

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE**

ALEXSANDRA BARBOSA DE SOUZA CYRENO

**A GESTÃO COMO REPRESENTAÇÃO: uma análise dramatúrgica da atuação do
docente-gestor na Universidade Federal Rural de Pernambuco**

**RECIFE
2016**

ALEXSANDRA BARBOSA DE SOUZA CYRENO

A GESTÃO COMO REPRESENTAÇÃO: uma análise dramatúrgica da atuação do docente-gestor na Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão Pública.

Orientador: Prof. Dr. Denilson Bezerra Marques.

RECIFE
2016

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

C997g Cyreno, Alexsandra Barbosa de Souza
A gestão como representação: uma análise dramatúrgica da atuação do docente-gestor na Universidade Federal Rural de Pernambuco / Alexsandra Barbosa de Souza Cyreno. – 2016.
123 folhas : il. 30 cm

Orientador: Prof. Dr. Denilson Bezerra Marques.
Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2016.
Inclui referências e apêndices.

1. Representação (Filosofia). 2. Administração pública. 3. Universidades e faculdades – corpo docente. I. Marques, Denilson Bezerra (Orientador). II. Título.

351 CDD (22.ed.) UFPE (CSA 2016 – 118)

Dissertação de Mestrado apresentada por **Alexsandra Barbosa de Souza Cyreno** ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, da Universidade Federal de Pernambuco, sob o título: **“A GESTÃO COMO REPRESENTAÇÃO: uma análise dramatúrgica da atuação do docente-gestor na Universidade Federal Rural de Pernambuco”**, orientada pelo Prof. Dr. **Denilson Bezerra Marques** e aprovada pela Banca Examinadora formada pelos professores doutores:

Denilson Bezerra Marques
Presidente

Emanuela Sousa Ribeiro
Examinadora Interna

Guilherme Lima Moura
Examinador Externo

Recife, 31 de outubro de 2016.

Prof. Dr. Marcos Roberto Góis de Oliveira
Vice Coordenador

Dedico este trabalho às pessoas mais admiráveis e importantes da minha vida: meus pais, Jader e Miriam; meu irmão, Jader Junior; e meu esposo, Fernando.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho está repleto de incentivo, apoio e vibrações de muitas pessoas queridas, as quais foram meus pilares, nesses dois anos, em todos os cenários da minha vida: pessoal, acadêmico e profissional. Impossível não reconhecer cada palavra, gesto e ajuda recebida.

Primeiramente, agradeço, de forma especial, aos meus maiores incentivadores, aqueles que acreditam mais em mim do que eu, os responsáveis por tudo que sou hoje. A vocês: meu pai, Jader Barbosa; minha mãe, Miriam Barbosa; meu irmão, Jader Junior, os quais fizeram e fazem o impossível por mim, dedico todas as conquistas. Pela torcida incansável, pelo apoio imensurável e pelo cuidado e carinho infinitos; posso agradecer-lhes a cada segundo e ainda não será suficiente.

A Fernando Rangel, meu esposo, o qual teve uma paciência infinita nesta fase, ajudando-me com sua tranquilidade sem nem perceber, dividindo comigo os melhores e piores momentos da construção deste trabalho e tudo mais que acontecia em paralelo. Você e meus pais e irmão são o que há de mais valioso na minha vida!

Aos meus avós, tios e primos, por toda a torcida. Em especial, a Gabriela Vilela, a qual, talvez, nem tenha atentado para o quanto ajudou com sua tamanha competência e boa vontade.

Aos meus amigos, por estarem ao meu lado, mesmo nos dias mais difíceis, por entenderem minhas ausências, pela forma com que sempre se esforçaram para me ajudar. Em especial a Juliana Maia, Tereza Torres e Adriana Guimarães, por fazerem parte da minha vida, vivenciando cada etapa tão de perto, fornecendo um suporte inigualável.

Na esfera acadêmica, agradeço, especialmente, ao meu orientador, Prof. Dr. Denílson Bezerra Marques, um exemplo de ser humano, o qual, com toda a sua sabedoria, consegue perceber e respeitar o momento e o jeito de cada aluno e, com uma maestria admirável, transmite todo o seu conhecimento de forma tão fascinante. Com sua paciência, gentileza, competência e empatia, transformou-se no meu melhor referencial de ser docente.

Ao Programa de Mestrado em Gestão Pública, em especial a Juliana Henrique, pelo jeito tão gentil de tratar a todos e por sua enorme eficiência para desenvolver as atividades da secretaria do programa. Aos professores Emanuela Ribeiro e Guilherme Moura, por toda atenção, cuidado e disponibilidade para realizar contribuições essenciais para o enriquecimento desta pesquisa. À turma XIII, em especial a Fernando Batista, Jonathan Carvalho e Paulo Nascimento, os quais, com sensibilidade, gentileza, solicitude e capacidade, tornaram esta trajetória mais leve e agradável. A Cecília Calado e Raquel Mendonça, amigas que levarei para o resto da vida. Vocês foram o grande presente deste mestrado. Obrigada pelas boas risadas e pelos inesquecíveis exemplos de bondade e doação.

À Universidade Federal Rural de Pernambuco, por todo o incentivo financeiro e apoio disponibilizado para a realização deste mestrado. Aos pró-reitores, que disponibilizaram o seu tão escasso tempo para contribuir com este trabalho, compartilhando suas representações. E à equipe da Superintendência de Gestão de Pessoas (Sugep), por todo suporte fornecido durante este período. Em especial, agradeço a Andrea Kalinka, Carolina Mesquita, Aparecida Fernandes, Flávia Guimarães, Érica Brito, Jacilene Timóteo, Laís Rodrigues, Luciana Guedes e Patrícia Gadelha. Obrigada por dividirem o peso desta fase comigo com toda paciência,

compreensão e carinho que vocês tiveram. Quanto a Renata Andrade, a sua participação neste trabalho vai além do suporte, tendo sido a principal motivadora, a quem serei eternamente grata.

Por fim, gostaria de agradecer a alguns gestores, por tudo que até hoje me ensinam. Ivana Crispino, Regina Salvador, Wellington Barbosa e Renata Andrade, a forma como vocês utilizam o cenário, a maneira e a aparência, no contexto da gestão, será sempre admirada por mim. O *know-how* de suas representações fez despertar o interesse por este estudo.

Enfim, todos vocês representam o diferencial desta conquista!

“Todos nós representamos melhor do que sabemos como fazê-lo.”

(Erving Goffman)

RESUMO

O presente trabalho teve como foco verificar de que forma a atuação dos docentes-gestores sofre influência da mudança de cenário da docência para a gestão, com base na teoria da representação, de Erving Goffman. Para tanto, realizou-se um estudo com os pró-reitores da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, escolhendo-se a entrevista individual semiestruturada como o instrumento de coleta de dados, com vistas a angariar informações relacionadas ao objetivo do trabalho. Selecionou-se a Análise Qualitativa de Dados de Entrevista, idealizada por Alves e Silva (1992), por possibilitar a interpretação dos significados a partir da fala do entrevistado, do contexto em que ele está inserido e da teoria que baseou a pesquisa. A representação, como perspectiva teórica, com origem no interacionismo simbólico, interpreta as interações sociais fazendo uma analogia com a encenação teatral. Os indivíduos utilizam as representações em seu cotidiano para desempenhar papéis e influenciar o comportamento do outro, de acordo com os seus interesses. Para representar, adotam uma fachada que compreende: o cenário, qual seja, o local onde a encenação acontece; a aparência, que se refere à forma como ele se apresenta; e a maneira, a qual se relaciona ao modo como o ator se expressa e se comporta. Diante disso, os resultados demonstraram que os docentes-gestores, ocupantes do cargo de pró-reitores da UFRPE, estruturam o palco onde atuam, atribuindo-lhe relevante importância, bem como relacionam as dificuldades encontradas ao fato de a encenação acontecer “simultaneamente” nos dois cenários. Além disso, os atores entrevistados percebem que a aparência influencia os resultados e selecionam a maneira de atuar visando ao alcance dos seus objetivos. Por fim, os achados deixaram indícios de que a junção dos papéis acarreta perdas no contexto da docência, da gestão e da vida pessoal dos docentes-gestores.

Palavras-chave: Representação. Fachada. Gestão. Docente-gestor. Universidade.

ABSTRACT

The present project is focused in verify how the faculty-managers actuation are influenced by the scenery's change from teaching to management, based on the Erving Goffman representation's theory. For that, a study was conducted with the Federal Rural Pernambuco's University (UFPE) Pro-rectors. The research has fallowed a qualitative approach, and the semi-structured individual interview was chosen as the data collection instrument, aiming to gather information related to the purpose of this project. The Qualitative Analysis of Interview Data, created by Alves and Silva (1992), was selected as an analytical tool, what allow the interpretation from the interviewee speech meanings, the context in which it is inserted and theory on the research is based. The representation as a theoretical perspective, originated in symbolic interaction, interprets social interactions by drawing an analogy with the theatrical staging. Individuals use the representations in their daily lives, to play roles and influence the other's behavior, according to their interests. To represent, they adopt a facade which comprises: the setting, where the staging happens, the appearance, which refers to the way it presents itself, and the mode that relates to how the actor expresses itself and behaves. The results showed that the faculty-manager, which occuppies UFRPE's Pro-rector charges, structures a stage where they act by assigning great importance, as they relate the difficulties to the fact that the staging happens "simultaneously" in both scenarios. In addition In addition, interviewed actors realizes that the appearance influences the results and selects the way to act aiming to reach their goals. Finally, the findings have left the evidence that the accumulation of roles entails losses in the context of teaching, management and personal lives of faculty-managers.

Key-words: Representation. Facade. Managing. Faculty-manager. University.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conjunto das atividades de administração da UFRPE e suas respectivas pontuações	28
Quadro 2 – Distribuição das pontuações atribuídas às atividades de gestão	30
Quadro 3 – Relação entre categorias e perguntas que embasaram a entrevista	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Agad – Analista em Gestão Administrativa

APG – Administração Pública Gerencial

Art. – Artigo

Consu – Conselho Universitário

GE – Governo Empreendedor

Ifes – Instituição Federal de Educação Superior

OSI – Organização de Simbolismo Intensivo

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPP – Projeto Político-Pedagógico

Prae – Pró-Reitoria de Atividade de Extensão

Preg – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

Proad – Pró-Reitoria de Administração

Progest – Pró-Reitoria de Gestão Estudantil

Propla – Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

PRPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Sugep – Superintendência de Gestão de Pessoas

Uacsa – Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho

UAG – Unidade Acadêmica de Garanhuns

Uast – Unidade Acadêmica de Serra Talhada

UFGO – Universidade Federal de Goiás

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	JUSTIFICATIVA	16
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA	17
1.3	OBJETIVOS	18
1.3.1	Geral	18
1.3.2	Específicos	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	ATUAÇÃO DOS GESTORES	19
2.1.1	Contexto da gestão pública	19
2.1.2	Gestão no contexto público	24
2.2	SIMBOLISMO E REPRESENTAÇÃO	32
2.2.1	Interacionismo simbólico	33
2.2.2	Características de uma representação	36
2.3	GOFFMAN E A DINÂMICA DA REPRESENTAÇÃO	42
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
3.1	CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	55
3.2	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	57
3.3	LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS DA PESQUISA	58
3.4	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	59
3.5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	63
3.6	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	67
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	71
4.1	CATEGORIA 1: Como a fachada é apresentada pelo docente-gestor?	71
4.2	CATEGORIA 2: A mudança de cenário de docente para docente-gestor interfere na qualidade da atuação nos cenários?	72
4.3	CATEGORIA 3: Qual a preparação para a transição do cenário de docente para o cenário de docente-gestor?	82
4.4	CATEGORIA 4: Qual o cenário que se sente mais confortável para atuar?	85
4.5	CATEGORIA 5: Como o docente-gestor da UFRPE utiliza a “aparência” para exercer o papel de gestor?	88
4.6	CATEGORIA 6: Qual a “maneira” que o docente-gestor da UFRPE desempenha suas atividades de gestão?	94
4.7	CATEGORIA 7: O vínculo com o cenário “qualidade de vida”: algo implícito?	106
5	CONCLUSÃO	108
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE	119

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as mudanças organizacionais se tornaram cada vez mais abrangentes, frequentes e rápidas. O nível de exigência para acompanhar esse movimento também passou a ser crescente e rigoroso. Diante desse contexto, vários autores passaram a ter as organizações públicas como foco de estudo (ANDRADE, A., 2002, 2003; CAMPOS et al. 2008; CARVALHO et al., 2009; ÉSTHER, 2011; FADUL E SILVA, 2008; MARIN; OLIVEIRA, 2012; MOTTA, 2007; OLIVEIRA; SILVA, CAVALCANTE, 2011; PEREIRA; SILVA, 2011; SANTANA; MAIA, 2014; SECCHI, 2009).

Analizando-se as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), observa-se que a maioria dos gestores universitários são docentes, os quais nem sempre possuem conhecimentos e habilidades para desempenhar as atividades do cargo. Ao se examinar os editais dos concursos públicos para tal carreira, constata-se que a experiência e a formação técnica para o desenvolvimento das atividades de gestão sequer são exigidas.

Porém, observa-se que, ao ingressarem nas instituições, serão esses servidores que desempenharão as funções de gerenciamento de pessoas, orçamentos, materiais, dentre outras esferas, ainda que não possuam vivência prática anterior e instrução relacionadas a essas atividades. Esse fato deixa a impressão de que o sucesso da gestão parece depender muito mais da existência de habilidades natas do que de um gerenciamento com conhecimento técnico.

Além disso, observa-se que ainda não existe, nas instituições públicas de ensino superior, um planejamento que vise ao aperfeiçoamento do servidor para ocupar, de forma eficaz, cargos de gestão, situação observada por Ésther (2011, p. 665): “A capacitação formal parece não ter a menor importância para que o indivíduo se torne um gestor, embora ressaltem que a ausência de conhecimentos administrativos seja um dificultador”.

A esfera do conhecimento não é a única instância considerada pelos gestores como relevante para o desenvolvimento das atividades de gestão. Visando a identificar quais seriam as competências gerenciais vistas como importantes pelos gestores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Pereira e Silva (2011, p. 627) identificaram “quatro grupos de competências gerenciais: cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas”. Já no estudo realizado por Ésther (2011, p. 665), que envolveu reitores, vice-reitores e pró-reitores de oito Universidades Federais de Minas Gerais, “a única unanimidade se deu quanto à capacidade política”.

Em seu estudo sobre os “professores-gerentes” que ocupam cargo de pró-reitores em uma Ifes em Minas Gerais, Campos et al. (2008) verificaram que os professores entrevistados divergem com relação ao aproveitamento dos conhecimentos que adquiriram como docentes nas atividades de gestão. Há os que acreditam que tais conhecimentos facilitam a atuação como pró-reitor, e há os que consideram que só a prática administrativa pode ajudar no desempenho das atividades da pró-reitoria.

Os professores entrevistados por Campos et al. (2008) convergem na opinião de que o *know-how* administrativo é importante para a atuação como pró-reitor, e demonstraram preocupação por não existir uma preparação anterior ao ingresso no cargo. Os autores da pesquisa identificaram que, em 10 anos, foram realizados apenas 2 projetos de desenvolvimento voltados para a gestão. Tal fato acarreta uma atuação amadora, já que tais atores foram formados para serem professores e pesquisadores, e não gestores. E, mesmo que identifiquem essa fragilidade de formação na instituição, poucos são os que buscam se aperfeiçoar e se desenvolver para exercer a função, talvez por acreditarem que tais atividades não compõem o cerne da carreira que escolheram (CAMPOS et al., 2008).

Santana e Maia (2014), buscando verificar o perfil de competência dos gestores da Universidade Federal de Goiás (UFGO) – *Campus* Jataí, também concluíram que não há um projeto de formação continuada de gestores. Os entrevistados afirmaram que a aquisição de conhecimento ocorre por meio de ajustes que acontecem a partir de falhas e acertos, “todavia esta prática acaba sendo ineficiente para a instituição, pois gestores despreparados podem colocar a instituição em uma situação séria, tanto em termos individuais, como organizacionais e sociais” (SANTANA; MAIA, 2014, p. 12).

Por outro lado, Pereira e Silva (2011, p. 631) ressaltam a importância de se “observar os diversos papéis que os gestores desempenham e vê-los como personagens essenciais que podem auxiliar as organizações na gestão de pessoas em sua prática profissional”. Para Ésther (2011, p. 663), “a gestão universitária implica a negociação permanente de diversos interesses, oriundos de unidades diversas, de grupos diferenciados. Tais interesses circulam numa teia complexa de relacionamentos acarretando a formação de grupos de interesses específicos e articulados”, o que corrobora a importância das interações nos processos relacionados ao desenvolvimento das atividades de gestão, já que os papéis são desempenhados a partir da relação com os membros de sua equipe e demais gestores.

Reforçando a importância dessa interação, Campos et al. (2008, p. 6) afirmam que “numa universidade os papéis mais importantes que os dirigentes desempenham na administração são: manter contatos de ligação, atuar como figura de proa e porta-voz com

capacidade de relações públicas”, ações estas que possuem como base a dinâmica das relações para serem desenvolvidas.

Uma das correntes da Sociologia, o interacionismo simbólico, busca entender as interações que enfatizam o papel simbólico da ação social: “as relações sociais são vistas, não como algo estabelecido de uma vez por todas, mas como algo aberto e subordinado ao reconhecimento contínuo por parte dos membros da comunidade” (JOAS, 1999, p. 130). Segundo Carvalho, Borges e Rêgo (2009, p. 154), Blumer defendia que “para compreender o mundo, é necessário analisá-lo em termos das ações e interações de seus participantes”.

Goffman (2013), teórico do interacionismo simbólico, autor referencial deste trabalho, chama atenção para a existência desse movimento atual que busca as concepções e os frutos das distintas e inter-relacionadas áreas de estudo: a personalidade individual, a interação social e a sociedade.

Ao iniciar uma interação, o indivíduo idealiza o que vai acontecer, de forma consciente ou inconsciente, tendo como base o conceito que tem de si próprio. Caso ocorra algo inesperado, que vá de encontro ao que foi planejado, consequências podem atingir três esferas: (a) a interação social, podendo-se originar um entrave ou uma quebra nessa interação, devido ao embaraço que pode surgir entre os participantes; (b) a sociedade, porque as sequelas podem ser ampliadas, englobando, também, o grupo ou a organização que a pessoa está representando; e, por fim, (c) a personalidade do indivíduo, que pode ficar prejudicada com a quebra da imagem pessoal, construída ao longo do tempo, por ter interrompido uma relação ou por ter decepcionado os grupos sociais vinculados a essa interação (GOFFMAN, 2013).

Goffman (2013) acredita que as atitudes dos indivíduos podem ser influenciadas pelos grupos aos quais pertencem ou pela posição social que ocupam. Então, um gestor pode agir com base no cargo que está ocupando, e a projeção da sua ação desencadeará uma resposta dos indivíduos que interagem com ele. Todos esses fatores interferem na forma como os atores são percebidos no cenário social em que estão atuando. Ao idealizar o tipo de pessoa que quer ser, o indivíduo “automaticamente exerce uma exigência moral sobre os outros, obrigando-os a valorizá-lo e a tratá-lo de acordo com o que as pessoas de seu tipo têm o direito de esperar” (GOFFMAN, 2013, p. 25).

Esse fluxo de ações é definido por Goffman (2013) como representação, conceituando-a como sendo a ação de uma pessoa, num determinado momento, diante de alguns espectadores sobre os quais pode exercer algum tipo de persuasão. Para representar, os indivíduos utilizam, de forma consciente ou inconsciente, fachadas que visam a auxiliar suas atuações (GOFFMAN, 2013).

A fachada é composta por equipamentos expressivos, classificados por Goffman (2013) em: cenário, aparência e maneira. O cenário refere-se ao espaço e seus respectivos equipamentos utilizados para a encenação. Já a aparência e a maneira podem ser elencadas como elementos da fachada pessoal, uma vez que são intrínsecos ao próprio ator: a aparência está relacionada à forma como o ator se apresenta; e a maneira, ao jeito como ele se comporta (GOFFMAN, 2013).

No estudo de Goffman (2013), apresentado em seu livro “A representação do eu na vida cotidiana”, a representação foi o foco do trabalho com duas vertentes de análise: “de um lado o indivíduo e sua representação e, de outro lado, o conjunto inteiro de participantes e a interação como um todo” (GOFFMAN, 2013, p. 93).

O presente trabalho focou na primeira vertente: “o indivíduo e sua representação”. O próprio Goffman (2013) acredita que, possivelmente, as habilidades com maior possibilidade de demonstrar a competência de um ator estejam relacionadas à sua capacidade de controlar as expressões faciais e a voz. Utilizando-se de inferências baseadas nas respostas das entrevistas dos docentes-gestores, atores que encenam no cenário da docência e da gestão e se defrontam com diversos desafios na execução desse duplo papel, buscou-se captar, com base na teoria de Erving Goffman, como eles percebiam a sua atuação nesses cenários.

Segundo Goffman (2013), a possibilidade de acerto nas inferências realizadas pode estar relacionada à quantidade de informações de que se dispõe, sendo importante ressaltar que a inferência fundamenta os comportamentos no dia a dia.

Diante do exposto, surgem algumas indagações: Será que a pouca importância dada à “capacitação formal”, verificada no estudo de Ésther (2011), tem relação com a representação escolhida para ser colocada em prática? A diversidade dos aspectos que os gestores consideram importantes para a sua atuação, verificados nas pesquisas de Pereira e Silva (2011) e Ésther (2011), vinculam-se à diversidade dos cenários, das aparências e das maneiras vivenciadas por cada gestor? Existirá ligação entre a divergência de opinião dos gestores, observada no trabalho de Campos et al. (2008), e a fachada utilizada por esses gestores em sua atuação?

Dessa forma, buscou-se verificar como a dinâmica acontece, especificamente, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), baseando-se na resistência de alguns docentes em ocupar cargos de gestão e na necessidade de servidores com conhecimento e habilidade para gerir todas as dimensões envolvidas na administração (pessoas, materiais, orçamento, finanças etc.).

1.1 JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento é uma aspiração presente nas sociedades atuais que lutam pela efetivação da democratização, pela inclusão social e pela redução das desigualdades, mediante a implementação de políticas públicas que satisfaçam às suas necessidades. O campo educacional parece tornar-se uma esfera importante para se atingir tais objetivos, já que o avanço social e econômico apresenta certa relação com o acesso à escolaridade e com o nível de conhecimento adquirido.

As universidades podem oferecer significativas contribuições, fornecendo subsídios para o desenvolvimento não só intelectual, como, também, do ser humano como ator social. No estudo realizado por Ésther (2011, p. 658), verificou-se que as universidades públicas são vistas como “responsáveis pelo desenvolvimento econômico e social do país. Seja por meio de geração de conhecimento útil para a sociedade, seja porque prepara pessoas com um nível de qualidade superior”.

O processo de gestão pode ser considerado como fundamental para o alcance dos objetivos da instituição, uma vez que é responsável diretamente pela condução da administração, não só por nortear o estabelecimento das metas e objetivos, como, também, por dirigir, orientando o planejamento a ser seguido e acompanhando o desenvolvimento das atividades. Para Bergue (2010, p. 433), “dirigir, portanto, implica fazer funcionar, por meio das pessoas, as estruturas e processos organizacionais, balizados pelos objetivos e pelas metas estabelecidos na fase de planejamento”.

Pereira et al. (2015, p. 270) afirmam que, “dada a importância que as universidades exercem no desenvolvimento do país, elas devem ser um exemplo para as demais instituições públicas no que se refere ao gerenciamento das funções de confiança”.

Andrade, A. (2002, p. 21) ressalta que “a estrutura organizacional das universidades está constituída por três diferentes níveis, nos quais os professores costumam ocupar as posições mais importantes na hierarquia”. Assim, observa-se que, embora a legislação, como, por exemplo, o Decreto nº 5.707/2006, tente instituir como prioridade a formação de gestores, “o próprio governo federal não possui um programa de desenvolvimento de gestores universitários, nem as próprias universidades” (ÉSTHER, 2011, p. 665), fato que dificulta ainda mais o exercício da função.

A ausência de gestores com as competências necessárias pode acarretar, conforme identificado por Santos (2013), uma fragilidade na gestão, interferindo negativamente nos

resultados da instituição, porque ações intrínsecas à função estarão prejudicadas, tais como: planejamento do alcance de objetivos institucionais; acompanhamento eficiente e eficaz de projetos e obras; delegação de ações e de poder decisório; aquisição de materiais e equipamentos; e administração de recursos financeiros, humanos e de infraestrutura.

Como o exercício da gestão é uma prática interacional, sendo realizado a partir da relação do gestor com sua equipe e com as demais esferas da instituição, o presente trabalho focou na análise desse aspecto da interação e da representação para entender como acontece a dinâmica de atuação do professor que passa a agregar às suas atividades de docente, relacionadas a pesquisa, ensino e extensão, a tarefa de gerir.

Dessa forma, levando-se em consideração a importância econômica e social que as instituições de ensino superior possuem na atualidade e a influência da gestão nos resultados organizacionais, uma vez que a maioria dos gestores universitários são docentes, este estudo pretende contribuir para o entendimento de como ocorre a representação envolvida na mudança da fachada, e se há algum dano nessa nova situação, quando o docente deixa de atuar apenas como professor e pesquisador e passa a exercer suas atividades, também, na área administrativa, como gestor.

Diante do exposto, o trabalho visa a agregar conhecimento à esfera acadêmica, abordando a atuação do docente-gestor sob o foco da representação de Goffman (2013). Além disso, visando ao aprimoramento dessa dinâmica por meio da redução das perdas que possam ocorrer com a junção, em um único ator, da representação dos papéis de docente e de gestor, busca proporcionar um avanço no desempenho das instituições de ensino superior, possibilitando, conseqüentemente, que a sua missão social seja desenvolvida de forma cada vez mais satisfatória.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA

Atualmente, exige-se dos docentes não só uma excelência nas atividades relacionadas ao conhecimento, mas, também, uma colaboração cada vez maior para a universidade como um todo:

Dos professores é esperado não só a contribuição para a ciência, para sua área de estudo, para comunidade ou para sua disciplina; deles também se esperam contribuições para o desempenho global da sua universidade, o que inclui o alcance de índices, metas e posicionamento em rankings de avaliação das mais diversas naturezas (BARBOSA; MENDONÇA, 2014, p. 137).

Tal fato é acentuado com o aumento do nível de exigência, quando o docente passa a ocupar um cargo de gestão, como reitor, vice-reitor ou pró-reitor. A duplicidade de papéis, consequência da atuação do docente-gestor, parece criar um conflito, porque ele nem tem a exclusividade de atuação como professor e nem pode estabelecer a gestão como sua atividade matriz e permanente, já que a transição, tanto de uma mesma pessoa em diferentes cargos como de diversas pessoas em um mesmo cargo, é usual e frequente.

Na prática, pode-se observar uma resistência, por parte dos docentes, em assumir cargos de gestão. Campos et al. (2008) verificaram que os pró-reitores entrevistados acham que “um dirigente precisa ter muita vontade de contribuir com a Universidade para assumir tal função, pois ‘é um sacrifício profissional dedicar-se a administrar na Universidade, pois o tempo para os estudantes diminui’ ” (CAMPOS et al., 2008, p. 11).

Diante do exposto, esta pesquisa tem como hipótese de trabalho verificar como foi estabelecido o comprometimento nas suas atuações tanto como gestores, ainda que não tenham formação para atuar nessa esfera, como docentes, que deverão reduzir o tempo dispensado às atividades de ensino, pesquisa e extensão devido à demanda gerencial.

Dessa forma, a pergunta que norteia o presente estudo é: A partir da perspectiva de Erving Goffman, como a atuação do docente-gestor na UFRPE é influenciada pela mudança de cenário da docência para a gestão?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

O presente trabalho tem como objetivo geral verificar, a partir da perspectiva de Erving Goffman, como a mudança da fachada da docência para a gestão interfere na atuação do docente-gestor da UFRPE.

1.3.2 Específicos

Para alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar como o “cenário” é estruturado pelo docente-gestor da UFRPE para desempenhar suas atividades de gestão;
- Identificar como o docente-gestor da UFRPE utiliza a “aparência” para exercer o papel de gestor;

- Analisar a “maneira” como o docente-gestor da UFRPE desempenha suas atividades de gestão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ATUAÇÃO DOS GESTORES

2.1.1 Contexto da gestão pública

A economia, a gestão de pessoas, a sociedade e, por extensão, o Estado Brasileiro sofreram, ao longo de 40 anos, profundas mudanças iniciadas na década de 1970. Esse processo de transformações aceleradas envolveu o setor público e privado, principalmente em decorrência da internacionalização da economia, que repercutiu em novo modelo de desenvolvimento e fez surgir uma nova relação entre Estado, mercado e sociedade. Contribuíram para a criação desse novo contexto a discussão gerencial, em substituição ao modelo burocrático, e as grandes mudanças tecnológicas que impactaram diretamente a exigência de um maior valor cognitivo por parte do trabalhador (CARVALHO et al., 2009; OLIVEIRA; SILVA; CAVALCANTE, 2011).

Fazendo uma análise dessa esfera nas últimas décadas, Secchi (2009) afirma que modificações foram verificadas na administração pública, em nível mundial, a partir da década de 1980. Tais modificações envolveram tanto as políticas públicas quanto os desenhos organizacionais. O autor ressalta que “essas reformas administrativas consolidam novos discursos e práticas derivadas do setor privado e os usam como *benchmarks* para organizações públicas em todas as esferas do governo” (SECCHI, 2009, p. 348).

Examinando a trajetória das reformas, Secchi (2009) considera que o modelo burocrático, baseado na divisão racional do trabalho, recebeu a responsabilidade pela ineficácia das instituições governamentais, devido às disfunções burocráticas. Na tentativa de focar na produtividade e na melhoria da qualidade do serviço prestado à sociedade, a administração pública passou a adotar o gerencialismo, formado pela administração pública gerencial (APG) e pelo governo empreendedor (GE) e, em seguida, a governança pública. Porém, o autor observa que a transição não representa uma ruptura com o modelo anterior, e aponta algumas características que persistem ao longo das transformações.

Wood Junior (1999) ressalta que a década de 1980 foi caracterizada por diversas mudanças nas empresas, as quais apresentaram a possibilidade de gerenciamento de dimensões subjetivas das organizações, até então focadas apenas nos aspectos objetivos.

Com relação à administração pública brasileira, Motta (2007, p. 88) afirma que “desenvolveram-se novas práticas e expectativas de modernização, mas muitas de suas características tradicionais não foram removidas”. Após a promulgação da Constituição, em 1988, a reforma do aparelho do Estado focou na tentativa de modernização da gestão pública, com a inclusão de práticas gerencialistas utilizadas na esfera privada, buscando atenuar os efeitos negativos proporcionados pela informalidade, pelo personalismo e pela distância entre o Estado e a sociedade, características que se perpetuam e dificultam a evolução do aparelho estatal. Porém, o autor conclui que “a modernização efetiva do Estado somente poderá advir de formas que alterem o sistema de poder e o aglomerado político que o constitui” (MOTTA, 2007, p. 96).

No seu estudo, Fadul e Silva (2008) se detêm na reforma administrativa do Estado, ocorrida em 1995, justamente por ela ter trazido “a possibilidade de instaurar e instalar, no setor público, processos gerenciais e instrumentais capazes de dotar a gestão pública de eficiência, eficácia, racionalidade e produtividade” (FADUL; SILVA, 2008, p. 3).

Por outro lado, Marin e Oliveira (2012) estudaram o percurso da administração pública brasileira levando em consideração não apenas as reformas do Estado que buscavam a melhoria do serviço público, mas, também, a relação dessas com os pactos políticos, que assumem a responsabilidade de dirigir o Estado quando a sociedade está politicamente fraca. Os autores afirmam que: “os sucessivos pactos políticos que permearam a história do Brasil no século XX deram origem a políticas públicas de desenvolvimento econômico que refletiam as aspirações e concepções das classes sociais que os compunham” (MARIN; OLIVEIRA, 2012, p. 1).

A relação temporal entre os pactos e as reformas vai ao encontro da ideia de que “as reformas só foram possíveis porque refletiam as aspirações e a visão das classes que compunham o pacto dominante em cada período” (MARIN; OLIVEIRA, 2012, p. 3). No contexto da administração pública, estão as Ifes. Visando a atingir um melhor entendimento da universidade, Andrade, A. (2002, p. 17) faz uma relação com a “organização profissional”, definindo-as como:

[...] aquelas onde os trabalhos complexos e as principais tarefas operacionais são realizadas por profissionais altamente especializados que possuem um elevado grau de autonomia sobre suas próprias atividades. Estes profissionais não apenas controlam seu próprio trabalho, senão que também adquirem muito controle coletivo sobre as decisões administrativas que os afetam.

Nesse contexto, observa-se que os docentes podem ser considerados, segundo Silva (2012, p. 74), um “contribuidor individual, o professor é responsável apenas por suas atividades, realizando tarefas específicas e programadas, não sendo responsável pelas atividades dos demais colegas”. Cenário que é modificado quando assumem um cargo de gestão, neste caso, os docentes-gestores “exercem influência sobre as atividades de várias pessoas” (SILVA, 2012, p. 74).

As universidades, dentre várias organizações, podem ser consideradas como “a que se dedica a missão mais complexa, que é a preservação, a geração e a difusão do saber” (ANDRADE, A., 2002, p. 16). Diante dessa missão, o autor ressalta a grandeza e a importância do papel da gestão para que os objetivos sejam alcançados, afirmando:

As metas institucionais das universidades referem-se principalmente à pesquisa (geração de conhecimentos), ao ensino (transmissão de conhecimentos) e a extensão (transferência de benefícios a sociedade). Entretanto, se fossem observadas com mais detalhes, se constataria que as universidades possuem um “campo de ação” muito amplo, atuando em diferentes âmbitos e com recursos diversos (ANDRADE. A., 2002, p. 16)

As Ifes podem, na nova conjuntura, “ampliar a sua função social por meio da oferta de um serviço de qualidade e também da efetividade no uso dos recursos públicos” (PEREIRA; SILVA, 2011, p. 634). Os autores ressaltam a importância da preparação e atuação dos gestores para o cumprimento da legislação e melhoria do desempenho das pessoas e, conseqüentemente, das instituições.

Visando a estabelecer um roteiro que buscasse evoluir o desempenho das Ifes por meio do aperfeiçoamento da gestão, um conjunto de leis e decretos foram sendo implementados, como observaram Almeida Filho et al. (2014, p. 280):

No Brasil, a partir da redemocratização do país e da reestruturação constitucional do Estado, dispositivos normativos de gestão foram adotados inclusive pelos órgãos de controle para monitoramento e avaliação do serviço público. Instrumentos de fixação de diretrizes e metas, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), permanecem como elementos residuais dessa abordagem.

Dentre os dispositivos normativos de gestão adotados pelo Brasil com o intuito de ampliar a eficiência das instituições de ensino superior no país, destaca-se a Lei nº 10.861/2004, que foi responsável por instaurar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), cujo § 1º do art. 1º apresenta suas finalidades:

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, p. 3).

Analisando a referida lei, Oliveira, Silva e Cavalcante (2011) destacam a obrigatoriedade de elaboração do PDI como um dos elementos importantes trazidos pelo dispositivo na implantação do Sinaes no Brasil. Mediante esse instrumento, as Ifes destacam “sua respectiva missão e políticas institucionais, como por exemplo, a de pessoal onde se descreve as carreiras de servidores pertencentes às Ifes, seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional” (OLIVEIRA; SILVA; CAVALCANTE, 2011, p. 6).

Propiciar a produção e aquisição de conhecimento e possibilitar o desenvolvimento de pessoas, objetivando, conseqüentemente, o desenvolvimento científico e social, são propósitos institucionais da UFRPE (BRASIL, 2012b). De acordo com o seu PDI 2013-2020, sua missão consiste em “construir e disseminar conhecimento e inovação, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão atenta aos anseios da sociedade” (BRASIL, 2012b, p. 24).

Visando a atingir essa finalidade, a UFRPE, fundada em 3 de novembro de 1912, com as Escolas Superiores de Agricultura e Medicina Veterinária São Bento, atua nas áreas de ciências da vida, humanas e sociais e ciências exatas e da terra. Com o propósito de ter um alcance maior na propagação do conhecimento, além da sua sede no *Campus* Dois Irmãos, expandiu sua área de atuação com as Unidades Acadêmicas de Garanhuns (UAG), Serra Talhada (Uast) e Cabo de Santo Agostinho (Uacsa). Interiorizando o conhecimento por meio do “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)”, instituído por meio do Decreto-lei nº 6.096/2007, para permitir maior acesso da população, deixando a universidade próxima da sociedade, buscando diminuir a desigualdade por meio da inclusão social (BRASIL, 2012b). Com relação ao Reuni, Almeida Filho et al. (2014, p. 288) afirmam que ele:

[...] veio ao encontro das expectativas das instituições federais que necessitavam de respaldo financeiro para se renovar tanto no plano infraestrutural quanto no organizacional e acadêmico. No advento do Reuni, a Universidade, portanto, encontrava-se num momento privilegiado, tanto em termos de conjuntura externa quanto de conjuntura interna, para consolidar, ampliar e aprofundar o processo de transformação já em curso.

Segundo Andrade, A. (2003, p. 1),

As universidades possuem metas a cumprir, necessitam utilizar uma variedade de recursos e necessitam formular estratégias e desenvolver sistemas de planejamento para alcançar os resultados desejados, o que exige um aperfeiçoamento constante em seus processos de gestão.

Pereira e Silva (2011, p. 633) acreditam que “os gestores representam os agentes determinantes na implantação de mudanças na gestão pública em geral e na gestão de pessoas em particular”. Para tanto, precisam ser “a pessoa detentora de determinada parcela de poder e conhecimento, destes advindo um correspondente grau de autoridade que garante a sustentação de determinado nível de legitimação perante o grupo subordinado” (BERGUE, 2010, p. 433).

Ainda observando as Ifes, constata-se que “geralmente os principais integrantes da equipe administrativa das universidades, tais como o reitor, os vice-reitores, os superintendentes, os diretores de centro e faculdades, etc., são membros do corpo docente” (ANDRADE, A., 2002, p. 19). Sobre esse aspecto, é relevante mencionar que, na UFRPE, até 5 de maio de 2015, tais cargos eram ocupados exclusivamente por docentes. Somente com a Resolução nº 40/2015, do Conselho Universitário (Consu), houve uma flexibilização, “sendo a escolha estendida aos técnicos administrativos, para as Pró-Reitorias de Administração e de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, desde que os mesmos possuam formação superior” (BRASIL, 2015, p. 2).

Tal resolução também alterou, em seu art. 2º, a linha sucessória do reitor e vice-reitor: a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional ocupa o último lugar na relação de pró-reitorias que podem substituir o reitor e o vice-reitor, quando ambos estiverem impossibilitados, de forma simultânea, e a Pró-Reitoria de Administração foi excluída dessa relação, uma vez que a UFRPE considerou “a inadequação do cargo de Pró-Reitor de Administração, para substituto eventual, nas faltas e impedimentos simultâneos, do reitor e vice-reitor” (BRASIL, 2015, p. 1), fato que distancia o pró-reitor, pertencente à carreira de técnico administrativo, da possibilidade de suceder reitor/vice-reitor.

Embora possuam características semelhantes a outras empresas, Andrade, A. (2003) defende que as instituições de ensino superior apresentam especificidades que as tornam únicas. Tal fato impede que práticas adotadas em organizações convencionais sejam implementadas sem ajustes, já que, conforme Andrade, A. (2003, p. 3), a universidade pode ser considerada “uma instituição caracterizada por uma missão e por objetivos muito amplos,

por uma elevada autonomia de seus profissionais, por uma tecnologia altamente complexa e por uma estrutura fragmentada e com uma grande dispersão do poder de tomada de decisões”.

Talvez o primeiro ponto de divergência entre a universidade e os demais tipos de empresa possa ser visualizado no processo de estabelecimento das estratégias. Embora a responsabilidade pela definição do rumo que a instituição de ensino superior deve seguir esteja nas mãos da alta cúpula, observa-se que há uma interferência dos demais integrantes da administração:

(1) inicialmente, a administração superior define a missão e os objetivos gerais da universidade e estabelece mecanismos de controle e de supervisão geral; (2) posteriormente cada unidade trata de desenvolver um processo de planejamento estratégico que atenda suas particularidades e seus interesses, ainda que tenham que levar em conta as orientações gerais da alta administração; (3) as diferentes unidades, através de seus representantes nos conselhos superiores e na reitoria, tratam de influenciar as decisões da alta administração (posição política da unidade) (ANDRADE, A., 2003, p. 7).

Dessa forma, Andrade, A. (2003, p. 12) conclui que “a estratégia global das universidades não resulta de um processo de planejamento centralizado e desenvolvido de cima para baixo, senão de um ciclo de influências entre a alta administração e as diversas unidades”.

Almeida Filho et al. (2014) corroboram a imagem da universidade apresentada por Andrade, A. (2002, 2003), como uma organização complexa, apontando como características para tal definição: “variação de porte institucional, pluralidade de campos de conhecimento, diversidade de modalidades de organização, baixo nível de hierarquização” (ALMEIDA FILHO et al., 2014, p. 280-281).

Diante do exposto, observa-se que a influência que os gestores podem exercer no desempenho das organizações já era percebida desde a reforma do aparelho do Estado, e, a partir de então, vários estudos voltaram-se para essa questão buscando encontrar um modelo que possibilite melhorias na *performance* das instituições públicas, refletindo nos seus resultados.

2.1.2 Gestão no contexto público

Face às transformações, o setor público buscou se ajustar realizando mudanças organizacionais, modificando missões, empregando novas ferramentas tecnológicas e executando novos métodos de trabalho, além de um novo perfil de gestor (CARVALHO et al., 2009; RUAS, 2000).

Visando a administrar essa questão, algumas esferas iniciaram o desenvolvimento da carreira de gestor público, na tentativa de profissionalizar a gestão e buscar o aperfeiçoamento dos resultados. Campos, Rosadas e Pires (2013) afirmam que a respectiva carreira surgiu pela primeira vez na esfera federal, na gestão do Presidente José Sarney, por meio da Lei nº 7.834/1989, porém se consolidou apenas na década de 1990, com a reforma do aparelho estatal conduzida pelo Ministro Bresser Pereira, com o objetivo de profissionalizar os altos escalões do serviço público, não só para aumentar a eficiência dos resultados, como, também, para garantir a continuidade das ações, independentemente da mudança de governo. É uma tentativa de profissionalizar a administração pública, fazendo com que ela seja mais eficiente, eficaz e efetiva no planejamento, formulação, execução e avaliação de políticas públicas, apresentando à sociedade um resultado mais próximo de suas necessidades (CAMPOS; ROSADAS; PIRES, 2013).

Andrade, N. (2011) faz uma análise da carreira de gestor público presente nos estados de Goiás, São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Acre, Espírito Santo, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Pernambuco, Ceará e no governo federal, com suas respectivas especificidades, havendo, como se pode observar, uma disseminação pelas diversas regiões do país.

Em Pernambuco, por exemplo, “os gestores públicos [...] integram a carreira de Gestão Administrativa, sob o cargo de Analista em Gestão Administrativa (AGAD), instituído pela Lei Complementar nº 117, de 26/06/2008” (ANDRADE, N., 2011, p. 24), ficando sob a responsabilidade da Secretaria de Administração do Estado de Pernambuco o gerenciamento da carreira (ANDRADE, N., 2011).

Embora a profissão de gestor público apresente características diferentes entre os estados, possuem semelhanças na essência, apresentando resultados satisfatórios. Andrade, N. (2011, p. 28) ressalta que “a antiguidade da carreira é liderada pelo Governo Federal, com 20 anos de posse desde a primeira turma, seguida por Minas Gerais (18 anos), que são justamente as carreiras com o maior número de integrantes, totalizando 978 e 386, respectivamente”.

A interferência que os gestores podem exercer no desenvolvimento e implementação de ações do governo pode ter feito com que o Decreto nº 5.707/2006 ressaltasse a importância dos eventos relacionados aos servidores que ocuparão cargos de gestão, ao trazer, em seu art. 7º, que “o programa de capacitação e aperfeiçoamento terá por objetivo “capacitar o servidor para o desenvolvimento de ações de gestão pública” (BRASIL, 2006a, p. 4).

O art. 3º, inciso III, do Decreto nº 5.707/2006, define como uma das diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal: “promover a capacitação gerencial do

servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento” (BRASIL, 2006a, p. 3). Ainda de acordo com o art. 6º do referido decreto:

Art. 6º Os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional deverão incluir em seus planos de capacitação ações voltadas à habilitação de seus servidores para o exercício de cargos de direção e assessoramento superiores, as quais terão, na forma do artigo 9º da Lei nº 7.834, de 6 de outubro de 1989, prioridade nos programas de desenvolvimento de recursos humanos (BRASIL, 2006a, p. 3).

Além disso, o Decreto nº 5.825/2006 apresenta, no parágrafo único do art. 7º, as linhas de desenvolvimento que o programa deve ser implantado, sendo uma delas a prevista no inciso IV, referente à “gestão: [que] visa à preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, que deverá se constituir em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção” (BRASIL, 2006b, p. 4).

Os principais gestores das universidades são, geralmente, professores que, na maioria das vezes, desenvolvem as atividades da docência e da gestão em paralelo, por um tempo delimitado, que, ao ser concluído, faz com que ele torne a desenvolver unicamente as atividades relacionadas à docência. Sendo assim,

[...] os dirigentes das organizações universitárias sustentam os mesmos valores básicos sustentados pelo corpo docente, ocupando-se mais dos assuntos institucionais, internos e externos, da universidade do que de disciplinas profissionais (ANDRADE, A., 2002, p. 19).

A Lei nº 12.772/2012, alterada pela Lei nº 12.863/2013, que dispõe, dentre outras coisas, sobre a “estruturação do plano de carreiras e cargos de magistério federal e sobre a carreira do magistério superior”, estabelece, em seu art. 12, as regras para a ascensão na carreira de magistério superior, mediante a progressão funcional e a promoção: “§ 1º Para os fins do disposto no *caput*, progressão é a passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe, e promoção, a passagem do servidor de uma classe para outra subsequente, na forma desta Lei” (BRASIL, 2012a, p. 2).

Pode-se verificar, no § 3º do art. 12, que a referida lei expõe claramente, como requisito para a promoção para a “Classe E, com denominação de Professor Titular”, a participação em atividades relacionadas à gestão acadêmica:

§ 3º A promoção ocorrerá observados o interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses no último nível de cada Classe antecedente àquela para a qual se dará a promoção e, ainda, as seguintes condições:

I – para a Classe B, com denominação de Professor Assistente, ser aprovado em processo de avaliação de desempenho

II – para a Classe C, com denominação de Professor Adjunto, ser aprovado em processo de avaliação de desempenho;

III – para a Classe D, com denominação de Professor Associado:

a) possuir o título de doutor; e

b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; e

IV – para a Classe E, com denominação de Professor Titular:

a) possuir o título de doutor;

b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; e

c) lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou defesa de tese acadêmica inédita (BRASIL, 2013, p. 1).

Porém, o § 4º do art. 12 revela que tal requisito acaba sendo exigido para a promoção de todos os níveis, já que ele traz o envolvimento das atividades de gestão para todas as avaliações de desempenho dos docentes. Sendo assim, pode-se considerar que não só as práticas relacionadas à docência (ensino, pesquisa, extensão) serão consideradas, mas, também, as voltadas às ações de gerência serão contabilizadas, sendo requisito para a promoção em todas as classes:

§ 4º As diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção serão estabelecidas em ato do Ministério da Educação e do Ministério da Defesa, conforme a subordinação ou vinculação das respectivas IFE e deverão contemplar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, cabendo aos conselhos competentes no âmbito de cada Instituição Federal de Ensino regulamentar os procedimentos do referido processo (BRASIL, 2012a, p. 2).

Esse instrumento legal deixa a impressão de que o governo buscou estimular a participação dos docentes em atividades de gestão, e promove a ascensão profissional ao seu desempenho e envolvimento nas diversas áreas da instituição, estipulando em lei que o desenvolvimento de tais ações vai ser considerado na avaliação de desempenho, contabilizando pontos que vão influenciar o resultado do julgamento. E como a avaliação de desempenho é pré-requisito para a promoção em todas as classes, a participação nas atividades de gestão passa a ser considerada, conseqüentemente, em todas as promoções.

A UFRPE, local onde a presente pesquisa foi desenvolvida, por meio da Resolução Consu nº 208/2012, estabelece, baseada na legislação referida acima, as normas e os trâmites necessários para a progressão dos docentes, denominando, em seu art. 3º, os tipos de progressão em vertical e horizontal: “a progressão pode ocorrer de uma classe para outra superior, hipótese

denominada de PROGRESSÃO VERTICAL, ou de um nível para outro superior, dentro da mesma Classe, denominada de PROGRESSÃO HORIZONTAL” (BRASIL, 2012c, p. 2).

Apresenta como requisitos a aprovação em avaliação de desempenho acadêmico, após o cumprimento de intervalo de tempo de 2 anos, passando esse período a ser de 4 anos para os docentes cedidos a outro órgão público, sendo possível a progressão vertical ocorrer, ainda, por titulação, quando o professor auxiliar apresenta o título de mestre e o assistente, o de doutor (BRASIL, 2012c).

Com relação especificamente ao desempenho acadêmico, observa-se que o relatório de avaliação englobará atividades, desenvolvidas no nível imediatamente anterior ao do pleito, relacionadas a “ensino, produção intelectual, pesquisa, extensão, administração, representação e outras atividades não incluídas no plano de integralização curricular e de cursos e programas oferecidos pela UFRPE” (BRASIL, 2012c, p. 9), Sendo aprovados os docentes que atingirem 100 pontos, para os que possuem dedicação exclusiva ou 40 horas semanais, e 70 pontos, para os que possuem 20 horas semanais (BRASIL, 2012c).

Analisando-SE as planilhas utilizadas para consolidação das atividades desenvolvidas pelo docente para avaliação do interstício em análise, constantes no anexo da Resolução Consu nº 208/2012, conclui-se que as atividades são pontuadas de acordo com sua relevância, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Conjunto das atividades de administração da UFRPE e suas respectivas pontuações

Indicadores	Pontuação	Limites de pontos até
a) Reitoria, Vice-Reitoria e Pró-Reitorias	25 por semestre	
b) Direção de Departamentos Acadêmicos e Unidades Acadêmicas	20 por semestre	
c) Coordenação de Cursos	15 por semestre	
d) Substituto eventual de Departamentos Acadêmicos e Unidades Acadêmicas	14 por semestre	
e) Direção ou Coordenação de Órgão Suplementares	10 por semestre	
f) Assessoria de Administração Superior	8 por semestre	
g) Substituto eventual de Coordenação de Cursos	12 por semestre	
h) Supervisão de Área, Coordenação das Pró-Reitorias, Coordenação de Bases Físicas e Estações Experimentais e Tutorias de PET e de Núcleos Estruturantes	10 por semestre	
i) Participação em Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão	2,5 por semestre	
j) Coordenação e/ou execução de Convênios	10 por convênio ativo	20
l) Participação em órgão colegiado da Administração Superior, CCD e CTA, excluindo-se os membros natos, com 80% de frequência	5 por participação/ por semestre	20
m) Participação em Comissões designadas pela Administração Superior, com 80% de frequência	5 por participação	20
n) Outras atividades administrativas julgadas relevantes pela CAPD	–	20

Fonte: Brasil (2012c).

Constata-se, a partir da análise do Quadro 1, que, para a progressão dos docentes da UFRPE, as atividades administrativas, principalmente as relacionadas à gestão, como Reitoria, Vice-Reitoria, Pró-Reitorias, Direção de Departamento Acadêmico e de Unidade Acadêmica, representam um peso relevante para a avaliação.

Considerando-se que, para progredir, o professor precisa alcançar 100 pontos, se possuir 40 horas semanais ou dedicação exclusiva, e 70 pontos, caso tenha um contrato de 20 horas semanais, o que desempenha, por exemplo, os cargos mencionados na alínea “a): Reitoria, Vice-Reitoria e Pró-Reitorias”, já alcança a pontuação exigida para a progressão apenas com o desenvolvimento de tais atividades, uma vez que o interstício é de 2 anos e a pontuação desse item é de 25 pontos por semestre.

Nesse caso, para alcançar a progressão, o docente-gestor não necessitaria pontuar nos demais grupos de atividades mencionadas na Resolução Consu nº 208/2012 (BRASIL, 2012c), as quais estão relacionadas a: qualificação acadêmica, produção intelectual, atividades de ensino, pesquisa e extensão, atividades de administração e atividade de representação de classe e entidade científica e/ou cultural (BRASIL, 2012c)

Sendo assim, apenas ocupar um cargo de gestão, muitas vezes, já é o suficiente para garantir o direito à progressão. Nesses casos, ministrar aulas e realizar pesquisas passa a ser facultativo. Logo, pode-se inferir que a função precípua exigida no concurso perdeu importância, uma vez que a forma atual de pontuação para progressão acabou por isentar ou reduzir as atividades para as quais o docente foi aprovado, quando há atuação como gestor, *performance* esta que, vale ressaltar, não foi requisito do processo de seleção.

Já a Resolução Consu nº 86/2014 “estabelece normas para a avaliação de desempenho docente para fins de Promoção para a Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior” (BRASIL, 2014, p. 1). Para essa progressão, é exigido um somatório de “no mínimo 200 (duzentos) pontos, em se tratando de professor em Regime de Dedicação Exclusiva ou de 40 (quarenta) horas semanais, sendo este limite reduzido a 140 (cento e quarenta) pontos para os docentes em Regime de 20 (vinte) horas semanais” (BRASIL, 2014, p. 6).

O art. 2º da Resolução Consu nº 86/2014 (BRASIL, 2014, p. 2), ressalta que “no processo de avaliação para acesso à Classe de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, deverá ser demonstrada excelência e especial distinção, obrigatoriamente, no ensino e na pesquisa ou extensão”, exigindo, ainda, em seus §§ 2º e 3º, que o docente comprove que está ministrando aula na graduação, com uma média de, no mínimo, 8 horas semanais por

semestre, durante todo o intervalo de tempo que está sendo analisado, sendo tal regra obrigatória a partir de junho de 2016 (BRASIL, 2014).

Mesmo com a ênfase dada às atividades de ensino, principalmente, na graduação, chegando, inclusive, a estipular a obrigatoriedade de um percentual dos pontos (10%) estar relacionado à “Experiência Didática” e “Produção Científica, Artística e de Cultura Geral” (BRASIL, 2014), a pontuação atribuída às atividades de gestão continuam representando um peso relevante na avaliação. Em algumas situações, como, por exemplo, a de exercer cargo de reitor, chega a garantir 50% da pontuação total, conforme apresentado no Quadro 2, que aponta os indicadores que serão avaliados e suas respectivas pontuações:

Quadro 2 – Distribuição das pontuações atribuídas às atividades de gestão

Indicadores	Pontos
3.1 - Exercício de cargo ou função administrativa	–
3.1.1 – Reitoria	25,0/semestre
3.1.2 - Vice-Reitoria e Pró-Reitorias	20,0/semestre
3.1.3 - Direção de Unidade Acadêmica ou Departamento Acadêmico	20,0/semestre
3.1.4 - Substituto eventual de Pró-Reitorias e Direção de Unidade Acadêmica	14,0/semestre
3.1.5 - Coordenação de Cursos	10,0/semestre
3.1.6 - Substituto eventual de Coordenação de Cursos	5,0/semestre
3.1.7 - Coordenação de Pró-Reitorias e Coordenação Geral de Cursos, exceto substituto eventual	15,0/semestre
3.1.8 - Direção ou Coordenação de órgãos complementares	10,0/semestre
3.1.9 - Assessoria de Administração Superior	10,0/semestre
3.1.10 - Coordenação de Bases Físicas e Estações Experimentais	8,0/semestre
3.1.11 - Chefia de Gabinete	20,0/semestre
3.1.12 - Supervisão de Área Acadêmica	5,0/semestre
3.1.13 - Participação, como membro titular, em órgãos colegiados (Consu, Cepe, CTA e CCD), excluindo-se os membros natos	5,0/semestre
3.1.14 - Participação em Comissões de Ensino, Pesquisa e Extensão	5,0/semestre
3.1.15 - Participação em Comissão de Progressão Docente e avaliação de estágio probatório e estabilidade	7,5/semestre
3.1.16 - Participação em comissões designadas pela Administração Superior	10,0/semestre
3.1.17 - Outras atividades administrativas julgadas relevantes pela Comissão Julgadora	1,0 a 10,0*
3.1.18 - Atividades administrativas julgadas relevantes pela Comissão Julgadora, quando o candidato estiver cedido a outro órgão público	1,0 a 10,0*
3.1.19 - Participação como membro titular em órgão colegiado eleito pelos pares	5,0/semestre

* A critério da Comissão.

Fonte: Brasil (2014).

Diante do exposto, observa-se um movimento para estimular o desenvolvimento das atividades de gestão, o que ressalta a relevância desse papel para a instituição. Levando-se em consideração a gestão no contexto das universidades, Andrade, A. (2002) destaca que o processo de tomada de decisão baseado em colegiados, a diversidade de atividades que desenvolvem e a influência que os alunos que compõem o conjunto de cliente reivindicam exercer nas deliberações, são particularidades que tendem a tornar o processo de gestão, no âmbito das instituições de ensino superior, mais complexo.

Considerando, especificamente, a hierarquia, Marra e Melo (2003) destacam uma peculiaridade das Ifes, uma vez que sua dinâmica deixa a impressão de que a hierarquia que vigora não é só do cargo de direção ou da função gratificada, mas sim a do conhecimento. Dessa forma, “o mais forte e reconhecido é aquele que publica mais, que pesquisa mais” (MARRA; MELO, 2003, p. 13).

Já Almeida Filho et al. (2014) ressaltam outro ponto importante, relacionado à flutuação como outra particularidade desse tipo de organização. Nas universidades, é comum a “mudança de posição hierárquica do sujeito a depender da situação” (ALMEIDA FILHO et al., 2014, p. 281). Dessa forma, uma reunião sobre a aquisição de um equipamento por meio de licitação, por exemplo, pode colocar o pró-reitor de administração em um nível hierárquico mais alto do que um diretor de departamento que está solicitando a compra do bem. Em um segundo contexto, durante uma reunião de departamento para consolidação da oferta das disciplinas, por exemplo, os mesmos atores estarão em níveis hierárquicos opostos aos da primeira situação apresentada: o pró-reitor, neste último cenário, estará subordinado ao diretor de departamento.

O êxito de uma instituição de ensino superior pode estar associado ao desempenho dos seus gestores, já que eles participam não só da definição e propagação dos objetivos e estratégias institucionais, como, também, interagem com sua equipe e demais membros da organização, influenciando-os para que os resultados sejam alcançados. Diante do exposto, verifica-se a importância de gerentes, capazes de administrar as variáveis envolvidas em todo o processo, relacionadas não só aos recursos técnicos e administrativos, mas, principalmente, às pessoas (SANTANA; MAIA, 2014).

Ao analisar a prática do poder nas instituições, Morgan (2002) ressalta que alguns gestores conseguem ter a percepção da influência que seus discursos e atitudes exercem sobre os demais membros da equipe. Independentemente de ser autoritário ou democrático, o líder é capaz de estabelecer uma realidade para as pessoas. O que difere é a maneira como fazem: enquanto o autoritário utiliza a imposição, o democrático constrói junto com os subordinados, fazendo-os compreender a conjunção.

Administrando o significado e interpretações atribuídos a uma situação, o líder, na realidade, maneja uma forma de poder simbólico que exerce uma influência decisiva sobre como as pessoas percebem suas realidades e, conseqüentemente, sobre a maneira como agem (MORGAN, 2002, p. 204).

As estratégias institucionais são influenciadas por significados compartilhados, os quais são elaborados a partir de símbolos, rituais, mitos e heróis. Diante disso, “a gerência

assume um caráter ideológico, na medida em que, valendo-se desses símbolos, cria ‘justificativas ou racionalidades’ para as estratégias e ações organizacionais” (AFÔNSECA; TEODÓSIO; PAIXÃO, 2007, p. 7).

Segundo Wood Junior (1999, p. 202), no mundo atual, há uma inversão, na qual “a imagem parece ser mais fidedigna que o original, e a fantasia é mais real que a realidade”. As organizações de simbolismo intensivo (OSIs) surgem nesse cenário como sendo ambientes organizacionais em que:

(i) a liderança simbólica constitui o estilo gerencial; (ii) líderes e liderados aplicam maciçamente técnicas de gerenciamento de impressão; (iii) inovações são tratadas como eventos dramáticos; e (iv) analistas simbólicos formam um grupo importante dentro da força de trabalho (WOOD JUNIOR, 1999, p. 202).

Dessa forma, pode-se considerar, a partir da visão de Goffman (2013), que as OSIs são compostas por espaços nos quais as encenações teatrais acontecem, realizando, de forma contínua, releituras, reconfigurações e reapresentações do passado e do presente. Nessas organizações, “os líderes e liderados [...] procuram manipular a fluidez dos símbolos e modificar a textura organizacional” (WOOD JUNIOR, 1999, p. 209).

Na liderança simbólica, os líderes utilizam a ação e o discurso para solucionar os problemas: “criam pontos de referência e esquemas interpretativos para encaminhar decisões e definir ações. Eles usam artefatos como sistemas de informação, planos estratégicos e orçamentos e empregam retórica, imagens, metáforas e ações simbólicas” (WOOD JUNIOR, 1999, p. 204).

Para alcançar o êxito, os gestores simbólicos entrelaçam os significados comuns aos membros da sua equipe e constroem uma vivência satisfatória para o grupo. Nas organizações de simbolismo intensivo, as ações teatrais têm forte influência nos processos de mudança, e, com o objetivo de convencimento, os atores representam papéis que fornecem suporte ao novo, fazendo com que as pessoas abracem a mudança (WOOD JUNIOR, 1999).

O desenvolvimento da gestão está vinculado às relações e às habilidades de persuasão e convencimento, que ocorrem na prática do poder nas instituições (WOOD JUNIOR, 1999). Wood Junior (1999, p. 204) defende essa ideia e afirma que “nas OSIs, a liderança é essencialmente um exercício de controle dos significados pela manipulação simbólica”.

2.2 SIMBOLISMO E REPRESENTAÇÃO

2.2.1 Interacionismo simbólico

O interacionismo simbólico surgiu na Escola de Chicago, criada no século XIX, com teóricos importantes, como Mead, Blumer e Goffman, que “ficaram conhecidos mundialmente pelos estudos empíricos, em especial das relações raciais e urbanas” (BOTTOMORE; NISBET, 1980, p. 598).

Os teóricos dessa vertente verificaram que o mundo é constituído por símbolos que são interpretados e compreendidos pelos indivíduos, os quais atuam socialmente, desempenhando diversos papéis, conduzindo suas ações visando a demonstrar sentido e significância. Ao interagirem, as pessoas ultrapassam o simples ato de reagir a um comportamento, elas interpretam as reações umas das outras e agem de acordo com essa interpretação. Sendo assim, o interacionismo simbólico constitui-se como uma vertente da Sociologia que se volta para o estudo dos símbolos, suas interpretações e as representações que surgem a partir dessa relação (MENDONÇA, 2002).

A interpretação depende do significado que cada ser humano atribui à realidade. Significa dizer que, diante dessa prática, as pessoas vão transformando e ajustando seus comportamentos, visando a controlar o retorno das suas ações, para que a reação do outro, no processo de interação, esteja compatível com o que se espera. Gadea (2013, p. 244) afirma que “Herbert Blumer (1969) [...] diria que o meio de toda interação é, necessariamente, um meio definido, simbolicamente, na medida em que as pessoas interpretam e definem as ações alheias, dado-lhes respostas baseadas nos significados que outorgam às mesmas”.

O interacionismo simbólico atua nessa esfera de interação, sendo o significado a base para entender as ações e relações, considerando que os seres humanos são atores na vida social: “o tema central abordado são os processos de interação social – ação social caracterizada por uma orientação imediatamente recíproca – ao passo que o exame desses processos se baseia em um conceito específico de interação que privilegia o caráter simbólico da ação social” (CARVALHO; BORGES; RÊGO, 2009, p. 153).

Dessa forma, é definido por Carvalho, Borges e Rêgo (2009, p. 148) como sendo “uma perspectiva teórica que possibilita a compreensão do modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como tal processo de interpretação conduz o comportamento individual em situações específicas”.

Ennes (2013) acredita que o elo que o indivíduo estabelece com o mundo, considerado um tipo de interação social influenciado por suas interpretações, serve de base para a sua ação. O autor apresenta as três premissas do interacionismo simbólico definidas por Blumer:

A primeira estabelece que os seres humanos agem em relação ao mundo fundamentando-se nos significados que esse lhes oferece. [...] A segunda premissa consiste no fato de os significados destes elementos serem provenientes da ou provocados pela interação social que se mantém com as demais pessoas. A terceira premissa reza que tais significados são manipulados por um processo interpretativo (e por este modificado) utilizado pela pessoa ao se relacionar com os elementos com que entra em contato (BLUMER, 1980 apud ENNES, 2013, p. 70).

No momento da interação, a pessoa age de forma a repassar uma impressão que é considerada a mais apropriada, na tentativa de induzir a forma como os acontecimentos se darão. Pode proceder de forma intencional e consciente, agindo com o único objetivo de transmitir uma impressão que acarrete o retorno que deseja. Ou pode, mesmo agindo para ter o resultado esperado, não ter muita consciência do que está fazendo (GOFFMAN, 2013).

Goffman (2013) defende que as pessoas são capazes de demonstrar uma impressão mediante “expressões” transmitidas e emitidas. A primeira delas relaciona-se com as informações fornecidas de forma consciente, enquanto que a segunda se relaciona às mensagens inconscientes. E ressalta que, “independentemente do objetivo particular que o indivíduo tenha em mente e da razão desse objetivo, será do interesse dele regular a conduta dos outros, principalmente a maneira como o tratam” (GOFFMAN, 2013, p. 15).

Segundo Gadea (2013, p. 254), “o indivíduo ‘se apresenta’ como um significante que traduz uma ‘ordem simbólica’ decorrente de toda interação social e, por consequência, fazendo parte de relações de poder”. Porém, ressalta que o papel desempenhado pelas pessoas interfere na forma como veem a realidade: “os símbolos decorrentes de toda interação social não são universais nem objetivos; os significados são individuais e subjetivos, no sentido de que é o próprio receptor quem os outorga aos símbolos de acordo com a maneira em que os interpreta” (GADEA, 2013, p. 247).

Corroborando essa linha de raciocínio, Carvalho, Borges e Rêgo (2009) defendem que é no comportamento social que se encontra o alicerce para o significado, a partir dos símbolos significantes que surgem “quando um determinado gesto representa a ideia que há por trás de si e provoca essa ideia no outro indivíduo, tem-se um símbolo signifiante” (CARVALHO; BORGES; RÊGO, 2009, p. 150). Os autores ressaltam que o significado se torna consciente quando ocorre a identificação das pessoas com os símbolos, ocasionando o controle das que vão corresponder e apresentar as reações almejadas.

Ao analisarem a realidade por meio das relações sociais, os interacionistas simbólicos consideram de grande relevância a interferência da “situação” ou “contexto” para entender o

sistema interacional. Tais conceitos são utilizados para mencionar a “materialização das interações no espaço e no tempo” (ENNES, 2013, p. 72). Segundo Mendonça (2002), a exploração do meio é uma atividade que precede a ação, por meio dela o indivíduo decide o rumo a ser seguido. Nesse contexto, os interacionistas simbólicos falam do conceito de “*self*”.

Para Mead (1967), o “*self*” é construído por meio do processo de interação entre as pessoas, a partir do qual estruturam as ações que serão desenvolvidas dentro do grupo social ao qual pertencem. Os processos sociais são responsáveis pela sua elaboração, tendo como ferramenta importante a comunicação, a qual facilita a compreensão, reconstrução e transmissão dos símbolos, sendo utilizada não só na relação com outras pessoas, como, também, no processo individual de internalização do “*self*”. Dessa forma, o autor acredita que o “*self*” está diretamente relacionado ao comportamento social praticado nos diversos grupos sociais. Mendonça (2002) ressalta que o “*self*” se compõe do “Eu” e do “Mim”:

O “Mim” contém as visões que os seres humanos têm de si mesmos como os outros os veem. Ao passo que o “Eu” encerra os desejos interiores do indivíduo, o “Mim” é a fonte de reflexão sobre como o indivíduo deveria atuar em uma situação particular a luz de como seus comportamentos serão vistos pelos outros. O ser humano vê a si mesmo como os outros o veem e adotando esta estância, está refletindo a defensividade de uma linha particular de atuação, como vista pelos outros (MENDONÇA, 2002, p. 11).

Nessa dinâmica, Mead (1967) destaca a importância do “outro generalizado”, que é construído a partir de um processo de identificação com algo/alguém do grupo social, o qual é observado, admirado e internalizado pelo indivíduo. A partir de então, o seu comportamento social buscará seguir essa referência.

Para Carvalho, Borges e Rêgo (2009), o outro generalizado é capaz de interferir no comportamento das pessoas, sendo utilizado como forma de controle das ações. Pode ser considerado um parâmetro a ser seguido, interferindo, assim, na construção do “*self*”: “Para Mead, estas duas noções são centrais para se entender que o “*self*” é o indivíduo socializado e a socialização do indivíduo, por sua vez, depende do outro generalizado” (ENNES, 2013, p. 75).

Os autores mencionados acima acreditam que seria apropriado fazer uso dos fundamentos do interacionismo simbólico para entender “a mobilização de mudanças de opiniões, comportamentos, expectativas e exigências sociais” (CARVALHO; BORGES; RÊGO, 2009, p. 148), ações tão presentes no desempenho das atividades de gestão dentro de uma organização.

Goffman (2013, p. 28) considera que “um ‘desempenho’ pode ser definido como toda atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes”. Dessa forma, constata-se que o desempenho de um gestor, objeto deste trabalho, depende diretamente desse processo de interação entre as pessoas. Bottomore e Nisbet (1980, p. 615) ressaltam que “o evolucionismo de Thomas supunha que qualquer liderança só poderia ter êxito quando genuinamente interacional”.

Observa-se, então, que “as organizações não são formações estruturadas por regras normativas unívocas; as ações nelas executadas não estão determinadas pela mera aplicação de prescrições ou orientações livres de toda intervenção do eu do agente” (JOAS, 1999, p. 162). A atuação e a negociação que ocorre no processo de interação interfere na continuidade ou alteração das regras e procedimentos institucionais, por isso a importância da encenação dos indivíduos.

2.2.2 Características de uma representação

O interacionista simbólico Erving Goffman analisa os relacionamentos sociais fazendo analogias à representação de uma peça de teatro. Elementos como plateia, atores, palco e bastidores estão presentes e são utilizados pelas pessoas em suas representações. Tais comportamentos são baseados em regras e princípios, e têm como propósito alcançar tanto os objetivos pessoais quanto os organizacionais, presentes em suas estratégias (AFÔNSECA; TEODÓSIO; PAIXÃO, 2007).

O gestor representa seu papel em um cenário social, interagindo com o papel representado pelos demais membros da sua equipe e da instituição. Segundo Goffman (2013), essa interação possibilita que as pessoas interfiram mutuamente nas ações que desenvolvem. As representações compõem a vida social e servem para demonstrar características individuais e atividades desempenhadas, construindo uma impressão que regula conhecimentos e interações.

A dinâmica das relações vivenciadas em sociedade indica que a pessoa tem a expectativa de ser tratada de acordo com os aspectos sociais que possui. Consequentemente, ao definir a pessoa que acredita ser, cobra do outro um tratamento que considera que as pessoas que possuem essas características devem receber:

O indivíduo que implícita ou explicitamente dê a entender que possui certas características sociais deve de fato ser o que pretende que é [...] Os outros descobrem, então, que o indivíduo os informou a respeito do que é e do que eles *devem* entender por é (GOFFMAN, 2013, p. 25, grifo do autor).

Segundo Goffman (2013), os estudos sobre deslocamento social podem ser considerados uma referência para o conhecimento das representações de desempenhos idealizados. As sociedades, em sua grande maioria, são divididas em níveis sociais que suscitam o anseio dos indivíduos pelas classes de nível mais elevado. Para tanto, o indivíduo utiliza-se de representações de desempenhos tidos como adequados. Durante a encenação para conseguir a ascendência e evitar o retorno para uma classe inferior, o indivíduo pode pagar um alto custo para manter a fachada considerada adequada: “uma vez obtido o equipamento conveniente de sinais e adquirida a familiaridade na sua manipulação, este equipamento pode ser usado para embelezar e iluminar com estilo social favorável as representações diárias do indivíduo” (GOFFMAN, 2013, p. 49).

No momento em que o indivíduo ascende socialmente, adquirindo um papel inédito para representar, geralmente, não é disponibilizado, de forma minuciosa, como deve se comportar. Acredita-se que ele já tenha uma certa noção da maneira e aparência exigidas para essa nova posição e poderá utilizá-las na sua atuação. Por isso, “receberá apenas deixas, insinuações e instruções cênicas, pois se pressupõe que já tenha em seu repertório uma grande quantidade de “pontas” de representações que serão exigidas no ambiente” (GOFFMAN, 2013, p. 86).

Durante o ato de representar, “a expressividade do indivíduo (e, portanto, sua capacidade de dar impressão) parece envolver duas espécies radicalmente diferentes de atividade significativa: a expressão que ele transmite e a expressão que emite” (GOFFMAN, 2013, p. 14). A primeira delas está relacionada à forma de se expressar por meio da fala, e a segunda engloba os gestos que transmitem algum tipo de informação. Vale ressaltar que os indivíduos podem ludibriar utilizando qualquer um dos tipos apresentados: “o primeiro implicando fraude, o segundo, dissimulação” (GOFFMAN, 2013, p. 14).

Assim sendo, durante o contato, quando as pessoas estão frente a frente, buscarão monitorar a imagem que estão passando de si, visando a dominar a percepção e o comportamento do outro. Esses contatos podem ser considerados uma interação, a qual é definida como: “a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata” (GOFFMAN, 2013, p. 28). A ação do indivíduo para exercer essa influência é conceituada como sendo desempenho, e o indivíduo recebe o nome de ator.

Os demais participantes podem ser denominados de plateia, observadores ou coparticipantes (GOFFMAN, 2013).

O conjunto de comportamentos executados durante uma representação é definido por Goffman (2013) como movimento ou prática. Eles compõem os papéis sociais e podem ser executados pelo ator para o mesmo perfil de plateia ou para uma plateia composta pelos mesmos indivíduos. Observa-se que um relacionamento social pode surgir quando há uma repetição de movimentos, direcionado para a mesma plateia, em momentos diversos (GOFFMAN, 2013).

Existem atores que estão convictos da sua atuação, acreditando na influência que buscam exercer. Estes são chamados de “sinceros”. Já os que não acreditam na sua *performance* nem estão preocupados com o julgamento da plateia, são denominados de “cínicos”. Vale ressaltar que nem sempre a atuação dos cínicos tem interesse o próprio bem, às vezes, agem dessa forma por considerar que será melhor para a plateia (GOFFMAN, 2013).

Durkheim (1994) considera que as representações resultam das interações entre os próprios indivíduos e entre esses e os grupos secundários, que ficam entre o sujeito e a sociedade. Mas essa composição não é concatenada de repente, “existe toda uma sucessão infinita de intermediários entre o estado de isolamento puro e o estado de associação caracterizada” (DURKHEIM, 1994, p. 48).

A representação tem relação com a coletividade na qual a vida acontece, o que faz com que haja a necessidade de se representar diferentes papéis, desempenhados de forma consciente ou não. Nesse sentido, Afonseca, Teodósio e Paixão (2007, p. 8) ressaltam que “o ambiente organizacional, como um dos elementos de sociabilidade da realidade contemporânea, também é marcado pela representação de papéis, sobretudo nos processos de construção, significação e ressignificação e implementação de estratégias”.

Por isso, Afonseca, Teodósio e Paixão (2007, p. 10) acreditam que

O estudo através da analogia com a obra de Goffman (1975) remete à compreensão da relevância das relações interpessoais no trato das estratégias organizacionais. A representação dos atores é importante na condução dos objetivos estratégicos de uma organização.

Daí se poder afirmar que o objetivo da representação é fazer com que a plateia confie no que está sendo exposto pelos atores. Para tanto, quanto maior a convicção do próprio ator de que a interpretação é real, maior a probabilidade de convencimento da plateia, como afirmam Afonseca, Teodósio e Paixão (2007, p. 8):

Os atores organizacionais podem conduzir, através da realidade na representação, maior grau de adesão da plateia, quanto aos objetivos que deverão ser alcançados pela organização. Esta representação precisa ser entendida como um esforço dos gestores no convencimento dos membros da organização sobre os rumos que devem ser tomados para a minimização dos riscos envolvidos na condução do negócio e na construção de estratégias organizacionais.

Para Afonseca, Teodósio e Paixão (2007), a representação legítima é algo voluntário que surge do inconsciente, enquanto que a representação inautêntica é construída com um propósito. Durante essa construção, é fundamental que o ator se distancie da realidade para alcançar o sucesso na representação. É importante que a região dos bastidores seja protegida e que haja uma fidelidade entre os atores para que a representação seja vista como verídica: “a entrada de um membro do auditório nos bastidores pode comprometer toda a encenação a partir do momento que o ator pode ser visto de uma maneira diferente daquela percebia pelo auditório” (AFONSECA; TEODÓSIO; PAIXÃO, 2007, p. 8).

Muitos acreditam, segundo Goffman (2013), que manter a plateia afastada, de certa forma, favorece ao estabelecimento de um limite conveniente. Essa distância criada permite que o ator tenha um espaço para planejar a sua atuação. Usualmente, os conteúdos que a plateia não se envolve, por estabelecer essa distância respeitosa, são justamente pelos quais o ator poderia se sentir humilhado se fossem expostos.

Por isso, para se alcançar o objetivo da representação, é fundamental manter controladas todas as ações. Quando uma representação é programada, tende a apresentar o que a plateia espera receber, porém pode acarretar a omissão de comportamentos não conciliáveis com o que foi definido como ideal, porque, conforme Afonseca, Teodósio e Paixão (2007, p. 10), “o indivíduo, na tentativa de preservar a imagem idealizada da sua pessoa e de suas realizações esconde, anula ou despreza qualquer fato ou atividade não compatível com suas aspirações fundamentadas nas idealizações da sociedade e das estratégias organizacionais”.

Muitas vezes, o ator abdica de atividades que considera prazerosa ou as pratica de forma camuflada, com o intuito de manter apenas a representação considerada exemplar. Além dessas atividades, para manter uma imagem adequada, o indivíduo pode ocultar: alguma fonte de renda que considera conflitante com a imagem que pretende passar; falhas cometidas durante a sua atuação, visando a demonstrar que é infalível; os bastidores da produção, incluindo as atividades desonrosas, apresentando apenas o produto acabado; e, por fim, para demonstrar um determinado nível de excelência, algumas condutas serão realizadas

publicamente, em detrimento de outras cuja ausência, mesmo que prejudique o produto final, poderá ser ocultada (GOFFMAN, 2013).

Por outro lado, Goffman (2013) ressalta que, geralmente, o desempenho de papéis e a dinâmica de um relacionamento possuem palavras e ações sigilosas, até por serem conflitantes com a imagem que se pretende projetar. Porém, se, por um lado, podem ser empregadas de forma planejada, sem malícia, para auxiliar na manutenção da relação, por outro, podem prejudicar as encenações por inteiro, já que a descoberta de uma fraude em uma *performance* pode influenciar negativamente a imagem construída em todas as outras atuações.

O ator tende, então, a transmitir uma imagem de acordo com o seu planejamento, mesmo que para isso precise emitir fatos inadequados. Porém, se isso for necessário, buscará uma forma pela qual o público não perceba a incompatibilidade entre o que foi planejado e o que está sendo apresentado (GOFFMAN, 2013).

Sendo assim, pode-se considerar a administração das informações como um aspecto de grande importância em uma representação. Para que a imagem a ser projetada pareça real, é necessário enfatizar alguns aspectos e ocultar outros, pois existem acontecimentos que, caso se tornem públicos, poderão colocar em risco a credibilidade e deteriorar toda a encenação até então apresentada (GOFFMAN, 2013).

Tais informações são denominadas por Goffman (2013, p. 156) de “informações destrutivas”. Dessa forma, o ator deverá evitar o contato da plateia com esse tipo de dado, utilizando como estratégia a manutenção de alguns segredos e repressão de gestos involuntários, para harmonizar a representação apresentada e a intenção do ator.

Ao se analisar as interações, observa-se que as pessoas tendem a optar por cenários definidos, que preservem os desconhecidos a uma certa distância, conservando um espaço para que o ator possa se recolher e se habilitar para a atuação. As representações iniciadas tendem a ser concluídas e, durante a sua trajetória, os atores são capazes de perceber os imprevistos que porventura aconteçam (GOFFMAN, 2013).

Em algumas funções, a representação que o indivíduo faz do trabalho que executa não causa problemas, porque as ferramentas utilizadas para a execução da tarefa e os respectivos resultados são tão visíveis que conseguem ser utilizadas, também, para demonstrar o talento e as aptidões que o ator deseja. Porém, existem funções que dificultam a representação, possibilitando embaraços que vão além da complexidade de deixar claro o que nem sempre é perceptível, ou seja, as ferramentas, para exercerem sua função, nem sempre são as mesmas utilizadas para a representação da sua importância (GOFFMAN, 2013).

Durante a atuação, além da atividade dramática, o ator também dedica um tempo para as atividades do papel que está representando, porém, o tempo utilizado para as tarefas não relacionadas à encenação vai variar de acordo com o perfil do ator. Existem os que focam nas atividades não dramáticas e não se importam em expor a sua imagem, e aqueles cujo cerne do seu desempenho consiste em exhibir-se. Tal fato pode ocasionar um impasse para o indivíduo: representar ou executar a atividade. Os indivíduos que possuem habilidade para a execução geralmente não têm tempo para demonstrar uma boa atuação. Algumas empresas acreditam que a contratação de um especialista, que focará na representação e não na execução da atividade, pode ser a solução para tal embaraço (GOFFMAN, 2013).

Nesse ponto, vale ressaltar que talvez o docente-gestor, no desempenho do papel de pró-reitor, tenha relação com o desempenhado do especialista citado por Goffman (2013), pois ele se encontra mais no nível da representação do que do desempenho das tarefas diárias, as quais são realizadas pela equipe da pró-reitoria, enquanto que, no momento em que está atuando como docente, precisa realmente executar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, não possuindo equipe para auxiliar nas referidas tarefas.

Goffman (2013) ressalta que as representações variam quanto ao nível de atenção que exigem com relação às minuciosidades necessárias para a atuação. Nessa dinâmica, alguns movimentos inconscientes que o ator possa vir a demonstrar acabam por interferir na representação, passando uma imagem que vai de encontro com o que o ator gostaria de mostrar: “a coerência expressiva exigida nas representações põe em destaque uma decisiva discrepância entre nosso eu demasiado humano e nosso eu socializado” (GOFFMAN, 2013, p. 68).

O indivíduo pode, por exemplo, demonstrar a sua inquietude com a relação estabelecida, tendo lapsos de memória ou se mostrando entusiasmado demais ou de menos com a situação. Por isso, é importante que o ator esteja centrado nas suas ações, para não apresentar informações indesejáveis que podem ser julgadas pela plateia, já que a imagem criada durante uma atuação é tão vulnerável ao ponto de ser desconstruída por um detalhe (GOFFMAN, 2013). Se for possível visualizar o que está por trás de uma encenação, é provável avistar:

Um ator solitário envolvido numa opressiva preocupação com sua produção. Por trás de muitas máscaras e muitos personagens, cada ator tende a usar uma única aparência, uma aparência nua não socializada de concentração, uma aparência de quem está pessoalmente empenhado em uma tarefa difícil e traiçoeira (GOFFMAN, 2013, p. 253)

Em alguns momentos, o resultado da interação é tão importante para o ator que exige dele uma atenção e concentração maior:

Nessas ocasiões esperamos que o entrevistado dará muita atenção a sua aparência e maneiras, não apenas para criar uma impressão favorável, mas, também, para sentir-se seguro e impedir qualquer impressão desfavorável que possa ser transmitida inadvertidamente (GOFFMAN, 2013, p. 243).

Durante a realização de uma encenação, pode ser desenvolvida uma cadeia de comportamentos. Se o indivíduo tiver algum sentimento, pode acreditar que está sendo notado pelo público. Ao ter essa percepção, pode acreditar que a sua aparência atesta o que estão pensando, passando a atuar para reverter a situação, que pode ser só hipotética. “Deste modo é possível que todos nos tornemos transitoriamente para nós próprios a pior pessoa que podemos imaginar que os outros sejam capazes de imaginar que somos” (GOFFMAN, 2013, p. 254).

É preciso estar atento às informações anteriores que a plateia detém e ao conhecimento que extrapola a representação e que são capazes de interferir na atuação como forma de melhorar a relação entre a quantidade de informações recolhidas e o poder de influência da representação. Quanto mais dados o público tenha adquirido sobre o intérprete, menos ingerência à dramatização exercerá. Em contrapartida, se a plateia não possui conhecimento algum, será mais fácil a manipulação (GOFFMAN, 2013).

Por fim, Goffman (2013) presume que há um vínculo entre a conservação de uma fachada inverídica com o tempo de duração da representação. Quanto mais rápida for uma encenação, mais fácil será manter uma imagem não real com qualidade, pois quanto menor o tempo de contato, menores as chances de ocorrência de algum constrangimento que possa revelar a verdade (GOFFMAN, 2013). Pressupõe-se, então, a importância do controle da fachada para o sucesso da representação.

2.3 GOFFMAN E A DINÂMICA DA REPRESENTAÇÃO

Ao analisar uma representação, Goffman (2013) destaca a existência de três papéis decisivos, classificados de acordo com a atividade que desenvolvem, o conhecimento que possuem e o espaço que ocupam. Com relação à atividade que desenvolvem, têm-se os que praticam a encenação (atores), os que assistem à encenação (observadores ou plateia) e os que nem atuam nem contemplam o que está sendo apresentado (estranhos) (GOFFMAN, 2013).

Por outro lado, considerando-se o conhecimento que possuem, observa-se que o intérprete sabe o que vai ser apresentado e a verdadeira intenção da encenação, ou seja, conhece o que pode favorecer e desfavorecer à sua atuação; os observadores têm consciência dos limites de sua percepção, tendo ideia apenas do que é projetado pelo ator, não tendo acesso ao que está por trás da encenação; já o estranho não tem qualquer desses dois conhecimentos. E, por fim, quanto ao espaço que ocupam, o ator circula na fachada e na região de fundo, os observadores permanecem apenas na fachada e os estranhos não têm acesso a qualquer das duas regiões (GOFFMAN, 2013).

No decorrer do espetáculo, presume-se que haja afinação entre as três categorias mencionadas acima, de forma que “se conhecêssemos as regiões às quais um indivíduo teve acesso, conheceríamos o papel que desempenhou e a informação que possuía a respeito da representação” (GOFFMAN, 2013, p. 160). Mas nem sempre isso é possível, até pelo dinamismo com que as representações acontecem no dia a dia.

Afônseca, Teodósio e Paixão (2007) ressaltam as considerações de Goffman de que a plateia é formada pelas pessoas que não estão diretamente envolvidas na cena, os atores como os responsáveis pelas definições importantes para a organização, o palco como sendo o local onde a cena se desenvolve e as deliberações são apresentadas, e, por fim, os bastidores representam o espaço no qual as decisões são realmente negociadas.

Durante a interação, as pessoas que estão observando os acontecimentos, a plateia, podem adquirir informações sobre o indivíduo que está atuando, o ator, mediante a forma como se comporta, que pode ser definida como sua maneira de agir, e do modo como administra e expõe os componentes visuais, a sua aparência.

Caso o ator seja desconhecido, a plateia pode fazer associações com pessoas semelhantes com quem tenha convivido no passado ou conceder rótulos que nem sempre são válidos. Alguns acreditam que só determinados tipos de perfis são encontrados em certos tipos de cenário, porém, se já conhecem o ator, podem supor que ele é fiel aos seus comportamentos e prever como ele agirá de acordo com atuações que presenciaram anteriormente (GOFFMAN, 2013). Além disso, um ponto interessante mencionado por Goffman (2013, p. 151) é que “os atores tendem a dar a impressão, ou a não contradizer a impressão, de que o papel desempenhado no momento é seu papel mais importante, e que os atributos pretendidos por eles ou a eles imputados são seus atributos mais essenciais e característicos”.

As representações acontecem em um espaço, denominado por Goffman (2013) de “região de fachada”. Tal região pode ser considerada uma área com uma estrutura que limita alguns tipos de acesso, diversificando a intensidade e o tipo de limitação. Por exemplo, uma

sala de escritório com paredes de vidro constitui uma região que dificulta a audição, mas a visualização da encenação que possa estar acontecendo nessa sala estará acessível a qualquer pessoa que por ali transite (GOFFMAN, 2013).

A importância que Goffman disponibiliza para o espaço no qual acontece as interações sociais é ressaltada por Frehse (2008). A fachada ocupa lugar de destaque, sendo definida como “o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação” (GOFFMAN, 2013, p. 34). É composta por cenário, aparência e maneira. Como relaciona a interação social a uma encenação teatral, o “cenário” é considerado como elemento fundamental, além de considerar o “bastidor” (área de fundo) e a “região” (área externa) (GOFFMAN, 2013).

Frehse (2008) ressalta, também, que o cenário é considerado um transmissor de informação no processo de interação social utilizado pelos atores, sendo, portanto, um espaço de signos, contemplando não apenas os objetos físicos existentes no local, como, também, componentes da imagem dos atores, que revelam dados dos gestos e do lugar que ocupam: “a localização interacional e social dos indivíduos se efetiva através da expressividade destes, o espaço físico não é só cenário. Ele condiciona fisicamente a interação, porém, de outro ângulo, insere-se nela como signo, ao mesmo tempo em que constitui o seu ambiente” (FREHSE, 2008, p. 162).

É importante observar que a comodidade de realizar uma representação no hábitat do próprio ator tem uma contrapartida que nem sempre compensa, uma vez que nesse espaço fica mais difícil ocultar mensagens emitidas pelo cenário (GOFFMAN, 2013).

Quando o ator realiza uma encenação em uma região de fachada, busca passar a impressão de que a sua ação nesse local possui determinados parâmetros, os quais, segundo Goffman (2013), são classificados em polidez e decoro. A polidez está relacionada à forma como o ator lida com a plateia no momento em que está interagindo com ela, por meio da linguagem verbal e não verbal. Já o decoro está relacionado à maneira como o ator age quando não está interagindo verbalmente com a plateia, mas está sendo visto ou ouvido por ela (GOFFMAN, 2013).

O decoro pode ser categorizado como moral e instrumental. O moral refere-se aos princípios relacionados ao respeito pelo espaço e pelas crenças do outro. Já o instrumental está relacionado aos deveres mais práticos, como, por exemplo, desenvolver um bom trabalho, atender bem os clientes. (GOFFMAN, 2013).

A observância desses parâmetros auxilia a preservação do arranjo estabelecido para a região da fachada, já que possibilita a manutenção dos paradigmas. No entanto,

“embora o comportamento decoroso possa tomar a forma de demonstração de respeito pela região e pelo cenário em que alguém se encontra, tal demonstração pode, sem dúvida, ser motivada pelo desejo de impressionar favoravelmente a plateia, evitar sanções etc.” (GOFFMAN, 2013, p. 122).

O decoro pode ser considerado mais acessível à análise da plateia do que a polidez, porque os observadores podem vistoriar a fachada no momento que considerarem apropriado e pelo tempo que definirem, sem precisar que o ator se comunique com eles para ter acesso ao decoro. No entanto, para analisar a polidez, o ator precisa estar interagindo diretamente com a plateia. Assim sendo, “os atores podem deixar de se expressar, mas não conseguirão evitar a emissão de expressões” (GOFFMAN, 2013, p. 122).

Por meio do decoro, pode-se conhecer as normas de uma determinada fachada e, a partir disso, ter acesso às aparências que precisam ser mantidas para assegurar tais normas, “compreendendo a maneira de vestir, níveis de barulho permitido, diversões proibidas, concessões e expressões cordiais” (GOFFMAN, 2013, p. 124, 125).

Além da região da fachada, tem-se a “região de fundo” ou “dos bastidores”, na qual a representação é planejada e as ações que não devem ser apresentadas à plateia podem vir à tona e ser discutidas. Nessa região, o ator pode treinar e reorganizar a sua encenação: “aqui o ator pode descontraí-se, abandonar a sua fachada, abster-se de representar e sair do personagem” (GOFFMAN, 2013, p. 126, 127).

Como a região de fundo corresponde à área onde estão as conversas, os objetos e as ações que a plateia não deve ter conhecimento, é importante que o acesso a esse local seja controlado e restrito, para que o ator evite problemas com relação à manutenção da impressão que pretende passar, por isso, é necessário que os observadores não ingressem nessa região, pois podem se deparar com informações que destruirão a intenção do ator (GOFFMAN, 2013).

Por outro lado, a passagem entre a região da fachada e a região dos bastidores constitui um bom espaço para verificar como o ator utiliza o repertório de símbolos para a encenação e se prepara para apresentar a imagem planejada, pois é nessa transição que, muitas vezes, o ator incorpora o personagem que vai representar e se desvincula dele (GOFFMAN, 2013).

Goffman (2013) chama atenção para o fato de que, mesmo uma região que possua características de fachada e funcione como tal na maioria das vezes, pode, em algum momento, ser, também, utilizada como uma região de fundo e vice-versa. Dessa forma, ao definir uma região como de fachada ou de bastidor, deve-se levar em consideração uma determinada encenação e a utilidade que o espaço está tendo naquele instante.

Até por tudo que pode transparecer, Goffman (2013) acredita que a linguagem da região da fachada tende a ser mais formal e cuidadosa, enquanto que na região de fundos pode ser mais informal e descontraída. E ressalta que:

Quanto mais alta for a posição do indivíduo na pirâmide de status, menor será o número de pessoas com quem pode manter familiaridade, menos tempo passará nos bastidores e maior será a probabilidade de que sejam exigidas polidez e decência de sua parte (GOFFMAN, 2013, p. 148).

Embora a região de bastidores possa estar mais voltada à descontração, à desvinculação de um personagem, alguns atores ficam tão presos à encenação que apresentam dificuldade para tirar a máscara. Acabam por se sentir forçados, quando estão na região dos bastidores, a representar uma descontração (GOFFMAN, 2013).

Goffman (2013) apresenta, ainda, uma terceira região, à qual denomina “o lado de fora” e que abrange tudo que não seja a fachada e a região de fundo. Nela se encontram os estranhos, os quais, ao ingressarem de forma repentina no cenário em que está ocorrendo a encenação ou nos bastidores, podem fazer surgir uma encenação diferente da que estava em andamento, haja vista que a sua presença pode modificar o comportamento tanto do ator quanto da plateia (GOFFMAN, 2013).

Além dos elementos que compõem o cenário, constituído pelos símbolos mais permanentes, por toda parte física, que inclui: amplitude, iluminação, móveis (quantidade, qualidade, disposição) e decoração, para representar, o ator utiliza, também, a fachada pessoal, que inclui: “os distintivos da função ou da categoria; vestuários; sexo; idade; características raciais; altura; aparência; atitude; padrões de linguagem; expressões faciais; gestos corporais e coisas semelhantes” (GOFFMAN, 2013, p. 36). Dentre esses símbolos, existem os que são mais flexíveis e podem ser modificados de uma representação para outra, ou no decorrer de uma mesma encenação, como, por exemplo, a postura física. E aqueles que são mais difíceis de ser manipulados, como a altura do ator, por exemplo (GOFFMAN, 2013, p. 36).

O cenário, composto por um conjunto de componentes inerentes a cada representação, caracteriza e auxilia o desencadeamento da atuação. É a parte estrutural que se vincula ao papel a ser desempenhado, mantendo-se, geralmente, na mesma localização, sendo raras as vezes que são deslocados junto com o ator. A “fachada pessoal” se refere aos elementos expressivos vinculados ao ator, que podem ser divididos em “aparência” e “maneira” (GOFFMAN, 2013). Conforme Goffman (2013, p. 36), esses elementos são definidos como

sendo: “ ‘aparência’ aqueles estímulos que funcionam no momento para nos revelar o status social do ator [...] e ‘maneira’ os estímulos que funcionam no momento para nos informar sobre o papel de interação que o ator espera desempenhar na situação que se aproxima”.

Sendo assim, a aparência apresenta características relacionadas à posição social do indivíduo, à tarefa que ele está desempenhando, por exemplo, se é descontraída ou não. Já a maneira indica a forma como o ator se comporta na interação, dando indícios do perfil que pretende adotar: um comportamento mais impositivo pode levar a crer que o ator comandará a interação e, por outro lado, um modo de agir mais pacato pode estar relacionado a um perfil de submissão (GOFFMAN, 2013).

Para que haja maior credibilidade na atuação, é importante existir uma congruência das informações transmitidas por meio da aparência e da maneira. Na verdade, é necessário ir mais além e buscar uma coerência entre os três aspectos: cenário, aparência e maneira, para que um possa confirmar a informação que está sendo transmitida pelo outro. Tal equilíbrio estaria relacionado a uma representação impecável. Mas, na prática, nem sempre é possível, podendo existir discrepâncias entre as informações fornecidas pelos elementos da fachada, o que representa um risco, uma vez que pode prejudicar o resultado da interação (GOFFMAN, 2013).

Goffman (2013) acredita que, para cada papel social, há uma fachada correspondente, que precisa ser identificada e utilizada pelo indivíduo que passa a desempenhá-lo. Observa-se que, às vezes, o indivíduo assume um papel para exercer suas respectivas atividades, outras vezes para preservar a fachada correspondente. Na verdade, independentemente do seu interesse, é necessário que execute ambas as ações (GOFFMAN, 2013).

Mesmo que seja uma atividade nova ou a modificação de uma fachada já instituída, certamente selecionará uma fachada dentre as já existentes. Dessa forma, há uma tendência a escolher algo que já existe em detrimento da criação de uma nova. Tal fato pode ser um obstáculo para quem precisa eleger, dentre tantas, a que considera mais pertinente (GOFFMAN, 2013, p. 40).

Diante do exposto, pode-se deduzir a importância da fachada para uma representação, já que pode influenciar os resultados da interação. Uma determinada fachada pode ser exclusiva de dada situação, utilizada para certa representação. Porém, essa forma de utilização desse aparato de símbolos não é a mais comum. Encenações diferentes geralmente utilizam fachadas iguais, que podem se transformar em uma “representação coletiva”: “uma determinada fachada social tende a se tornar institucionalizada em termos das expectativas estereotipadas abstratas as quais dá lugar e tende a receber um sentido e uma

estabilidade à parte das tarefas específicas que no momento são realizadas em seu nome” (GOFFMAN, 2013, p. 39).

Morgan (2002, p. 204) reforça a importância desses componentes, acreditando que “muitos membros organizacionais também têm nítida a consciência da maneira como o teatro – inclusive locações físicas, aparência e estilos de comportamento – pode aumentar seu poder”. Os móveis do escritório, local de muitas atuações, podem ser dispostos de forma a auxiliar a representação dos gestores. Da mesma forma, um atraso proposital em uma reunião pode ter o objetivo de demonstrar o poder que possuem. Além disso, alguns se vestem de forma diferenciada, para deixar claro a posição que ocupam na organização (MORGAN, 2002).

A característica do ser humano de pensar e perceber de diversas formas pode influenciar na construção da realidade, possibilitando a elaboração do simbólico. Levando -se em consideração que as organizações são formadas por pessoas, “além da superfície de regulamentos, de procedimentos e de desempenho, há subterrâneos, caracterizados por aquilo que existe mesmo que não mencionado, mesmo quando não visível aos olhos” (SARAIVA; CARRIERI, 2008, p. 3).

Baseado no pensamento de Mead, Joas (1999, p. 139) complementa afirmando que “o comportamento humano se volta para as reações possíveis dos outros: por meio de símbolos, são elaborados esquemas e expectativas mútuas de comportamento que, entretanto, continuam mergulhados no fluxo de interação, de verificação de antecipações”.

Goffman (2013) corrobora essa ideia atribuindo considerável ênfase à influência da interação no comportamento humano. Tal fato é apresentado por Bottomore e Nisbet (1980, p. 626), quando afirmam que “as condições estruturais são necessárias, mas não suficientes, para explicar a ação humana. Os leitores de Goffman reconhecerão prontamente que central ao seu argumento é a ênfase nas regras de interação”. Pode-se, então, considerar o ator como um sujeito ativo que serve de guia para ele mesmo e para os demais indivíduos com os quais interage: “todo agente, no sistema, se orienta para si mesmo e para os outros e tem, como objeto, uma significação para si mesmo e para os outros [...] capaz de interpretar os símbolos e de ser o próprio símbolo” (JOSEPH, 2000, p. 22). Dessa forma:

[...] só podemos conceber a pluralidade dos mundos se soubermos representar e entrar em cena, nos colocar no lugar do outro (para adotar sua perspectiva), nos tomar por um outro (e desempenhar um papel) ou, o cúmulo da socialização, nos dirigir a todos e a cada um, qualquer que seja seu mundo, isto é, responder ao “outro generalizado” (JOSEPH, 2000, p. 21).

Os seres humanos não são receptores passivos de regras e ordens, são atores dinâmicos que interagem e influenciam o meio. Diante disso, as organizações podem ser consideradas como um espaço comum, no sentido de possibilitarem compartilhamentos diversos, a partir dessa interação entre as pessoas. Dessa forma, “passa-se a entender que a realidade organizacional consiste em padrões de significados criados e sustentados pelos indivíduos, construídos a partir de interações simbólicas” (FOSSÁ; CARDOSO, 2008, p. 11). Nesse contexto, a dinâmica de condução e comunicação deve ser planejada, levando-se em consideração que o “empregado-sujeito-ator” representa um grupo ativo, passando a ter grande relevância o tipo de interação construída entre eles, tanto no nível pessoal quanto no profissional (FOSSÁ; CARDOSO, 2008).

Nessa linha de raciocínio, consoante Joseph (2000), Goffman ressalta a importância de o ator levar em consideração a percepção do outro para definir a estratégia de ação. Nesse processo, Saraiva e Carrieri (2008) ressaltam a importância da linguagem, por ser um meio de expressão do simbólico, uma vez que possibilita decifrar o signo, o qual se transforma em símbolo a partir do momento em que é decodificado. Como é possível o signo receber várias interpretações e, conseqüentemente, inúmeras ressignificações, pode, também, ser simbolizado de diversas formas. Assim sendo, observa-se que as organizações:

[...] dispõem de um repertório simbólico próprio que não é fácil de ser captado por atores não familiarizados com o seu contexto. Existe uma dinâmica simbólica associada a como os distintos grupos organizacionais percebem, interpretam e se apropriam dos signos existentes, em uma contínua corrente de significados que ocorre simultaneamente aos processos formalizados de gestão (SARAIVA; CARRIERI, 2008, p. 7).

Direcionando-se para o foco deste trabalho, que é a atuação dos gestores, observa-se que nem sempre eles conseguem fazer o que pensam em suas representações. Fossá e Cardoso (2008, p. 7) afirmam que “a legitimidade muitas vezes é percebida pelo número de assinaturas, carimbos e prazos como também pelo número de reuniões que não só não deliberam como também servem para produzir novas agendas e pautas de outras tantas reuniões”. Tal pensamento deixa a impressão do quão importante é o simbolismo e a representação para a dinâmica da instituição.

Em uma representação, o ator planeja, antecipadamente e de diversas formas, a impressão que considera mais adequada para transmitir à plateia (GOFMMAN, 2013). Relacionando-se com o pensamento de Fossá e Cardoso (2008), se participar de reuniões,

mesmo que sejam improdutivas, transmita uma imagem, por exemplo, de ser uma pessoa ocupada ou importante para a instituição, assim o gestor o fará.

Dessa forma, há a projeção de uma impressão, e espera-se que ela seja entendida a ponto de influenciar o comportamento do outro para que o objetivo seja alcançado. Tal dinâmica pode ocorrer de forma totalmente conjecturada. O indivíduo se expressa de uma determinada forma unicamente para influenciar o comportamento do outro e atingir o seu objetivo. Mas nem sempre a atitude é completamente consciente (GOFFMAN, 2013).

O ator buscará controlar o comportamento do outro de acordo com o seu interesse. Essa condução pode ser realizada mediante a maneira como se expõe, fazendo com que as pessoas construam uma imagem que influencia na forma como vão agir: “quando uma pessoa chega à presença de outras, existe, em geral, alguma razão que a leva a atuar de forma a transmitir a eles a impressão que lhe interessa transmitir” (GOFFMAN, 2013, p. 16).

Goffman (2013) acredita que o indivíduo está constantemente representando na interação com os demais indivíduos, desempenhando dois papéis: o ator e o personagem. Considera o ator como sendo um gerador de impressões empenhado na encenação de uma representação, aprendendo por meio do treinamento para desempenhar um papel, e o personagem como uma figura cuja representação tem o objetivo de exaltar suas qualidades. Geralmente, o personagem e o próprio indivíduo são semelhantes e, frequentemente, se hospedam no possuinte (GOFFMAN, 2013).

Uma representação adequada faz com que a plateia conceda uma personalidade ao personagem representado. Este “eu” é produto da cena por inteiro: da região de fundo e de fachada, da atuação da plateia e da equipe. Tais componentes podem ser expostos, caso haja uma falha no processo de concepção do “eu”. Ainda que seja um processo lento, as impressões da plateia surgirão com maior facilidade, e a representação acontecerá, permitindo que flua do ator o “eu” de cada personagem (GOFFMAN, 2013). Analisando-se o objeto de estudo deste trabalho, pode-se considerar que o docente-gestor possui, dentre outros, o personagem docente e o personagem gestor na sua atuação diária.

Nesse contexto, observa-se que existem indivíduos que fazem questão de manter a imagem de detentor do perfil adequado para desempenhar o papel que estão representando e que acreditam possuir as habilidades necessárias, ideais para o papel, não precisando fazer qualquer trato para ser selecionado. Muitos vão além e buscam projetar a ideia de que possuem o perfil sem ter passado por capacitação:

Os diretores de empresas mostram com frequência um ar de competência e domínio geral da situação com o que se tornam cegos e cegam os outros, para o fato de conservarem o emprego porque têm a aparência de diretores e não porque são capazes de agir como diretores (GOFFMAN, 2013, p. 59).

Segundo Joseph (2000, p. 11), Goffman, por meio da sua teoria, com foco nas trocas sociais, esteve “atento às competências de que dispomos para reenquadrar nossa experiência e rearranjar as aparências”. Nas organizações, ao desempenharem seus papéis, não só o cenário, mas, também, a aparência e a maneira podem ser controladas para possibilitar a representação considerada mais adequada. Para Goffman (2013, p. 90), “a fachada pessoal do ator é empregada não tanto porque lhe permite apresentar-se como gostaria de aparecer, mas porque sua aparência e maneiras podem contribuir para uma encenação de maior alcance”.

Em uma interação existem aspectos mais fáceis de serem controlados pelo ator e outros mais difíceis. O gestor pode manusear as informações mais fáceis de serem manipuladas, ficando atento aos sinais emitidos pela plateia. Por um lado, pode conduzir a interação mediante uma mensagem que ele considere de maior credibilidade e, por outro lado, a plateia pode julgar o ator a partir dos aspectos que ele tenha menor controle (GOFFMAN, 2013).

Goffman (2013) chama atenção para o fato de que, embora possa haver uma congruência entre a imagem emitida e o que a pessoa realmente é, algumas vezes pode ocorrer manipulação da impressão a ser transmitida, fato que fica mais evidente quando o ator tem dificuldade de se desvincular do real. Quando isso acontece, toda a ação espetacular pode ser prejudicada. Há atores que, mesmo não sendo verdadeiros, acreditam estar sendo sinceros (GOFFMAN, 2013).

Os indivíduos que atuam em uma organização, ao interagirem para o desenvolvimento de suas atividades, podem agir sem se dar conta do seu comportamento. Algumas vezes terá discernimento do que está fazendo e o fará por acreditar que a classe a que pertence e/ou o seu padrão social exigem um determinado tipo de comportamento. Outras vezes, poderá agir de acordo com suas crenças sobre a atuação do papel que desempenham, sem ter necessariamente o intuito, consciente ou inconsciente, de criar uma determinada imagem (GOFFMAN, 2013).

Nessa dinâmica de ações e interações, nem sempre as pessoas supõem que está ocorrendo uma manipulação. O ator, então, pode aproveitar essa falta de percepção do que está acontecendo e ter um grande benefício ao dominar a representação. Por outro lado, caso a plateia tenha consciência do que está acontecendo, pode buscar identificar, no próprio ato de

manipular, algum aspecto que fugiu do domínio do ator. Essa dinâmica cria “um palco para um tipo de jogo de informação, um ciclo potencialmente infinito de encobrimento, descobrimento, revelações falsas e descobertas” (GOFFMAN, 2013, p. 20). Além do palco, área da encenação na qual o ator está interagindo com a plateia, seja visual ou verbalmente, na ação espetacular, existe, também, o local onde a representação é planejada e preparada:

Todo trabalho de figuração pressupõe um público e a assistência de um público, mas todo desempenho em cena pressupõe bastidores onde o ator cuida de se preparar. [...] Veremos que o que complica o jogo social e impõe aos atores um mínimo de circunspeção dramática é a necessidade de se expor e de se compor em várias cenas e, portanto, de mudar de código (JOSEPH, 2000, p. 46).

Ao controlar o cenário no momento da atuação, o ator se beneficia na medida em que consegue adaptá-lo, com a inserção e a retirada de símbolos, para que a plateia absorva a mensagem que tem o objetivo de transmitir. Tal dinâmica pode fazer com que o ator se sinta mais seguro para fazer as adaptações necessárias com base na reação dos espectadores, visando a atingir o seu objetivo (GOFFMAN, 2013). Para Joseph (2000, p. 81):

Falar e agir conseqüentemente num contexto determinado é utilizar os recursos imanentes, abrigados nas dobras da interação e distribuídos no decorrer da ação ou da conversação. [...] Os indícios de contextualização têm, pois, dupla função: por um lado, são recursos contextualizados; por outro, como estão lá para serem observados e interpretados, são manipulados pelos participantes para redefinir e transformar o contexto, constituindo-se em dispositivos contextualizantes.

A análise das ações espetaculares encenadas nas organizações pode fornecer indícios das incongruências das imagens projetadas nas inúmeras interações necessárias para fazer a empresa funcionar a partir das atuações do dia a dia. Goffman (2013) acredita que muitos atores têm habilidade e razão para ludibriar durante a encenação, e a plateia pode ter essa consciência e ficar atenta à possibilidade de a representação ser verídica ou farsante. Tanto que, em muitos momentos, se detêm aos detalhes da representação que são mais difíceis de serem manipulados, contrastando a aparência com o real (GOFFMAN, 2013).

A quebra de um “suposto” trato que existe nas representações fica clara mediante algumas ações em relação à plateia, quando estão distantes, ou mediante a comunicação controlada, na sua presença. Geralmente, na maioria das interações sociais, todos os envolvidos, sejam atores, estranhos ou plateia, vão se esforçar para preservar o espetáculo, buscando impedir as falhas, corrigindo as que são impossíveis de evitar ou permitindo que outros as corrijam (GOFFMAN, 2013).

As encenações podem ser rompidas por meio de: “gestos involuntários, intromissões inoportunas, *faux pas* e cenas. Essas rupturas, em termos habituais, são chamadas de ‘incidentes’. Quando acontece um incidente, a realidade patrocinada pelos atores é ameaçada” (GOFFMAN, 2013, p. 229).

Ao se analisar o contexto organizacional, pode-se inferir as consequências advindas da ruptura de uma representação, já que a realidade pode ser danificada. Por isso, o ator precisa estar atento a todas as expressões que emite, já que, sem perceber, pode realizar algum gesto ou falar algo que vá de encontro à imagem que se planejou transmitir. Essas expressões inconscientes, que podem ser emitidas durante a encenação, são chamadas de “gestos involuntários” (GOFFMAN, 2013).

Também precisa estar atento à movimentação das pessoas, para saber contornar a situação quando alguém ingressa de repente, sem ser convidado, na região da fachada ou nos bastidores, uma vez que o ingresso pode ocasionar uma situação constrangedora, pois o ator e/ou a plateia podem não estar preparados para administrar as consequências que a invasão pode acarretar. Tal fato pode ser denominado de “intromissão inoportuna” (GOFFMAN, 2013).

O prejuízo pela falta de controle dos sinais emitidos durante a representação pode ser significativo. Caso venham à mente as características e atitudes pertencentes e praticadas pelo ator anteriormente, a impressão que ele planejou transmitir durante a representação pode ser influenciada. Podem ser atributos desfavoráveis ou informações sigilosas que, muitas vezes, são percebidas, mas não são declaradas pela plateia. O próprio ator pode fornecer indícios por meio da linguagem verbal e não verbal, sem perceber as consequências desses atos. Para Goffman (2013, p. 226), “de acordo com o uso comum, estas rupturas das projeções podem ser chamadas de *faux pas*”.

E, por fim, é importante ter cuidado com as cenas associadas a um comportamento que é apresentado para abalar a impressão de harmonia da relação. Nem sempre existe a intenção de acarretar qualquer discrepância, mas, ao menos, há a consciência de que isso pode ser uma consequência possível: “a expressão popular ‘fazer uma cena’ é adequada porque, com efeito, estas rupturas criam uma nova cena” (GOFFMAN, 2013, p. 227). Consequentemente, se não foi possível controlar as mensagens que a plateia absorve, o que foi planejado pode não ter sucesso, e a dificuldade de limitar o contato pode influenciar a atuação do indivíduo. Por isso, durante uma encenação, o ator tende a mostrar determinados elementos e ocultar outros: “se considerarmos a percepção como uma forma de contato e participação, então o controle

sobre o que é percebido é o controle sobre o contato feito, e a limitação e regulação do que é mostrado é limitação e regulação do contato” (GOFFMAN, 2013, p. 80).

Uma ação espetacular, relacionada a um determinado papel, não exige apenas que o ator possua as habilidades exigidas para tanto. É preciso preservar o arquétipo, tanto de comportamento como de imagem, que a sociedade definiu. Uma função e um *status* social representam padrões de comportamentos considerados apropriados: “representado com facilidade ou falta de jeito, com consciência ou não, com malícia ou boa-fé, nem por isso deixa de ser algo que deva ser encenado e retratado e que precise ser realizado” (GOFFMAN, 2013, p. 88).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A utilização de um procedimento metodológico busca associar ao trabalho as exigências da ciência, mediante instrumentos e métodos necessários para produzir o saber a partir de respostas, aos problemas de pesquisa, que possam ser consideradas válidas e fidedignas. Dessa forma, a metodologia pode ser considerada a trajetória para o alcance do conhecimento científico (PRODANOV, 2013).

Acreditando-se que estão em consonância com o problema de pesquisa e os objetivos propostos, serão apresentados, a seguir, os procedimentos metodológicos que serviram de base para este estudo, que buscou verificar, a partir da perspectiva de Erving Goffman, como a mudança da fachada, da docência para a gestão, interfere na atuação do docente-gestor da UFRPE.

3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

A pesquisa científica pode ser considerada o elemento primordial para o desenvolvimento da ciência, porque possibilita, por meio de procedimentos criteriosos, o acesso ao conhecimento, proporcionando o seu detalhamento. Para Chizzotti (2006, p. 20), “caracteriza-se pelo esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas”.

Sendo assim, para que possa disponibilizar resultados coerentes e fidedignos, a pesquisa precisa estar atrelada a uma metodologia que possibilita “descobrir ou comprovar uma verdade, coerente com uma concepção da realidade e sua teoria de conhecimento” (CHIZZOTTI, 2006, p. 27). Para operacionalização da metodologia, é necessária a utilização de procedimentos, definidos por Chizzotti (2006, p. 27) como “um conjunto estruturado de regras operatórias necessárias para atualizar a metodologia assumida”, realizando tais escolhas de forma interligada e coerente.

A presente pesquisa tem como objetivo verificar, a partir da perspectiva de Erving Goffman, como a mudança da fachada, da docência para a gestão, interfere na atuação do docente-gestor da UFRPE. A teoria de Goffman baseia-se nas representações sociais que os indivíduos utilizam no seu cotidiano, para representar papéis e influenciar o comportamento do outro, de acordo com o seu interesse (GOFFMAN, 2013). Nesse sentido, Bauer e Aarts

(2010, p. 57) consideram que “as representações são relações sujeito-objeto particulares, ligadas a um meio social”.

A pesquisa qualitativa vem ao encontro desse tipo de estudo, buscando “entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas” (BAUER; AARTS, 2010, p. 57). Diante do exposto, esse tipo de pesquisa foi considerado como o mais apropriado para a realização deste trabalho, que “lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2010, p. 23). Ao utilizar essa abordagem, o pesquisador “pretende interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam ou fazem” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Creswell (2010) corrobora essa ideia, afirmando que a pesquisa qualitativa é “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26). Dessa forma, os estudos que buscam entender o comportamento das pessoas aproximam-se desse tipo de pesquisa, por possibilitar o acesso à influência que o livre arbítrio exerce nos acontecimentos. Na pesquisa qualitativa, “os instrumentos necessários para se atingir o conhecimento devem estar nos meios de se coletar informações vividas pelos atores humanos dos fatos e qualquer paradigma deve recorrer à intuição humana e a inferência interpretativa” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

A pesquisa qualitativa busca o conhecimento a partir da relação que existe entre o entendimento dos fenômenos e as ações que são desencadeadas: “é necessário compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2010, p. 33).

A opção por este tipo de pesquisa possibilitou o contato direto com os atores envolvidos, viabilizando, por meio da escuta, o acesso à forma como eles percebem e simbolizam as representações alvo deste estudo. Segundo Gaskell (2010, p. 68) “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto”.

Vale ressaltar, também, que a pesquisa é do tipo descritiva, por analisar o objeto de estudo relatando suas características, buscando uma análise do vínculo entre as variáveis. Sendo assim, o estudo não se limita a descrever as características da população estudada, busca transcender com a análise da fala dos atores entrevistados, com o intuito de fornecer uma nova forma de visualizar o fenômeno (GIL, 2002; LOPES, 2006).

3.2 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Por estar relacionada ao estudo de uma singularidade – se a mudança da fachada, da docência para a gestão, interfere na atuação do docente-gestor, especificamente, na UFRPE – a presente pesquisa foi realizada mediante estudo de caso.

Essa estratégia metodológica “envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em contexto real” (CHIZZOTTI, 2006, p. 135). Dessa forma, buscou-se compreender um objeto ou um fato particular.

Diversos objetivos podem estar relacionados, conforme defendido por Gil (2002, p. 54), a essa modalidade de pesquisa:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

O estudo de caso é visto por Yin (2005, p. 32) como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

O presente trabalho pode ser classificado, segundo Gil (2002), como um “estudo de caso coletivo”, uma vez que pretende investigar as particularidades de um grupo. Gil (2002, p. 139) considera que essa estratégia de pesquisa é escolhida por julgarem que, por meio dela, “torna-se possível aprimorar o conhecimento acerca do universo a que pertencem”.

Porém, vale ressaltar que alguns autores consideram que essa modalidade não tem o objetivo de oferecer uma compreensão fechada do objeto de pesquisa. Gil (2002) ressalta que o estudo de caso busca apresentar uma percepção geral ou detectar os prováveis elementos que se relacionam com o problema, seja interferindo ou sofrendo interferência dele.

Os pesquisadores que utilizam tal estratégia podem não realizar generalizações a partir dos achados com base no seu objeto singular de pesquisa. Porém, acreditam que aproximações, desde que sejam pertinentes, possam ser feitas com situações semelhantes: “é um estudo que não visa a generalizações, mas um caso pode revelar realidades universais,

porque, guardadas as peculiaridades, nenhum caso é um caso isolado, independente das relações sociais onde ocorre” (CHIZOTTI, 2006, p. 138).

Chizzotti (2006) ressalta a importância de estar-se atento à possibilidade de o objeto analisado possuir várias “verdades”, as quais podem ser percebidas a partir dos diversos instrumentos de apreensão utilizados e pelas diferentes impressões de quem analisa: “o estudo de caso não significa uma leitura única da realidade, supõe que pode haver diversidade de percepções” (CHIZZOTTI, 2006, p. 141).

3.3 LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS DA PESQUISA

Orientada pela concepção construtivista social, que, segundo Creswell (2010), é formada por estudiosos que acreditam que há necessidade de compreensão do mundo em que se vive e se trabalha, a UFRPE foi escolhida como lócus de pesquisa, por ser o ambiente de trabalho da autora. A partir da observação e escuta dos docentes-gestores da instituição, foi possível identificar o problema apresentado no presente trabalho.

A UFRPE é formada pelo *Campus* Dois Irmãos – Sede, localizado em Recife, pela UAG, pela Uast e pela Uacsa. A sua estrutura é composta, atualmente, por seis Pró-Reitorias: a Pró-Reitoria de Administração (Proad), a Pró-Reitoria de Atividades de Extensão (Prae), a Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (Progest), a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Preg), a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) e a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan) (BRASIL, 2012b).

O presente trabalho tem como foco de análise os docentes-gestores da UFRPE que atuam, especificamente, em pró-reitorias. Foram selecionados pró-reitores que atuam não só em áreas-fins (Preg, PRPPG, Prae), como, também, em áreas-meio da instituição (Proad, Progest, Proplan). Sendo assim, a amostra foi composta por todos os docentes-gestores que atuam como pró-reitores da UFRPE, formando um conjunto de seis sujeitos.

Tal escolha teve como base a mudança de cenário que ocorre por deixarem de atuar apenas como docente, carreira para a qual prestaram concurso, para exercerem, também, atividades administrativas de gestão, tendo, inclusive, um distanciamento físico entre esses cenários.

Além disso, esse grupo de docente-gestor pode exercer significativa influência nos resultados organizacionais, uma vez que os docentes-gestores atuam diretamente com o objetivo da instituição, sendo atores relevantes. Posicionados hierarquicamente abaixo da reitora, fazem parte da alta cúpula, compondo o eixo estratégico, com poder para interferir nas

decisões, atuando não só no estabelecimento das estratégias, como, também, na regulamentação de normas e procedimentos relacionados ao funcionamento da instituição.

Campos et al. (2008), em seu estudo sobre os pró-reitores de uma Ifes de Minas Gerais, ressaltam a importância desse grupo e assim o define:

O Pró-Reitor é um dirigente de nível estratégico da Instituição, e, como os entrevistados o definiram ‘ele é uma extensão do Reitor’ para administrar as Pró-Reitorias. Suas atividades estão ligadas à orientação e coordenação de órgãos subordinados a estas unidades (CAMPOS et al., 2008, p. 6).

Ao fazer parte de um grupo, identificando-se com ele, o indivíduo passa a introjetar, de forma consciente ou inconsciente, as características e particularidades dessa coletividade e a reproduzi-las. Dessa forma, a partir do momento que falam, podem revelar o grupo ao qual pertencem, representando suas concepções (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Corroborando essa ideia, Goffman (2013) acredita que o grupo a que pertence e a posição social que ocupa podem influenciar as ações de uma pessoa. Sendo assim, os docentes-gestores podem atuar baseados no cargo que ocupam, e essa ação repercutirá na reação dos demais que estão envolvidos na interação.

E, por fim, conforme defendido por Richardson (2012), a escolha do local para a realização da pesquisa deve ser feita de forma a possibilitar um maior número de informações dos sujeitos, levando em consideração o tipo de instrumento de coleta de dados selecionado. Dessa forma, as informações foram coletadas, de forma presencial, na própria UFRPE, especificamente no *Campus Dois Irmãos – Sede*, por ser o local de atuação dos sujeitos desta pesquisa, tendo todas as entrevistas sido realizadas nas salas dos respectivos pró-reitores.

Além disso, é importante ressaltar que a presente pesquisa tem como recorte analítico os pró-reitores do primeiro mandato da gestão atual, ressaltando-se que o objetivo não é analisar o mandato, a escolha se baseou na tentativa de uniformizar período e contexto de atuação.

3.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Por ser considerada como uma das técnicas mais adequadas para angariar informações sobre o objeto de estudo, uma vez que possibilita o acesso a “atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores”

(RIBEIRO, 2008, p. 141), a entrevista individual foi escolhida como o instrumento de coleta de dados deste trabalho.

Gil (2002, p. 115) destaca a importância da entrevista, por ser o instrumento que possibilita o acesso às informações transmitidas de forma verbal e não verbal, embora, por outro lado, ressalte a dificuldade que os entrevistados podem apresentar para responder questões mais delicadas relacionadas a “sentimentos, crenças, padrões de ação, bem como a razões conscientes que os determinam”.

Complementando essa ideia, Duarte (2004) ressalta que a entrevista pode coletar indicativos que demonstrem como o indivíduo apreende e simboliza a sua realidade, possibilitando, ainda, entender como os vínculos se formam dentro de uma coletividade. Segundo a referida autora, para conseguir executar bem uma entrevista, é preciso:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa; b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação; c) a introdução, pelo entrevistador, do roteiro de entrevista; d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216).

A entrevista pode ser classificada de acordo com a forma que é planejada e realizada. Para Gil (2002), pode ser informal, focalizada, parcialmente estruturada e totalmente estruturada. O presente estudo escolheu a modalidade parcialmente estruturada, por ser “guiada por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (GIL, 2002, p. 117).

Richardson (2012, p. 208), por sua vez, denomina tal classificação como “entrevista não estruturada”, definindo-a como a que, no contato com o entrevistado, tem como propósito absorver “o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa”.

Dessa forma, foi definido um roteiro prévio com o objetivo de viabilizar o acesso a pensamentos e ações voltados para o objetivo da pesquisa, porém com flexibilidade para realização de outras perguntas, visando a esclarecer possíveis dúvidas que surgissem no decorrer da entrevista. A escolha das perguntas foi realizada de forma que representassem um estímulo para o entrevistado poder discorrer livremente sobre o assunto.

O roteiro elaborado (Apêndice A) teve como base o referencial teórico deste trabalho. Sendo assim, as questões formuladas buscaram verificar, a partir da perspectiva de Erving

Goffman, como a mudança da fachada, da docência para a gestão, interfere na atuação do docente-gestor da UFRPE.

Tal roteiro foi composto por sete perguntas abertas e gerais, utilizadas como guia para iniciar a entrevista e inserir novos pontos a serem abordados. Por ser uma entrevista semiestruturada, tais questões poderiam ser complementadas por inquisições secundárias (Apêndice B), caso o docente-gestor não abordasse aquele conteúdo na sua resposta.

Com o intuito de vincular a entrevista aos objetivos deste trabalho, foi elaborado o Quadro 3, relacionando o referencial teórico com as perguntas que serviram de base para o alcance dos objetivos desta pesquisa:

Quadro 3 – Relação entre categorias e perguntas que embasaram a entrevista

Pergunta principal	Perguntas secundárias	Categoria
• Qual a imagem que a pró-reitoria pretende passar para a instituição?	• Qual a importância que ela tem para a instituição?	Representação
• O que é ser gestor?	• Existe um roteiro a ser seguido pelo docente-gestor na interação com sua equipe? • O que poderia melhorar a sua atuação como docente-gestor?	Representação Cenário Aparência Maneira
• O que é ser docente?	• Existe um roteiro a ser seguido pelo docente na interação com os alunos? • O que poderia melhorar a sua atuação como docente?	Representação Cenário Aparência Maneira
• Existem semelhanças e diferenças na sua atuação como docente e como gestor?	• Existe diferença de comportamento do docente com os alunos e do docente-gestor com a equipe (hierarquicamente superior, inferior e pares)? • Como se sente nos dois cenários?	Representação Cenário Aparência Maneira
• Qual o cenário que considera mais adequado para o desenvolvimento das atividades de gestão?	• O ambiente físico pode interferir na sua atuação e interação com sua equipe? • Quando assumiu a pró-reitoria, providenciou alguma mudança no espaço físico?	Cenário
• O vínculo com pessoas importantes e o <i>layout</i> de sua sala repercutem, de alguma forma, nas ações da sua equipe?	• A aparência do docente-gestor e a maneira que se comporta têm interferência nos resultados de suas ações? • Em alguma situação, é necessário o docente-gestor ressaltar suas características positivas no desempenho de suas atividades? • Demonstrar domínio dos conhecimentos e habilidades relacionadas às atividades de gestão interfere na interação com a equipe?	Aparência
• Na hipótese de uma dificuldade ou divergência com a sua compreensão sobre a gestão, como a situação seria resolvida?	• O comportamento do docente-gestor deve se adaptar ao público com o qual está interagindo? • É importante para o docente-gestor, em determinados momentos, concordar, elogiar ou criticar a equipe de trabalho?	Maneira

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Gaskell (2002), pode-se considerar que o presente trabalho realizou uma “entrevista em profundidade”, uma vez que a entrevista “semiestruturada” foi realizada com um indivíduo por vez. Tal autor ressalta a importância da entrevista, por ser um

instrumento que “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (GASKELL, 2002, p. 65).

Nessa interação, é importante levar em consideração que o entrevistador é a única fonte de estímulo para o entrevistado, considerando-se que, de maneira geral, o sujeito não solicita a entrevista: ele é selecionado e aceita o convite (GIL, 2002). Porém, segundo Duarte (2004), ao mesmo tempo em que o entrevistado fornece os dados necessários para o pesquisador, recebe a oportunidade de pensar sobre suas ações e sua realidade: “quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las” (DUARTE, 2004, p. 220).

Segundo Richardson (2012), a entrevista proporciona uma aproximação entre os envolvidos, possibilitando uma apreensão mútua entre entrevistador e entrevistado (RICHARDSON, 2012). A princípio, poder-se-ia pensar que o conhecimento seria apenas adquirido pelo pesquisador que tem como objetivo investigar o sujeito. Porém, durante a entrevista, pode-se observar que, em algumas situações, o próprio entrevistado se surpreende com o que relata, “talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos” (GASKELL, 2010, p. 75).

Com o propósito de permitir que o pesquisador pudesse se ocupar com a interação, em vez de se preocupar com as anotações, como, também, para resguardar a fidedignidade do discurso, a maioria das entrevistas foi gravada e apenas um ator entrevistado não autorizou a gravação. Gaskell (2010, p. 82) acredita que a gravação “pode ser justificada como uma ajuda à memória ou um registro útil de conversação para uma análise posterior. Isto permite ao entrevistador concentrar-se no que é dito em vez de ficar fazendo anotações”.

Considerando-se a teoria em que o presente trabalho está baseado, a própria entrevista pode ter sido uma encenação, na qual o entrevistado foi o ator e o entrevistador a plateia que observou a representação do pró-reitor. Gaskell (2010, p. 73) parece corroborar essa ideia, considerando a entrevista como sendo “uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas”. Gaskell (2010, p. 75) ressalta, ainda, que, nesse contexto, “o entrevistado possui o papel central do palco”.

Diante do exposto e visando a verificar como o pró-reitor percebia a interferência que a mudança da fachada da docência para a gestão poderia ter na sua atuação como docente-gestor, as entrevistas foram previamente agendadas, tendo como primeiro contato as secretarias das pró-reitorias. Em um segundo momento, após a explicação do objetivo do contato, a entrevista foi marcada diretamente com o pró-reitor, por telefone, de acordo com a

sua disponibilidade. Tais entrevistas tiveram duração média de uma hora, tendo sido realizadas no período de 11 de março a 20 de maio de 2016.

No dia e horário agendados, antes de iniciar a entrevista, o motivo da escolha, juntamente com o objetivo do trabalho, foi, mais uma vez, exposto ao docente-gestor. Em seguida, foi solicitada autorização para gravação da conversa, ressaltado o anonimato que seria preservado em todas as etapas do processo e a possibilidade de esclarecimento de qualquer dúvida do entrevistado, a qualquer momento (RICHARDSON, 2010).

Ao término da entrevista, esta recebia, de forma totalmente aleatória, uma codificação composta da letra “A”, referindo-se a ator, seguida de uma numeração de 1 a 6, já que foi realizado um total de seis entrevistas. No momento da apresentação e análise dos dados, apresentados no Capítulo 4 deste trabalho, os entrevistados foram identificados de acordo com a numeração atribuída às suas respectivas entrevistas.

Em seguida, os áudios foram ouvidos, com o objetivo de se realizar a transcrição dos dados, sendo acrescentadas observações não apreendidas pelo gravador (ALVES; SILVA, 1992). Tal ação teve o intuito de auxiliar a detecção de elementos que fornecessem subsídios para a análise e, conseqüentemente, respondessem aos objetivos da pesquisa.

3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A fala é algo que está relacionado a um cenário social. Dessa forma, o indivíduo internaliza as características do contexto e se expressa de forma condizente com tais atributos, passando a refleti-los. Sendo assim, podem existir várias possibilidades de interpretações, uma vez que o significado do vocábulo nem sempre é único, pois a acepção da palavra não está fixada nela. A forma como o indivíduo se expressa pode sofrer influência do contexto no qual é vivenciado (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Observa-se, então, que existe um simbolismo envolvido, transformando o sentido das palavras em algo que não pode ser considerado preciso e imutável. Dessa forma, o ato de interpretar parece ser primordial para trazer à tona a essência da fala, para expressar o significado real que o indivíduo pretendeu transparecer. A interpretação é “um gesto simbólico que dá sentido fazendo a significação” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682).

Os dados, apresentados pelos atores entrevistados, representaram apenas uma das perspectivas possíveis da realidade, algo particular do sujeito, a forma como ele percebe o mundo em que vive. Sendo assim, no momento de análise, é preciso captar aquilo “que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no

interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar” (DUARTE, 2004, p. 219). Deve-se, então, extrapolar a fala do entrevistado, indo além do que a expressão do entrevistado aparenta representar (GASKELL, 2010).

Caregnato e Mutti (2006, p. 682) afirmam que “não há um caminho pronto para efetivar a análise, mas após várias leituras poderão ser identificados eixos temáticos, que emergem num movimento em que o enunciado leva ao enunciável e vice-versa”. Tais autoras ressaltam que é ilusório acreditar que existe uma forma perfeita de análise dos dados, uma vez que não deve existir uma categorização dos tipos de análise em melhor ou pior. O pesquisador precisa escolher a mais adequada ao seu trabalho, com base no conhecimento das diversas opções existentes (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Vale ressaltar que a interpretação pode ser influenciada pelas características, convicções e experiências de quem interpreta, fato que pode levar a entendimentos equivocados. Dessa forma, assim como a realidade e a fala podem ter vários significados, a interpretação está passível de falhas e contestações, não podendo ser considerada como algo irrefutável, devido à diversidade de definições e significados que podem existir (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

As informações obtidas mediante o instrumento de coleta de dados podem ser analisadas por meio do entrelaçamento da fala dos atores entrevistados, disposta em categorias, com a teoria que serviu de base para este estudo. Essa dinâmica pode originar uma concatenação entre os dados fornecidos pelos diferentes atores entrevistados, relacionando afinidades, disparidades, integrações que forneçam indícios de consensos, discordâncias, incompatibilidades: “Este procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando” (DUARTE, 2004, p. 222).

Para Gil (2002, p. 125), a análise dos dados “consiste, fundamentalmente, em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente”.

Diante do exposto, e levando-se em consideração que o objeto deste estudo foi verificar como a mudança da fachada da docência para a gestão interfere na atuação do docente-gestor da UFRPE, tendo os dados sido coletados mediante a realização de entrevistas, posteriormente transcritas, o método de Análise Qualitativa de Dados de Entrevista, defendido por Alves e Silva (1992), apresentou-se como apropriado a este trabalho, uma vez que ele pretendeu interpretar os significados no discurso do entrevistado, a partir da relação com o

contexto em que ele estava inserido e com a teoria apresentada por Goffman (2013), escolhida pela pesquisadora.

Tal análise ocorreu a partir de uma dinâmica que, segundo Alves e Silva (1992, p. 65), envolve o fluxo “das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de ‘desenho significativo de um quadro’, multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis”.

Para a realização da análise, é necessário que o pesquisador se deixe imbuir das informações coletadas, focando tanto no discurso original apresentado pelo entrevistado como, também, nas relações desse conteúdo nos diferentes momentos da fala e com a teoria escolhida e suas diferentes abordagens, sendo, segundo Alves e Silva (1992), uma atividade dinâmica de conexões entre: “1 – o conteúdo expresso no conjunto das falas dos sujeitos; 2 – a experiência do pesquisador e sua percepção ao entrar em contato com eles e suas informações; 3 – o pensamento registrado pelos que trabalharam com o mesmo assunto” (ALVES; SILVA, 1992, p. 66).

A Análise Qualitativa de Dados de Entrevista elege a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, com perguntas gerais padronizadas para todos os entrevistados, ressaltando a relevância de gravar o momento de aquisição das informações para facilitar a condução (ALVES; SILVA, 1992).

Considerando-se a estrutura da teoria, do instrumento de análise e do próprio problema a ser estudado, elaborou-se um roteiro (Apêndice A) com questionamentos que servissem como um guia, buscando inserir a abordagem de uma das categorias da representação, porém, com a possibilidade de introduzir novas perguntas, de acordo com o desenvolvimento da entrevista, buscando proporcionar uma fluência da fala que demonstre “o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados (ALVES; SILVA, 1992, p. 64).

Dessa forma, tratou-se de uma técnica estruturada e apta a analisar, consoante Alves e Silva (1992, p. 61) “dados de entrevista semi-estruturada e livre, que compreende todos os passos, da construção do instrumento para coleta de dados à apreensão do significado das falas dos sujeitos, terminando numa redação precisa, dentro do enfoque teórico do pesquisador”. Tais autoras destacam as três premissas da Análise Qualitativa de Dados de Entrevista: “a necessidade de obter dados dentro de um contexto; da imensidão à sistematização dos dados; a composição dos resultados pela redação” (ALVES; SILVA, 1992, p. 61).

A primeira delas refere-se à importância de o pesquisador já ter tido um contato com o objeto a ser estudado e a relevância de este ter uma relação com a teoria estudada. Já a segunda relaciona-se com a quantidade e diversidade de dados que são coletados na

entrevista. Diante disso, Alves e Silva (1992) ressaltam a importância de se retomar as suposições que deram origem ao trabalho, por meio da inquietação que originou a pesquisa, da teoria abarcada, que serve de base para a apreciação dos dados, e da realidade a ser estudada.

A Análise Qualitativa dos Dados de Entrevistas envolve uma dinâmica permanente de entrelaçamento entre a fundamentação teórica, a realidade e os dados coletados, em um fluxo contínuo e interligado, até que seja possível extrair uma interpretação congruente do objeto estudado. Alves e Silva (1992) elencam alguns pontos importantes para a realização dessa análise. Primeiramente, para que a pesquisa seja consistente, é preciso que o pesquisador conheça a realidade a partir das informações fornecidas nas entrevistas, absorvendo os dados que os entrevistados transmitem.

É importante registrar todo o pensamento envolvido no momento de interpretação dos dados, para que a consolidação não seja prejudicada. Os resultados adquiridos com tal análise precisam ser compartilhados com estudiosos da área, visando à expansão e à melhoria do conhecimento construído a partir da fala dos entrevistados (ALVES; SILVA, 1992).

Nesse momento da análise, a bibliografia existente, que, no presente trabalho, baseia-se na teoria da representação defendida por Goffman (2013), representa outro alicerce para o pesquisador, podendo utilizá-la como aprimoramento do seu estudo. Alves e Silva (1992, p. 66) ainda ressaltam que o envolvimento com os dados pode ocasionar a procura por padrões e disparidades nos dados coletados, os quais, de certa forma, permitem um certo proveito: “há respostas distintas com um mesmo fundamento, respostas iguais com fundamentos diferentes e mesmo algumas contraditórias em um único sujeito, e por fim as exceções”.

Dessa forma, a análise vai sendo construída desde o momento em que o pesquisador penetra nos dados, analisando-os a partir de questões centrais: “há quem chame a esse processo de afunilamento, tendo em vista a seleção entre tópicos pela sua maior ou menor abrangência e importância para a pesquisa” (ALVES; SILVA, 1992, p. 67).

E, por fim, a terceira premissa, “a composição dos resultados pela redação”, a qual volta-se para a construção do texto, visando à apresentação dos resultados encontrados. Essa etapa representa a concretização da análise. Nela são selecionados elementos, categorias e informações baseadas tanto na teoria como na fala dos entrevistados, buscando favorecer à compreensão e, conseqüentemente, à avaliação dos resultados e novas discussões sobre o foco do trabalho (ALVES; SILVA, 1992).

Diante do exposto, pode-se afirmar que o presente trabalho atendeu às três premissas, visto que o núcleo de interesse foi demarcado como a atuação dos docentes-gestores da

UFRPE vinculando-a com a teoria da representação de Goffman (2013), a qual pode fornecer indícios de como a mudança de cenário da docência para a gestão pode influenciar no desempenho dos docentes-gestores da UFRPE. O contato prévio com a realidade aconteceu durante a observação da atuação, bem como da escuta, dos docentes-gestores da instituição.

Com relação à segunda premissa, as representações captadas durante a entrevista foram analisadas a partir da teoria que serviu de base para este trabalho, buscando-se identificar fundamentos que proporcionassem interpretá-los com base na fundamentação teórica apresentada no Capítulo 2. Nesse processo, descrito no Capítulo 4, os dados foram divididos em categorias que apresentam características da teoria de Goffman (2013) e aglutinam elementos relevantes relatados pelos atores entrevistados.

Baseado na referida perspectiva, o elemento expressivo foi considerado como um manancial de impressões fornecido pelos pró-reitores. Já a impressão foi considerada como a provedora da informação que nem sempre é clara e evidente. E a expressão, por sua vez, esteve relacionada à exteriorização da informação (GOFFMAN, 2013).

A partir das falas dos entrevistados, os cenários que eles projetaram foram presumidos e, com base na visualização desses cenários, a interpretação foi realizada como se eles estivessem atuando.

A gama de dados coletados na entrevista representou um vasto conjunto de informações que precisaram ser tratadas para auxiliar a análise. Segundo Myers (2010, p. 271), “para a maioria das metodologias, o problema é reduzir estes dados brutos a categorias e formas que o pesquisador possa usar em uma argumentação”.

Tal autor ressalta que, ao coletar uma vasta gama de informações, o pesquisador pode “usar as transcrições como dados brutos, codificando as transcrições de acordo com as categorias deduzidas a partir de nosso referencial teórico, identificando diferentes tipos de atores, ações e identificação” (MYERS, 2010, p. 274).

Dessa forma, os dados que serviram de base para a análise desta pesquisa, obtidos a partir da realização das seis entrevistas com os pró-reitores da UFRPE, foram agrupados em categorias, de acordo com os conteúdos expressos pela teoria que serviu de base para este trabalho e os objetivos do estudo. Para tal categorização, buscou-se aglutinar os componentes que possuíam algum tipo de semelhança, visando a facilitar a interpretação e a compreensão das informações (CAREGNATO; MUTTI, 2006; DUARTE, 2004).

3.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Analisando-se a forma como a pesquisa foi realizada, observou-se que alguns pontos que podem ter influência negativa precisam ser destacados. O primeiro deles está relacionado ao instrumento de coleta de dados. Em uma de suas obras, Gil (2008, p. 110) destaca algumas ressalvas da entrevista, dentre as quais, pode-se evidenciar as seguintes: “a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas; o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes; a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado”.

Foi possível observar, em alguns atores entrevistados, a escassez de ânimo para participar da entrevista, a partir da dificuldade para disponibilizar horário para o agendamento da entrevista, da rapidez e da objetividade para responder às perguntas, da atenção dispensada no momento de realização da coleta de dados, visto que um dos atores entrevistados permaneceu, no início da entrevista, utilizando, em paralelo, o computador, alegando precisar responder mensagens eletrônicas (talvez para, por meio dessa encenação, aparentar ser uma pessoa muito ocupada). Além disso, não foi possível gravar uma das entrevistas, por não ter sido autorizada pelo pró-reitor, fato que empobreceu a análise dos dados relacionados a esse ator.

Gaskell (2010) chama atenção para o fato de que “o entrevistado pode se sentir um tanto constrangido e talvez um pouco hesitante e defensivo [...] e adotar posições com respeito aos problemas que estejam de acordo com alguma autoimagem específica” (GASKELL, 2010, p. 74).

É importante levar em consideração que a presença física do entrevistador pode interferir no resultado da entrevista e na forma como o entrevistado responde e se comporta: “[...] é necessário considerar que na entrevista o pesquisador está presente e, da mesma forma como pode auxiliar o entrevistado, pode igualmente inibi-lo a ponto de prejudicar seus objetivos” (GIL, 2002, p. 118).

Nesse mesmo sentido, Duarte (2014, p. 216) ressalta que “precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação”. Diante do exposto, é importante levar em consideração que a pesquisadora atua na instituição analisada, na Superintendência de Gestão de Pessoas (Sugep), e, portanto, tem conhecimento prévio de algumas atuações dos entrevistados, de certas imagens projetadas por eles no dia a dia, das impressões criadas a partir de contatos ou relatos de uma cena. Isso pode ter, de um lado, facilitado o contato para realização da entrevista, mas, por outro lado, pode ter influenciado na representação dos atores, tanto nas respostas dos entrevistados como na análise dos dados.

Diante dessa possibilidade, é importante considerar que a relação estabelecida pode se tornar uma dramatização e que as ações dos atores podem ser pensadas e direcionadas à plateia – o entrevistador. Sendo assim, os atores podem ter a intenção de transmitir a impressão de que correspondem aos protótipos exigidos para eles e para suas produções (GOFFMAN, 2013, p. 269).

Duarte (2004, p. 223) ressalta que “o entrevistado ‘encena um personagem’ que, intuitivamente, percebe que o pesquisador deseja que ele seja ou diz o que acredita que o pesquisador gostaria de ouvir”. Dessa forma, nem sempre a fala representa o que o ator acredita.

Assim sendo, o estudo foi baseado em impressões captadas durante o período de realização das entrevistas, sendo importante ressaltar que os dados coletados podem ter sido manipulados pelos atores, já que as informações são fornecidas de acordo com o seu interesse.

Para descobrir inteiramente a natureza real da situação, seria necessário que o indivíduo conhecesse todos os dados sociais importantes relativos aos outros. Seria também necessário que o indivíduo conhecesse o resultado real ou produto final da atividade dos outros durante a interação, assim como os mais íntimos sentimentos deles a seu respeito. Raramente se consegue completa informação dessa ordem. Na falta dela, o indivíduo tende a empregar substitutos – deixas, provas, insinuações, gestos expressivos, símbolos de status etc. – como recursos para a previsão. Em resumo, como a realidade em que o indivíduo está interessado não é percebida no momento, em seu lugar terá de confiar nas aparências. Paradoxalmente, quanto mais o indivíduo se interessa pela realidade inacessível à percepção, tanto mais tem de concentrar a atenção nas aparências (GOFFMAN, 2013, p. 268).

Além disso, é interessante ressaltar que o período de coleta de dados teve uma particularidade. O primeiro mandato da gestão atual estava na fase final e, conseqüentemente, representava uma fase de transição. A maioria dos pró-reitores entrevistados já tinha iniciado o processo de substituição.

Esse período de transição também pode ter sido um fator que interferiu não só na forma como a entrevista foi agendada e realizada, como, também, pode ter representado um entrave para a aplicação de outros instrumentos de coleta de dados, como a observação participativa e a etnografia. Na tentativa de apresentar uma proposta de observação mais prolongada, era ressaltado por eles que a transição já estava acontecendo, não abrindo espaço para a execução da proposta.

Por outro lado, tal fato pode ter proporcionado uma apresentação mais minuciosa da atuação no cenário da gestão, diante do conhecimento e da experiência adquiridos ao longo do

tempo em que o pró-reitor permaneceu no cargo. Além disso, a proximidade da substituição pode ter possibilitado uma representação mais solta durante a entrevista.

Diante de todo o exposto, é importante ressaltar que as dificuldades mencionadas acima não representaram risco à validação dos dados, uma vez que foi possível apreender as informações necessárias para a realização das análises, possibilitando o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise das entrevistas foi realizada a partir da transcrição das falas dos entrevistados, as quais foram agrupadas em categorias. Tal agrupamento teve como base a teoria do espetáculo, apresentada por Goffman, estudada no decorrer deste trabalho, e que busca entender os acontecimentos mediante as representações encenadas pelos atores sociais, com a utilização da fachada composta pelo cenário, pela maneira e pela aparência.

Dessa forma, buscou-se verificar, a partir da perspectiva do referido autor, como a mudança da fachada da docência para a gestão interferia na atuação do docente-gestor da UFRPE, por meio de indícios que demonstrassem: como o “cenário” é estruturado pelo docente-gestor da UFRPE, para desempenhar suas atividades de gestão; como utiliza a “aparência” para exercer o papel de gestor; e qual a “maneira” que adota para desempenhar suas atividades de gestão.

4.1 CATEGORIA 1: Como a fachada é apresentada pelo docente-gestor?

A primeira categoria criada buscou identificar qual a importância que o pró-reitor atribui ao cenário em que encena o espetáculo como gestor: “Como a fachada é apresentada pelo docente-gestor?”. Com ela, procurou-se apreender como a pró-reitoria é vista e exibida pelo ator.

Para tanto, foram realizadas perguntas relacionadas à percepção que ele tem sobre a imagem e importância que a pró-reitoria possui na UFRPE, tais como: “Qual a imagem que a pró-reitoria pretende passar para a instituição?”; “Qual a importância que a pró-reitoria tem para a instituição?”

A partir da fala dos entrevistados, observa-se que todos os que fizeram referência à pró-reitoria em que atuam, ressaltaram que ela possui uma grande relevância. Tal fato pode estar relacionado à necessidade de enaltecer o seu espetáculo ou, ainda, à percepção de que estar à frente de um setor imprescindível para a instituição pode elevar a importância de quem está no comando desse órgão considerado tão “primordial”:

Eu considero como uma das pró-reitorias que tem importância muito grande (A1, entrevista, mar. 2016).

Eu costumo dizer que essa pró-reitoria é o coração da universidade. Ela tem que funcionar muito bem para que as coisas, os processos, as resoluções sejam cumpridas (A3, entrevista, mar. 2016).

Olha, a pró-reitoria, eu considero como uma das mais importante (A4, entrevista, mar. 2016).

Entendo que tudo passa por esta pró-reitoria, os assuntos de maior relevância e que são mais privilegiados (A5, entrevista, mar. 2016).

A pró-reitoria sempre teve um papel importante na universidade (A6, entrevista, mar. 2016).

Tais relatos também podem implicar que as respectivas atuações estejam relacionadas ao fato de o ator procurar passar uma imagem de que a sua atuação é a mais importante e as atividades vinculadas a ele são essenciais, conforme observado por Goffman (2013, p. 151), quando ressalta que “os atores tendem a dar a impressão, ou a não contradizer a impressão, de que o papel desempenhado no momento é seu papel mais importante, e que os atributos pretendidos por eles ou a eles imputados são seus atributos mais essenciais e característicos”.

Ao considerar que o cenário em que atua possui grande relevância para a UFRPE, a partir das falas acima destacadas, os atores destes cenários se atribuem considerável importância. Dessa forma, se a pró-reitoria “é uma das mais importantes” para a instituição, pode-se induzir que o pró-reitor, responsável por sua gestão, também o seja. A fachada do ator passa a ser expressa por meio da fachada do local em que ele encena.

O “*self*”, formado pelo “eu” e pelo “mim”, é reforçado pelo meio em que atua. O ator parece promover uma fusão dessas duas imagens, havendo uma sobreposição do “mim”, uma vez que representa como ele é percebido. Os indivíduos projetam a imagem que querem transmitir no local em que se encontram, buscando passar a impressão que consideram a mais apropriada, a própria imagem que têm de si. O objetivo é fazer com que as pessoas o vejam mediante essa projeção.

Dessa forma, quando afirma “eu costumo dizer que essa pró-reitoria é o coração da universidade”, atrela essa imagem a si próprio, considerando-se um ator tão central que atribui essa centralidade à pró-reitoria. A fachada do ator se confunde com a fachada da pró-reitoria.

4.2 CATEGORIA 2: A mudança de cenário de docente para docente-gestor interfere na qualidade da atuação nos cenários?

O docente ingressa nas Ifes para ministrar aulas, realizar pesquisas e desenvolver projetos que possibilitem a extensão das ações da universidade à comunidade. Porém, no decorrer do percurso profissional, muitos agregam à sua carga de trabalho as atividades relacionadas à gestão da organização na qual atuam.

Dessa forma, o cenário de atuação dos docentes deixa de ser apenas o que está relacionado às atividades de docência e, então, ele passa a dividir o seu tempo e a sua força de trabalho, também, com o cenário da gestão. E quando essa gestão está ligada diretamente à administração superior, com toda a responsabilidade estratégica que os pró-reitores possuem, pode ser que o novo cenário tenha um peso ainda maior.

Visando a verificar como o docente-gestor percebe as consequências de tal mudança, quando deixa de atuar apenas como docente e passa a encenar, também, no cenário da gestão, e quais as implicações na atuação nos dois cenários, foi criada a segunda categoria de agrupamento de dados: “A mudança de cenário de docente para docente-gestor interfere na qualidade da atuação nos cenários?”.

Para abordar tal aspecto, foram realizadas perguntas como: O que é ser gestor? Existe um roteiro a ser seguido pelo docente-gestor na interação com sua equipe? O que poderia melhorar a sua atuação como docente-gestor? O que é ser docente? Existe um roteiro a ser seguido pelo docente na interação com os alunos? O que poderia melhorar a sua atuação como docente? Existem semelhanças e diferenças na sua atuação como docente e como gestor? Existe diferença de comportamento do docente com os alunos e do docente-gestor com a equipe (hierarquicamente superior, inferior e pares)?

Iniciando-se com o entrevistado A1, observa-se que sua representação deixa a impressão de que ele considera que é necessário um certo “esforço” para atuar de forma satisfatória nos dois cenários. Há dificuldades para conciliar a atuação como docente e como gestor. Porém, um fato interessante que pode ser observado é que ele acredita que a atuação seria facilitada se fosse liberado para atuar apenas na área da gestão, o que deixa a impressão de que a docência representa a carga maior de trabalho do seu dia a dia, ou que ele considera o cenário da gestão mais importante e, por isso, optaria por deixar de lado, temporariamente, a docência:

Nesse caso do professor que se dedica a gestão, nós temos algumas dificuldades: primeiro, se nós continuarmos vinculados aos departamentos com as atividades departamentais, como aula de graduação, aula de pós-graduação, orientação, que é o meu caso, com orientação de alunos do mestrado, do doutorado, isso se torna uma tarefa um tanto quanto meio complicada. Então, é uma coisa muito difícil de conciliar. Isso demanda um esforço muito grande. Então, gestor nesse sentido é algo que sobrecarrega você, e que por incrível que pareça, é por isso que hoje nem todo mundo quer ser gestor dentro da universidade. Porque ele tem obrigatoriamente que dar aulas principalmente de graduação, não se permite mais nem sempre fazer isso, ou seja, só ficar na administração, como ficar na pró-reitoria ou diretor do departamento, enfim. (A1, entrevista, mar. 2016).

O entrevistado, ao destacar o esforço de conciliar as duas atividades e, de certa forma, sugerir que deveria ser dispensado plenamente da docência, pode estar atribuindo, talvez de forma inconsciente, uma hierarquia entre gestão e docência, na qual a gestão seria uma elevação de *status* social em relação à docência. O espetáculo da gestão pode ser considerado por ele como mais importante.

Conforme Goffman (2013) ressaltou, no momento em que o ator eleva seu *status* social, com o desempenho de um papel pertencente a um nível mais elevado, tende a fazer certos sacrifícios para não regressar ao *status* anterior. Embora o entrevistado relate ter preferência por atuar no cenário da docência, gostaria de ser liberado dessa atividade, talvez para conseguir uma encenação mais satisfatória como gestor, assegurando a sua permanência no novo cargo.

Com relação à ação espetacular das atividades de gestão, apresenta: “Isso poderá retardar um pouco a eficiência daquelas áreas, daquele setor. Enquanto você não entende por completo aquele setor, você está atrasando um pouquinho a eficiência daquele setor” (A1, entrevista, mar. 2016).

A sua fala deixa a impressão de que, a partir do momento em que entender o funcionamento da pró-reitoria, vai possibilitar a sua eficiência. Dessa forma, parece querer passar a imagem de que também é eficiente, já que promove a competência do setor, pretendendo alcançar o reconhecimento da sua plateia. Sendo assim, busca agregar uma eficiência à fachada do setor em que atua, selecionando como maneira de atuação a apreensão da realidade e a exposição de sua maestria para a existência desse novo cenário, com o intuito de fazer com que a plateia reconheça suas habilidades.

Por outro lado, o resultado da representação no cenário da gestão pode ser influenciado pela ausência de conhecimento do ator sobre o cenário e a plateia que compõem a pró-reitoria. Tais informações são importantes para o planejamento da representação. A partir do momento em que se tem conhecimento do funcionamento e das pessoas, fica mais fácil saber como preparar a atuação. Talvez por isso a falta de conhecimento no cenário da gestão possa ser vista como um dificultador que pode retardar o andamento das atividades na pró-reitoria, até que o docente-gestor apreenda a realidade que servirá de base para a definição da representação mais adequada para o alcance dos objetivos do ator.

A partir da fala dos entrevistados, supõe-se que a ação espetacular no cenário da docência também pode ter interferência da encenação no cenário da gestão, tanto na quantidade de representações quanto na sua qualidade, já que o tempo de preparação dos espetáculos será dividido entre as representações de docente e de gestor:

Nesse semestre, em particular, eu dou aula em duas disciplinas na graduação e uma na pós. Mas é uma carga extraordinária. Nos períodos que eu estive na pró-reitoria, na maior parte do período, eu só tinha só uma disciplina de graduação (A2, entrevista, mar. 2016).

Uma das coisas que eu sempre quis fazer era mais tempo para transformar minha sala de aula em uma sala de prática (A2, entrevista, mar. 2016).

Uma das grandes dificuldades que um gestor, no meu caso gestor/professor, tem é a maneira como a nossa universidade – e falo bem particularmente desse contexto aqui – a maneira como a nossa universidade exige de nós muito mais do que a gente consegue entregar. Só para dar um exemplo: a gente tem, todos nós, mesmo gestores, temos obrigações de estar vinculados a atividades de ensino. Eu acho que é uma atitude, ao mesmo tempo louvável, mas, por outro lado, cria um ônus adicional. (A2, entrevista, mar. 2016).

O entrevistado A2, assim como o entrevistado A1, fornece indícios de cogitar a possibilidade de reduzir a sua atuação no cenário da docência. Porém, ao mesmo tempo, afirma que gostaria de ter mais tempo para a sua representação como professor, o que pode fazer pensar que há, de certa forma, uma perda na qualidade da representação como docente. O tempo utilizado nos bastidores para o planejamento dessa representação parece não estar sendo suficiente, embora não faça referência à carga de trabalho na fachada da gestão. Tal fala deixa a impressão de existir um conflito nessa ambiguidade de atuações.

Ao ressaltar o “aumento de trabalho”, quando o docente-gestor passa a atuar nos dois cenários, o entrevistado A6 só exemplifica as atividades desenvolvidas no cenário da docência, o que deixa a impressão de que é essa fachada que significa a maior carga de trabalho, dando indícios de corroborar os demais entrevistados já mencionados:

Todos os coordenadores aqui estão aqui por amor à universidade. Porque o aumento de trabalho é muito grande. A gente continua dando aula de graduação, eu ainda dou aula de pós-graduação, eu oriento entre alunos de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Ninguém deixa de ser professor, de ser orientador, de ser pesquisador. Então a gente só assume mais atribuições (A6, entrevista, mar. 2016).

Quando afirma, em seu relato, que “todos os coordenadores estão aqui por amor à universidade”, o entrevistado A6 deixa a impressão de querer passar a imagem de estar desenvolvendo as atividades de docente-gestor apenas para ajudar à instituição. Porém, essa generalização pode não representar o pensamento de todos os docentes-gestores. A própria fala de alguns entrevistados tem demonstrado uma vontade de suspender suas atividades no cenário da docência e “só ficar na administração”, conforme explicitado na fala do entrevistado A1.

A impressão passada por alguns pró-reitores ao longo deste trabalho, relacionada à opção de encenar apenas no cenário da gestão, pode suscitar uma reflexão pelos motivos dessa preferência. A análise das falas e do dia a dia dos docentes-gestores parece deixar indícios de que, talvez, o cenário da gestão forneça um reconhecimento não proporcionado pelo cenário da docência.

A legitimação do docente pode não estar limitada à sua atuação dentro da instituição. Existe outra perspectiva de visualizar a plateia do cenário da docência, uma vez que, além dos alunos, é composta por outros pesquisadores, de outras universidades, os quais formam um grupo exigente que o reconhecerá a partir da sua produção acadêmica, passando, a partir da avaliação, a considerar suas pesquisas, a convidar para compor quadro de avaliador de revistas técnicas. Dessa forma, há indicativos de que o processo de reconhecimento parece ultrapassar os limites da universidade em que atua.

Pode ser que o docente-gestor opte por concentrar toda a sua encenação em um único cenário, o da gestão, o qual aparenta ser legitimado, predominantemente, pela própria instituição, uma vez que os pares, docentes-gestores de outras universidades, geralmente não avaliam a atuação de outros gestores, mas a produção acadêmica é avaliada principalmente pelos professores que atuam na mesma área nos mais diversos lugares.

Levando em consideração essa perspectiva e analisando o público com o qual interage nos dois contextos, talvez o docente-gestor considere uma maior adesão da plateia, nem que seja aparentemente, durante a representação no cenário da gestão, até pela situação hierárquica de subordinação ao gestor. A plateia com a qual interage no espaço acadêmico pode exigir um rigor maior no decorrer da interação. No cenário da docência, a hierarquia é a do conhecimento, sendo mais difícil manipulá-la.

Diante do exposto, talvez a opção por deixar de atuar no cenário da docência esteja relacionada à existência dessa plateia mais difícil de controlar e influenciar, fato que pode fazer com que ele busque concentrar sua encenação no cenário que parece considerar como provedor de maior plenitude e realização. Porém, é importante ressaltar que tais indicativos precisam de um estudo específico que possa fornecer subsídios para um melhor entendimento dessa dinâmica.

Por outro lado, não se pode deixar de levar em consideração que a pontuação recebida na avaliação de desempenho, realizada para a progressão, pela atuação no cenário da gestão, também pode ser um estímulo para os docentes voltarem-se para a área de gestão. Podem considerar o cenário da docência garantido, já que prestaram concurso para exercer tais funções, porém a encenação como gestor, além de temporária, é uma função de confiança que

pode ser retirada a qualquer momento. Dessa forma, a representação simultânea nos dois cenários pode acarretar consequências indesejáveis que ameacem a permanência do docente-gestor no cenário da gestão.

Alguns atores entrevistados trouxeram, em suas falas, a prática da encenação no cenário da docência em horário que deveriam estar representando, também, no cenário da gestão. O entrevistado A3 expressa a dificuldade de realizar essa conciliação, deixando a impressão de que o cenário da gestão é priorizado em detrimento ao da docência, o que pode ser deduzido quando afirma: “só consegui dar duas aulas”:

Eu dou aula às terças e quintas na graduação pela manhã, e na quinta-feira à tarde na pós-graduação (A3, entrevista, mar. 2016).

Quando eu cheguei aqui, eu estava terminando a aula. Aí eu fiquei dois meses dando aula, mas não dava. Porque você viaja. Olhe, eu estou aqui e eu só consegui dar duas aulas, mas de outra disciplina eu não pude ir. Então é muito desconfortável você estar numa pró-reitoria, porque aqui o dia a dia é muito intenso. Você não para. Neste semestre, já assumi três disciplinas, tenho atividades hoje à tarde, já vou dar aula (A3, entrevista, mar. 2016).

Uma vez por semana eu tiro uma hora para eles, a gente faz reuniões, eu tenho que estar junto deles. Para eu poder continuar o trabalho do laboratório, continuar formando essas pessoas (A6, entrevista, mar. 2016).

Por outro lado, pode-se considerar que os atores que atuam dessa forma podem não querer perder o vínculo com a plateia que possuem no cenário da docência, já que têm consciência de que o espetáculo da gestão é passageiro e que em um intervalo de tempo determinado precisarão retornar à fachada da docência. Para que possam retomar essa encenação, precisarão ter um cenário e uma plateia, não só para a docência, como, também, para pesquisa e orientação, fato que pode ser observado na fala do entrevistado A5:

Eu hoje só estou com aula na pós para garantir meu espaço lá no departamento, para, quando sair daqui, ter meu espaço, minha sala, lá. Preciso manter as pesquisas e os alunos, por uma questão de sobrevivência, porque tinha convicção que aqui era uma passagem (A5, entrevista, mar. 2016).

É importante ressaltar a fase especial à qual os atores entrevistados nesta pesquisa estavam vivenciando no momento da entrevista, de finalização de mandato. A inclinação pelo cenário da docência pode estar relacionada à proximidade do término da sua gestão e à necessidade de retomar a sua fachada nesse cenário, vinculando-se à plateia, que possibilita a sua representação como professor.

Tal peculiaridade, representada pelo momento de transição de gestão, pode ser vista no relato abaixo do entrevistado A6:

É o meu papel, ensinar. A minha formação é para passar para eles. E a minha alegria agora, deixando a administração, eu vou ter tempo para estudar para dar aula, para me dedicar mais, ter tempo de ir para uma aula de pós-graduação estudando, vendo o que tem de mais atualizado, sem estar nessa correria. Eu estou tão feliz de estar voltando para a minha carreira acadêmica. Muito Feliz! Não quero deixar de ajudar à universidade. Eu não quero assumir cargo administrativo. Agora, pelo menos, não (A6, entrevista, mar. 2016).

Talvez o entrevistado A6 tenha sido o único que falou claramente sobre a sua satisfação de estar deixando de atuar no cenário da gestão para se dedicar exclusivamente à sua representação no cenário da docência, acreditando que terá mais tempo, inclusive, para as suas atividades nos bastidores, visando a uma preparação que considera mais pertinente para a representação da docência.

Tais relatos deixam a impressão de que o espetáculo simultâneo nos dois cenários pode vir a acarretar prejuízo para ambas as representações. No caso da gestão, pode-se considerar que o tempo que poderia estar sendo dedicado à atuação como pró-reitor está sendo ocupado pelo cenário da docência. Por outro lado, o tempo que antes era utilizado nos bastidores para o planejamento da encenação de docente, já que, mesmo quando não se estava em sala de aula, pesquisas estavam sendo desenvolvidas, aulas estavam sendo preparadas, agora está sendo utilizado na representação desenvolvida no cenário da gestão.

Dessa forma, observa-se que vários fatores se entrelaçam durante a representação. Analisando-se o comportamento das pessoas dentro da organização, observa-se que há as que preferem atuar na região dos bastidores, desenvolvendo atividades não voltadas à representação. Porém, outras optam por representar, por estarem na região da fachada. O papel de pró-reitor parece, como já mencionado anteriormente, estar mais voltado para a representação e não para a execução da atividade, conforme Goffman (2013) apresentou.

Eu não conhecia ninguém aqui, mas a gente teve o cuidado de ouvir, de interagir, de conversar, de fazer reunião semanal. E isso me deu uma agilidade maior de compreender o sistema. Então, isso foi a decisão que a gente tomou: “Não estou entendendo nada, então vamos nos reunir para discutir”. E isso ficava muito claro para eles, de que eu queria entender o processo (A3, entrevista, mar. 2016).

No primeiro momento eu fiquei desconfortável, foi difícil. Mas à medida que a gente ia construir uma coisa ficava animado pelos relatos, e os coordenadores me respondendo. Então a gente vai realizando e vai se alimentando disso. Eu saio daqui com as pessoas me conhecendo, enfim, em harmonia. Então isso dá satisfação. (A3, entrevista, mar. 2016).

A análise da fala do entrevistado A3 deixa a impressão de que há uma preferência pela região da fachada. A opção por reuniões semanais fornece indícios de que o ator prioriza a representação, diante da plateia formada pelos servidores da pró-reitoria. Tal fato pode estar relacionado à necessidade de atuar como gestor, mostrando à sua plateia quem é o novo docente-gestor que passa a desempenhar o papel de pró-reitor, propagando sua imagem e influenciando a equipe por meio do controle das informações (reunião semanal), que pode ser essencial, conforme ressaltado por Goffman (2013), para se conseguir uma boa atuação.

A partir do momento em que o entrevistado A3 passa a ser um docente-gestor, é como se houvesse uma ampliação do raio de alcance de sua própria estrutura de representação. A sua fala deixa indícios de que a sua atuação como docente não foi suficiente para o tornar conhecido. Ao afirmar “eu saio daqui com as pessoas me conhecendo”, o ator passa a impressão de que criou uma situação hierárquica na qual a fachada gestor o projetou mais do que a fachada docente. Então, pode-se considerar que a docência se tornou o bastidor. A projeção que almeja como docente não é conquistada, mas a projeção como gestor é satisfatória: “isso dá satisfação”.

Talvez seja interessante refletir sobre o que ficou mais conhecido, se o ator ou a sua atuação. É como se, inconscientemente, o entrevistado A3 tivesse criado a sensação de apropriação do constructo do outro generalizado gestor, percebendo-se acoplado a ele, fato que pode ter dado a impressão de passar a ser uma pessoa mais conhecida, quando, na verdade, o que ficou conhecido foi a sua atuação como gestor. Possivelmente não tenha sido possível replicar isso na estrutura da docência. É como se não tivesse conseguido criar uma sensação de posse do constructo da docência e, como proprietário dessa fachada, não se veja reconhecido.

Ao ocupar o cenário da gestão, o docente-gestor pode considerar que a docência é uma atividade de bastidor, por isso, desenvolver as atividades acadêmicas enquanto estiver ocupando o cargo de gestor pode deixar a impressão de que a docência não projeta. Porém, é importante ressaltar que é possível encontrar docentes tão bem-sucedidos em suas pesquisas que optam por não atuarem como gestor para não se desviar do seu foco. Para esses docentes, a gestão é que pode ser considerada como bastidor.

Uma das coisas que eu sempre quis fazer era mais tempo para transformar minha sala de aula em uma sala de prática (A2, entrevista, mar. 2016).

Infelizmente, eu não tenho tido mais tempo, mas, durante a minha vida acadêmica, eu sempre dei espaço para os meus alunos me procurarem na minha sala para tirar dúvidas (A6, entrevista, mar. 2016).

Então as ações administrativas, como eu falei, a gente vai aprender a ser administrador, sem ter nenhuma formação. A gente fala em contabilidade, em dinheiro, termo de descentralização, Meu Deus, o que é isso? Eu não sei o que é isso. Aí, vai atrás e aprende. Hoje, saindo da pró-reitoria, eu sei o que é isso, como funciona (A6, entrevista, mar. 2016).

Tanto o relato do entrevistado A2 quanto o do A6 apresentam as consequências da atuação simultânea nos dois cenários, de docência e de gestão, ao relatarem as dificuldades ocasionadas pela falta de conhecimento técnico para encenar como pró-reitor e a redução do tempo para continuar desenvolvendo as atividades de docência.

No decorrer de uma representação, o controle das informações possui papel fundamental para o sucesso da encenação. Tal controle pode ocorrer de forma consciente ou não. Em seu relato, o entrevistado A4, embora mencione o “conflito” que os atores vivem quando precisam atuar nos dois cenários, encena de forma a passar a impressão de ter o controle nos dois cenários, tanto no da docência quanto no da gestão:

Eu continuo dando aula só na pós-graduação, porque a graduação me tiraria da pró-reitoria alguns dias da semana em alguns horários. E aqui o atendimento é de manhã, é de tarde, às vezes no início da noite. E às vezes eles querem conversar com o pró-reitor, então eu preciso estar disponível (A4, entrevista, maio 2016).

Olha só, eu estou dando aula agora na pós-graduação, a minha disciplina é condensada. Então, a questão do tempo, eu admito, dá para administrar. Agora, se eu tivesse na graduação, então estaria mais corrido, porque estaria lá e precisaria estar na pró-reitoria. Isso é um conflito, a pessoa que está na gestão e está na sala de aula é sempre um conflito. Mas é um bom problema. Porque eu acho que a garotada da universidade da graduação é a oportunidade que a gente tem de saber o que é que eles estão pensando, como é que eles estão no dia a dia. Se eu estiver no meio deles, eu posso colher informações importantes para o aprimoramento da gestão. Tem que estar no meio do nosso cliente, e o cliente nosso é o aluno de graduação. (A4, entrevista, maio 2016).

Ao afirmar que consegue administrar o tempo para atuação nos dois cenários, o entrevistado A4 busca aparentar que consegue realizar a encenação como docente e como gestor. Porém, a sua encenação como docente ocorre apenas na esfera da pós-graduação e, ainda, com disciplinas condensadas. Ao justificar a sua ausência da graduação, deixa a impressão de que se considera imprescindível para a pró-reitoria, tanto que não pode se ausentar para dar aulas no horário da encenação no cenário de gestor, sendo necessário estar sempre disponível para a gestão.

Além disso, talvez possam ser encontrados, na fala do entrevistado A4, indícios de rupturas na representação, denominadas por Goffman (2013) de “incidentes”, os quais podem interferir na imagem que o ator planejou transmitir, fato que pode ser observado quando

afirma que o conflito que surge para o docente-gestor com a necessidade de atuação dos dois cenários simultaneamente “é um problema bom”, já que possibilita, por meio do *feedback* dos alunos, gerar melhorias para a gestão, ressaltando a importância de estar “no meio do nosso cliente, e o cliente nosso é o aluno de graduação”.

Porém, a sua representação como docente se restringe a uma disciplina na pós-graduação e, por ser condensada, pode-se deduzir que diminui ainda mais o contato com os alunos. Sendo assim, a imagem que ele quer passar do lado positivo do conflito não é sequer encenada por ele, dando indícios, com informações contrastantes, de que prefere representar as atividades de gestão às de docência, mesmo que estas sejam importantes para aquelas. Talvez tal preferência esteja relacionada ao tamanho da plateia para a qual representa: enquanto docente de um departamento, seu público restringe-se aos alunos daquele departamento, já como gestor, coloca-se disponível para atender todos os alunos da instituição, o que pode proporcionar uma maior visibilidade.

Tal fato também pode ser observado no entrevistado A5, que, inicialmente, tenta passar a impressão de que é grato por poder representar suas atividades no cenário da docência. Porém, fala que irá desempenhá-las no final de semana, para “não atrapalhar o horário da pró-reitoria”:

Sou grato à Reitora, por ela ter me permitido a *interface* entre a pró-reitoria e a docência. Se não tivesse o consentimento dela, não tinha como sair às 14 h (para ministrar uma aula na sexta-feira). Coloquei na sexta e no sábado para não atrapalhar o horário da pró-reitoria (A5, entrevista, mar. 2016).

Eu hoje só estou com aula na pós para garantir meu espaço lá no departamento, para, quando sair daqui, ter meu espaço, minha sala, lá. Preciso manter as pesquisas e os alunos por uma questão de sobrevivência, porque tinha convicção que aqui era uma passagem (A5, entrevista, mar. 2016).

Em seguida, demonstra algo que vai de encontro à encenação inicial, já que afirma que só ministra aula para guardar seu espaço no departamento, “por uma questão de sobrevivência”, deixando a impressão, assim como o entrevistado A4, que prioriza a gestão em detrimento das atividades da docência, as quais ficam penalizadas, sendo realizadas de forma condensada e apenas na pós-graduação.

Enfim, com relação à análise dos dados catalogados na “categoria 2 – A mudança de cenário de docente para docente-gestor interfere na qualidade da atuação nos cenários?”, constata-se que, durante as representações, mesmo com alguns “incidentes”, demonstraram indícios de que os cenários da docência e da gestão sofrem com a atuação do docente-gestor,

seja por falta de tempo, incompatibilidade de horário ou falta de conhecimento. Se, por um lado, os alunos da graduação não são contemplados com as aulas e a troca de experiências com o docente-gestor, por outro lado, a pró-reitoria perde pela ausência de representações que possibilitem um contato com o conjunto, definido, por um dos atores, como cliente. A atuação na pró-reitoria e a quantidade de atividades impedem uma maior dedicação na preparação das aulas e nas orientações. A falta de conhecimento técnico foi ressaltada não como um impeditivo para a encenação no cenário da gestão, mas como um fator que retarda e dificulta o alcance dos resultados, possível de ser superado com a prática.

4.3 CATEGORIA 3: Qual a preparação para a transição do cenário de docente para o cenário de docente-gestor?

O processo de seleção para ingresso na carreira de docente em uma Ifes, realizado por meio de concurso público, abrange, em sua avaliação, aspectos relacionados a ensino, pesquisa e extensão, tríade que deveria compor o leque de atividades a serem desenvolvidas pelos docentes aprovados na seleção. No entanto, no decorrer do percurso profissional, muitos agregam, à sua carga de trabalho, as atividades relacionadas à gestão da organização na qual atuam, mesmo que não tenham tido qualquer avaliação prévia sobre os requisitos para a representação nesse novo cenário onde desempenham o papel de gestor.

Com o objetivo de verificar como o docente-gestor percebe essa fusão de atividades, no tocante à preparação para a encenação no cenário da gestão, foi criada a terceira categoria de agrupamento de dados: “Qual a preparação para a transição do cenário de docente para o cenário de docente-gestor?”.

Embora não tenha sido elaborada qualquer pergunta que abordasse diretamente esse assunto, ele foi apresentado pelos docentes-gestores quando questionados sobre: O que é ser gestor? Existe um roteiro a ser seguido pelo docente-gestor na interação com sua equipe? O que poderia melhorar a sua atuação como docente-gestor?

O entrevistado A1 menciona, em sua fala, a importância das ações que ocorrem nos bastidores, local onde a representação é planejada. Ao ressaltar que as universidades não fornecem as ferramentas para uma melhor preparação na região dos fundos, talvez queira passar uma imagem de que há um desdobramento do gestor, “há um esforço muito grande”, para a encenação no cenário da gestão, não demonstrando, uma vez que considera importante, ter tido a iniciativa de buscar um melhor preparo para sua atuação nos bastidores, afirmando que “a universidade deveria qualificar melhor esse servidor [gestor]”:

Eu acho que a universidade deveria qualificar melhor esse servidor [gestor]. Passar por treinamentos, cursos, para que ele pudesse aprender aquilo com mais facilidade, com mais rapidez para que o setor andasse com mais celeridade. Enquanto isso não acontece, a gente tem que aprender no local da administração. Tudo isso é um esforço muito grande. Então isso é uma coisa que infelizmente nós não temos nas instituições, nas universidades de um modo geral. Quem assume uma pró-reitoria, uma chefia de departamento, uma supervisão de área, uma coordenação de curso, ele não entra preparado (A1, entrevista, mar. 2016).

A maioria, cinco dos seis entrevistados, parece corroborar a ideia de que, embora na sua representação não atribua grande importância a uma preparação formal, por meio de uma capacitação ou de um treinamento, para encenar no cenário da gestão, ressalta a necessidade da experiência proporcionada pela encenação em cargos de gestão de menor amplitude, para ocupar o cargo de pró-reitor:

Eu comecei na parte da administração da universidade desde supervisão, coordenação de curso, diretor de departamento e cheguei aqui na pró-reitoria e até aqui está bom. A minha experiência na área está boa (A1, entrevista, mar. 2016).

Eu passei pelo cargo de coordenador de curso antes de assumir este cargo de gestão administrativa (A2, entrevista, mar. 2016).

Olha, lá no departamento já trabalhei na direção, na coordenação. Eu não posso dizer que eu assumi pesado uma direção, mas sempre fiquei na vice (A3, entrevista, mar. 2016).

Desde que entrei para ser professor eu me envolvo com administração. Então, na passagem pela universidade, já estive como pró-reitor, como supervisor de área acadêmica, como diretor do departamento (A4, entrevista, maio 2016).

As coisas vão acontecendo gradativamente. Por exemplo, dificilmente vai chegar a ser pró-reitor uma pessoa que nunca mexeu com pesquisa, nunca mexeu com pós-graduação. Quando eu mexo com pesquisa, eu já tive que fazer coisas, ações de contabilidade que eu não sabia também (A6, entrevista, mar. 2016).

Antes de assumir tal cargo, o docente-gestor já desempenhou outras funções relacionadas à gestão como, por exemplo, coordenador de curso (graduação ou pós-graduação) ou diretor de departamento. Conforme ressaltado por Campos et al. (2008, p. 7), “esta experiência anterior adquirida no exercício de outras funções administrativas, passou a ser um requisito informal na instituição para que um professor administre uma pró-reitoria”.

A experiência anterior foi considerada, por todos os atores entrevistados no estudo de Campos et al. (2008, p. 10), como um elemento que pode definir o resultado da gestão: “os entrevistados relataram que depois que um professor ocupa outras funções gerenciais, pode ser considerado competente, como se tivesse provado que tem a capacidade e adquiriu as condições para ser um pró-reitor”.

Dessa forma, a própria experiência em cargos anteriores pode ser considerada um tipo de preparação. Na verdade, a maioria dos docentes-gestores não teve capacitação nem buscou qualquer tipo de formação que pudesse auxiliar o desenvolvimento das atividades que fazem parte da representação no cenário da gestão.

Tal achado pode ser corroborado pela teoria que ressalta a encenação que alguns atores fazem, passando a imagem de possuírem o perfil adequado para desempenharem o papel que estão representando, acreditando que possuem as habilidades necessárias, ideais para a função. Muitos vão além e buscam projetar a ideia de que possuem esse perfil sem terem passado por um processo de capacitação, como ressalta Goffman (2013, p. 59): “diretores de empresas mostram com frequência um ar de competência e domínio geral da situação com o que se tornam cegos e cegam os outros, para o fato de conservarem o emprego porque têm a aparência de diretores e não porque são capazes de agir como diretores”, fato que pode ser observado quando o entrevistado A4 afirma: “nunca precisei me preparar para chegar aqui”:

Não quero que você pense que eu estou sendo vaidoso, não se trata disso. Mas eu acredito que tudo começa com a vontade de gerenciar. E é como lhe disse, de trinta anos que eu tenho na universidade, pelo menos vinte e cinco anos eu estive envolvido com gestão. Então eu realmente nunca tive dificuldade, nunca precisei me preparar para chegar aqui (A4, entrevista, maio 2016).

Já a fala do entrevistado A6 ressalta que mais importante do que uma preparação nos bastidores é conquistar a plateia com a qual o docente-gestor encena no seu cotidiano: sua equipe de trabalho. A partir do momento em que é reconhecido e aplaudido no cenário da gestão, conseguirá influenciar a equipe, fazendo com que ela colabore com a sua representação:

Seria importante ter uma capacitação? É! Mas eu não sei nem o ponto que seria essa capacitação, porque a gente já começa e já está fazendo. O que eu acho que é mais importante é ter pessoas capazes, cada um na sua competência. Aqui eu tenho pessoas do departamento financeiro, que me deram todo o suporte (A6, entrevista, mar. 2016).

Então as ações administrativas, como eu falei, a gente vai aprender a ser administrador, sem ter nenhuma formação. A gente fala em contabilidade, em dinheiro, termo de descentralização. Eu não sabia nem o que era isso. Aí, vai atrás e aprende (A6, entrevista, mar. 2016).

O entrevistado A6 deixa a impressão de ser capaz de perceber a influência que suas ações exercem sobre a equipe com a qual interage e, por outro lado, a interferência que a reação dos servidores da pró-reitoria poderá ter no resultado da sua encenação (MORGAN, 2002).

Ao relatar “aqui eu tenho pessoas do departamento financeiro, que me deram todo o suporte”, o entrevistado A6 deixa a impressão de que a sua representação no cenário da gestão

foi adequada, fazendo com que a plateia concedesse uma personalidade ao personagem representado. Este “eu” é produto da cena por inteiro: da região de fundo e de fachada, da atuação da plateia e da equipe (GOFFMAN, 2013).

O entrevistado A5 foi o único que relatou ter buscado uma melhor preparação nos bastidores. Porém, ao afirmar, em seguida, que “não se deve misturar o joio do trigo”, frisa que o docente deveria representar apenas no cenário da docência, embora ele esteja encenando nos dois cenários “há algum tempo”:

Eu trabalho com gestão há algum tempo e senti a necessidade de fazer especialização em gestão pública. Mas não se deve misturar o joio do trigo. O docente deve estar em sala de aula e pesquisa e o técnico administrativo na função que administra (A5, entrevista, mar. 2016).

Diante do exposto, pode-se observar que a maioria não faz referência à existência de uma preparação formal (capacitação/treinamento) para a transição do cenário de docente para o de docente-gestor. Porém, ressalta a importância da experiência de ter administrado outros setores anteriormente.

4.4 CATEGORIA 4: **Qual o cenário que se sente mais confortável para atuar?**

Diante da nova realidade, o docente-gestor, além de representar no cenário da docência, ministrando aulas, realizando pesquisas e desenvolvendo projetos de extensão, encena, também, no cenário da gestão, com atividades relacionadas à administração da instituição na qual atua.

Buscando identificar qual dos cenários, de docência ou de gestão, o docente-gestor se sente mais confortável ou possui maior interesse para atuar, foi criada a quarta categoria de agrupamento de dados: “Qual o cenário que se sente mais confortável para atuar?”.

Para se ter acesso a esses dados, foram realizadas perguntas como: O que é ser gestor? O que é ser docente? Existem semelhanças e diferenças na sua atuação como docente e como gestor? Como se sente nos dois cenários?

No decorrer dos relatos das entrevistas, foi possível identificar que a maioria, quatro dos seis atores entrevistados, afirmou preferir a representação no cenário da docência. É interessante ressaltar que, nas falas, tais atores fazem referência, em sua grande maioria, às atividades “em sala de aula”, deixando indícios de que, ao escolher o cenário da docência, levaram em consideração apenas a plateia composta pelos alunos. A atuação no campo da

pesquisa, que possui plateia mais exigente, foi mencionada por apenas um dos docentes-gestores, que ressaltou: “gostaria mesmo de dedicar mais tempo”:

Toda a minha vida foi como professor desde que me formei. E é isso que eu sei fazer e eu gosto. Então, eu poderia em algum momento ter deixado de dar minhas aulas de graduação, mas não fiz e nem faço. Porque o professor tem que estar em sala de aula. Então é isso, professor é sacerdócio (A1, entrevista, mar. 2016).

Honestamente, o melhor momento de um gestor é quando ele está em sala de aula, ele está fazendo aquilo que ele gosta, aquilo que ele tem vocação. A parte da docência voltada à pesquisa é aquela que é mais apaixonante, é aquela que a gente gostaria mesmo de dedicar mais tempo (A2, entrevista, mar. 2016).

Eu gosto muito de ser docente. Eu estava dizendo ontem de como eu gosto de dar aula. Então, voltar para sala de aula, para mim, é muito prazeroso. Esse diálogo com os jovens me conforta muito (A3, entrevista, mar. 2016).

Eu adoro o que faço! Eu não deixei de dar aulas na graduação porque eu adoro dar aulas. A minha maior satisfação é passar um conhecimento para o aluno. Eu encho os olhos d’água porque eu adoro! (A6, entrevista, mar. 2016).

Pode-se verificar, a partir do relato abaixo do entrevistado A1, que talvez ele considere o cenário da docência mais confortável por “ter mais sucesso em convencer o aluno”. Pode ser que, na sua representação como docente, seja mais fácil impressionar o público – aluno – pelo domínio do conhecimento e pela experiência, fato que faz com que ele seja reconhecido e aplaudido, tornando o controle da encenação mais fácil, por ter o domínio da plateia.

Vale ressaltar, também, que, talvez, a representação diante de um público mais homogêneo, “todos no mesmo nível”, possa facilitar as atividades de bastidor, de preparação e planejamento da encenação, uma vez que é provável haver uma conformidade na forma como os alunos pensam e como se comportam, o que facilita a definição da estratégia de controle e manipulação:

[...] gerir um setor é mais difícil do que gerir como professor... não tenho nenhuma dúvida. O aluno contesta, mas nós temos mais sucesso em convencer o aluno do que convencer um técnico administrativo (A1, entrevista, mar. 2016).

É mais fácil trabalhar com o aluno. Todos são alunos, no mesmo nível. Se eu chego num lugar com vinte servidores, em cada lugarzinho tem um servidor diferente. São cabeças diferentes. É um universo muito pluralizado. E isso é difícil. Você conversar com todo mundo e harmonizar (A1, entrevista, mar. 2016).

Goffman (2013), analisando as interações do cotidiano, percebeu que os atores apresentam uma inclinação por cenários estabelecidos e delimitados, que conservam os desconhecidos a uma certa distância, preservando um espaço no qual possam se concentrar

para planejar a sua atuação, fato que parece acontecer, também, com os docentes-gestores da UFRPE.

Já o entrevistado A4 foi o único que deixou a impressão de preferir o cenário da gestão, ao afirmar: “eu gosto de gerenciar”. Talvez, para minimizar a imagem que pode acreditar passar com tal preferência, afirma que “gosta de trabalhar com pessoas”, o que aconteceria, também, nas representações no cenário da docência.

Quando afirma que “não é para você ser professor e não gostar de ser professor”, corrobora a preferência pela sua atuação como gestor, fato que pode ser ratificado pela sua atuação no cenário da docência apenas ministrando aulas na pós-graduação, com disciplinas condensadas, chegando a ressaltar que esse contato com o aluno era importante para o desempenho das suas atividades como gestor, por fornecer um *feedback* que poderia ser utilizado na gestão: “Não é para você ser professor e não gostar de ser professor. Não adianta ser gestor sem gostar de ser gestor. Eu gosto de gerenciar, eu gosto de trabalhar com pessoas”. (A4, entrevista, maio 2016).

Com relação ao entrevistado A5, pode-se deduzir, a partir da sua fala ao longo da entrevista, que um “incidente” pode ter ocorrido, uma vez que, embora relate que “o docente deve se ater a sala de aula, pesquisa e extensão”, em outro momento da encenação durante a entrevista afirmou que mantinha o seu vínculo com o departamento só para “garantir meu espaço lá no departamento, minha sala”.

Com esse “gesto involuntário”, pode-se deduzir que o docente-gestor A5, apesar de afirmar que lugar de docente é no cenário da docência, gostaria de continuar atuando no cenário da gestão:

O docente deve se ater à sala de aula, pesquisa e extensão. Ele fez concurso para isso. Ele não entrou para ser gestor (A5, entrevista, mar. 2016).

Eu hoje só estou com aula na pós para garantir meu espaço lá no departamento, para, quando sair daqui, ter meu espaço, minha sala, lá. Porque a fila anda. Preciso manter as pesquisas e os alunos por uma questão de sobrevivência (A5, entrevista, mar. 2016).

Tal opção também pode ser vista sob outra perspectiva, quando o entrevistado A2 ressalta que “gestor nesse sentido é algo que sobrecarrega você, e que por incrível que pareça, é por isso que hoje nem todo mundo quer ser gestor dentro da universidade”:

Então o gestor público é um cargo que as pessoas estão deixando de querer. Por quê? Porque existe uma cobrança cada vez maior e existe muito pouca disposição a

ajudar, ou a ponderar as críticas ou evitar. Então acaba que o gestor se sente como se não tivesse seu trabalho valorizado ou reconhecido. E isso, claro, vai minando a sua disposição. As pessoas boas, as pessoas dedicadas, de excelência, fogem do cargo de gestão (A2, entrevista, mar. 2016).

É interessante atentar ao fato de que, ao ressaltar os pontos negativos de atuarem no cenário da gestão, sendo algo “que sobrecarrega” e “existe uma cobrança cada vez maior e pouca disposição para ajudar ou ponderar críticas”, talvez tenha o objetivo de valorizar a importância da sua representação para a instituição.

Sendo assim, foi possível observar, mediante os relatos apresentados, que apenas um terço dos entrevistados consideram o cenário da gestão mais confortável. Tal fato talvez esteja atrelado ao vínculo que os demais atores fizeram com as atividades do cenário da docência, que possuem plateia formada apenas por alunos, o que pode tornar a representação mais confortável, por ser mais fácil preparar, atuar e alcançar os resultados da encenação e os aplausos da plateia composta por discentes.

4.5 CATEGORIA 5: Como o docente-gestor da UFRPE utiliza a “aparência” para exercer o papel de gestor?

A fachada utilizada pelo ator para realizar sua representação é formada pelo cenário, local onde a encenação ocorre, e, compondo a fachada pessoal, já que são elementos intrínsecos ao próprio ator, estão a aparência e a maneira. Nesta categoria, será abordada a aparência, que consiste nos símbolos e sinais utilizados pelo ator para se apresentar.

Para desempenhar um papel, é necessário ir além da exigência de habilidades que o ator deve possuir. É preciso preservar o arquétipo, tanto de comportamento como de imagem, que a sociedade definiu. Uma função ou um *status* social possuem um padrão de comportamento considerado apropriado (GOFFMAN, 2013). Visando a ter acesso a essas informações, foi criada a quinta categoria de agrupamento de dados: “Como o docente-gestor da UFRPE utiliza a ‘aparência’ para exercer o papel de gestor?”.

Para tanto, foram realizadas perguntas como: Existe um roteiro a ser seguido pelo docente-gestor na interação com sua equipe? O que poderia melhorar a sua atuação como docente-gestor? Existem semelhanças e diferenças na sua atuação como docente e como gestor? O vínculo com pessoas importantes e o *layout* de sua sala repercutem, de alguma forma, nas ações da sua equipe? A aparência do docente-gestor tem interferência nos resultados de suas ações? Em alguma situação, é necessário o docente-gestor ressaltar suas

características positivas no desempenho de suas atividades? Demonstrar domínio dos conhecimentos e habilidades relacionados às atividades de gestão interfere na interação com a equipe?

Analisando-se os entrevistados, pode-se inferir que a aparência parece ser um aspecto importante para o docente-gestor que atua como pró-reitor, uma vez que se vincula à imagem transmitida durante a representação. Ao se observar as falas dos entrevistados A2 e A5, percebe-se a relevância que procuram projetar da sua apresentação, quando afirmam que “o pró-reitor está ali para favorecer, assessorar a reitora”, “ou eu tenho que ser muito bom para ir lá e fazer, ou não anda”:

O pró-reitor tem um nome que já é pró-reitor. Ele está ali para favorecer, assessorar a reitora. E, muitas vezes, a gente assessorar, ser favorável, ajudar a reitoria significa defender opiniões distintas daquelas que hoje ela tem (A2, entrevista, mar. 2016).

É importante ter procedimentos, normatizações dentro do setor público para que as ações possam ser replicadas. Eu criei aqui o primeiro manual. Se um coordenador falta, ou eu tenho que ser muito bom para ir lá e fazer, ou não anda, porque um colega não tem conhecimento (A5, entrevista, mar. 2016).

Além da importância externa, há uma preocupação em aparentar ter uma boa imagem dentro do cenário no qual atua. O entrevistado A1, durante o seu relato, parece querer transmitir uma aparência de que tem “uma aproximação muito grande” com a sua equipe, embora afirme que “você tem que se aproximar até um certo ponto”, deixando a impressão de ser necessário instituir um limite para essa aproximação, que, se for ultrapassado, pode interferir na influência da plateia, fazendo com que ela passe a não o ajudar a alcançar os resultados:

É que eu tenho uma aproximação muito grande com os servidores. Você tem que se aproximar, mas você tem que ter muito cuidado. Porque a interpretação por parte de alguns é que essa aproximação daria para ele alguma liberdade de não fazer aquilo que você exige como gestor. Então é isso, quando você se aproxima demais, alguns servidores entendem aquilo como uma liberdade. Isso aí é um grande limitador, você tem que se aproximar até um certo ponto (A1, entrevista, mar. 2016).

Além disso, a aproximação pode facilitar o acesso da plateia à região dos bastidores, onde ele planeja a encenação. Tal fato pode possibilitar o conhecimento de alguma informação que o ator não tem interesse em tornar pública. Talvez, por isso, a opção de manter uma certa distância. Mas, em sua encenação, talvez para transmitir uma aparência de acessível, parece atribuir à plateia a responsabilidade pelo afastamento que possa existir: “às vezes o próprio servidor mantém esse distanciamento”, fazendo uma referência à

“formalidade” que ele também considera “que tem que ter” para o alcance dos objetivos junto à equipe:

Eu tomo um cafezinho danado com eles. Eu gosto de estar muito perto deles, de ouvir e conversar. No entanto, às vezes o próprio servidor mantém esse distanciamento. Às vezes tem um receio de se aproximar. Já chega com muitas formalidades. Eu até entendo que tenha que ter essa formalidade mesmo, mas não com temor. Então muitas vezes ele fica muito retraído com medo da aproximação. (A1, entrevista, mar. 2016).

A imagem que o ator projeta para a plateia é planejada de forma a passar as informações que ele deseja e influenciá-la a ter a impressão por ele considerada mais apropriada para conseguir os resultados desejados. O entrevistado A2, em seu relato, apresenta a importância que considera que a aparência tem para o sucesso das representações:

A gente precisa cuidar da imagem em todos os aspectos. Então, por exemplo, se eu viesse para cá sem fazer a barba todos os dias, se eu passasse uma imagem, ainda que não fosse verdadeira, mas de não ser uma pessoa asseada. A gente identifica, muito rapidamente pelo olhar. É inconsciente. A gente olha para uma pessoa, a pessoa está com o cabelo bem cortado e uma outra pessoa está com as mesmas roupas, mas está parecendo que faz seis meses que nunca viu uma tesoura, imediatamente a gente faz associações. Se alguém está mais estressado ou mais calmo, alguém que é mais organizado ou alguém que é mais desleixado (A2, entrevista, mar. 2016).

O entrevistado A2 ressalta que a importância não está relacionada só à necessidade de se transmitir uma certa imagem para a plateia, mas, também, serve como instrumento para o próprio ator se sentir mais confiante para atuar:

Então, eu sei até a própria pessoa tem efeito da roupa que ela usa. Se você usa uma roupa, digamos assim, mais informal, você tende a conduzir relações mais informais. Então, se a pessoa veste uma roupa mais sofisticada, mais cara ou mais bonita, ela também se vê com mais auto estima, se coloca de uma maneira mais segura. O efeito da vestimenta é nos outros, em si (A2, entrevista, mar. 2016).

Pode-se observar, então, que, em alguns momentos, o resultado da interação é tão importante para o ator que exige dele uma atenção e concentração maior. Nessas situações, ele pode se dedicar mais à sua aparência e às suas maneiras, para, além de construir uma imagem conveniente, proteger-se de qualquer impressão inadequada que possa vir a ser disseminada, sentindo-se mais seguro para atuar (GOFFMAN, 2013).

A pessoa se veste de uma certa forma, isso é muito característico em certas profissões, como por exemplo a de um médico. Um médico veste aquele avental branco e ele incorpora uma identidade. Ele passa a ter uma fala diferente. Só de vestir o avental branco, ele fala diferente (A2, entrevista, mar. 2016).

Conforme ressaltado pelo entrevistado A2, o ator pode se comportar de acordo com o grupo a que pertence, e a vestimenta utilizada passa a ser peça importante da ação espetacular, como acontece com os médicos, ao vestirem o jaleco e agregarem o estetoscópio, mesmo que não emitam qualquer palavra, já iniciam a representação passando uma imagem que pode determinar o comportamento da plateia.

Ao definir, durante o planejamento da sua encenação, o tipo de aparência que precisa ter para influenciar a plateia, o ator espera que o público forneça um tratamento compatível com o que as pessoas do seu padrão merecem receber (GOFFMAN, 2013).

O entrevistado A3 parece corroborar esse tipo de caracterização na encenação, considerando que modificou sua aparência, seu modo de vestir: “eu me transformei em pró-reitor por conta do cargo”:

Eu tenho o maior respeito por uma pró-reitoria, eu era professor e virei pró-reitor, então você se arruma mais, você muda por um respeito. Você tem um evento. Recebe pessoas aqui. Então esse cuidado tive, com certeza. Eu me transformei em pró-reitor por conta do cargo. Você tem que ter um respeito pelo cargo (A3, entrevista, mar. 2016).

Tal fala deixa a impressão de que a representação que o docente-gestor desempenha foi planejada de acordo com o seu cargo. Passou a se vestir de uma forma idealizada de como um pró-reitor deveria se vestir, afinal, “recebe pessoas aqui”. Talvez não por “respeito ao cargo”, mas para que a plateia o identificasse como pró-reitor.

Pode ser que o entrevistado A3 tenha internalizado que a imagem do pró-reitor é um facilitador dentro da instituição, possibilitando o acesso a coisas que sua equipe não consegue alcançar com sua encenação, fato corroborado pela teoria: “a fachada pessoal do ator é empregada não tanto porque lhe permite apresentar-se como gostaria de aparecer, mas porque sua aparência e maneiras podem contribuir para uma encenação de maior alcance” (GOFFMAN, 2013, p. 90):

Assim, peço isso num tal departamento e não tem. Aí eu saio daqui, pego o meu carro e vou lá e aí eu digo: “Eu quero isso, isso e isso”. Pronto, coloco no meu carro e levo, entendeu? Isso tem que mudar na instituição. Então isso fica sobrecarregando o pró-reitor (A3, entrevista, mar. 2016).

Os entrevistados A5 e A6 também ressaltam a importância da forma como se vestem. para o sucesso da sua encenação como pró-reitores:

[Com relação à forma de se vestir,] Acredito que deveria prevalecer. Eu vivo a vida de uma forma simples. Mas a formalidade do cargo exige que você não venha trabalhar de bermuda (A5, entrevista, mar. 2016).

Eu aprendi que a gente deve se vestir de acordo com o local que a gente vai. Se eu vou dar aula, eu tenho que me arrumar, entendeu? É o respeito que eu tenho pelos alunos. É me vestir bem. É o respeito que eu tenho pela instituição que eu trabalho. Então, na hora que eu me visto bem, eu estou me posicionando como um professor da Universidade Rural de Pernambuco. Eu estou numa pró-reitoria, eu estou representando a universidade. Não é que a roupa seja mais importante, mas é um cartão de visita (A6, entrevista, mar. 2016).

Então, para que a sua representação atinja os objetivos almejados, o ator vai tentar passar uma imagem que considera a mais apropriada para isso. Além da imagem de boa relação com a equipe, alguns docentes-gestores acreditam que, se passarem a impressão de detentor do saber, conseguirão o aplauso da plateia e a adesão aos seus objetivos:

A forma de demonstrar esse conhecimento tem que ser muito sutil. Ela não deve ser imposta. Ela não deve ser impositiva. Você tem que fazer uma conscientização, aos poucos. É aí que está o sucesso. Se você conseguir fazer isso aos poucos, a coisa vai de maneira positiva (A1, entrevista, mar. 2016).

O entrevistado A1 parece demonstrar que opta por transparecer um domínio do conhecimento, talvez como uma forma de impressionar a plateia. Porém, resalta a importância de uma encenação até para realizar a projeção dessa imagem. Acredita que “demonstrar o conhecimento de forma sutil” facilitará o reconhecimento do público, proporcionando influenciá-lo para fazer o que precisa ser feito: “Você tem que fazer uma conscientização, aos poucos. É aí que está o sucesso”.

Para obter a adesão da equipe à sua representação, o entrevistado A2 segue linha semelhante, uma vez que aparenta acreditar que “a opção de contribuir vai ser marcada pela confiança que ela tem na atitude, no conhecimento e na habilidade”:

Uma pessoa que faz parte da minha equipe, ela tem a opção de contribuir, colaborar mais ou menos com a minha equipe. E essa opção vai ser marcada pela confiança que ela tem na minha atitude, no meu conhecimento e na minha habilidade. Trabalhar para alguém com poucas habilidades ou pouco conhecimento, geralmente é visto como algo improdutivo, algo que não vai trazer resultados. As pessoas se sentem jogando seu tempo fora (A2, entrevista, mar. 2016).

Assim também age o entrevistado A6, que aparenta possuir o saber em suas encenações para influenciar a plateia, acreditando que “quando você começa a mostrar o seu conhecimento, as pessoas às vezes mudam”, utilizando tal estratégia até para minimizar os efeitos de outro atributo mais difícil de ser manipulado, a sua aparência física. Ao afirmar que as pessoas “dão menos idade do que tem”, parece utilizar o conhecimento como forma de demonstrar experiência e maturidade:

Com relação a conhecimento, chega uma determinada situação que a gente vai tratar um assunto. Aí as pessoas quando conhecem, começam a te tratar de uma forma. Quando você começa a mostrar o seu conhecimento, as pessoas às vezes mudam, porque acham, apesar de eu não ser jovem, as pessoas me dão menos idade do que eu tenho (A6, entrevista, mar. 2016).

O entrevistado A5 apresenta a importância de se impor o conhecimento, porém ressalta o papel relevante do gestor nessa encenação. Ao afirmar que “existem níveis hierárquicos de informação”, parece enaltecer o conhecimento estratégico do gestor: “Impor o conhecimento é natural. Existem níveis hierárquicos de informação. E as vezes o técnico não é capaz. Tem que ser estratégico” (A5, entrevista, mar. 2016).

Além de todos esses símbolos utilizados pelo ator para compor sua aparência, o cenário pode ser manipulado de forma a refletir alguma característica da fachada pessoal. O entrevistado A2, por exemplo, realizou uma mudança na estrutura da sua sala para projetar uma aparência que considerava mais adequada: “Era o fato de que eu achava que minha equipe poderia ter uma impressão, uma imagem errada do tipo de líder que eu pretendia ser se eu mantivesse aquela estrutura [referindo-se a uma mudança estrutural que realizou no cenário]” (A2, entrevista, mar. 2016).

A forma como é visto pela plateia parece ser de grande importância para esse docente-gestor, talvez por ter ele a necessidade de ser aceito, reconhecido ou aplaudido por ela, ou por acreditar que precisa dela para alcançar os resultados planejados na região da fachada e que definiram sua forma de encenação e as características que precisava aparentar.

Dessa forma, o ator pode apropriar-se da aparência do cenário para auxiliar na construção da sua imagem. Ao afirmar que “o gabinete é insuficiente”, o entrevistado A4 fornece indícios de considerar que sua sala não é condizente com a sua importância para a instituição: “Eu acho que o meu gabinete é muito insuficiente. Ele não me permite conversar em particular. Todos estão escutando a nossa conversa aqui” (A4, entrevista, maio 2016).

O docente-gestor deixa a impressão de ser necessário possuir um cenário maior para a sua encenação, talvez considere esse aspecto relevante para enaltecer a sua representação. Por

outro lado, ao se referir à necessidade de um isolamento maior, pode ser que esteja em busca de um espaço reservado que possibilite a existência de uma região de bastidores, onde possa se desvincular do personagem e do repertório de símbolos utilizados nas suas encenações.

Constata-se então, que os atores entrevistados consideram a aparência relevante para uma representação e a utilizam, de forma consciente e inconsciente, para influenciar a plateia e alcançar os resultados almejados. É importante ressaltar que, para tais atores, a aparência vai além da vestimenta e das características pessoais. O domínio do conhecimento, as atitudes que indicam um bom relacionamento e até o próprio cenário são manipulados para compor a imagem pessoal que não só interfere na resposta da plateia, como, também, exerce influência no próprio ator, fornecendo maior confiança para as suas encenações.

4.6 CATEGORIA 6: Qual a “maneira” que o docente-gestor da UFRPE desempenha suas atividades de gestão?

Neste item, será abordado o segundo elemento da fachada pessoal: a “maneira” como vincula-se ao modo como o ator se comporta. Será analisada a forma que o docente-gestor da UFRPE relata desempenhar suas atividades como gestor. Para tanto, foi criada a sexta categoria de agrupamento de dados: “Qual a ‘maneira’ que o docente-gestor da UFRPE desempenha suas atividades de gestão?”.

Visando a acessar as informações que fornecessem indícios sobre essa dinâmica, foram realizadas perguntas como: Existe um roteiro a ser seguido pelo docente-gestor na interação com sua equipe? O que poderia melhorar a sua atuação como docente-gestor? Existem semelhanças e diferenças na sua atuação como docente e como gestor? Existe diferença de comportamento do docente com os alunos e do docente-gestor com a equipe? Na hipótese de uma dificuldade ou divergência com a sua compreensão sobre a gestão, como a situação seria resolvida? O comportamento do docente-gestor deve se adaptar ao público com o qual está interagindo? É importante para o docente-gestor, em determinados momentos, concordar, elogiar ou criticar a equipe de trabalho? A maneira que se comporta tem interferência nos resultados de suas ações?

Para obter o retorno esperado dos indivíduos com os quais interagem, no desenrolar da encenação, o ator pode agir levando em consideração o cargo que está ocupando ou o grupo ao qual pertence (GOFFMAN, 2013). Sendo assim, a fala do entrevistado A1 deixa indícios de como ele define a maneira de agir visando a alcançar os resultados desejados:

Você tem que ser muito humilde e tentar aprender como é que aquele setor funciona. Então como é que a gente pode fazer isso? Se aproximando das pessoas que já trabalham ali há vinte, quinze, dez anos. “Olha pessoal, estamos aqui para administrar juntos. A gente vai aprender com vocês” (A1, entrevista, mar. 2016).

Em seu relato, pode-se perceber que ele busca interferir no comportamento da equipe, “se aproximando das pessoas” e passando a impressão que “está valorizando” por meio de perguntas como: “qual é o seu parecer?”. Essa estratégia de comportamento, aliada à fala de que tem que ser “muito humilde”, deixa a impressão de que a representação planejada nos bastidores pode ter se baseado na crença de que, ao projetar uma imagem despretensiosa, comportando-se de forma “humilde”, a equipe transmitiria as informações relacionadas ao funcionamento da pró-reitoria e contribuiria para o andamento das atividades.

Em sua pesquisa, Campos et al. (2008, p. 9) encontraram relato semelhante entre os seus atores, que ressaltaram a importância da capacidade de persuadir a equipe a participar das tarefas do setor que gerenciam: “tal habilidade deve ser utilizada em situações que um professor, ao ocupar uma função de direção, dependa de conhecimentos que outros detêm sobre o funcionamento da unidade que irá administrar”.

A escolha por uma maneira de representar que visa a transmitir uma imagem de humildade para a plateia, visando a conquistar seu apoio, também foi encontrada no estudo de Campos et al. (2008, p. 9), “os entrevistados relataram que numa Ifes para que um dirigente tenha a colaboração de seus subordinados é necessário ser humilde, ser capaz de reconhecer suas falhas, mantendo uma relação mais próxima e realista com seus subordinados”.

Você tem que conversar como gestor: “É, essa pessoa tem razão”. Eu não posso chegar “Oh, a tua informação não vale nada”. Você chega “Oh fulano, o que você fez para mim é legal, eu estive pensando, gostei, é interessante. E se a gente fizesse mais isso?”. “O que é que você acha?” Você está valorizando aquela pessoa porque você diz “A sua ideia é boa e agora estou achando que, se a gente fizesse isso, a coisa poderia funcionar. Qual é o seu parecer?” E automaticamente ele vai dizer “Não, acho que vai dar certo, vamos tentar.”. Então você cria uma gestão participativa e assim a coisa vai evoluindo (A1, entrevista, mar. 2016).

Parece que a maneira planejada pelo entrevistado A1, para interagir com a sua equipe, tem a seguinte linha de raciocínio: “valorizar os servidores” fará com que façam aquilo que o gestor considera apropriado. Ao “criar uma gestão participativa”, fornecendo à plateia a oportunidade de expressar sua opinião, talvez tenha o intuito de influenciá-la a concordar com a proposta do docente-gestor.

O entrevistado A5 parece selecionar maneira semelhante para atuar, ao afirmar que “o sentimento da Reitora, como eu estou sempre com ela, eu que tenho”, deixa a impressão de que, mediante esse argumento, planeja a sua ação para que a sua opinião prevaleça: “Quando alguém discorda, nem sempre sou eu. Agora, a gente tem que ter o *feeling*, o compasso com a gestão. Eu não tenho uma opinião formada, agora o sentimento da Reitora, como eu estou sempre com ela, eu que tenho” (A5, entrevista, mar. 2016).

Algumas semelhanças na maneira como agem durante a representação foram encontradas entre os entrevistados. A utilização da encenação para convencer a plateia foi mencionada por quatro dos seis docentes-gestores entrevistados, fato corroborado pela literatura, que defende que o ator representa tentando influenciar a sua plateia, projetando sua ação de forma a desencadear a resposta necessária (GOFFMAN, 2013).

Para alcançar os resultados que almeja, o entrevistado A1 planeja a ação espetacular buscando, mediante sua maneira de agir, convencer sua plateia a fazer o que ele deseja: “tem que ter diálogo para convencer as pessoas para fazer aquilo que você quer como administrador”:

Não confundir a forma de pedir, a forma de pedir é que vai ser o diferencial. Nada se impõe. Você consegue com diálogo, não com imposição. Ninguém faz nada imposto. Faz ali quando está na sua presença, mas você dá as costas ele deixa de fazer. Você tem que ter diálogo para convencer as pessoas para fazer aquilo que você quer como administrador, mas só com diálogo (A1, entrevista, mar. 2016).

O entrevistado A2 parece corroborar essa maneira de agir, quando afirma que “é preciso que a gente vá convencendo as pessoas”. Talvez acredite que, dessa forma, poderá aproximar sua equipe, facilitando o desenvolvimento da sua encenação e o alcance dos objetivos que almejou no planejamento da representação: “É preciso que a gente vá convencendo as pessoas, identificando lideranças, trazendo para próximo, formando grupos de trabalhos e aí desenvolvendo políticas” (A2, entrevista, mar. 2016).

A maneira como o entrevistado A3 parece atuar deixa a impressão de que busca aproximar a plateia para ter a sua aprovação, quando afirma que “a gente faz um mimo”, “isso é cuidar, são cuidados de relações humanas”. E, por meio da aproximação e da conquista, busca convencê-la a fazer o que ele considera mais apropriado: “o meu roteiro é construir empatias com todos os servidores para que a gente consiga chegar o mais longe possível”:

A gente critica, mas no outro momento a gente elogia. Então, a gente faz um mimo; quando eu viajava trazia umas besteirinhas, para um para outro, para todos. Isso é cuidar, são cuidados de relações humanas. Eu chego aqui e a primeira coisa que eu faço é dar bom dia (A3, entrevista, mar. 2016).

Então, essa é a regra para mim, porque tem vários tipos de gestão. Para mim é buscar a harmonia da equipe, o que não significa que não existam atritos. Mas é preciso fazer com que esse grupo olhe, tenha como foco a melhoria do processo que é de nossa total responsabilidade. O meu roteiro é construir empatias com todos os servidores para que a gente consiga chegar o mais longe possível (A3, entrevista, mar. 2016).

Ao afirmar que “tem que ter um tratamento político e funcional”, o entrevistado A4 aparenta utilizar a representação como maneira de gerir visando a atingir os seus objetivos, deixando indícios, também, de agir buscando o convencimento da plateia:

Veja, a relação entre pessoas não é fácil. Sobretudo por conta da idade, por conta das características do próprio ser humano, inerentes ao ser humano. Você tem que ter um tratamento político e funcional. (A4, entrevista, maio 2016).

Eu tento convencê-lo e ele vai tentar me convencer. Eu não deixo que o tema seja só o que eu penso, agora se ele não tiver argumentos para mudar meu tema, eu vou ficar com o meu tema (A4, entrevista, maio 2016).

Outro ponto de convergência pode ser observado nos indícios relacionados à maneira de representar, demonstrando quem define as regras ou quem toma as decisões, encontrados na maioria dos entrevistados (quatro). Ao dizer: “olha, ou você se insere ou você vai se dar mal”, parece que escolhe como maneira para atuação a soberania das suas regras, ao mesmo tempo que parece terceirizar a gestão de pessoas “se o cara não apresenta um atestado, continua sendo reincidente mando, para o setor de pessoal. Isso fica para lá”:

Só tem uma coisa que um gestor tem que ter: autonomia e autoridade administrativa. Você tem que ter pulso firme na hora de gerir. “Olha, ou você se insere ou você vai se dar mal”. Se o cara não apresenta um atestado, continua sendo reincidente mando, para o setor de pessoal. Isso fica para lá. Tem que ser amigo, tem que ser compreensivo e tal, mas na hora de gerir tem que ter pulso forte (A1, entrevista, mar. 2016).

Com relação à tomada de decisão, o entrevistado A2 deixa indícios de que a maneira que opta em suas representações de “ser mais inclinado a chamar para mim a função de tomada de decisão”, pois “é preciso ser decidida por alguém que está pronto para assumir as consequências delas e geralmente é o gestor”, parece indicar que ele considera que o ator capaz de tomar decisão é o gestor. Talvez para dar notoriedade à sua representação:

Quando estou num diálogo que não é um gestor, que não está coordenando uma outra equipe, aí eu tendo a ser mais inclinado a chamar para mim a função de tomada de decisão. Então, é mais uma questão a quem cabe tomar a decisão. Discordando, pode haver opiniões de qualquer coisa, mas na tomada de decisão, essa decisão é preciso ser decidida por alguém que está pronto para assumir as consequências delas e geralmente é o gestor (A2, entrevista, mar. 2016).

O relato do entrevistado A3 aponta semelhança, ao afirmar que “tem que ser horizontal, mas quem decide é a gestão”, deixando a impressão de que a sua tentativa de “fazer uma administração bem horizontal” não está relacionada a uma tomada de decisão em conjunto:

Eu tento fazer uma administração bem horizontal, mas eu nunca deixei de ser pró-reitor. Tem momentos que você decide. Não deixa de ser uma gestão horizontal, mas a gestão tem que definir. Então tem momentos que você tem que agir dessa forma, tem que sempre ser horizontal, mas quem decide é a gestão (A3, entrevista, mar. 2016).

O entrevistado A6 também fornece indícios de que é importante mostrar quem é que define as regras, ao ressaltar a necessidade de ter pulso forte. Quando afirma que “tem que ser feito assim”, aparenta escolher, de forma semelhante, como maneira para atuação, a soberania das suas decisões. A importância de projetar uma imagem de poder do docente-gestor parece estar presente na fala “se não você fica desacreditado”:

Tem que falar com educação, mas tem que ter pulso forte. Não é gritando, mas dizer isso tem que ser feito assim. Então eu acho que com certeza quando eu sair talvez o relacionamento que eu tenha com eles tenha mudado. Eu espero que não. Eu espero que eles reconheçam o que eu consegui de bom para cá. Mas se mudou, eu tenho a consciência tranquila. Eu fiz porque era o cargo que exigia e pensando o melhor para a universidade. (A6, entrevista, mar. 2016).

Mas sempre conversando, nunca gritei com nenhum deles. Eu não gosto que gritem comigo. Nunca gritei, se eu tratei mal as vezes foi para dizer assim: “tem que ser feito isso”. Não pode uma pessoa chegar aqui e não ser atendido. É uma forma às vezes mais enérgica, certo? Do que eles já estavam acostumados a conviver comigo, mas tem hora que você tem que, como gestor, tem que pensar e ter pulso para tomar certas ações, senão você fica desacreditado. Tem que ter pulso (A6, entrevista, mar. 2016).

A forma de agir, aparentando a necessidade de se ter a plateia do seu lado no momento da sua ação espetacular, pode ser vista por outro lado, na fala abaixo:

Então vocês vão ter que inserir numa nova dinâmica de trabalho e quem não se inserir não tem nenhum problema, pede para sair para outro setor, que é melhor vocês pedirem para ir para outro setor do que querer ficar sem fazer as coisas (A1, entrevista, mar. 2016).

Porque tem pessoas que não se afinam com a sua administração, e aí não tem jeito. Quando isso acontece, só tem um jeito: “faz o seguinte, arruma um outro localzinho para você, um local que você acha que vai render mais como servidor, para você ficar mais à vontade. Para você ficar mais aliviado como profissional”. Então essa deficiência não é do gestor local, tenho uma ligeira impressão que não (A1, entrevista, mar. 2016).

Ao afirmar que “quem não se inserir, pede para sair para outro lugar”, deixa a impressão de que a maneira adotada é a de substituição da plateia quando há dificuldade para influenciá-la. Ao invés de tentar contornar os efeitos indesejáveis que podem surgir no decorrer da encenação, alterando o planejamento da sua representação para alcançar o que deseja, a maneira adotada visa à substituição da equipe, por acreditar que “essa deficiência não é do gestor local”.

Tais relatos deixam a impressão de que o entrevistado A1 defende uma “gestão participativa”, porém aparenta buscar adesão à sua forma de pensar, uma vez que as pessoas que não apresentam uma reação condizente com a que o gestor projetou podem ser retiradas da cena: “faz o seguinte, arruma um outro localzinho para você”. E, se a plateia não se dispõe a sair do cenário onde está ocorrendo a ação espetacular, o docente-gestor se desvincula, fazendo-a ser transferida para outro contexto no qual não será necessário interagir com ela: “[...] Mesmo com o diálogo, conversando, tem alguns casos que são irrecuperáveis. Temos caso que a gente tem que botar pra Sugep” (A1, entrevista, mar. 2016).

Ao falar sobre a questão hierárquica, deixa a impressão que talvez prefira acreditar que ela “está se diluindo na universidade”, para justificar quando “não atinge aqueles objetivos que tinha”. Durante a sua encenação, parece optar por uma maneira de não expor a hierarquia pertinente ao cargo que ocupa, talvez para continuar sendo aceito e aplaudido pela plateia, já que, agindo assim, não se indis põe para exigir que ela desenvolva a sua representação de forma adequada:

A questão hierárquica infelizmente na universidade ela está se diluindo. Quando eu digo hierarquia não é no sentido de submissão. É no sentido de obediência. No órgão público a coisa é diferenciada. Então, não querem ter respeito hierárquico, você pega uma pessoa que trabalha contigo “faça isso”, “é, amanhã faço isso”, “depois eu faço isso”. E isso vai trazendo problemas para a administração, porque você não atinge aqueles objetivos que você tinha. Muitos servidores não obedecem mesmo, acho que não obedecem por serem servidores mais antigos, que têm alguns vícios (A1, entrevista, mar. 2016).

O ator A1 aparenta se basear em um fator externo, se “todos os servidores têm a mesma escolaridade”, então, “posso cobrar”, parecendo utilizar a ausência desse requisito como mais um motivo para não se desavir com a plateia. É importante ressaltar que o exercício de “cobrar” da equipe a realização da sua parte na cena pode ocasionar consequências que afastem a plateia do ator. Tal movimento pode até fazer com que ele deixe de ser aceito, fato que pode influenciar negativamente a sua ação espetacular:

Para nós seria interessante que todos os servidores, sem exceção, só tivessem uma escolaridade, que hoje já exigem através de concurso. E aí o gestor poderá cobrar com melhor eficiência. Vamos supor um técnico administrativo, então suponho que “se você passou num concurso, você atendeu os requisitos do concurso, você está apto a exercer qualquer função aqui no setor administrativo”. Então posso cobrar de você (A1, entrevista, mar. 2016).

Nesse ponto, foram percebidas divergências na maneira escolhida pelos atores entrevistados para realizar suas representações, pois pode-se observar que o entrevistado A2 apresenta uma gama maior de comportamentos ao se referir à maneira como deve agir para fazer com que a equipe apresente os resultados que ele precisa. Ao “propor capacitações”, o entrevistado A2 poderia sanar a dificuldade apresentada pelo entrevistado A1 na fala acima. Dessa forma, deixa a impressão de se comportar em suas encenações buscando aproximar a plateia ao “indicar caminhos”. Poder-se-ia pressupor que, agindo assim, fornece suporte para a representação da própria plateia, ocasionando, conseqüentemente, o sucesso da sua representação:

Um gestor ele se coloca como um líder. Ele precisa compreender que não cabe a ele apenas cobrar, controlar e verificar, mas ele precisa indicar caminhos, precisa propor capacitações, ele precisa sugerir maneiras como a equipe dele pode melhorar, pode crescer, pode avançar (A2, entrevista, mar. 2016).

Nem sempre o resultado planejado para a representação é atingido sem imprevistos. Algumas vezes, o ator precisa rever sua encenação para alcançar o que deseja. O entrevistado A2, embora tente alterar a representação para contornar os imprevistos ao pensar na possibilidade de licença, parece querer justificar a sua ação, ao afirmar que “o gestor está limitado a sua atuação por um conjunto de normas”, talvez para que a plateia não se volte contra ele:

Se ele observar que algum de seus liderados não cumpre com o horário, ele não pode falar assim: “oh, para você eu vou quebrar seu galho”. Precisa ser impessoal e falar assim “olha a regra aqui é todo mundo entregar quarenta horas por semana. Por que é que você não está entregando? Você precisa de uma licença, vamos lá vê como, vamos ver o que é que é”. A gente precisa lembrar que o gestor está limitado a sua atuação por um conjunto de normas. Ele precisa falar assim “aqui é um serviço público e eu tenho a função de verificar se certas normas são cumpridas” (A2, entrevista, mar. 2016).

O entrevistado A6 corrobora esse pensamento, justificando a sua maneira de agir na sua representação pelas cobranças da instituição:

Quando você assume o papel de gestor, às vezes você tem que tomar atitudes que desagradam. Mas é o ônus do seu cargo, certo? Porque você é cobrado por isso. A instituição cobra uma determinada ação. A instituição cobra que o funcionário trabalhe tantas horas. E quem vai estar de frente com os funcionários é quem está aqui na gestão. Apesar de eu ter um relacionamento muito bom com eles, eu tenho certeza que para alguns, em determinado momento, eu fui chato (A6, entrevista, mar. 2016).

Geralmente, o ator tende a concluir as suas representações, mesmo que ocorram imprevistos, uma vez que tendem a contorná-los, fazendo ajustes nas suas encenações (GOFFMAN, 2013). Ao afirmar que “não muda o que se diz, mas muda, muitas vezes, como se diz”, o entrevistado A2 parece estar adaptando à sua atuação para superar os incidentes que podem atrapalhar o alcance dos resultados: “Acho que não é o que dizer, mas como dizer. É preciso sim que a gente tenha sensibilidade, o que a gente não quer é cair em erros, de ser mal interpretado. Então, não muda o que se diz, mas muda, muitas vezes, como se diz” (A2, entrevista, mar. 2016).

A fala abaixo do entrevistado A4 pode fornecer indícios de uma possível maneira de se comportar frente aos imprevistos. Ao afirmar que “ultrapassa um pouco o limite e tem uma cobrança mais severa”, deixa a impressão de que utiliza o poder atribuído ao cargo para fazer, mesmo “ultrapassando um pouco o limite”, com que a plateia contribua para ele “ver o resultado”, o que aparenta que, para esse docente-gestor, o mais importante é o fim a ser alcançado:

Às vezes você ultrapassa um pouco o limite e tem uma cobrança mais severa, pode ser rude com alguma pessoa, mas a intenção não é machucar ninguém, a intenção não é humilhar ninguém, a intenção é ver o resultado. E às vezes eu cobro. E às vezes eu cobro sem muita paciência e depois eu reconheço, às vezes... eu reconheço (A4, entrevista, maio 2016).

Referindo-se a essa maneira utilizada na sua ação espetacular, o entrevistado A4 relatou que “trouxe duas pessoas que já trabalharam com ele em outros momentos”, alegando que “como conhece há mais tempo, pode chamar a atenção das pessoas e vice-versa”. Vale ressaltar que essa maneira de atuar pode estar relacionada ao que Goffman (2013) chama de ator prudente. Tal perfil opta por uma plateia que não ofereça obstáculos à sua representação. (GOFFMAN, 2013), por parecer mais fácil dominá-la:

Eu trouxe para cá duas pessoas que já trabalharam comigo em outros momentos, porque, como a gente se conhece há mais tempo, eu posso chamar a atenção e eles podem me chamar a atenção, caso eu esteja ultrapassando os meus limites (A4, entrevista, maio 2016).

Aspectos relacionados ao controle na maneira de agir também podem ser deduzidos no trecho seguinte, uma vez que repassar a tarefa para a plateia não é suficiente, ele quer “conhecer as tarefas que estão sendo realizadas para poder opinar”, o que deixa a impressão que prefere o palco até no momento da representação da equipe: “Eu faço questão de dizer, eu não estou aqui para só passar tarefas, eu quero conhecer as tarefas que estão sendo realizadas para poder opinar” (A4, entrevista, maio 2016).

A maneira como lida com sua plateia também pode ser deduzida a partir do relato abaixo. Embora afirme que “é necessário tanto a crítica quanto o elogio”, “reconhece que o agradecimento não acontece na mesma pressa que acontece a crítica”. Fala que corrobora a dedução anterior sobre esse ator (“a intenção é ver o resultado”) uma vez que deixa a impressão de que, ao priorizar as críticas, o resultado que deseja alcançar com a sua representação parece ser o mais importante, não expondo o reconhecimento da importância da plateia para o sucesso da sua representação. Assim, parece que os aplausos ficam apenas para o docente-gestor:

Às vezes o agradecimento não acontece na mesma pressa que acontece a crítica. Eu faço essa autocrítica. É preciso reconhecer. Às vezes num espaço pequeno feito esse, até a crítica se torna pública, então, se a crítica se torna pública o elogio tem que virar público também. Mas é necessário tanto a crítica quanto o elogio (A4, entrevista, maio 2016).

O controle da plateia, visando a influenciá-la com sua ação espetacular, pode ser deduzido, de forma semelhante, na fala do entrevistado A5. Ao afirmar que “isso faz com que eles conheçam os meus procedimentos e eu os deles”, deixa a impressão de que, além de buscar controlar o seu público, quer ser aplaudido por ele, quer estar no palco e, para tanto, precisa que a equipe esteja presente:

A distância física dos departamentos que compõem a pró-reitoria dificulta. Dificulta porque era importante eu estar olhando para eles e eles para mim. Isso gera confiança e respeito. Isso faz com que eles conheçam os meus procedimentos e eu os deles (A5, entrevista, mar. 2016).

Para dar visibilidade e publicidade, substitui as divisórias fechadas por divisórias de vidro. A minha porta nunca está fechada, nem as persianas para que eu possa ver todos que entram (A5, entrevista, mar. 2016).

Todas as pessoas que chegarem vão vir aqui na minha sala, bater na porta e dar bom dia. Eu faço questão disso (A5, entrevista, mar. 2016).

A maneira do entrevistado A5 parece estar relacionada à busca de “um prestígio”, relato que reforça a ideia de que tal ator gosta de estar no palco, de representar, de ser aplaudido pela plateia e de ter o seu reconhecimento:

Eu nunca recebo uma autoridade que eu não leve para cumprimentar minha equipe. A Reitora chega e se eu observar que ela não entrou em cada sala, eu faço questão de leva-la até lá para cumprimentar os servidores. Interfere no prestígio que eu como pró-reitor sempre gostei (A5, entrevista, mar. 2016).

A importância da plateia pode ser observada, de forma diferente, em outra maneira de agir do entrevistado A5. Ao afirmar: “eu nunca vou em uma reunião com a reitora sem levar um diretor técnico”, além de deixar a impressão de buscar uma plateia para a sua encenação no momento de atuação com a reitora, parece buscar um “apoio” caso ocorra algo de errado, “uma forma de me preservar”:

Eu nunca vou em uma reunião com a reitora sem levar um diretor técnico. Não que eu não saiba da atividade. Isso gera um compromisso. Porque ele está comigo. É uma forma de eu me preservar e de fazer ele coparticipar, ele ser corresponsável e prestigiá-lo (A5, entrevista, mar. 2016).

Quanto ao reconhecimento da plateia mediante elogios, o entrevistado A5, embora afirme reconhecer, deixa a impressão de que faz isso para mantê-la próxima: “o que você não valoriza, você perde”. Tal maneira deixa a impressão de que, se a plateia está fazendo o que o ator deseja, será elogiada, mas com o objetivo de não deixar de entregar o resultado que ele precisa e não como uma forma de reconhecimento: “[Quanto aos elogios] Faço sempre, o que você não valoriza, você perde” (A5, entrevista, mar. 2016).

Parece que o entrevistado A6 possui uma maneira diferente, embora afirme que “precisasse fazer mais”, ao elogiar deixa a impressão de mostrar a importância da plateia para o andamento da pró-reitoria:

Elogiar também! Eu sempre digo que o trabalho deles está bem feito. Eu acho que a gente até pelo dia a dia, talvez a gente precisasse fazer mais, né? Elogiar. Porque a gente tem tanta coisa, tanta cobrança. Mas eu sempre digo, vocês são muito mais pró-reitoria do que o pró-reitor. Porque o pró-reitor passa aqui um tempo, vocês estão há muitos anos aqui. (A6, entrevista, mar. 2016).

Campos et al. (2008) também encontraram pensamento semelhante entre os seus pesquisados, os quais consideravam os servidores permanentes extremamente importantes

para o bom funcionamento do setor, acreditando “que estes podem auxiliar o “novo dirigente” por meio da experiência acumulada em anos de trabalho” (CAMPOS et al., 2008, p. 9).

Ao se analisar as falas abaixo, pode-se deduzir que o entrevistado A6 considera importante, para alcançar os resultados planejados na sua representação, a plateia composta não só pela equipe da pró-reitoria, como, também, por outros setores da instituição:

Isso é como eu disse a você, não é a pró-reitoria só, é a pró-reitoria junto com o grupo de engenharia da universidade. Eles foram fundamentais (A6, entrevista, mar. 2016).

Aí nós fomos ao procurador, está aqui, está tudo pronto, o que é que eu faço? Ele foi lá, foi excelente! Ele ajudou bastante. É uma pessoa que ajudou bastante a gente (A6, entrevista, mar. 2016).

Porém, ao afirmar: “eu consegui trazer melhorias aqui dentro, do ponto de vista de funcionários”, parece atrelar os resultados que obtém hoje à influência que a sua maneira de gerir exerceu: “Nós temos funcionários dedicados aqui. Pessoas que vêm de anos trabalhando aqui na pró-reitoria e que vestem a camisa da pró-reitoria. Eu acho que é muito importante isso. Eu consegui, de alguma forma, trazer melhorias aqui dentro, do ponto de vista de funcionários” (A6, entrevista, mar. 2016).

Já a fala do entrevistado A4 retrata a maneira que utiliza para realizar a sua ação espetacular: “se me der chance, eu vou ser o maestro da banda”, aparentando possuir uma certa preferência pelo palco, pela representação, por ser o ator principal, o responsável pelos aplausos:

Você precisa saber o que está acontecendo no setor que você está gerenciando. Você precisa conhecer as atribuições, objetivos e as finalidades. Se você ficar como gestor e apenas sentar na cadeira sem conhecer o dia a dia, você vai ver a banda passar. Eu gosto de tocar na banda, quando a banda chega eu gosto de pegar o instrumento e vou tocar. E se me der chance, eu vou ser o maestro da banda (A4, entrevista, maio 2016).

A postura do entrevistado A6 pode ser considerada similar, uma vez que a maneira utilizada para desenvolver as atividades de gestão pode estar vinculada à importância que concede à encenação, à presença no palco, a ter que “estar na linha de frente”: “Administrador não pode ter medo. Ele tem que ter ação. Se ele tiver medo, ele não faz. Eu sempre digo, o pró-reitor ele tem que estar administrando, mas ele tem que estar na linha de frente” (A6, entrevista, mar. 2016).

A importância da ação espetacular e do reconhecimento da plateia para os resultados institucionais pode ser deduzida quando afirma que “a gente tem que mostrar o que faz”. Ou seja, o palco e a representação são importantes para que os resultados possam ser vistos:

Então a gente tem que fazer, tem que continuar fazendo cada vez mais, mas a gente tem que mostrar que a gente faz, porque se não ninguém vai reconhecer uma universidade que tem mais de 100 anos, que tem uma importância grande social e econômica para o Estado, para a região Nordeste, para o país se a gente não mostra, não é? (A6, entrevista, mar. 2016).

A maneira relatada abaixo pelo entrevistado A6 aponta para o vínculo que tenta possuir com a plateia. Ao afirmar: “eu falo direto”, deixa a impressão de que prefere atuar até nos momentos mais difíceis, de crítica, por exemplo, talvez com o objetivo de ter a plateia perto, de não abrir espaço para “fofoca”, que pode interferir negativamente no alcance dos resultados:

Eu não gosto de fofoca, de ficar falando de funcionário. Quero falar, eu falo direto. Como teve funcionário que eu falei na hora. Ficaram meio chateados. Mas eu chamei depois e disse, olhe, eu não tenho nada contra você, eu não estou perseguindo você ou você. São coisas que às vezes você tem que tomar uma atitude, mas eu falo na hora (A6, entrevista, mar. 2016).

E, por fim, ao afirmar que “se você quer ser um profissional de sucesso, você vai se espelhar em quem? Em quem tem sucesso”, o entrevistado A6 pode estar se referindo ao outro generalizado, no momento de definição da sua representação e da escolha da maneira que se comportará para atingir os resultados que sua encenação almeja:

A gente tem que mudar conceitos. Tem que quebrar paradigmas, para poder fazer o diferente. Então a gente tem que se basear naqueles que tem o sucesso, não é? Se você quer ser um profissional de sucesso, você vai se espelhar em quem? Em quem tem sucesso. Porque se você vai se espelhar em quem não tem sucesso, você vai conseguir a mesma coisa que ele conseguiu (A6, entrevista, mar. 2016).

Os relatos apresentados deixam indícios de que o docente-gestor se transforma, talvez até de forma inconsciente, em um ator e passa a se comportar visando a influenciar a sua equipe de trabalho. Por meio da aproximação, do controle, do convencimento, das demonstrações de poder (quem toma as decisões, quem define as regras), busca fazer com que a plateia contribua para a sua representação.

4.7 CATEGORIA 7: O vínculo com o cenário “qualidade de vida”: algo implícito?

Por fim, é importante ressaltar um achado da pesquisa. Os dados coletados durante a realização deste trabalho apresentaram informações que inicialmente não estavam previstas em seu escopo. A fala dos atores trouxe uma relação entre a mudança de cenário, com a inclusão da gestão no seu cotidiano, e a qualidade de vida que os docentes-gestores passaram a ter após a junção dos papéis de docente e de gestor. O que chamou atenção foi o fato de que, embora não tenha tido qualquer pergunta direcionada a este tema, apenas um dos entrevistados não fez referência alguma sobre este assunto.

Portanto, dos seis atores, cinco relataram algum aspecto que indicava que a representação simultânea nos dois cenários, docência e gestão, exercia uma influência “negativa” na encenação do cenário vida pessoal e na saúde do docente-gestor:

Porque você toma todo o seu tempo sem ter disponibilidade mais para você. Você não tem nem final de semana, porque você tem que fazer em casa muita coisa o que não daria para fazer durante a semana, dentro das atividades acadêmicas, de aula, essas coisas, porque durante a semana você se ocupa na pró-reitoria (A1, entrevista, mar. 2016).

Se o professor tem o compromisso com a sala de aula, de gerar bons materiais, de trazer aulas atualizadas e tudo, a dualidade que ele tem como gestor com todos os desafios que a gestão tem, e o compromisso com a excelência dentro da sala de aula, faz com que ele trabalhe mais do que quarenta horas por semana. (A2, entrevista, mar. 2016).

Nos finais de semana, atendo ao departamento (A5, entrevista, mar. 2016).

Os atores A1, A2 e A5 trazem, em suas falas, informações sobre a encenação dos docentes-gestores nos bastidores, sendo relatados alguns indícios de como as representações são planejadas e preparadas na região de fundo para que a encenação na fachada tenha sucesso e alcance os objetivos definidos pelo ator. Tais relatos demonstram indícios de que a representação do docente-gestor pode extrapolar o contexto acadêmico, interferindo na sua encenação no contexto pessoal e familiar.

Chega um tempo que você vai começando a se sentir meio sufocado. Quando digo sufocado não é das obrigações do cargo que você assume, mas é a vida particular. Você vai vendo que o tempo vai passando e você vê que tem feito muito pouca coisa no teu lado particular, os pais que estão envelhecendo que você tem que acompanhar mais de perto; a questão da esposa e de filhos que você no final de semana é para estar mais junto, mas vou ter que fazer um negócio que deixei de fazer, que na pró-reitoria não fizeram lá, o plano das disciplinas ou estou viajando não sei para onde (A1, entrevista, mar. 2016).

E isso gera desgaste, gera, digamos assim, um sacrifício que vai além do profissional e vai para o nível pessoal e que de alguma forma acaba acumulando. A gente tem uma exposição da saúde da atenção (A2, entrevista, mar. 2016).

Então, eu vivo muito isso aqui, eu penso na universidade, às vezes em casa eu estou pensando na universidade, nos finais de semana eu estou pensando na universidade. Isso é ruim em relação a minha vida pessoal, a família fica um pouco esquecida (A4, entrevista, maio 2016).

Eu estudo [para dar aulas] à noite, dormindo tarde (A6, entrevista, mar. 2016).

Tal fato pode estar relacionado à necessidade que o ator sente de enfatizar a importância dos seus personagens, de demonstrar o esforço que dedica para representar os papéis de docente e de gestor, o tempo que disponibilizam, não só para representar, como, também, para planejar e preparar suas atuações nos bastidores, sendo “um sacrifício que vai além do profissional e vai para o nível pessoal”.

Como o dado foi trazido de forma quase unânime, talvez seja pertinente levar em consideração a possibilidade do dano apresentado, ocasionado pela junção de papéis e pelo desdobramento mencionado acima, não ser só profissional. Dessa forma, pode-se observar indicativos, a partir das entrevistas, de que há perdas no cenário da docência, no cenário da gestão e no cenário da vida pessoal dos docentes-gestores entrevistados. Porém, é importante ressaltar que tais indícios suscitem pesquisas mais aprofundadas para uma interpretação mais adequada desse fenômeno.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como foco verificar como a junção dos papéis do docente-gestor, da UFRPE, que atua como pró-reitor, interfere na sua representação como gestor, uma vez que ele não foi formado para atuar nessa esfera, e como docente, já que reduziu o tempo dispensado às atividades de ensino, pesquisa e extensão, devido à demanda gerencial.

A representação, como perspectiva teórica, com origem no interacionismo simbólico, interpreta as interações sociais fazendo uma analogia com a encenação teatral. Possui como instrumento essencial a fachada, que não só influencia as ações como também é utilizada pelos atores durante suas interações, no desempenho dos seus papéis e na influência do comportamento do outro, de acordo com os seus interesses. É constituída: pelo cenário, qual seja, o local onde a encenação acontece; pela aparência, que se refere à forma como ele se apresenta; e pela maneira, a qual se relaciona ao modo como o ator se expressa e se comporta.

Todos os elementos utilizados na fachada, independentemente de fazerem parte do cenário, da aparência ou da maneira, possuem um simbolismo no seu significado. Embora apresentem essa divisão, pode-se considerar que a aparência e a maneira também compõem o cenário, fazendo parte de sua estrutura, sendo utilizadas pelos atores para que suas representações tenham êxito e alcancem os objetivos definidos previamente.

A pesquisa teve como objetivo geral averiguar, a partir da perspectiva de Erving Goffman, como a mudança da fachada da docência para a gestão interfere na atuação do docente-gestor da UFRPE, pretendendo, por meio dos objetivos específicos: verificar como o “cenário” é estruturado pelo docente-gestor da UFRPE para desempenhar suas atividades de gestão; identificar como o docente-gestor da UFRPE utiliza a “aparência” para exercer o papel de gestor; e analisar a “maneira” como o docente-gestor da UFRPE desempenha suas atividades de gestão.

Diante da análise dos dados coletados, foi possível inferir que os docentes-gestores, ocupantes do cargo de pró-reitor da UFRPE, estruturam o cenário em que atuam atribuindo-lhe relevante importância. Eles expressam as dificuldades encontradas, porém tais dificuldades estão relacionadas ao fato de a encenação nos dois cenários, como docente e como gestor, acontecer “simultaneamente”. Nesse contexto, aparentam priorizar o cenário da gestão, já que expressam o desejo de serem dispensados das atividades acadêmicas. Talvez por atribuir, consciente ou inconscientemente, uma hierarquia na qual a gestão seria uma elevação de *status* social em relação à docência.

A representação no cenário da gestão, com inúmeras atividades envolvidas, dificulta a atuação nos bastidores da docência, o tempo para preparação das aulas e para orientações fica comprometido. A falta de conhecimento técnico para atuar como gestor, embora tenha sido mencionada, não foi percebida como um impeditivo para a encenação do espetáculo de pró-reitor, mas como um aspecto que pode prejudicar, temporariamente, o alcance dos resultados, sendo possível superar tal obstáculo com a prática, até mesmo porque se considera como “pré-requisito” para ocupar o cargo de pró-reitor ter vivenciado experiências anteriores em cargo de gestão de menor amplitude.

Por outro lado, nos relatos apresentados, foi possível perceber uma inclinação para considerarem o cenário da docência como o mais confortável para realizarem suas encenações. Levando-se em consideração que a plateia é formada basicamente pelos alunos, eles talvez se sintam mais seguros para conduzirem sua ação espetacular, uma vez que possuem domínio do assunto e experiência. Pontos que facilitam não só o planejamento nos bastidores e a representação em si, como, também, o domínio do público.

As falas dos docentes-gestores demonstraram indícios de que consideram a fachada um elemento importante, utilizando o cenário, a aparência e a maneira como instrumentos para auxiliar a sua representação. Acreditam que a imagem que projetam pode interferir no resultado almejado, e utilizam esse artefato para desenvolverem sua encenação, considerando-se que a influência não ocorre só na plateia. Os símbolos relacionados à aparência também influenciam a atuação do próprio ator, fornecendo subsídios que o torna mais seguro para atuar.

Corroborado a literatura, os docentes-gestores entrevistados também utilizam a maneira, em suas representações, tentando influenciar a plateia, projetando uma forma de agir que possibilite o retorno da resposta que precisam. Sendo assim, em suas encenações, buscam ter prestígio com a equipe, aproximando-a, tentando conquistá-la para facilitar o controle das suas ações. Projetam um comportamento para obter o resultado necessário, convencendo-a a contribuir com a sua representação. Deixam indícios, mediante o modo de atuar, que consideram importante demonstrar quem define as regras e toma as decisões.

Como os docentes, na maioria das vezes, desenvolvem as atividades de docência e gestão simultaneamente, esta pesquisa buscou verificar como foi estabelecido o comprometimento na sua atuação. Porém, observou-se que, para alguns deles, vivenciar esse conflito entre academia e gestão, ao exercer o duplo papel, pode acarretar certo sacrifício (ou sofrimento) tanto no aspecto pessoal quanto no profissional, com longas horas de trabalho. Os

achados deixaram perceber que a junção dos papéis acarreta perdas no contexto da docência, da gestão e, também, da vida pessoal dos docentes-gestores.

Dessa forma, a partir da análise dos resultados, pode-se considerar que o trabalho atingiu os seus objetivos, uma vez que foi possível verificar como a mudança da fachada da docência para a gestão interfere na atuação do docente-gestor da UFRPE.

Diante do exposto e do alto nível de diversidade existente nas Ifes, que pode ser observado nas diferentes didáticas essenciais para o sucesso das diversas aulas, os inúmeros tipos de laboratórios necessários para transmitir o conhecimento prático, a infinidade de equipamentos utilizados para a transmissão do saber etc., pode-se inferir a importância que os membros ligados diretamente à administração possuem para o funcionamento das universidades, especificamente os pró-reitores, atores relevantes por terem acesso direto à alta cúpula e poder para interferir nas definições e decisões.

Percebe-se, então, a relevância da presente pesquisa, a qual apresentou dados que auxiliam no conhecimento de como os docentes-gestores lidam com a transição do cenário, agregando a encenação de gestor, e como desenvolvem suas representações utilizando os elementos da fachada. Sendo assim, recomenda-se futuros estudos que não só ampliem a percepção de sua importância no cenário da gestão, mas, também, proporcione um melhor entendimento da dinâmica no contexto das instituições de ensino superior.

Como sugestão para futuras pesquisas, indica-se a ampliação do escopo para outras instituições, considerando-se o envolvimento de mais atores, acerca dessa temática, em virtude da limitação desta pesquisa, que se restringiu à análise de uma instituição de ensino superior e na perspectiva de seis atores entrevistados.

Também seria interessante abranger a relação que pode existir com o contexto “vida pessoal”, buscando maior aprofundamento para uma interpretação mais pertinente sobre a interferência que a junção dos cenários docência e gestão podem exercer na qualidade de vida dos docentes-gestores.

Recomenda-se ainda, visando a aprofundar e aprimorar os resultados obtidos, levar em consideração as duas vertentes de análise realizadas pelo autor referencial deste trabalho: “de um lado o indivíduo e sua representação e, de outro lado, o conjunto inteiro de participantes e a interação como um todo” (GOFFMAN, 2013, p. 93), e, levando-se em consideração que a etnografia possibilitaria experimentar a realidade dos acontecimentos em tempo real, convivendo no dia a dia não só com o pró-reitor, como, também, com a plateia para a qual representa, sendo possível participar e compartilhar “do lugar, das experiências vividas, de suas práticas, ritos e celebrações para descobrir o sentido que eles dão a tudo isso”

(CHOZZITTI, 2006, p. 30), ela poderia ser adicionada como um método para se ter acesso aos dados.

Com relação à instituição de ensino superior pesquisada, espera-se que o conhecimento da percepção dos atores envolvidos na junção dos cenários da docência e da gestão possibilite um maior entendimento sobre as representações dos docentes-gestores no contexto da UFRPE e desperte um interesse para realizar uma avaliação dos resultados apresentados por esses atores, nos dois cenários envolvidos, buscando minimizar as perdas originadas, não apenas no contexto profissional, como, também, na vida pessoal do servidor, por meio do desenvolvimento e da prática de políticas institucionais, visando a um avanço no desempenho da UFRPE, possibilitando, conseqüentemente, que a sua missão social seja desenvolvida de forma cada vez mais satisfatória.

Por fim, analisando-se todo o exposto, acredita-se que a presente pesquisa tenha contribuído oferecendo subsídios para a ampliação da compreensão da dinâmica das representações nas Ifes e, mais especificamente na UFRPE, apresentando a percepção dos atores, que atuam como docentes-gestores, com relação à influência que a mudança de cenário da docência para a gestão exerce na sua atuação.

REFERÊNCIAS

- AFONSECA, S. M.; TEODÓSIO, A. S. S.; PAIXÃO, B. O. Estratégia, instituições e papéis: em busca de complexidades e polissemias nas organizações. In.: ENCONTRO DE ESTUDOS EM ESTRATÉGIA, 3., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/3Es/3es_2007/2007_3ES497.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.
- ALMEIDA FILHO, N. M.; QUINTELLA, R. H.; COUTINHO, D. M. B.; MESQUITA, F. J. G.; BARRETO, O. Mapa de rede de impactos para gestão estratégica na universidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 227-301, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/32972/28430>>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- ANDRADE, A. R. A Universidade como organização complexa. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 15-28, jul./set., 2002. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/559/511>>. Acesso em: 20 maio 2016.
- _____. Gestão estratégica de universidades: análise comparativa de instrumento de planejamento e gestão. In.: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia, SP: ANPAD, 2003. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2003/ESO/2003_ESO1636.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- ANDRADE, N. H. S. A introdução dos especialistas em políticas públicas e gestão governamental na administração pública brasileira: análise comparativa da carreira nas esferas estadual e federal. In.: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 4., 2011, Brasília. **Anais...** Brasília: CONSAD, 2011. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/1730/A_introdução_dos_EPPGG_Andrade.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. O professor-gestor em universidades federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 131-154, 2014. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/tpa/article/view/18175/12532>>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. Análise da conversação e da fala. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 39-63.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 17-36.

BERGUE, S. T. Liderança e relações de poder. In.: _____. **Gestão de pessoas em organizações públicas**. 3. ed. Caxias do Sul: Educus, 2010. p. 433-442.

BOTTOMORE, T.; NISBET, R. **História da análise sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BRASIL. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 fev. 2006a, Seção 1, p. 3.

_____. Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jun. 2006b, Seção 1, p. 3.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007, Seção 1, p. 7.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004, Seção 1, p. 3.

_____. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 dez. 2012a, Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nº 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 set. 2013, Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Pró-Reitoria de Planejamento. Coordenadoria de Planejamento e de Informações Institucionais. **Plano de Desenvolvimento Institucional UFRPE 2013-2020**. Recife, 2012b. Disponível em: <<http://www.ufrpe.br/sites/ww2.prppg.ufrpe.br/files/PDI-2013-2020-CONSU.pdf.txt.pdf.txt.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Secretaria Geral dos Conselhos da Administração Superior. Conselho Universitário. **Resolução Consu nº 40, de 5 de maio de 2015**. Altera Regimento da Reitoria desta Universidade Federal Rural de Pernambuco e dá outras providências. Recife, 2015. Disponível em: <http://ww4.ufrpe.br/uast/newsite/images/arquivos/2015/05/resolucoes/resolucao_5.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Secretaria Geral dos Conselhos da Administração Superior. Conselho Universitário. **Resolução Consu nº 86, de 27 de junho de 2014**. Estabelece normas para a avaliação de desempenho docente para fins de Promoção para a Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior e Classe de Titular da Carreira do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2014. Disponível em: <[http://ww4.ufrpe.br/uag/attachments/article/705/Resolucao_086_2014 - Professor Titular.pdf](http://ww4.ufrpe.br/uag/attachments/article/705/Resolucao_086_2014_-_Professor_Titular.pdf)>. Acesso em: 8 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Secretaria Geral dos Conselhos da Administração Superior. Conselho Universitário. **Resolução Consu nº 208, de 26 de setembro de 2012**. Regulamenta procedimentos para a implantação de progressões funcionais da carreira de Magistério Superior na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2012c. Disponível em: <http://ww4.ufrpe.br/uag/attachments/article/705/Resolucao_208_2012.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2016.

CAMPOS, D. C. S.; SOUSA, N. B.; CAMPOS, A. B.; CUNHA, N. R. S.; MAGALHÃES, E. M.; CARVALHO, R. M. M. A. Competências gerenciais necessárias aos professores-gerentes que atuam em pró-reitorias: o caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior de Minas Gerais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/GPR-A2302.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

CAMPOS, S. M.; ROSADAS, V. D. S.; PIRES, F. C. A importância do gestor público: diferentes percepções sobre a carreira no estado do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 6., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CONSAD, 2013. Disponível em: <http://banco.consad.org.br/bitstream/123456789/827/1/C6_TP_A_IMPORTANCIA_DO_GESTOR_PUBLICO.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.

CAREGNATO, R. C.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

CARVALHO, A. I.; VIEIRA, A. S.; BRUNO, F.; MOTTA, J. I. J.; BARONI, M.; MACDOWELL, M. C.; SALGADO, R.; CÔRTEZ, S. C. M. **Escolas de governo e gestão por competências**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília. ENAP, 2009.

CARVALHO, V. D.; BORGES, L. O.; RÊGO, D. P. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 146-161, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000100011>. Acesso em: 24 set. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COHEN, I. J. Teoria da estruturação e práxis social. In: GIDDENS, A.; TURNER J. (Orgs.). **Teoria social hoje**. São Paulo: EdUNESP, 1999. p. 394-446.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213- 225, dez. 2004. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/2216/1859>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

DURKHEIM, E. **Sociologia e filosofia**. Tradução Paulo J. B. San Martin. São Paulo: Ícone, 1994.

ENNES, M. A. Interacionismo simbólico: contribuições para se pensar os processos identitários. **Perspectivas**, São Paulo. v. 43, p. 63-81, 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5956/4859>>. Acesso em: 10 set. 2015.

ÉSTHER, A. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, Edição Especial, p. 648-667, jul. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512011000600011>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

FADUL, E. M. C.; SILVA, L. P. Retomando o debate sobre a Reforma do Estado e a Nova Administração Pública. In.: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2008/APS/2008_APSBTC.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

FOSSÁ, M. I. T.; CARDOSO, O. O. Aportes simbólicos na análise do imaginário nas relações de trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/GPR-B1086.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

FREHSE, F. Erving Goffman, sociólogo do espaço. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 68, p. 155-166, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092008000300014&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 set. 2015.

GADEA, C. A. O interacionismo simbólico e os estudos sobre cultura e poder. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 241-255, ago. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922013000200004>>. Acesso em: 24 set. 2015.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 64-89.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução Maria Célia Santos Raposo. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

JOAS, H. Interacionismo simbólico. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Orgs.). **Teoria social hoje**. São Paulo: EdUNESP, 1999. p. 127-174.

JOSEPH, I. **Erving Goffman e a microsociologia**. Tradução Cibele Saliba Rizek. Rio de Janeiro: EdFGV, 2000.

LOPES, J. **O fazer do trabalho científico em ciências sociais aplicadas**. Recife: Editora Universitária, 2006.

MARIN, P. L.; OLIVEIRA, A. C. P. Pactos políticos e reformas administrativas no Brasil. In.: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO, 5., 2012, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg_2012/2012_EnAPG403.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. Docente-gerente: o cotidiano dos chefes de departamento e coordenadores de curso em uma Universidade Federal. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia, SP: ANPAD, 2003. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2003/GRT/2003_GRT1135.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MEAD, G. H. **Mind, self & society**. Chicago: The University of Chicago Press, 1967.

MENDONÇA, J. R. C. Interacionismo simbólico: uma sugestão metodológica para a pesquisa em administração. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 1-23, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/read/article/view/46249/28826>>. Acesso em: 24 set. 2015.

MORGAN, G. **Imagens da organização**: edição executiva. Tradução Geni G. Goldschmidt. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOTTA, P. R. A modernização da administração pública brasileira nos últimos 40 anos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, Número Especial, p. 87-96, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v41nspe/a06v41sp.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

MYERS, G. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 271-291.

OLIVEIRA, M. M.; SILVA, A. B.; CAVALCANTE, K. O. O sistema de gestão de pessoas por competências na Universidade Federal de Goiás: “sonho de uma realidade” ou “realidade de um sonho”? In.: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 35., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APB2293.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais nas Instituições Federais de Educação Superior. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, Edição Especial, p. 627-647, jul. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512011000600010>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

PEREIRA, R. M.; MARQUES, H. R.; CASTRO, F. L.; FERREIRA, M. A. M. Funções de confiança na gestão universitária: a dinâmica dos professores-gestores na Universidade Federal de Viçosa. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 260-281, jan. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n1p260/28704>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Tradução Ernani Cesar de Freitas. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Revista Evidência**, Araxá, MG, v. 4, n. 4, p. 129-148, maio 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/tecnica_coleta_dados.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2015.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RUAS, R. L. A atividade gerencial no século XXI e a formação de gestores: alguns nexos pouco explorados. **REAd**, Porto Alegre, v. 6, n. 3, p. 1-8, out. 2000. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/19335>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

SANTANA, F. F.; MAIA, L. C. G. Gestor universitário e competências gerenciais: do perfil, formação e atuação. In.: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 38., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2014. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_GPR223.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2015.

SANTOS, L. A. S. **Uma análise da relação institucional entre a Universidade Federal de Pernambuco e a Refinaria Abreu e Lima**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1986. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11396/Liliane_Aparecida.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2015.

SARAIVA, L. A. S. S.; CARRIERI, A. P. Simbolismo e dinâmica nas organizações. In.: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 5., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPAD, 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo_2008/2008_ENEO91.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369, mar./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a04.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

SILVA, F. M. V. A transição para a gestão universitária: o significado das relações interpessoais. **Revista de Administração FACES**, Belo Horizonte, v. 11, n. 04, p. 72 -91, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/facesp/article/view/1452/951>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

SOUZA, R. F. George Herbert Mead: contribuições para a história da psicologia social. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 369-378, ago. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822011000200018>>. Acesso em: 8 out. 2015.

WOOD JUNIOR, T. Organizações de simbolismo intensivo. In. CALDAS, M. P.; WOOD JUNIOR, T. (Coords.). **Transformação e realidade organizacional: uma perspectiva brasileira**. São Paulo: Atlas, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista gestor: perguntas principais

Perguntas Principais
Qual a imagem que a pró-reitoria pretende passar para a instituição?
O que é ser gestor?
O que é ser docente?
Existem semelhanças e diferenças na sua atuação como docente e como gestor?
Qual o cenário que considera mais adequado para o desenvolvimento das atividades de gestão?
O vínculo com pessoas importantes e o <i>layout</i> de sua sala repercutem, de alguma forma, nas ações da sua equipe?
Na hipótese de uma dificuldade ou divergência com a sua compreensão sobre a gestão, como a situação seria resolvida?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista gestor: perguntas secundárias

Pergunta principal	Perguntas secundárias
• Qual a imagem que a pró-reitoria pretende passar para a instituição?	• Qual a importância que ela tem para a instituição?
• O que é ser gestor?	• Existe um roteiro a ser seguido pelo docente-gestor na interação com sua equipe? • O que poderia melhorar a sua atuação como docente-gestor?
• O que é ser docente?	• Existe um roteiro a ser seguido pelo docente na interação com os alunos? • O que poderia melhorar a sua atuação como docente?
• Existem semelhanças e diferenças na sua atuação como docente e como gestor?	• Existe diferença de comportamento do docente com os alunos e do docente-gestor com a equipe (hierarquicamente superior, inferior e pares)? • Como se sente nos dois cenários?
• Qual o cenário que considera mais adequado para o desenvolvimento das atividades de gestão?	• O ambiente físico pode interferir na sua atuação e interação com sua equipe? • Quando assumiu a pró-reitoria, providenciou alguma mudança no espaço físico?
• O vínculo com pessoas importantes e o <i>layout</i> de sua sala repercutem, de alguma forma, nas ações da sua equipe?	• A aparência do docente-gestor e a maneira que se comporta têm interferência nos resultados de suas ações? • Em alguma situação, é necessário o docente-gestor ressaltar suas características positivas no desempenho de suas atividades? • Demonstrar domínio dos conhecimentos e habilidades relacionadas às atividades de gestão interfere na interação com a equipe?
• Na hipótese de uma dificuldade ou divergência com a sua compreensão sobre a gestão, como a situação seria resolvida?	• O comportamento do docente-gestor deve se adaptar ao público com o qual está interagindo? • É importante para o docente-gestor, em determinados momentos, concordar, elogiar ou criticar a equipe de trabalho?