ao chefe de departamento, observou-se que os professores-gestores percebem a necessidade de desenvolver competências distintas daquelas associadas ao papel de docente, pesquisador e extensionista. Verificou-se, partindo do estudo de Pereira e Silva (2011), que os professores-gestores percebem a necessidade de desenvolver as competências cognitivas e as competências comportamentais. Foram sugeridas algumas formas de desenvolver as competências necessárias ao chefe de departamento, tais como: capacitação gerencial prévia; manual de procedimentos para a chefia; e fórum dos chefes.

Por fim, os resultados obtidos estão sintetizados no Quadro 6, de acordo com os agrupamentos temáticos e a codificação colorimétrica utilizada, conforme apresentado a seguir.

Quadro 6 - Resultados obtidos

CATEGORIAS TEMÁTICAS	RESULTADOS
O significado da função gerencial na percepção dos professores-gestores	Ser chefe de departamento significa desempenhar uma função revestida de elevada responsabilidade, estando sujeitos a pressões decorrentes da responsabilidade da função e da necessidade de cumprir com as exigências legais. Precisam lidar com um grande volume de atividades e com a burocracia que as envolvem, o que consome muito tempo e energia dos professores-gestores. Envolve ainda a mediação de conflitos e o desafio de administrar os seus pares, tendo que se indispor com os colegas docentes. Consiste também na falta de autonomia para resolução dos problemas.
As limitações na transição de professor para professor-gestor	O processo de transição de professor para professor-gestor é revestido de dificuldades e limitações, sobretudo relacionadas a falta de preparação para o exercício da função, a falta de apoio administrativo e de assistência aos docentes em processo de transição para os cargos de gestão. Os professores-gestores aprendem na prática e no dia a dia do trabalho, o que gera dificuldades e insegurança com relação ao desempenho da função.

Uma função indesejada: a (des)motivação para a atuação gerencial	A motivação para a atuação gerencial revela a falta de interesse dos docentes em cargos gerenciais, uma vez que os docentes aceitam ou são convencidos a se candidatar ao cargo por indisponibilidade de docentes para a função. Outros fatores que contribuem para a falta de interesse dos docentes em cargos gerenciais: a diminuição da produtividade científica e o os reflexos na carreira acadêmica; o valor da gratificação da função gerencial não é compatível com o grande volume de trabalho e as dificuldades enfrentadas pelo professor-gestor.
As dificuldades enfrentadas na atuação como chefe de departamento	Diversas dificuldades enfrentadas na atuação como chefe de departamento, tais como: a rotina intensa e imprevisível de trabalho; a conciliação das atividades acadêmicas com a atividade gerencial; a sobrecarga de trabalho; a falta de infraestrutura e de recursos financeiros; o número insuficiente de servidores; e as tensões e dificuldades nos relacionamentos interpessoais.
As competências gerenciais necessárias ao chefe de departamento	Há necessidade de desenvolver competências distintas daquelas associadas ao papel de docente, pesquisador e extensionista. Os professores-gestores percebem a necessidade de desenvolver as competências cognitivas e as competências comportamentais. Foram sugeridas algumas formas de desenvolver as competências necessárias ao chefe de departamento, tais como: capacitação gerencial prévia; manual de procedimentos para a chefia; e fórum dos chefes.

Fonte: elaboração própria

Dessa forma, diante das diversas dificuldades e limitações elencadas pelos docentes na atuação gerencial, que faz com que eles não desejem exercer atividades gerenciais na universidade, foram elaboradas algumas sugestões a partir dos resultados obtidos e do aporte teórico que fundamentou a pesquisa, com o intuito de buscar minimizar essas dificuldades identificadas. Essas sugestões estão apresentadas no tópico a seguir.

4.7 SUGESTÕES PARA MINIMIZAR AS DIFICULDADES E/OU RESISTÊNCIAS DOS PROFESSORES

Tendo como base os resultados apresentados e o aporte teórico que fundamentou essa pesquisa, apresentam-se algumas proposições para buscar minimizar as dificuldades e/ou resistências dos docentes para a aceitação de cargos gerenciais, que constam no Produto Técnico/Tecnológico desenvolvido (Apêndice D):

- Elaborar e disponibilizar um programa de formação gerencial no primeiro ano de ingresso do docente na universidade. Assim, como os cargos de gestão no âmbito das universidades são majoritariamente ocupados por docentes, é importante prepará-los desde o início da carreira de forma a reduzir a insegurança e as dificuldades na atuação gerencial.
- Elaborar e disponibilizar treinamentos periódicos voltados para os cargos de gestão, como chefia de departamento e coordenação de curso, de forma a aprimorar as competências necessárias ao desempenho da função gerencial.
- Elaborar um manual de procedimentos direcionado à chefia de departamento com o intuito de apresentar de forma clara o papel e as atribuições do chefe de departamento, orientar quanto aos principais procedimentos administrativos e fornecer as orientações iniciais para quando o docente ingressar no cargo gerencial.

  O manual é uma forma de apoiar o docente que está iniciando no cargo de gestão, na medida em que disponibiliza em um documento único as principais informações para a compreensão do papel a ser desempenhado. Assim, o docente não precisará buscar por essas informações nos diversos sites e normativas da universidade, otimizando o seu tempo.
- Promover encontros periódicos entre chefias de departamento e profissionais da Gestão de Pessoas para discutir sobre os problemas enfrentados no dia a dia da chefia, buscar refletir sobre possíveis soluções e incentivar o apoio mútuo.
- Ofertar cursos de capacitação com foco em gerenciamento de conflitos que promovam espaços de trocas de experiências e boas práticas, com o intuito de construir em conjunto estratégias para os principais problemas e dúvidas indicados pelos participantes.
- Buscar estratégias para ajustar a força de trabalho das secretarias. Em especial, nos casos de secretarias que dispõem de um único servidor técnico-administrativo, buscar estratégias para superar a dificuldade de substituição nos casos de sua ausência.
- Promover a conscientização das chefias em final de mandato sobre a importância de colaborar com o período de transição entre chefias e o

impacto de suas ações nesta etapa para a continuidade dos trabalhos em andamento.

- Regulamentar procedimentos de transição entre chefias, com o intuito de promover a transferência adequada de responsabilidades e colaborar para a adaptação do novo chefe.
- Divulgar e orientar sobre o uso de ferramentas de gestão de tempo e priorização de demandas. A implementação dessas ferramentas tem potencial de impactar positivamente não apenas o desempenho das atividades, mas também a qualidade de vida daqueles que as executam, contribuindo para a manutenção de uma rotina de trabalho mais eficiente e eficaz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender as dificuldades e/ou resistências elencadas pelos docentes que os fazem não querer ocupar cargos gerenciais na Universidade Federal do Espírito Santo. Para tanto, utilizou-se da abordagem qualitativa, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com chefes de departamento em exercício, que foram analisadas utilizando-se da técnica da análise de conteúdo.

Este estudo possibilitou compreender os aspectos que envolvem o trabalho do professor-gestor no contexto das universidades públicas e as dificuldades vivenciadas por eles no desempenho do cargo gerencial. Percebemos que a resistência dos docentes em ocupar cargos gerenciais é uma resposta natural frente às diversas dificuldades e limitações enfrentadas por eles no desempenho da função, o que faz com que as funções gerenciais não sejam desejadas pelos docentes.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa permitem refletir sobre a necessidade de um olhar mais atento da universidade para as dificuldades enfrentadas pelos docentes na atuação gerencial. O apoio institucional adequado, a assistência aos docentes em processo de transição para os cargos de gestão e a oportunidade de preparação prévia são ações que podem não apenas minimizar as dificuldades identificadas, como também podem contribuir para a valorização dos docentes que aceitam o desafio de assumir cargos gerenciais na universidade.

Por fim, neste tópico os objetivos da pesquisa são retomados, destacando as contribuições gerais dos resultados obtidos, a metodologia adotada e o produto técnico produzido como resultado do estudo. Outrossim, são apresentadas a aderência, replicabilidade, inovação, complexidade e ênfase da pesquisa. Em seguida, são propostas sugestões para pesquisas futuras a partir da pesquisa realizada.

5.1 RESGATE DOS OBJETIVOS E SÍNTESE RESULTADOS

Diante da problemática identificada e com o intuito de responder ao problema de pesquisa, foi traçado o objetivo geral de compreender as dificuldades e/ou

resistências elencadas pelos docentes que os fazem não querer ocupar cargos gerenciais na Universidade Federal do Espírito Santo, desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

a) Levantar os motivos que fazem os professores-gestores desistirem de continuar exercendo atividades gerenciais;

b) Analisar as dificuldades encontradas pelos professores-gestores no desempenho da função gerencial;

c) Identificar, a partir da percepção dos professores-gestores, as competências necessárias para o exercício da função gerencial;

d) Construir um documento que aponte, a partir da percepção dos docentes, diretrizes eficazes que minimizem as dificuldades e/ou resistências para a aceitação de cargos gerenciais.

Em relação ao primeiro objetivo específico, considera-se que foi atendido totalmente uma vez que a análise dos dados das entrevistas permitiu levantar os motivos que fazem os professores-gestores desistirem de continuar exercendo atividades gerenciais. Os resultados obtidos possibilitaram compreender que os professores-gestores precisam lidar com diversas dificuldades no exercício da função gerencial e que isso contribui para a resistência dos docentes em aceitar ocupar cargos gerenciais na instituição pesquisada. Quanto ao segundo objetivo específico, verifica-se que foi cumprido em sua totalidade uma vez que foi possível analisar as dificuldades encontradas pelos professores-gestores no desempenho da função gerencial. Com relação ao terceiro objetivo, entende-se que também foi cumprido em sua totalidade uma vez que a análise de dados permitiu identificar as competências que os professores-gestores percebem ser necessárias para o exercício da função de chefe de departamento. Por fim, a partir dos resultados, foi possível elaborar um Relatório Técnico Conclusivo como produto técnico, que apresenta um diagnóstico das principais dificuldades e/ou resistências apresentadas pelos docentes que contribuem para a não aceitação de cargos gerenciais e, a partir disso, foi apresentado sugestões que podem contribuir para minimizar essas dificuldades e/ou resistências, tendo como base as manifestações dos entrevistados e o aporte teórico que fundamentou essa pesquisa.

Quanto as limitações desta pesquisa, este estudo foi realizado com uma amostra pequena, o que pode dificultar a generalização dos resultados em uma escala mais ampla. No entanto, entende-se que essa restrição possibilitou estudar com profundidade o tema proposto uma vez que trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória. Ademais, a pesquisa foi desenvolvida em apenas uma instituição de ensino superior, reduzindo, assim, a sua amplitude. Todavia, essa restrição permitiu um aprofundamento dos estudos da realidade institucional.

5.2 CONTRIBUIÇÕES GERAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa mostram-se relevantes uma vez que fornecem uma compreensão acerca dos aspectos do trabalho do professor-gestor, possibilitando que a instituição compreenda os motivos que levam os docentes a não querer exercer funções gerenciais e as dificuldades enfrentadas pelo professor no exercício do cargo, além de possibilitar o direcionamento das políticas de gestão de pessoas da instituição pesquisada.

Como contribuição prática, os resultados desta pesquisa serão disponibilizados no formato de relatório técnico conclusivo para a instituição pesquisada, podendo servir como base para a busca por melhorias nas práticas de gestão e para o desenvolvimento e capacitação desses profissionais.

5.3 PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO

A partir dos resultados obtidos com a análise dos dados, obteve-se ao final um diagnóstico das principais dificuldades e/ou resistências apresentadas pelos docentes que contribuem para a não aceitação de cargos gerenciais. Esse diagnóstico possibilitou a elaboração de sugestões que podem contribuir para minimizar o problema existente.

Assim, o produto técnico resultante deste estudo consiste em um Relatório Técnico Conclusivo no formato de ferramenta gerencial, apresentando o diagnóstico encontrado na instituição pesquisada e sugestões que minimizem as dificuldades e/ou resistências identificadas (Apêndice D).

5.4 CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS

A presente pesquisa fez uso de procedimentos metodológicos já padronizados e experimentados, como a realização de entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos.

5.5 ADERÊNCIA

Esta pesquisa insere-se no contexto da Administração Pública, uma vez que foi realizada na Universidade Federal do Espírito Santo, sendo desenvolvida dentro da Linha de Pesquisa 2 “Gestão de Serviços Públicos e Inovação”, especificamente em seu projeto estruturante 3 “Ações e programas finalísticos e de apoio/suporte ao governo”, do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública (PPGGP/UFES).

5.6 REPLICABILIDADE

Esta pesquisa pode ser replicada em outras instituições públicas que apresentam dificuldades relacionadas à aceitação de cargos gerenciais pelos docentes, podendo inclusive ser realizado como um estudo comparativo entre instituições com situação semelhante ao da instituição pesquisada, favorecendo a continuidade e ampliação dos resultados em novas pesquisas.

5.7 INOVAÇÃO

A inovação do estudo pode ser vista na abordagem do seu objeto ao explorar um tema pouco abordado nos estudos, que ainda não havia sido realizado no âmbito da instituição pesquisada. Dessa forma, pode-se considerar o resultado com baixo grau de inovação.

5.8 ÊNFASE

O presente estudo apresentou ênfase prática, tendo em vista que teve como objeto uma Instituição Federal de Ensino Superior e se desenvolveu tendo como base a realidade desta instituição, com o intuito de sugerir melhorias práticas para a situação pesquisada.

5.9 SUGESTÃO PARA TRABALHOS FUTUROS

Sem pretensões de esgotar o assunto, a presente pesquisa pode ser vista como ponto de partida para outros estudos. Assim, quanto às recomendações para futuras pesquisas, sugere-se que seja realizada a ampliação deste estudo para outros cargos gerenciais, como a coordenação de curso e a direção dos centros de ensino, para verificar se as dificuldades e/ou resistências para a aceitação desses outros cargos gerenciais convergem ou divergem dos achados desta pesquisa. Sugere-se ainda a ampliação do estudo para os demais campus da instituição pesquisada e outras instituições de ensino de forma a obter uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado. Outra sugestão é a realização de estudos comparativos entre outras Instituições de Ensino Superior públicas e privadas para verificar se as percepções dos docentes se diferenciam de uma instituição para outra.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. R. A universidade como organização complexa. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 15-28, jul./set., 2002.

ANDRADE, A. G. Z.; BÚRIGO, C. C. D., GONÇALVES, M. F. C. P. A Concepção de Universidade Pública e a Interface com o Processo de Formação dos Gestores Universitários. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, v. 6, n. 1, p. 58-75, jan-jun. 2022.

ARONI, A. 50 anos da Reforma Universitária de 1968: a reforma que não acabou. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, n. 3, p. 219–243, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03 /Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991. Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987**. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Brasília, 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm. Acesso em: 03 ago. 2023

BRASIL. **Lei n° 9.192, de 21 de dezembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Brasília, 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/cc ivil_03/leis/l9192.htm. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_ 03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 03 ago. 2023.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração**, v. 4, n. 2, p. 131-154, 2014.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. A. Interação entre o Papel de Professor-gestor e Competências Gerenciais: Percepções dos

Professores de uma universidade federal. **Revista Organizações em Contexto**, v. 12, n. 23, p. 287-325, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Hugo Pena. **Mapeamento de competências:** ferramentas, exercícios e aplicações em gestão de pessoas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

BRITO, Z. M., NASCIMENTO-E-SILVA, D., SOARES, M. L., SOARES, M. M. Processo gerencial: uma análise para suporte à gestão em uma instituição federal de ensino. **In:** XVI COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA - CIGU,. 2016. Arequipa. **Anais** [...]. Arequipa, 23, 24 e 25 de novembro de 2016.

CARBONE, Pedro Paula, BRANDÃO, Hugo Pena, LEITE, João Batista Diniz; VILHENA, Rosa Maria de Paula. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CASTRO, D.; TOMÀS, M. Development of Manager-Academics at Institutions of Higher Education in Catalonia. **Higher Education Quarterly**. Oxford, v. 65, n. 3, p. 290-307, july, 2011.

CHAUÍ, M. S. A universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. Set/Out/Nov/Dez, 2003.

DAVIS, A.; RENSBURG, M. J. V.; VENTER, P. The impact of managerialism on thestrategy work of university middle managers. **Studies in Higher Education**, Oxfordshire, v. 41, n. 8, p. 1480-1494, 2016.

DEWES, A.; BOLZAN, D. P. V. Gestão universitária a partir da narrativa de professores gestores de departamentos didáticos. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 7, n. 15, p. 39–53, 2018.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos, instrumentos e experiências**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ÉSTHER, A. B.; SILVA, F. T. DA; MELO, B. A. 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.

FLEURY, M. T. L., FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de administração contemporânea**, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRADE, C. M., COELHO, A. L. A. L., PESSOA, M. F., MORAIS, L. A. Transição do papel de professor a professor-gestor: um estudo com coordenadores de cursos de pós-graduação de uma instituição federal de ensino superior. **Perspectivas Contemporâneas**, v. 19, p. 1-19, 2024.

FREITAS, P. F. P., ODELIUS, C. C. Competências Gerenciais: Uma Análise de Classificações em Estudos Empíricos. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. 1, p. 35-49, 2018.

GOMES, A. K. P.; BARBOSA, M. A. C.; CASSUNDÉ, F. R. Gestão de pessoas por competências e escolha de gestores para cargos de confiança: um estudo no Instituto Federal do Sertão Pernambucano. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 26, n. 83, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JULIATTI, B. C.; PAULA, C. E. A.; SANTANA, D. R. de; VALLE, G. S. O. do; LUZ, J. L. S. da; CORDEIRO, J. B.; OLIVEIRA, M. A. M. de; DEUS, L. A. de; BORGES, T. C. O que é uma gestão universitária eficiente? a construção de critérios objetivos que delimitam o princípio da eficiência em Universidades Federais Brasileiras / What is an efficient university management? the construction of objective criteria that delimit the principle of efficiency in Brazilian Federal Universities. **Brazilian Journal of Development**, *[S. l.]*, v. 8, n. 7, p. 49904–49925, 2022.

KRAVARITI, F.; JOHNSTON, K. Talent management: a critical literature review and research agenda for public sector human resource management, **Public Management Review**, London, v. 22, n. 1, p. 75-95, 2020.

LEITÃO, Sergio Proença. a Decisão Na Academia 1*. **Revista Administração Pública**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 69–86, 1993.

MARRA, A. V. O professor-gerente: processo de transformação. **Revista de C. Humanas,** v. 6, n. 2, p. 253-265, jul./dez., 2006.

MELO, P. A.; MELO, M. B.; NUNES, R. S. A Educação a Distância como Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 24, p.278-304, 2009.

MENDES, S. R. **A percepção do professor-gestor sobre capacitação e desenvolvimento de competências gerenciais na UFRN**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

MEYER JR., V. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Universidade em debate**, v. 1, n. 2, p. 12 - 26, 2014.

MEYER JR, V.; LOPES, M. C. B. Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 13, n. 1, p. 40–51, 2015.

MORAIS, J. P.; AMARO, D.; SILVA, N. G. A. Análise das características e desafios do docente-gestor em uma IFES: um estudo na UFERSA. **RGO. Revista Gestão Organizacional**, v. 15, n. 3, p. 160–179, 2022.

PADIM, D. F. **O trabalho intensificado e extensificado do professor gestor na Universidade Federal do Oeste da Bahia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

PASCUCI, L., FISHLOW, A. Universidade em Tempos de Mudança: Contexto, Lições e Desafios. In: **Administração Universitária em Tempos de Mudança**: Novos Rumos e Desafios. Curitiba: Appris, 2021, p. 146-178.

PASCUCI, L.; MEYER JR, V.; MAGIONI, B.; SENA, R. Managerialism na gestão universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, vol. 9, núm. 1, pp. 37-59, 2016.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, Edição Especial, artigo 9, p.627-647, Rio de Janeiro, 2011.

PEREIRA, J. R. S.; SILVA, J. E. O.; GINÊZ, M. A. P.; MELO, P. A. de. A Estrutura Colegiada de Uma Universidade Pública Federal Sob a Perspectiva da Abordagem da Liderança Compartilhada. **Revista GUAL**, v. 15, n. 1, p. 253-273, 2022.

PESSOA, M. F., COELHO, A. L. A. L., FRADE, C. M.; MORAIS, L. A. Desafios Gerenciais do Professor-Gestor: Um Estudo com Coordenadores de Curso da Graduação em uma Instituição Federal de Ensino Superior. **Revista Gestão & Conexões**, v. 11, n. 2, p. 72-97, 2022.

PINTO, T. R. G. S.; MARTINS, S.; FARIA, R. O significado da gestão para os coordenadores de curso superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2019.

RANIERI, N. B. S.; LUTAIF, M. K. A autonomia universitária e seus percalços. **Com Ciência: revista eletrônica de jornalismo científico**, 2019. Disponível em: https://www.comciencia.br/autonomia-universitaria-e-seus-percalcos/. Acesso em: 12 ago. 2023.

REATTO, D.; BRUNSTEIN, J. De professor a chefe de departamento: um estudo sobre o desenvolvimento das competências gerenciais desses profissionais numa universidade pública. **Revista Gestão Universitária da América Latina**, v. 11, p. 184-207, 2018.

RIBEIRO, R. M. D. C. A natureza da gestão universitária: influência de aspectos político-institucionais, econômicos e culturais. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 2, p. 357–378, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RODRIGUES, A. C. D. A. L.; VILLARDI, B. Q. Formação do docente para a gestão universitária: uma análise indutiva dos professores gestores da pós-graduação stricto sensu da UFRRJ. **Revista Foco**, v. 10, n. 2, p. 208–231, 2017.

RUAS, R. **Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., M. M. **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. 1. ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

SALLES, M. A. S. D., VILLARDI, B. Q. O desenvolvimento de competências

gerenciais na prática dos gestores no contexto de uma Ifes centenária. **Revista Do Serviço Público**, v. 68, n. 2, p. 467-492, 2017.

SILVA, R. O. DA, CAMPOS, A. J. C., MELO, P. A. DE, & NASCIMENTO-E-SILVA, D. Coordenação de graduação: competências requeridas conforme o processo gerencial. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 10, n. 19, p. 1-17,2021.

SILVA, F. M. V.; CUNHA, C. J. C. A. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 145-171, jan./fev./mar./abr., 2012.

TOSTA, H. T. **Desenvolvimento de competências gerenciais nas universidades federais**. Tese (Doutorado) - Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

TOSTA, H. T.; DALMAU, M. B. L.; TOSTA, K. C. B. T.; TECCHIO; E. L. Gestores universitários: papel e competências necessárias para o desempenho de suas atividades nas universidades federais. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 5, n. 2., p. 1–15, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **A instituição**. Disponível em: https://www.ufes.br/institui%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 09 set. 2023a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Como funciona a UFES**. Disponível em: https://www.ufes.br/como-funciona-ufes. Acesso em: 09 set. 2023b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Estatuto da Universidade Federal do Espírito Santo.** Disponível em: https://daocs.ufes.br/estatuto-da-ufes. Acesso em: 23 nov. 2023c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Quadros e informações.** Disponível em: https://progep.ufes.br/quadros-e-informacoes. Acesso em: 05 ago. 2024.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. F. Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 8, n. 2, p.181-200, jun. 2004.

WEBER, S. Marcas da reforma universitária de 1968 e novos desafios para a universidade brasileira. **Estudos de Sociologia - Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. IS, n. 2, p. 121-136, 2009.

.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista

Apêndice B – Modelo de Termo de autorização para realização de pesquisa

Apêndice C – Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Apêndice D – Produto Técnico/Tecnológico

Apêndice E – Produto Técnico/Tecnológico: Informações Relevantes (Plataforma Sucupira)

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perfil do entrevistado:

Formação profissional: _____

Tempo de serviço na instituição:_____

Tempo na função de chefe de departamento:_____

Ocupou outros cargos gerenciais na instituição: ( )Sim ( )Não. Quais?_____

Ocupou outros cargos gerenciais fora da instituição: ( )Sim ( )Não

Roteiro da entrevista:

1. O que significa ser chefe de departamento em uma universidade pública?

2. Na sua percepção, quais são as principais preocupações que os docentes têm ao considerar assumir a função de chefe de departamento?

3. Quais motivos o/a levaram a assumir a função de chefe de departamento?

4. Como foi o processo de transição de professor para gestor?

5. Você considera que os conhecimentos adquiridos na sua formação acadêmica são suficientes para a sua atuação como chefe de departamento?

6. Você realizou algum treinamento para assumir a função de chefe de departamento? Caso positivo, o treinamento foi oferecido pela Instituição?

7. Como você aprendeu a ser chefe de departamento?

8. Fale-me um pouco sobre como é o seu dia de trabalho enquanto chefe de departamento. Como você administra o tempo atuando como professor-gestor?

9. Como você concilia as atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) com a função gerencial? Foi necessário descontinuar alguma atividade?

10. Como chefe de departamento, com quais grupos você interage? De que modo esses grupos influenciam na sua atuação como gestor?

11. Quais são as principais dificuldades encontradas no exercício da função de chefe de departamento?

12. Das dificuldades citadas, qual foi a mais desafiadora?

13. Você considera que a atuação como gestor requer o desenvolvimento de competências profissionais distintas daquelas associadas ao papel de docente, pesquisador e extensionista?

14. Na sua percepção, quais competências são necessárias para o exercício da função de chefe de departamento?

15. Na sua percepção, como essas competências poderiam ser melhor desenvolvidas?

16. Você gostaria de acrescentar algo que considere relevante?

APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

TERMO DE ANUÊNCIA PARA A PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a realização do projeto de pesquisa intitulado "**Dificuldades na transição de professor para gestor: a percepção dos docentes de uma Instituição Federal de Ensino Superior**", a ser realizado neste Centro, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Dr. Marison Luiz Soares e Vanessa Bastos Martinelli, com o objetivo principal de compreender as dificuldades e/ou resistências elencadas pelos docentes que os fazem não querer ocupar cargos gerenciais na Universidade Federal do Espírito Santo.

Esta autorização fica condicionada à aprovação da pesquisa supracitada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFES e à observância dos preceitos éticos dispostos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

_____

Assinatura do responsável pelo Centro de Ensino

APÊNDICE C – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) senhor(a) foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **DIFICULDADES NA TRANSIÇÃO DE PROFESSOR PARA GESTOR: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR**, sob a responsabilidade de Vanessa Bastos Martinelli, orientada pelo Prof. Dr. Marison Luiz Soares.

JUSTIFICATIVA

Diante da importância do papel desempenhado pelo professor-gestor nas Instituições Federais de Ensino Superior e considerando que há um histórico negativo na Universidade Federal do Espírito Santo relacionado à resistência dos docentes em assumir cargos gerenciais, esta pesquisa se justifica na medida em que possibilita que a Instituição compreenda os motivos que levam os docentes a não querer exercer funções gerenciais e as dificuldades enfrentadas pelo professor no exercício do cargo, o que pode servir como base para a busca por melhorias nas práticas de gestão e para o desenvolvimento e capacitação desses profissionais.

OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa é compreender as dificuldades e/ou resistências elencadas pelos docentes que os fazem não querer ocupar cargos gerenciais na Universidade Federal do Espírito Santo.

PROCEDIMENTOS

Se você concordar em participar deste estudo será solicitado a assinatura deste termo em 2(duas) vias. Uma via deste documento será entregue ao participante e a outra ficará com a pesquisadora. A sua participação consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada sobre o trabalho gerencial do chefe de departamento nas

universidades. Com a sua anuência, a entrevista será gravada com o objetivo de facilitar a transcrição e a análise dos dados. Em nenhuma hipótese seus dados e sua voz serão divulgados.

Sobre a gravação da entrevista:

- ☐ Sim, autorizo a gravação apenas em áudio, sem a divulgação da minha voz.
- ☐ Não autorizo qualquer gravação.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A entrevista tem duração estimada de 20 minutos e será realizada na Universidade Federal do Espírito Santo, campus de Goiabeiras, em local e horário sugeridos pelo participante.

RISCOS E DESCONFORTOS

A pesquisa apresenta risco mínimo ao participante visto que a coleta de dados será realizada de forma a deixá-lo confortável e seguro para fornecer as respostas. Os possíveis riscos desta pesquisa são a quebra de sigilo e o constrangimento ao responder alguma das perguntas da entrevista. No entanto, os riscos serão minimizados uma vez que a pesquisa será desenvolvida de forma a garantir o anonimato dos participantes e o sigilo dos dados, além de garantir a possibilidade de recusar responder alguma das perguntas e/ou desistir da condição de participante a qualquer tempo.

BENEFÍCIOS

Não haverá benefícios diretos ao participante com a pesquisa. Porém, espera-se que os resultados da pesquisa possibilitem produzir novos conhecimentos sobre os aspectos do trabalho gerencial dos chefes de departamento de forma a buscar melhorias para a gestão universitária.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

O participante terá assistência dos pesquisadores durante o período da pesquisa, fornecendo os esclarecimentos e informações que forem necessários.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

A participação na pesquisa é voluntária e o(a) Sr.(a) pode deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

Os pesquisadores se comprometem a preservar o anonimato do participante e as informações relacionadas à sua participação serão usadas apenas para fins científicos.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

A participação na pesquisa não irá lhe gerar despesas ou compensações financeiras. No entanto, caso ocorram gastos exclusivamente decorrentes da pesquisa, é garantido o ressarcimento ao participante.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

O direito a buscar indenização por eventuais danos exclusivamente decorrentes da pesquisa é garantido.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora responsável: Vanessa Bastos Martinelli, telefone (27) 99985-2204, e-mail vanessabmartinelli2@gmail.com. Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, o (a) Sr.(a) poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES – Campus de Goiabeiras no telefone (27) 3145-9820 ou pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória - ES | CEP 29075-910, na sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN. O CEP/CCHN/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

CONSENTIMENTO

Declaro que li e não tenho dúvidas sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora responsável, rubricada em todas as páginas.

Vitória, _____de _____ de _____.

_____

Participante da pesquisa

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa eu, Vanessa Bastos Martinelli, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 466/2012, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos.

_____

Vanessa Bastos Martinelli

Pesquisadora responsável

APÊNDICE D – PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

VANESSA BASTOS MARTINELLI

Prof. Dr. MARISON LUIZ SOARES

RELATÓRIO TÉCNICO CONCLUSIVO: SUGESTÕES PARA MINIMIZAR AS DIFICULDADES E/OU RESISTÊNCIAS DOS PROFESSORES PARA A ACEITAÇÃO DE CARGOS GERENCIAIS

VITÓRIA- ES
2024

PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO PÚBLICA - UFES	
Tipo e Título do Produto Técnico/Tecnológico Relatório Técnico Conclusivo: Sugestões para Minimizar as Dificuldades e/ou Resistências dos Professores para a Aceitação de Cargos Gerenciais	
Autores do PTT	
1. Vanessa Bastos Martinelli (Egresso)	**Orcid: https://orcid.org/0009-0001-0078-5448**
2. Prof. Dr. Marison Luiz Soares (Orientador)	**Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3269-9365**
Instituição estudada **Universidade Federal do Espírito Santo**	
Recebimento do Produto Técnico/Tecnológico **Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP/UFES)**	
Setor/Função do recebimento **Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP/UFES)**	
Dados do egresso	
Nome da Instituição do discente/egresso- Origem da Vaga (X) UFES ( ) Conveniada ( ) Demanda Social **Universidade Federal do Espírito Santo**	
Vínculo/Setor de trabalho do discente/egresso: SEC/CCHN	
Título da dissertação que deu origem ao Produto Técnico/Tecnológico **Dificuldades na transição de professor para gestor: a percepção dos docentes de uma Instituição Federal de Ensino Superior**	
Links do repositório da dissertação **https://gestaopublica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-tecnologico-oriundo-dissertacao** **https://gestaopublica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGGP/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas**	
E-mail: vanessa.martinelli@ufes.br	
Matrícula do egresso no PPGGP: 2022231045	**Data da titulação: 23/12/2024**
Palavras-chave: Dificuldades Gerenciais; Professor-gestor; Gestão Universitária; Gestão Pública.	

PPGGP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

UFES
Universidade Federal do Espírito Santo

Vitória, 13 de janeiro de 2025

À Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP/UFES)
Josiana Binda
Universidade Federal do Espírito Santo

Assunto: Entrega de produto técnico

Srª. Pró-reitora,

Eu, Vanessa Bastos Martinelli, tendo sido aprovada no processo seletivo para cursar o Mestrado Profissional em Gestão Pública, oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), após a obtenção do título de Mestre, encaminho o produto técnico/tecnológico em sua versão final para depósito no repositório institucional, denominado - **Relatório Técnico Conclusivo: sugestões para minimizar as dificuldades e/ou resistências dos professores para a aceitação de cargos gerenciais** - resultante da pesquisa de conclusão de curso, desenvolvido sob a orientação do prof. Dr. Marison Luiz Soares.

Atenciosamente,

gov.br Documento assinado digitalmente
VANESSA BASTOS MARTINELLI
Data: 13/01/2025 16:16:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Vanessa Bastos Martinelli
Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública- PPGGP- UFES
Universidade Federal do Espírito Santo

gov.br Documento assinado digitalmente
MARISON LUIZ SOARES
Data: 15/01/2025 09:12:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Marison Luiz Soares.
Profª do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública (PPGGP/Ufes) - Orientador

1. INTRODUÇÃO

O presente produto técnico/tecnológico (PTT) é resultante da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública (Mestrado Profissional) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em consonância com a Linha de Pesquisa 2 “Gestão de Serviços Públicos e Inovação”, especificamente em seu projeto estruturante 3 “Ações e Programas Finalísticos e de Apoio/Suporte ao Governo”.

Assim, o produto técnico foi desenvolvido como resultado de uma análise da percepção dos docentes que ocupam a função de chefe de departamento, apresentando as principais dificuldades e/ou resistências elencadas pelos docentes que contribuem para a não aceitação de cargos gerenciais e, a partir disso, sugestões que podem minimizar essas dificuldades e/ou resistências, com o intuito de contribuir com a busca por melhorias na gestão acadêmica, bem como servir de base para o direcionamento das políticas de gestão de pessoas da instituição.

2. TIPO DO PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO OBTIDO

Relatório técnico conclusivo como ferramenta gerencial.

3. SITUAÇÃO ENCONTRADA ANTES DA PESQUISA

Nas universidades, os cargos de gestão são majoritariamente ocupados por docentes, que desempenham um papel relevante para o alcance dos objetivos e metas da Instituição. No entanto, apesar da importância do papel do professor-gestor na universidade, há um histórico negativo na Universidade Federal do Espírito Santo relacionado à resistência dos docentes em assumir cargos gerenciais. Diante disso, foi desenvolvida a pesquisa com o objetivo de compreender as dificuldades e/ou resistências elencadas pelos docentes que os fazem não querer ocupar cargos gerenciais na Universidade Federal do Espírito Santo.

4. OBJETIVOS/FINALIDADE DO PRODUTO TÉCNICO/ TECNOLÓGICO

O PTT foi desenvolvido com o intuito de fornecer um diagnóstico das principais dificuldades e/ou resistências apresentadas pelos docentes que contribuem para a não aceitação de cargos gerenciais e, a partir disso, propor diretrizes eficazes que minimizem essas dificuldades e/ou resistências, podendo servir de base para o

direcionamento das políticas de gestão de pessoas da instituição, bem como contribuir para a melhoria da satisfação profissional dos docentes.

5. METODOLOGIA UTILIZADA

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Espírito Santo, no campus de Goiabeiras, utilizando-se da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da pesquisa de campo. Assim, foram realizadas entrevistas com chefes de departamento em exercício e os dados foram tratados a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando-se da técnica da análise de conteúdo. O projeto foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFES e seguiu os aspectos éticos dispostos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

6. CONTRIBUIÇÕES GERAIS

O relatório técnico apresenta-se como uma importante ferramenta a ser utilizada pela instituição pesquisada uma vez que fornece uma compreensão acerca dos aspectos do trabalho do professor-gestor e as dificuldades encontradas na atuação gerencial, podendo servir de base para o direcionamento das políticas de gestão de pessoas da instituição pesquisada e para a melhoria da satisfação profissional dos docentes.

7. CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS

Este produto técnico foi elaborado a partir de uma abordagem convencional em termos de metodologia. O campo pesquisado seguiu padrões de pesquisa já conhecidos, com a realização de entrevistas semiestruturadas.

8. ADERÊNCIA ÀS LINHAS E PROJETOS DE PESQUISA

Este produto técnico insere-se no contexto da Administração Pública, uma vez que foi realizada na Universidade Federal do Espírito Santo, sendo desenvolvida dentro da Linha de Pesquisa 2 “Gestão de Serviços Públicos e Inovação”, especificamente em seu projeto estruturante 3 “Ações e programas finalísticos e de apoio/suporte ao governo”, do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública (PPGGP/UFES).

9. POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO DO TÉCNICO/TECNOLÓGICO

O produto técnico desenvolvido apresenta médio impacto potencial em termos de sua aplicabilidade, uma vez que pode ser utilizado tanto pela Universidade Federal do Espírito Santo como por outras instituições públicas de ensino superior.

10. IMPACTOS (Social, econômico e cultural) (Real ou potencial)

O impacto do produto técnico consiste no fato da Universidade ter acesso ao diagnóstico das principais dificuldades dos docentes na atuação gerencial, podendo promover melhorias na gestão universitária, com impacto na qualidade dos serviços oferecidos à sociedade. Ademais, culturalmente, o produto técnico propicia um ambiente de maior satisfação profissional dos docentes e valorização desses profissionais.

11. REPLICABILIDADE

A metodologia adotada está descrita de forma que pode ser replicada em outras instituições, mesmo sem a ajuda do autor, favorecendo a continuidade e ampliação dos resultados em novas pesquisas.

12. ABRANGÊNCIA TERRITORIAL

Este produto técnico possui abrangência local por ter sido desenvolvido para uma Instituição Federal de Ensino Superior, mas pode ser aplicado em abrangência nacional, tendo em vista as adaptações que podem ser realizadas ao contexto de cada instituição.

13. COMPLEXIDADE

Este produto técnico apresenta baixo grau de complexidade uma vez que utilizou de conhecimentos pré-estabelecidos que foram adaptados e/ou alterados ao combinar algumas ações propostas em outros materiais com as informações obtidas na elaboração da dissertação.

14. ASPECTOS INOVADORES

A inovação do estudo pode ser vista na abordagem do seu objeto ao explorar um tema pouco abordado nos estudos, que ainda não havia sido realizado no âmbito da instituição pesquisada. Assim, pode-se considerar o resultado com baixo grau de inovação.

15 SETOR DA SOCIEDADE INFLUENCIADO

Este produto técnico pretende impactar a administração pública, com foco nas Instituições Federais de Ensino Superior. Dessa forma, as diretrizes propostas visam melhorar a gestão universitária e a qualidade dos serviços prestados à sociedade.

16. VÍNCULO COM O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL OU PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Este PTT encontra-se alinhado aos Objetivos Estratégicos de Gestão (OEG) do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Espírito Santo para o período 2021 – 2030, alinhado ao OEG2 - Assegurar uma gestão ética, democrática, transparente, participativa e efetiva.

O PDI 2021-2030 está disponível em: https://proplan.ufes.br/plano-de-desenvolvimentoinstitucional-pdi-2021-2030

17. FOMENTO

Este PTT foi desenvolvido por meio do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da UFES, não sendo necessário recursos financeiros externos que o fomentassem.

18. REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Não há registro de propriedade intelectual associado ao PTT.

19. ESTÁGIO DA TECNOLOGIA

O PTT consiste em relatório técnico conclusivo que será encaminhado para a Instituição pesquisada. Todavia, enquanto proposta pode-se afirmar que o PTT foi finalizado.

20. TRANSFERÊNCIA DA TECNOLOGIA OU CONHECIMENTO

A transferência do conhecimento ocorrerá com a entrega do produto técnico à instituição pesquisada.

21. AÇÕES NECESSÁRIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO

O relatório técnico conclusivo apresenta um diagnóstico da situação encontrada e elenca possíveis sugestões, cabendo a instituição estudada implementar as ações

que julgar serem possíveis no âmbito institucional. A implementação do produto ocorrerá no recebimento do PTT e no estudo da viabilidade de ser aplicado no contexto da instituição.

22. DESCRIÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO / TECNOLÓGICO: Divulgado / Institucionalizado

O PTT está apresentado a partir da página seguinte.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

RELATÓRIO TÉCNICO CONCLUSIVO: SUGESTÕES PARA MINIMIZAR AS DIFICULDADES E/OU RESISTÊNCIAS DOS PROFESSORES PARA A ACEITAÇÃO DE CARGOS GERENCIAIS

MESTRANDA: VANESSA BASTOS MARTINELLI
ORIENTADOR: PROF. DR. MARISON LUIZ SOARES

SUGESTÕES PARA MINIMIZAR AS DIFICULDADES E/OU RESISTÊNCIAS DOS PROFESSORES PARA A ACEITAÇÃO DE CARGOS GERENCIAIS

O presente produto técnico/tecnológico, desenvolvido no formato de relatório técnico conclusivo, visa apresentar as principais dificuldades e/ou resistências elencadas pelos docentes que contribuem para a não aceitação de cargos gerenciais na Universidade Federal do Espírito Santo e algumas sugestões que podem contribuir para minimizar essas dificuldades e/ou resistências, tendo como base o referencial teórico que fundamentou o estudo e as entrevistas realizadas com docentes que ocupam a função de chefe de departamento na instituição.

1) Situações identificadas:

a) A transição de professor para professor-gestor apresenta limitações sobretudo relacionadas à preparação para exercer funções gerenciais. Os professores percebem que a formação acadêmica não os prepara para desempenhar atividades gerenciais. Ademais, evidenciam que não recebem treinamento que os preparem para desempenhar tais cargos gerenciais.

b) Falta de tempo para realizar cursos de capacitação após o início do exercício no cargo de gestão, uma vez que os professores-gestores precisam conciliar a atividade gerencial com as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Sugestão apresentada:

Elaborar e disponibilizar um programa de formação gerencial no primeiro ano de ingresso do docente na universidade. Assim, como os cargos de gestão no âmbito das universidades são majoritariamente ocupados por docentes, é importante prepará-los desde o início da carreira de forma a reduzir a insegurança e as dificuldades na atuação gerencial.

2) Situação identificada:

a) Ausência de capacitações voltadas especificamente para os cargos de gestão, como chefia de departamento e coordenação de curso.

Sugestão apresentada:

Elaborar e disponibilizar treinamentos periódicos voltados para os cargos de gestão, como chefia de departamento e coordenação de curso, de forma a aprimorar as competências necessárias ao desempenho da função gerencial.

3) Situações identificadas:

a) Falta de clareza sobre a definição do papel e das atribuições da chefia de departamento. Ainda que essas atribuições estejam listadas no regimento, são apresentadas de forma geral, sem o detalhamento necessário para sua total compreensão.

b) Desconhecimento dos procedimentos gerais de trabalho necessários para executar cada atribuição.

Sugestão apresentada:

Elaborar um manual de procedimentos direcionado à chefia de departamento com o intuito de apresentar de forma clara o papel e as atribuições do chefe de departamento, orientar quanto aos principais procedimentos administrativos e fornecer as orientações iniciais para quando o docente ingressar no cargo gerencial.

O manual é uma forma de apoiar o docente que está iniciando no cargo de gestão, na medida em que disponibiliza em um documento único as principais informações para a compreensão do papel a ser desempenhado. Assim, o docente não precisará buscar por essas informações nos diversos sites e normativas da universidade, otimizando o seu tempo.

4) Situações identificadas:

a) Tensões e dificuldades na condução dos conflitos internos, que surgem com frequência.

b) Tensões relacionadas ao desafio de administrar os seus pares, uma vez que, enquanto chefes, precisam cobrar o cumprimento das normativas e corrigir eventuais falhas, o que gera uma indisposição com os colegas docentes.

Sugestões apresentadas:

Promover encontros periódicos entre chefias de departamento e profissionais da Gestão de Pessoas para discutir sobre os problemas enfrentados no dia a dia da chefia, buscar refletir sobre possíveis soluções e incentivar o apoio mútuo.

Ofertar cursos de capacitação com foco em gerenciamento de conflitos que promovam espaços de trocas de experiências e boas práticas, com o intuito de construir em conjunto estratégias para os principais problemas e dúvidas indicados pelos participantes.

5) Situação identificada:

a) A ausência de apoio administrativo adequado da secretaria dificulta o desempenho das atividades pelo professor-gestor. O número insuficiente de servidores compromete o suporte administrativo oferecido às chefias de departamento, o que resulta em sobrecarga de trabalho e aumento do tempo gasto na realização dos procedimentos administrativos.

Sugestão apresentada:

Buscar estratégias para ajustar a força de trabalho das secretarias. Em especial, nos casos de secretarias que dispõem de um único servidor técnico-administrativo, buscar estratégias para superar a dificuldade de substituição nos casos de sua ausência.

6) Situação identificada:

a) A ausência de procedimentos formais de transição entre chefias traz dificuldades para o novo chefe de departamento. Observou-se que, em alguns departamentos, as chefias em final de mandato não transmitem todas as informações necessárias para os seus sucessores, o que dificulta o ingresso do novo gestor e compromete a continuidade dos trabalhos em andamento.

Sugestões apresentadas:

Promover a conscientização das chefias em final de mandato sobre a importância de colaborar com o período de transição entre chefias e o impacto de suas ações nesta etapa para a continuidade dos trabalhos em andamento.

Regulamentar procedimentos de transição entre chefias, com o intuito de promover a transferência adequada de responsabilidades e colaborar para a adaptação do novo chefe.

7) Situação identificada:

a) Dificuldade de organizar uma rotina eficiente de trabalho. No dia a dia da função, os professores-gestores precisam realizar um grande volume de atividades, cuja execução é frequentemente interrompida pelo surgimento de novas demandas.

Sugestão apresentada:

Divulgar e orientar sobre o uso de ferramentas de gestão de tempo e priorização de demandas. A implementação dessas ferramentas tem potencial de impactar positivamente não apenas o desempenho das atividades, mas também a qualidade de vida daqueles que as executam, contribuindo para a manutenção de uma rotina de trabalho mais eficiente e eficaz.

O presente Relatório Técnico Conclusivo resulta da dissertação intitulada “Dificuldades na transição de professor para gestor: a percepção dos docentes de uma Instituição Federal de Ensino Superior”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo, que objetivou compreender as dificuldades e/ou resistências elencadas pelos docentes que os fazem não querer ocupar cargos gerenciais na Universidade Federal do Espírito Santo.

Por fim, espera-se que este relatório possa contribuir com a instituição a partir das sugestões apresentadas, não apenas para minimizar as dificuldades e/ou resistências dos docentes em relação à ocupação de cargos gerenciais, mas também para a melhoria das práticas de gestão, o desenvolvimento e capacitação dos docentes e a satisfação profissional. Ressalta-se que as referidas sugestões podem ser implementadas a critério da instituição, caso as considerem relevantes e aplicáveis.

APÊNDICE E – PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO: INFORMAÇÕES RELEVANTES (PLATAFORMA SUCUPIRA)

Título da dissertação
Dificuldades na transição de professor para gestor: a percepção dos docentes de uma Instituição Federal de Ensino Superior.

Título do PTT
Relatório Técnico Conclusivo: sugestões para minimizar as dificuldades e/ou resistências dos professores para a aceitação de cargos gerenciais.

Palavras-chave do seu PTT
Dificuldades Gerenciais; Professor-gestor; Gestão Universitária; Gestão Pública.

1 – Qual a área do seu PTT?
Administração pública

2 – Qual o tipo da produção do seu PTT?
Técnica

3 - Qual o subtipo do seu produto técnico?
Serviços técnicos

4 – Natureza do produto técnico.
Relatório técnico conclusivo.

5 – Duração do desenvolvimento do produto técnico
4 meses

6 – Número de páginas do texto do produto técnico
05

7 – Disponibilidade do documento (PTT).	
	Restrita
X	Irrestrita

8 – Instituição financiadora
Universidade Federal do Espírito Santo

9 – Cidade onde foi desenvolvido o PTT
Vitória – ES

10 – País
Brasil

11 – Qual a forma de divulgação do seu PTT?	
X	**Meio digital – disponibilização do texto em um repositório ou site de acesso público, via internet.**
	Vários – disponibilização em uma combinação de, pelo menos, duas modalidades anteriores.

12 – Idioma no qual foi redigido o texto original para divulgação
Português

13– Título do seu PTT em inglês (Todas as iniciais de palavras em maiúsculas, exceto as conjunções)
Conclusive Technical Report: Suggestions to minimize difficulties and/or resistances of teachers in accepting management positions.

14– Número do DOI (se houver)
- -

15 – URL do DOI (se houver)
- -

16 –Subtipos – produtos técnico/tecnológicos
Relatório técnico conclusivo – ferramenta gerencial

17– Finalidade do seu PTT
Fornecer um diagnóstico das principais dificuldades e/ou resistências apresentadas pelos docentes que contribuem para a não aceitação de cargos gerenciais e, a partir disso, propor diretrizes eficazes que minimizem essas dificuldades e/ou resistências.

18 – Qual o nível de impacto do seu PTT? Marcar apenas uma opção. Impacto consiste na transformação causada pelo produto técnico/tecnológico no ambiente (organização, comunidade, localidade, etc.) ao qual se destina.	
	Alto
X	Médio

	Baixo

19 – Qual o tipo de demanda do seu PTT? (Marcar apenas uma opção)	
X	**Espontânea (Identificou e desenvolveu a pesquisa e o PTT)**
	Por concorrência (Venceu a concorrência)
	Contratada (Solicitação da instituição, sendo ou não remunerado)

20 – Qual o impacto do objetivo do seu PTT? (Marcar apenas uma opção)	
	Experimental
X	**Solução de um problema previamente identificado**
	Sem um foco de aplicação previamente definido

21 – Qual a área impactada pelo seu PTT?	
	Econômica
	Saúde
	Ensino
X	**Social**
	Cultural
	Ambiental
	Científica

22 – Qual o tipo de impacto do seu PTT neste momento?	
X	**Potencial (Quando ainda não foi implementado/ adotado pela instituição)**

	Real (Quando já foi implementado/ adotado pela instituição)

23 – Descreva o tipo de impacto do seu PTT
A Universidade poderá ter acesso ao diagnóstico das principais dificuldades dos docentes na atuação gerencial, podendo promover melhorias na gestão universitária, com impacto na qualidade dos serviços oferecidos à sociedade.

24 – Seu PTT é passível de replicabilidade?	
X	**SIM (Quando o PTT apresenta características encontradas em outras instituições, podendo ser replicado e/ou a metodologia está descrita de forma clara, podendo ser utilizada facilmente por outro pesquisador).**
	NÃO (Quando o PTT apresenta características tão específicas, que não permite ser realizado por outro pesquisador, em outra instituiçãoe/ou a metodologia é complexa e sua descrição no texto não é suficiente para que outro pesquisador replique a pesquisa.

25 – Qual a abrangência territorial do seu PTT? Marque a maior abrangência de acordo com a possibilidade de utilização do seu PTT. Apenas uma opção	
	Local (só pode ser aplicado/utilizado na instituição estudada e em outras na mesma localidade).
	Regional (Pode ser aplicado/utilizado em instituições semelhantes em nível regional dentro do estado).
X	**Nacional (Pode ser aplicado/utilizado em qualquer instituição semelhante, em todo o território nacional)**
	Internacional (Pode ser aplicado/utilizado por qualquer instituição semelhante em outros países).

26 – Qual o grau de complexidade do seu PTT? Marque apenas uma opção	
Complexidade é o grau de interação dos atores, relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento de produtos técnico-tecnológicos.	
	Alta (Quando o PTT contemplou a associação de diferentes novos conhecimentos e atores -laboratórios, empresas, etc.-para a solução de problemas)

	Média (Quando o PTT contemplou a alteração/adaptação de conhecimentos pré-estabelecidos por atores diferentes -laboratórios, empresas, etc.- para a solução de problemas)
X	**Baixa (Quando o PTT utilizou a combinação de conhecimentos pré-estabelecidos por atores diferentes ou não).**

27 – Qual o grau de inovação do seu PTT?	
Intensidade do conhecimento inédito na criação e desenvolvimento do produto.	
	Alto teor inovativo– Inovação radical, mudança de paradigma
	Médio teor inovativo – Inovação incremental, com a modificação de conhecimentos pré-estabelecidos
X	**Baixo teor inovativo – Inovação adaptativa, com a utilização de conhecimento pré-existente.**
	Sem inovação aparente – Quando o PTT é uma replicação de outro trabalho já existente, desenvolvido para instituições diferentes, usando a mesma metodologia, tecnologia, autores, etc.

28 – Qual o setor da sociedade beneficiado por seu PTT? Marque apenas uma opção	
	Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura
	Indústria da transformação
	Água, esgoto, atividade de gestão de resíduos e descontaminação
	Construção
	Comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas
	Transporte, armazenagem e correio
	Alojamento e alimentação
	Informação e comunicação
	Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados
	Atividades imobiliárias

	Atividades profissionais, científicas e técnicas
	Atividades administrativas e serviços complementares
	Administração pública, Defesa e seguridade social
X	**Educação**
	Saúde humana e serviços sociais
	Artes, cultura, esporte e recreação
	Outras atividades de serviços
	Serviços domésticos
	Organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais
	Indústrias extrativas
	Eletricidade e gás

29 – Há declaração de vínculo do seu PTT com o PDI da instituição na qual foi desenvolvido?	
X	**SIM**
	NÃO
Descrição do Vínculo: o PTT encontra-se alinhado aos Objetivos Estratégicos de Gestão (OEG) do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Espírito Santo para o período 2021 – 2030, alinhado ao OEG2 - Assegurar uma gestão ética, democrática, transparente, participativa e efetiva. **O PDI 2021-2030 está disponível em:** **https://proplan.ufes.br/plano-de-desenvolvimentoinstitucional-pdi-2021-2030**	

30 – Houve fomento para o desenvolvimento do seu PTT?	
X	**Financiamento (No caso da Ufes)**
	Cooperação (Nos casos dos convênios ou demanda social com vínculo com instituição

	pública)
	Não houve (Demanda social sem vínculo com instituição pública)

31 – Há registro de propriedade intelectual do seu PTT?	
	SIM
X	**NÃO**

32 – Qual o estágio atual da tecnologia do seu PTT?	
	Piloto ou protótipo
X	**Finalizado ou implantado (Ex: o PTT pode estar finalizado enquanto proposta, feito o diagnóstico de uma situação o PTT apresenta sugestões para a solução de problemas ou melhoria do contexto encontrado no início da pesquisa)**
	Em teste

33– Há transferência de tecnologia ou conhecimento no seu PTT?	
X	**SIM (quando foi apreendido total ou parcialmente por servidores da instituição onde foi desenvolvido a pesquisa da dissertação ou no caso de empresas privadas, ONGs, etc)**
	NÃO

34 – URL do seu PTT (colocar na linha seguinte) (Onde ele pode ser encontrado)
https://gestaopublica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-tecnologico-oriundo-dissertacao
http://www.gestaopublica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PGGP/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas

35 – Observação – utilize até 255 caracteres para descrever algo que destaca o seu PTT e que não foi contemplado nos itens anteriores.
Contribuir para os Objetivos Estratégicos de Gestão (OEG) do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFES, período 2021 – 2030, alinhado ao OEG2 - Assegurar uma gestão ética, democrática, transparente, participativa e efetiva.

36– Seu PTT está alinhado com qual Linha de Pesquisa e projeto estruturante?	
Política, planejamento e governança pública (Linha 1)	
	Linha 1 - Projeto Estruturante 1 – Governo, políticas públicas e planejamento
	Linha 1 - Projeto Estruturante 2 – Governo e gestão no setor público
Tecnologia, inovação e operações no setor público (Linha 2)	
X	Linha 2 - Projeto Estruturante 3 – Ações e programas finalísticos de apoio/suporte ao governo
	Linha 2 - Projeto Estruturante 4 – Transformação e inovação organizacional