

Reflexões acerca da experiência vivida na universidade: a transição de líder para contribuidor individual

Reflections about the experience lived in the university: the transition from leader to individual contributor

Fabiula Meneguete Vides da Silva

Email: fabulamv@yahoo.com.br

Professora do Departamento de Administração da Universidade Federal do Amazonas

Cristiano José Castro de Almeida Cunha

Email: 01cunha@gmail.com

Professor do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina

Manuscript first received/Recebido em: 30/11/2015 Manuscript accepted/Aprovado em: 06-12-2016

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma reflexão sobre as experiências vividas na universidade na transição de líder para contribuidor individual, enfocando os aprendizados adquiridos. A abordagem fenomenológico-hermenêutica de van Manen (1990) foi utilizada a fim de retomar os principais temas desta experiência. Seis ex-gestores universitários emprestaram suas experiências vivenciadas em universidades pertencentes à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), através das entrevistas em três tempos preconizadas por Seidman (1998), realizadas entre maio de 2009 e março de 2010. O processo de transição vivido na universidade possibilitou-lhes aprendizagem e mudanças nos seus comportamentos. Os dados revelados por meio das experiências dos professores revelam temas úteis para a compreensão da experiência vivida nas transições nas universidades, trazendo, assim, contribuições para repensar políticas de recursos humanos, a fim de minimizar os aspectos negativos vividos pelos professores, como também para ampliar as pesquisas que levem em conta a temática da transição de professores nas universidades.

Palavras-chave: Professor universitário. Transição. Estudo fenomenológico

ABSTRACT

This research presents a reflection on their experiences at the university in the transition from leader to individual contributor, focusing on the learning acquired. The phenomenological-hermeneutic approach of van Manen (1990) was used to resume the main themes of this experience. Six former university administrators lent their experiences at universities belonging to the Santa Catarina Association of Educational Foundations (ACAFE), through

interviews in three stages suggested by Seidman (1998), conducted between May 2009 and March 2010. The transition process experienced in university learning and enabled them to changes in their behavior. The data revealed through the experiences of teachers reveal themes useful for understanding the lived experience transitions in universities, bringing thus think contributions to human resource policies in order to minimize the negative aspects experienced by teachers, but also to broaden research that take into account the issue of transition from professors in universities.

Keywords: University professor. Transition. Phenomenological study.

1 Introdução

As transições são experiências humanas carregadas de emoções, desafios, perdas e oportunidades. Às vezes, elas são ignoradas, ou seu impacto é minimizado pelos gerentes. A realidade é que elas afetam o desempenho das pessoas e o funcionamento das organizações (Nininger & Arditti, 2004).

A literatura acadêmica apresenta muito material sobre o processo de tornar-se gerente, bem como descrições e interpretações acerca dos primeiros meses em um cargo de gerência (Pearce II, 1982; Konczak, 1994; Thomas, 1999; Hill, 2003). Contudo, são raros os estudos que enfocam o processo de transição de líder (reitor ou pró-reitor) para contribuidor individual (professor) em universidades, principalmente sob o enfoque dos aprendizados adquiridos (Silva, 2011).

Na universidade, está presente o aspecto da temporariedade do exercício do cargo de gerência. O docente pode, ao longo de sua carreira universitária, assumir uma coordenação de curso, uma chefia de departamento, pró-reitoria ou reitoria e após algum tempo, retornar exclusivamente às suas funções de professor. Não obstante o fato de essa transição ser rotineira nas universidades, ela merece maior compreensão.

Neste trabalho, o “líder” está representado pelo reitor ou pró-reitor universitário, e o “contribuidor individual”, pelo professor.

O contribuidor individual é um especialista, um produtor ou um profissional. Sua principal responsabilidade é “realizar tarefas técnicas específicas; sua colaboração para com a organização [...] [é] individual, dependendo acima de tudo de sua competência, experiência e energia” (Hill, 2003, p. 3). São funcionários que executam seu trabalho e não possuem responsabilidade de supervisionar o trabalho de outras pessoas. Por um lado, como contribuidor individual, o professor é responsável apenas por suas atividades, realizando tarefas específicas e programadas, não sendo responsável pelas atividades dos demais colegas.

Por outro lado, como líder, o reitor ou o pró-reitor exercem influência sobre as atividades de várias pessoas, possuindo uma agenda imprevisível e dependente de necessidades alheias.

Buscar compreender o aprendizado percebido pelos próprios sujeitos significativos deste estudo em seu processo de transição de líder (reitor ou pró-reitor) para contribuidor individual (professor universitário) é o objetivo deste trabalho.

2 Fundamentação teórica

2.1 Transição

De acordo com Nininger e Arditti (2004), as transições que afetam as pessoas enquadram-se em duas categorias. A primeira delas, foco do estudo desta pesquisa, é o das transições no local de trabalho, estando relacionadas às carreiras profissionais. Essa categoria inclui a entrada no mercado de trabalho, as promoções, as mudanças de funções e, por último, a saída de um emprego remunerado, por opção própria ou por força das circunstâncias. A segunda categoria, a das transições pessoais, inclui transições positivas e também negativas, tais como um casamento (férias planejadas), o nascimento ou adoção de um filho (licença maternidade/paternidade), uma doença debilitante (licença médica por motivo de doença), a perda de um parente (licença por motivo de óbito de um familiar).

Qualquer que seja a transição, ela envolve questões que devem ser tratadas tanto pelas pessoas diretamente afetadas quanto pelas organizações nas quais elas trabalham (Sargent & Schlossberg, 1988; Nininger & Arditti, 2004). Isso porque as transições são experiências humanas carregadas de emoções, desafios, perdas e oportunidades, dependendo de como são percebidas. Às vezes, elas são ignoradas ou seu impacto é minimizado pelos gerentes. Mas a realidade é que elas afetam o desempenho das pessoas e o funcionamento das organizações (Nininger & Arditti, 2004).

Schlossberg (1981), discute o processo de transição e através de seus estudos elencou múltiplos aspectos que o facilitam ou dificultam. Esses aspectos culminaram em um modelo analítico de adaptação à transição, que considera as características individuais e as de ocorrências externas. Este modelo, conforme apresentado na figura 1, é baseado em pressupostos de teorias do curso de vida e em vários outros modelos de transição, e postula

três principais conjuntos de fatores que influenciam a adaptação à transição: as características da transição em si mesma, as características dos ambientes de pré e pós-transição e as características do indivíduo (Schlossberg, 1981).

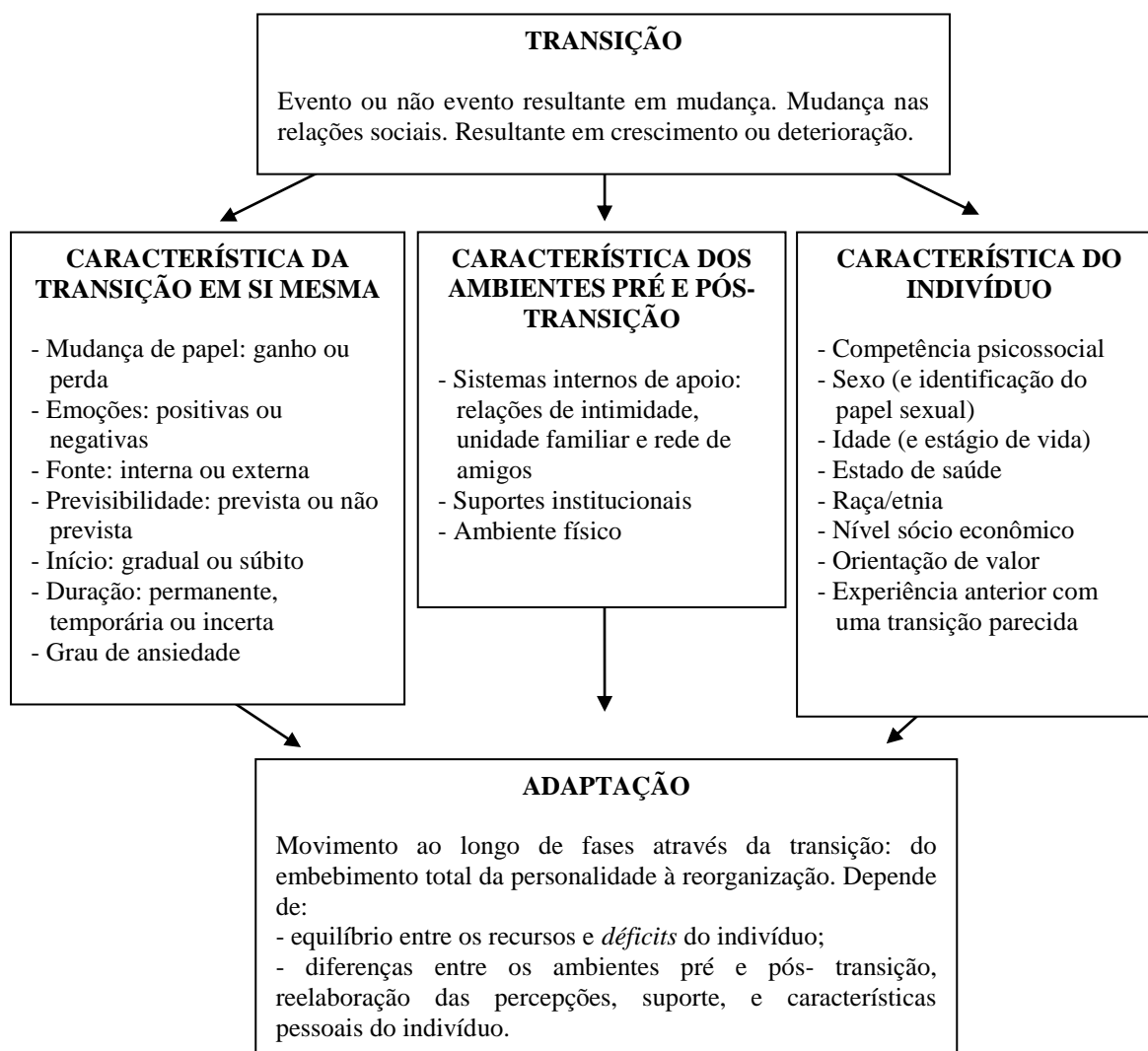


Figura 1: Modelo para análise da adaptação humana à transição.
Fonte: Adaptado de Schlossberg (1981).

Schlossberg (1981) entende que não é a transição em si que merece importância, mas como esta transição se ajusta ao momento, à situação e ao estilo de cada pessoa na superação da transição. Embora cada fator ou variável seja descrito como unidade independente,

dinamicamente interagem entre si, resultando na adaptação ou não adaptação. A adaptação decorre do equilíbrio entre recursos e *déficits*. Quando os recursos excedem os *déficits*, a adaptação é facilitada, mas quando os *déficits* excedem os recursos, a adaptação se torna mais difícil. Dependendo da transição e do grupo em observação, diferentes variáveis podem ter diferentes proeminências.

Schlossberg (1981) vai além e acaba por se configurar um ícone nos estudos de transição, já que considera, além das próprias características da transição, as características dos ambientes de pré e de pós-transição e as do indivíduo.

2.2 As transições: de contribuidor individual para líder e de líder para contribuidor individual

Diante da perspectiva de que o professor executa suas atividades cotidianas e não supervisiona as atividades dos colegas, o professor pode ser caracterizado como contribuidor individual. Por outro lado, já que o reitor ou o pró-reitor possuem a responsabilidade de direcionar as atividades universitárias, podem ser caracterizados como gerentes, gestores, líderes.

As características do trabalho gerencial, no entender de Mintzberg (1973, 2010) e Tonelli e Alcadipani (2003), diferem significativamente do que se exige de outros trabalhadores, entendidos neste artigo como contribuidores individuais:

A maior parte do trabalho na sociedade envolve especialização e concentração. Operadores de máquina podem aprender a realizar uma parte e, em seguida, passar semanas agindo da mesma maneira; engenheiros e programadores frequentemente passam meses projetando uma única ponte ou programa de computador; vendedores frequentemente passam suas vidas profissionais vendendo uma linha de produtos. O gerente não pode esperar semelhante concentração de esforços. Ao contrário, as atividades dele são caracterizadas pela brevidade e fragmentação. (Mintzberg, 1973, p. 31)

As transformações requeridas do contribuidor individual para tornar-se gerente são profundas e complexas. Como contribuidor individual, o profissional é responsável, prioritariamente, por suas atividades, realizando tarefas específicas e programadas. Como gerente, ele exerce influência sobre as atividades de outras pessoas, possuindo uma agenda completamente imprevisível e dependente de necessidades alheias (Hill, 2003).

Os estudos que focam a transição de contribuidor individual para líder (Pearce II, 1982; Konczak, 1994; Thomas, 1999; Hill, 2003; Howard, 2003; Silva, 2011), relatam os primeiros meses em um cargo de gerência, bem como as transformações vividas nesse processo.

Os novos gerentes do estudo de Hill estavam impregnados pela experiência como contribuidores individuais. Eles conheciam as tarefas a serem realizadas e cujo desempenho dependeria principalmente deles. Como gerentes, o seu desempenho passa a depender dos outros:

Antes da sua promoção a gerente, cada um dos participantes era um colaborador individual, ou, de outra forma, conhecido como um especialista, um produtor ou um profissional. Sua responsabilidade era a de realizar tarefas técnicas específicas; sua colaboração para com a organização era individual, dependendo acima de tudo de sua competência, experiência e energia. Ao contrário, um gerente está formalmente encarregado da organização ou de uma de suas subunidades. Entre as suas mais importantes responsabilidades está aquela de supervisionar os outros, em detrimento da realização direta de trabalhos técnicos. Não raro, a distinção entre colaborador individual e gerente de primeira linha desaparece, considerando que muitas vezes os gerentes de primeira linha executam trabalhos técnicos. (Hill, 2003, p. 3)

Através da nova experiência prática do trabalho, os novos gerentes do estudo de Hill (2003) começaram a compreender e aceitar suas novas responsabilidades e atividades, desenvolvendo teorias pessoais de gerenciamento e aprendendo a lidar com os mais diversos desafios da atividade gerencial.

Hill percebeu que a transição de contribuidor individual para gerente é acompanhada de muito sofrimento, em função dos desafios profissionais e pessoais enfrentados. “[...] a odisséia de colaborador individual para gerente é muitas vezes difícil, cheia de histórias de horror sobre carreiras promissoras que murcharam no percurso” (HILL, 2003, p. 2).

No contexto universitário, essa passagem de professor para gerente também acontece, quando os professores assumem a coordenação do curso, a chefia de departamento, ou até mesmo o cargo de reitor ou pró-reitor. Uma série de textos (Heerdt, 2002; Silva, 2002; Silva & Moraes, 2002; Marra & Melo, 2003, 2005; Silva, Moraes, & Martins, 2003; Ésther, 2007; Kanan, 2008; Silva, 2011) discutem a função gerencial de docentes de universidades brasileiras.

É possível afirmar que, à semelhança do ambiente empresarial, as transformações requeridas do professor para tornar-se gerente são complexas, já que às atividades de ensino, pesquisa e extensão somam-se as atividades de gestão universitária.

Voltar a ser professor após ter deixado o cargo de reitor ou pró-reitor, ou seja, após ter ocupado uma posição de liderança universitária, requer uma mudança profunda do indivíduo. Nessa transição, o professor deixa de ter responsabilidades de influência sobre os trabalhos dos demais integrantes do grupo com o fim de que objetivos sejam atingidos, para possuir responsabilidades, *a priori*, sobre o seu próprio trabalho.

A transição de líder para contribuidor individual é mais frequente, sobretudo, nas instituições públicas e instituições do ensino superior.

Nas instituições públicas, um trabalhador pode ascender na hierarquia e permanecer em um cargo de liderança durante um mandato governamental e, após o término deste, voltar a exercer suas funções anteriores de contribuidor individual, por exemplo.

Na universidade é fortemente presente o aspecto da temporalidade do exercício do cargo de gerência. O docente assume a reitoria, pró-reitoria, chefia de departamento ou coordenação de curso por prazo limitado. Após essa experiência, pode retornar à sua função original, o que, na maioria das vezes, significa voltar a se dedicar, exclusivamente, às atividades típicas de professor.

Na transição de líder para contribuidor individual, é possível destacar algumas transformações requeridas como por exemplo, passar de um definidor de agenda para um especialista e executante; deixar de orquestrar diferentes tarefas, para realizar tarefas específicas; deixar de fazer as coisas por meio de outros, para fazer as coisas por seu próprio esforço (Hill, 2003).

Acompanhando a concepção de Bridges (1995), existem três possíveis estágios no processo de transição: término, zona neutra e novo começo. O “término” está relacionado à fase em que o sujeito finaliza ou até mesmo abandona uma antiga situação de trabalho. Nesse estágio, o antigo gerente deixa de ter responsabilidade sobre o trabalho dos colegas e passa a focar, por exemplo, no seu próprio desempenho. Após o estágio do “término”, o indivíduo pode viver o estágio seguinte, caracterizado como “zona neutra”, fase em que ele não se identifica com a realidade antiga nem se ajusta à nova. Nesse estágio, o indivíduo ora pode agir como contribuidor individual, ora como gerente, ou seja, ainda não assumiu o seu novo papel de contribuidor individual nem conseguiu deixar para trás o seu papel de gerente. O terceiro estágio, denominado “novo começo”, é a fase em que o indivíduo vivencia uma nova situação de trabalho; o “ex-gerente” assume, enfim, a sua posição de contribuidor individual, passando a incorporar esse novo papel e deixando de assumir a responsabilidade sobre o trabalho dos demais.

Dentre as crenças importantes em relação à vivência do processo de transição de líder para contribuidor individual, a de autoeficácia merece ênfase. Este conceito é um destaque na teoria social cognitiva de Bandura (2008) e refere-se ao julgamento das pessoas sobre suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho, ou seja, são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades, que constituem as bases para o seu bem estar e suas realizações profissionais.

Para Bandura (2008), pessoas com baixos escores de autoeficácia podem desenvolver comportamentos de evitação, devido às suas expectativas negativas sobre seu futuro desempenho na nova atribuição. Por outro lado, sujeitos que acreditam em seu sucesso profissional tendem a assumir uma postura mais ativa no que diz respeito ao direcionamento de suas carreiras.

Desse modo, gerentes com crenças de autoeficácia positivas podem comprometer-se de maneira mais ativa com seu futuro profissional, através de comportamentos exploratórios. Esses comportamentos podem ser desenvolvidos ainda durante sua liderança, caso a sua transição para contribuidor individual seja um evento planejado, ou até mesmo não planejado. Tal comportamento exploratório refere-se a ações de preparação individual para melhor adaptar-se à nova função, o que pode significar buscar informações sobre as características do novo grupo de trabalho e tentar conhecer as atividades que serão desempenhadas, a fim de orientar ações futuras. Super (1990 apud Brown, 1997) acredita que o comportamento exploratório é constante na vida das pessoas e tende a aumentar em períodos que antecedem e seguem etapas de mudança.

Schlossberg (1981), em seu estudo sobre transição, também parte dessa perspectiva da transição como um processo de perdas ou ganhos, que depende de como o sujeito se organiza internamente e visualiza esse processo. Além disso, o fato de o indivíduo gostar ou não de exercer sua atual função tende a influenciar a forma como vivenciará o processo de transição. Dessa forma, a transição se configura como um processo não linear, dependente das características dos ambientes de pré e de pós-transição e das próprias características do indivíduo.

Sobre as possíveis perdas ou ganhos do processo de transição de líderes para contribuidores individuais, é possível destacar, primeiramente, os seguintes ganhos:

- Relações com a família: percebe-se que, talvez pelo fato de ser complexo o estabelecimento do equilíbrio entre a prática gerencial e as relações de família (Smyrnios et al., 2003; Silva, 2005; Silva 2011), a qualidade da vivência dessa relação é maior para o contribuidor individual do que para o gerente.

- Gestão do tempo: a gestão do tempo, para a prática gerencial, também não se apresenta como uma tarefa simplista, já que a dinâmica do trabalho gerencial é marcada pela imprevisibilidade e inconstância (Skitmore & Ahmad, 2003; Silva, 2005; Silva, 2011), ao passo que o contribuidor individual tem maior controle sobre a gestão de seu tempo, devido ao trabalho mais rotineiro e menos fragmentado.

- Representação da organização: a tendência é que o gerente represente mais a organização em eventos sociais do que o contribuidor individual. O ex-gerente pode sentir-se aliviado pelo fato de, como contribuidor individual, não possuir essa responsabilidade.

- Responsabilidade pelas atividades do grupo: o ex-gerente passa a focar mais em sua atividade como agente individual e não possui mais a responsabilidade sobre as atividades dos integrantes do grupo, o que pode significar um grande alívio, já que não precisa mais orquestrar todo um grupo de trabalho.

- Hardship: a transição de líder para contribuidor individual também pode se configurar como um hardship. Dependendo de como o executivo se relaciona com essa experiência, esse processo pode se apresentar como uma experiência muito significativa ao aprendizado e, por este prisma, pode se configurar como um momento de ganhos para o profissional (Mccall Jr., Lombardo, & Morrison, 1998; Moxley & Pulley, 2004; Silva, 2011).

- Agenda: o controle sobre o planejamento das atividades do contribuidor individual tende a ser maior se comparado com as atividades do gerente. Enquanto gerente, o indivíduo provavelmente não consegue exercer controle sobre suas prioridades no ambiente de trabalho, já que suas atividades são caracterizadas pela brevidade e fragmentação (Mintzberg, 1975, 1990; Kotter, 1982; Hill, 2003).

Quanto às possíveis perdas, ressalta-se:

- Perda de poder: o ex-gerente perde espaço, influência, status, o prestígio anexado à posição de gerente. O status social é condicionado à posição social adquirida no ambiente organizacional e na sociedade.

- Perdas dos desafios: o ex-gerente passa a ter uma rotina com menos desafios, já que o trabalho do contribuidor individual tende a ser mais previsível e com rotinas pré-estabelecidas (Hill, 2003).

- Representação da organização: o ex-gerente deixa de representar a organização a partir do momento em que perde o status do cargo. Para aqueles que se sentiam orgulhosos de exercer tal ofício, voltar a ser contribuidor individual pode se configurar como uma perda.

- Poder de decisão: o ex-gerente perde o poder principal pelo processo de tomada de decisão; agora não é ele que determinará diretamente o rumo do seu setor ou organização.

Enquanto contribuidor individual, o indivíduo pode contribuir no processo de decisão, mas a tendência é que não detenha totalmente o poder decisório.

- Diminuição do salário e benefícios: geralmente o ex-gerente, ao voltar a ser contribuidor individual, perde alguns benefícios concedidos unicamente aos gestores. Isso tende a comprometer a renda familiar, principalmente em se tratando de uma transição não planejada.

A forma como o indivíduo irá reagir ao processo de transição, visualizando mais ou menos aspectos negativos ou positivos, depende também da forma como essa transição acontece: de maneira planejada ou não. A transição de gerente para contribuidor individual tende a ser menos traumática quando o próprio indivíduo a escolhe, ou seja, quando esse processo se dá de maneira planejada, resultante, por exemplo, de alguma insatisfação ou conflitos entre o trabalho e outros papéis da vida. No entanto, a transição não planejada não sofre influência direta do indivíduo que passa por esse processo e pode ocorrer devido a mudanças na política da organização, por exemplo. Nesse último caso, as atitudes e os comportamentos do indivíduo tendem a ser mais negativos, dificultando seu processo de transição.

3 Metodologia utilizada

A presente pesquisa está situada no paradigma interpretativo que, segundo Morgan (1980), baseia-se na visão de que o mundo social tem um *status* ontológico precário, e que a realidade social não existe em um senso concreto, mas é o produto das experiências subjetivas e intersubjetivas do indivíduo e interpretativo voltado à visão subjetiva.

Foi utilizada a abordagem fenomenológico-hermenêutica (Van Manen, 1990) objetivando compreender os ensinamentos percebidos pelos professores universitários em seus processos de transição de líderes (reitores ou pró-reitores) para contribuidores individuais (professores).

Para van Manen (1990), o objetivo final da ciência humana fenomenológica é um esforço concentrado da reflexão, em função de um retorno a uma experiência direta e primordial com o mundo circundante. A compreensão da experiência vivida envolve uma prática textual: a escrita reflexiva, a qual nós chamamos de pesquisa social. É o estudo fenomenológico e hermenêutico da existência humana: fenomenológico, porque é um estudo descritivo da experiência vivida (fenômeno), na tentativa de enriquecer a experiência vivida

compreendendo seu significado; hermenêutico, porque é um estudo interpretativo de expressão e objetivação (textos) da experiência vivida, na tentativa de determinar o seu significado.

Seis ex-gestores universitários emprestaram suas experiências, vivenciadas em universidades pertencentes à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), através das entrevistas em três tempos preconizadas por Seidman (1998), realizadas entre maio de 2009 e março de 2010. Essa técnica reúne e explora as falas dos entrevistados, permitindo ao pesquisador compreender profundamente o significado do fenômeno humano (Seidman, 1998).

Os seis sujeitos significativos deste estudo foram escolhidos de acordo com o método de saturação de dados. O fechamento amostral por saturação teórica é compreendido como a suspensão de inclusão de novos sujeitos quando os dados obtidos apresentam, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados. Isto quer dizer que as informações fornecidas pelos novos participantes do estudo pouco acrescentariam ao material já obtido, não mais contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento da reflexão fundamentada nos dados que estão sendo coletados (Glaser & Strauss, 1967; Minayo, 1993).

Na primeira entrevista, estabeleceu-se o contexto da experiência do participante, realizando perguntas abertas, com o objetivo de obter o maior número de informações a respeito do sujeito. Por meio desse primeiro contato pessoal foi possível resgatar os fatos mais marcantes das histórias de vida dos professores participantes.

Na segunda entrevista, os entrevistados reconstituíram os detalhes de sua experiência dentro do contexto em que ocorreu. As questões que nortearam essa entrevista foram: “descreva sua experiência vivida como líder (reitor ou pró-reitor)”, “descreva a experiência da transição”, “descreva a sua experiência vivida como contribuidor individual (professor)”.

No terceiro encontro, foi solicitado aos participantes uma reflexão sobre o significado da experiência vivida. A questão que norteou essa etapa foi: “qual o significado da experiência vivida por você no processo de transição de líder para contribuidor individual?”, “quais foram os ensinamentos apreendidos frutos da transição?”. Além disso, nesta entrevista ratificamos algumas informações obtidas nas entrevistas anteriores.

Após a realização das entrevistas, iniciaram-se suas transcrições gerando as descrições experienciais. A transcrição configurou-se como um novo desafio de conhecimento e aprendizado. De posse desses transcritos, lendo e relendo-os, foi possível identificar temas analisáveis. Para van Manen (1990), a tematização é uma maneira de controlar e dar ordem

tanto para a pesquisa quanto para a escrita. A delimitação de temas na pesquisa fenomenológica é uma maneira para encontrar significados do mundo vivido pelo pesquisado, e é realizada tendo como base o estabelecimento de categorias, conforme já destacado anteriormente.

4 Apresentação e análise dos dados

4.1 Os sujeitos e suas histórias

Participaram deste estudo quatro professores e duas professoras, que viveram a experiência da transição de reitores ou pró-reitores para professores.

Para resgatar essas experiências, apresenta-se em breves linhas, suas trajetórias de vida, a partir dos aspectos mais relevantes e marcantes de suas caminhadas. Alguns dados relevantes das histórias dos entrevistados são destacados por meio do quadro 1.

Os nomes utilizados a seguir são fictícios, a fim de garantir o anonimato dos sujeitos significativos do estudo.

	Miguel	Julia	Lucas	Rafael	Samuel	Beatriz
Estado civil	Casado	Casada	Casado	Casado	Casado	Casada
Número de filhos	1	2	2	2	3	3
Área de formação	Ciências Exatas e Tecnológicas	Ciências Humanas e Sociais	Ciências Biológicas	Ciências Exatas e Tecnológicas	Ciências Exatas e Tecnológicas	Ciências Humanas e Sociais
Ano da Graduação	1990	1989	1975	1983	1989	1971
Término do mestrado	2000	1993	1979	-	1992	1982
Término doutorado	-	2000	-	-	1997	2007
Ano em que entrou na IES da qual depois foi reitor ou pró-reitor	1991	1992	1976	1985	1998	1986
Época em que foi reitor ou pró-reitor	2006-2008	2003-2006	2002-2006	2002-2006	2002-2006	1998-2002

Quadro 1: Algumas informações sobre os professores que vivenciaram a transição de reitores e pró-reitores para a sala de aula.

Fonte: Os autores (2011).

4.2 As transições vividas por professores universitários e seus ensinamentos

Ao final das entrevistas, foi solicitado aos ex-gestores que refletissem sobre o processo de transição que viveram na universidade. Todos afirmaram que o aprendizado permeou esta experiência e que se sentiram realizados profissionalmente.

Os ex-gestores fizeram questão de afirmar que suas carreiras foram permeadas por conquistas e que se orgulham dos caminhos trilhados na universidade.

Da última entrevista, alguns temas essenciais emergiram:

- faria tudo novamente;
- é preciso se preparar;
- é preciso valorizar os que já passaram;
- avaliando as relações interpessoais: falhas cometidas; e
- mudanças percebidas.

4.2.1 Faria tudo novamente

Refletindo sobre as funções desempenhadas na gestão universitária, foi unânime, entre os ex-gestores, o sentimento de que valeu a pena sua experiência e sua dedicação. Destacaram, com orgulho, que fariam tudo novamente e que, embora tenham vivido conflitos e sofrimento, valeu a pena. Ressaltaram que o aprendizado oriundo tanto do período em que estiveram à frente da gestão universitária, como reitores e pró-reitores, quanto o do processo de transição para a sala de aula foi extremamente significativo em suas vidas, tornando-os pessoas melhores:

[...] acreditamos que a experiência foi positiva, porque eu acho que, em nosso período de gestão, a nossa instituição viveu um período de crescimento qualitativo, sobretudo. Quantitativo, menos. Mas qualitativo, muito significativo. Foi nessa época que tivemos todos os nossos mestrados reconhecidos. Foi nessa época que ampliamos, de poucos grupos de pesquisa, pra mais de 80. Foi nessa época que ampliamos de 75 professores de tempo integral, pra 250, e com isso a universidade se profissionalizou mais. (Lucas)

[...] viveria novamente tudo. Estar na gestão universitária e voltar para a sala de aula foram períodos em que aprendi muito. Embora tenha vivido, na época, momentos difíceis, fica uma

grande satisfação por ter dado a minha contribuição à universidade. O aprendizado que adquiri foi muito compensador. (Samuel)

Durante o momento de reflexão a que foram submetidos durante as entrevistas, percebeu-se satisfação e alegria nos ex-gestores, porque, embora tenham vivido difíceis desafios, puderam perceber os frutos do trabalho realizado. O aprendizado foi significativo para eles, e o sentimento unânime que experimentam é de que fariam tudo novamente, viveriam novamente tanto a gestão quanto a transição para a sala de aula.

Eles avaliaram positivamente suas escolhas profissionais e os processos de transição oriundos destas. Sentem-se satisfeitos e, sobretudo, gratos à universidade pelos resultados conseguidos e pelas transformações individuais alcançadas, oriundas de um processo intenso de aprendizado provocado pelas situações vividas.

Passaram a olhar as transições vividas como uma experiência positiva e utilizaram-se dos conhecimentos adquiridos nesse processo para desenvolverem suas carreiras. Depois de tudo o que viveram, encaram as transições como uma oportunidade para a reavaliação da vida profissional e que devem ser encaradas como uma passagem.

O'Connor e Wolfe (1987) apresentam uma sequência de fases pelas quais o indivíduo passa, na transição de carreira. Foi possível identificar que esses professores, no momento da entrevista, encontravam-se na fase de “reestabelecimento”, isto quer dizer que, comprometidos com uma nova estrutura, sentiam-se livres das incertezas das fases anteriores da transição. Na fase de “reestabelecimento”, eles vivenciaram o equilíbrio, a certeza de que estavam no caminho certo, fazendo o que gostam, ficando para trás o período de turbulência, típico das fases de transição da carreira.

Acompanhando a concepção de Bridges (1995), os professores estavam vivendo o terceiro estágio do processo de transição, denominado “novo começo”. Nesta fase, o indivíduo vivencia uma nova situação de trabalho. Enfim, os ex-gestores assumiram suas posições de contribuidores individuais, passando a incorporar o papel de professores, deixando de assumir a responsabilidade sobre o trabalho dos demais e vivendo o contexto do trabalho em sala de aula.

4.2.2 É preciso se preparar

A transição de reitores e pró-reitores para a sala de aula, vivida pelos professores deste estudo, foi planejada, já que sabiam antecipadamente que seus mandatos estavam chegando ao fim. Vivendo a transição para a sala de aula, tiveram a certeza da necessidade de se prepararem para viver esse momento.

Os professores pesquisados, ao refletirem sobre as transições vividas nas universidades, destacaram que é importante uma preparação não somente do professor, mas também de sua família, que se envolve ativamente nessa transição:

Acho que todos precisamos de preparação, principalmente a família de dirigentes. Filhos precisam aprender a lidar com o cotidiano de familiares que estão no poder. É preciso se preparar e compreender que existirá o processo de transição de contribuidor individual para gestor e de gestor para contribuidor individual. Estas são reflexões feitas hoje. (Beatriz)

É necessário se preparar para este momento. Eu, ao menos, acessei algumas bibliografias nesse sentido, textos que falavam sobre a transição, sobre os processos transitórios. Temos que pensar nisto antes mesmo de sairmos da gestão, é preciso preparar as pessoas que vão viver processos de transição na carreira. (Julia)

Eu me preocupei em ler alguns materiais já quando tava saindo, de ex-dirigentes, para procurar entender um pouco esse processo. Senti fortemente a necessidade de me preparar para viver a transição, já que minha vida, minha rotina, meu dia a dia iriam sofrer uma grande alteração e, para minimizar os impactos, tentei me preparar. (Rafael)

Os professores consideraram que o processo de preparação para a saída da gestão foi essencial. Porém, essa preparação para viver transições na universidade não é levada em consideração pela gestão de instituições de ensino superior. Através desta tentativa de preparação, eles se sentiram menos tensos e ansiosos. Afinal, estavam buscando algo que os faria viver com mais tranquilidade o processo de transição.

Para Louis (1980), a transição de carreira é compreendida como um período no qual o indivíduo está mudando de papel de forma objetiva, ou mudando sua orientação em um papel previamente desempenhado, alterando desta forma seu estado subjetivo. No caso dos

professores que participaram deste estudo, eles mudaram de papel de forma objetiva, passando de líderes para contribuidores individuais, e deveriam ter sido assistidos ou amparados por uma política de recursos humanos de suas universidades, tendo em vista que a literatura que discute tal processo evidencia a possibilidade de sofrerem impactos emocionais e psicológicos. Porém, essa assistência não ocorreu, sendo que os ex-gestores tentaram se preparar por conta própria, acessando, sobretudo, bibliografias, na tentativa de minimizarem os reflexos negativos de uma transição não acompanhada.

4.2.3 É preciso valorizar os que já passaram

Os professores entendem que cada gestão vive o seu momento, administrando a universidade da maneira mais adequada. No entanto, evidenciam a necessidade de aproveitamento dos conhecimentos “dos antigos gestores”. Eles entendem que deveria ser oportunizado, aos ex-gestores, um espaço para continuarem contribuindo:

[...] tudo isso que vivi dá um crescimento pessoal e intelectual imensurável, que jamais como professor, só, ia ter. De que forma as experiências acumuladas dos dirigentes podem ser canalizadas e otimizadas para fortalecer a universidade? O que é que acontece? A maioria dos ex-dirigentes se aposenta. Mas eu sinto, por exemplo, que eu poderia contribuir muito pra universidade ainda. (Lucas)

[...] é por isso que eu sempre defendi, na minha vida, que as pessoas que têm vivido essa experiência no ensino superior, ou na gestão universitária, que pudessem ser aproveitadas, porque eles têm uma visão macro, e essa visão macro possibilita que contribuam para os novos gestores, contribuam no sentido de poder, sei lá, ter um ponto de vista um pouco diferenciado. (Samuel)

Diante da fala dos ex-gestores, fica evidenciada a reivindicação, aos atuais gestores, para que pensem em formas de envolver os ex-gestores no processo de gestão. Salientam a necessidade de que sejam pensadas formas de envolvimento dessas pessoas, como alguma espécie de conselho, onde pudessem opinar e continuar contribuindo por meio das experiências adquiridas. Os professores consideram um desperdício que uma pessoa com experiência em gestão, o que lhe possibilita uma visão macro dos processos institucionais,

volte a ocupar uma função que a submeta a lidar somente com uma visão micro da universidade.

Foi percebido, nos professores, uma forte sensação de terem sido descartados: “Contribuí muitíssimo e, quando saí, parece que o que penso já não importa mais, não valho mais. Essa sensação é muito ruim. Eu tive múltiplos sentimentos: de raiva, de tristeza, de impotência” (BEATRIZ). Na verdade, quando voltam para a sala de aula, eles se sentem obrigados a não mais opinar nem contribuir com a nova gestão universitária. Eles perceberam que suas experiências como gestores estão sendo subutilizadas.

Entendendo a universidade como um espaço de criação de conhecimento, de formações distintas e plurais, onde, apesar das divergências ideológicas, dos projetos grupais e individuais distintos, das diferenças entre as disciplinas e áreas de conhecimento, todos estão envolvidos na formação, na transformação, é necessário pensar em alternativas para que a experiência adquirida por esses ex-gestores não seja deixada de lado, esquecida e desprezada. É indispensável refletir sobre formas de socializar tais experiências, difundi-las, para que as demais pessoas possam aprender com o processo vivido, aprender com os erros e acertos deles.

4.2.4 Avaliando as relações interpessoais: falhas cometidas

O sentimento de falhas cometidas em relacionamentos interpessoais fez parte das falas dos entrevistados. Os ex-gestores desabafaram que erraram na forma como conduziram o relacionamento interpessoal e que, se pudessem voltar atrás, atuariam de maneira diferente. Se pudessem, despenderiam mais tempo com as relações interpessoais, circulariam mais na universidade, conversariam mais, sobretudo para terem uma visão da totalidade, uma visão sistêmica. Na época, não perceberam isso, sobretudo por estarem mergulhados nas e absorvidos pelas tarefas agendadas.

No período em que foram gestores, viram-se envolvidos em diversos conflitos e enfrentaram divergências de opiniões quanto à condução da gestão universitária. Após terem deixado essas funções, compreenderam que, se tivessem se aproximado mais da comunidade acadêmica, poderiam ter evitado tantas desarmonias e desgastes. Da fala desses professores, entende-se que a proximidade tem, para eles, o significado de se fazer presente no *campus* universitário, vivendo o dia a dia da universidade, circulando entre os alunos, professores e técnicos administrativos. Esses ex-gestores compreenderam que era preciso estar fora dos

seus gabinetes, onde, na maioria das vezes, permaneciam absorvidos por diversas atividades que não tinham sido planejadas nem previstas:

Embora o meu dia a dia fosse conturbado, eu deveria ter contato com mais pessoas na universidade. [...] Olha, eu diria assim, que eu aprendi muita coisa que eu deveria fazer na gestão. Uma delas é me relacionar mais. A gente acaba não fazendo muita coisa, por isolamento, né?! [...]. Porque, quer queira, quer não, o reitor cria um certo distanciamento. (Lucas)

O dia a dia era sempre de muito compromisso. Nós não tínhamos folga. Por exemplo, se eu voltasse hoje, coisa que eu não quero, estaria muito mais no *campus*, conversaria mais com chefias, visitaria mais os locais de trabalho. Eu não tive tempo de fazer isso. Eu lastimo profundamente, porque eu não podia... não tinha esse tempo livre. Por isso digo que, se voltasse ao poder (coisa que não quero até a presente data), conversaria mais, eu estaria mais com as pessoas. Conviveria mais, teria mais contato com as pessoas... Enfim, conversaria mais, estaria mais junto na informalidade do cotidiano. (Beatriz)

Segundo o exposto, refletindo sobre suas atuações enquanto gestores universitários, os professores perceberam que deveriam ter colocado em prática uma importante habilidade que é o relacionamento interpessoal. Eles destacaram que deveriam ter estado mais em contato com as pessoas, que deveriam ter investido mais tempo nos relacionamentos pessoais. No entanto, o trabalho fragmentado e o envolvimento em questões que necessitavam de respostas rápidas talvez não tenham permitido que circulassem por outros espaços, especialmente os mais frequentados pela comunidade acadêmica. A aprendizagem de que a qualidade do trabalho do gestor está diretamente relacionada com sua interação com a comunidade acadêmica foi percebida mais fortemente somente quando eles já tinham deixado a gestão.

4.2.5 Mudanças percebidas

No processo de transição, os ex-gestores observaram diversas mudanças nos seus comportamentos. Constataram que a experiência que viveram foi um impulso para mudarem e aprenderem. Cada um deles percebeu mudanças que consideram significativas e importantes para as suas vidas, tanto profissionais quanto pessoais, e que se refletem positivamente em seus comportamentos. Eles se tornaram mais flexíveis, aprenderam o momento adequado para

se manifestar, passaram a perceber a importância de escutar o outro, perceberam-se com uma visão mais voltada para o futuro, passaram a conversar mais com as pessoas, perceberam-se melhores em sala de aula, aprenderam a colocar-se no lugar do outro.

Tal realidade percebida pelos professores é corroborada por Schlossberg (1981), ao relatar que a transição de carreira resulta em uma reavaliação do que o indivíduo pensa sobre si mesmo e sobre o mundo, o que provoca, conseqüentemente, uma correspondente mudança no seu comportamento e nos seus relacionamentos.

Neste item, não há a intenção de aprofundar nas mudanças percebidas pelos professores em seus comportamentos, mas somente destacá-las, mostrá-las.

- Os professores exigentes, passam a flexibilizar mais:

[...] meu relacionamento com os alunos mudou muito. Vim com todo o gás para a sala de aula, mas, devido aos diversos conflitos vividos, fui percebendo que eu estava errada e que tinha que me ater aos que queriam e não aos que não queriam aprender. Estou mais *light* hoje. [...]. Com o passar do tempo e com tudo o que vivi na gestão acadêmica, tornei-me uma pessoa mais flexível, mais calma. (Beatriz)

Me tornei mais maleável, o aprendizado no sentido de trabalho em equipe foi bastante expressivo. No trabalho que realizei na pró-reitoria tive que aprender a trabalhar em equipe, isso foi bastante construtivo, isso refletiu positivamente em mim. (Julia)

- A professora que não sabia calar agora aprendeu o momento correto de se manifestar:

Estou mais quieta, e não falo tanto. Primeiro, é esse saber calar e saber falar no momento oportuno. Essa, acho que foi uma das grandes lições que eu aprendi. Segundo, é que cada gestão tem o seu espaço, tempo e possibilidades, e não adianta lastimar. Concordo com Peter Senge, quando fala que se deve olhar a parte e o todo, no sentido de ter uma visão meio sistêmica. Como eu sempre aprendi a ver a parte no todo e o todo na parte, eu me complico com essas coisas. (Beatriz)

- Os professores que não levavam em consideração a opinião alheia passaram a perceber a importância de escutar o outro:

Tornei-me político, no sentido de buscar alianças antes de tomar uma decisão. Antes, não era assim, achava que estava certo e pronto, não precisa ficar rodeando, era só tomar a decisão. Hoje, vejo que isso é necessário. Hoje, preciso levar em consideração a opinião dos outros. (Miguel)

Passei a abrir mão de visões pessoais e a olhar o outro, o que pensa, o que deseja, buscar consensos. Percebi que é preciso além de saber se posicionar, de saber expressar opiniões, que é importante dar ouvidos aos outros, perceber o que está acontecendo a sua volta. (Lucas)

- O professor que antes tinha uma visão imediatista percebe-se, agora, com uma visão voltada ao futuro, de longo prazo:

Hoje me vejo diferente. Mudei de uma visão imediatista para uma visão mais para o futuro, tinha uma visão de querer resolver os problemas ontem, mas percebi que é necessário ter uma visão de longo prazo. É preciso pensar para além do momento, para além do agora. (Miguel)

- O professor mais tímido teve que conversar mais com as pessoas:

[...] eu tinha uma formação e uma índole muito mais fechada, não tão aberta, eu tive que me acostumar a conversar com as pessoas, a escutar as pessoas, a me abrir. Isso para mim foi muito bom, mudei bastante nesse sentido, acho que estou melhor agora, mais conversador, mais simpático. (Miguel)

- Os professores entendem-se como melhores docentes:

[...] sou melhor, agora, na sala de aula. Aprendi muito, consigo me relacionar melhor com os alunos e isso se reflete na sala da aula, com uma qualidade maior na sala de aula. Percebo-me melhor professor, percebi que cresci, e os alunos também percebem isso. (Lucas)

[...] me tornei um professor melhor. Quando você trabalha na gestão, você trabalha em cima, não tem um foco, você trabalha em cima da diversidade, na diversidade. Isto é, quando a pessoa deixa, quando você pensa na diversidade, você deixa de ser uma pessoa bitolada, você passa a ser uma pessoa com uma visão global, muito ampla. Essa visão global ampla tem reflexo positivo na sala de aula. (Samuel)

- A professora aprendeu a colocar-se no lugar do outro:

Outro ponto de reflexão é sobre a posição empática, isto é, sobre a constante importância de se colocar no lugar da pessoa que está sofrendo a ação, ou seja, o de se colocar no lugar da pessoa. Penso que, como gestores universitários, temos que nos conscientizar que nossa ação reflete na vida das pessoas e em sua família. Aprendi isso, pude viver isso durante a minha gestão.
(Beatriz)

Mudanças de comportamentos e hábitos pessoais configuram-se, em geral, como grandes desafios na vida das pessoas. Os professores deste estudo, durante as experiências de transição, perceberam que estavam se transformando e conseguindo realizar mudanças em suas vidas e na sua atuação profissional e pessoal. Diante dos intensos questionamentos, oriundos das diversas situações vividas na universidade, foram criando novas interpretações, novas formas de ver o mundo, novas formas de se verem.

As transições que viveram foram propulsoras de uma autorreflexão, da possibilidade de abarcarem novos projetos de vida, da possibilidade de se tornarem diferentes. Os professores entrevistados enfrentaram os desafios oriundos das transições e se desenvolveram. Eles viveram a transição como uma chave para a transformação pessoal e profissional.

5 Considerações finais

Para que fosse possível o resgate das reflexões dos professores universitários acerca de suas experiências no processo de transição de líder para contribuidor individual, foi utilizada a fenomenologia-hermenêutica de van Manen (1990), por meio de entrevista em profundidade (SEIDMAN, 1998) com seis professores que foram reitores ou pró-reitores.

Os professores que fizeram parte deste estudo viveram trajetórias de vida distintas, mas todas marcadas pela perseverança e a vontade de deixar suas contribuições às universidades que escolheram para trilhar suas vidas como docentes.

Na universidade, antes de se tornarem reitores e pró-reitores, assumiram diversas funções como coordenadores de curso, chefes de departamento e conselheiros. Naquele período, prepararam-se para conhecer melhor a universidade antes de assumirem a reitoria e a pró-reitoria.

Recorrendo às entrevistas transcritas, foi possível resgatar os temas centrais das reflexões realizadas pelos entrevistados. Tais temas apresentaram-se da seguinte forma: faria

tudo novamente; é preciso se preparar; é preciso valorizar os que já passaram; avaliando as relações interpessoais: falhas cometidas; e, mudanças percebidas.

A presença do aprendizado oriundo da experiência de transição vivida pelos professores foi ponto pacífico. Todos afirmaram que o aprendizado permeou esta experiência e que se sentiram realizados, profissionalmente. Por outro lado, lamentaram suas falhas no processo de condução da transição para a sala de aula, algo que acreditam que poderia ser minimizado, caso tivessem alguma assistência da gestão universitária.

A universidade tem um papel importante no processo de desenvolvimento humano, porque ela prepara, primordialmente, a geração de hoje para cuidar de gerações futuras. Sua maior meta é formar pessoas que possam, com seu trabalho, contribuir para o desenvolvimento da sociedade. No entanto, essa mesma universidade que auxilia o processo de aprendizagem de pessoas, os seus alunos, às vezes se apresenta negligente no processo de acompanhamento de seus funcionários, como resgatado pelos professores que fizeram parte do nosso estudo.

Por meio das reflexões apresentadas pelos sujeitos significativos deste estudo, observou-se que há carência de apoio e assistência na condução dos professores dos cargos de gestão universitária para a sala de aula. Apesar de a transitoriedade ser algo corriqueiro no ambiente universitário, essas questões não estão sendo levadas em consideração pela gestão dessas instituições de ensino superior.

Uma instituição universitária deve ter objetivos abrangentes, em relação à satisfação ou adaptação dos seus docentes, no sentido de incluir, em seu planejamento, a preparação e o acompanhamento dos professores em vias de transição, oferecendo-lhes oportunidades de formação que facilitem a continuidade de seu crescimento e sua satisfação pessoal. Diante dessa realidade, faz-se necessário buscar modelos inovadores de gestão de pessoas, para enfrentar as constantes transições requeridas dos professores universitários.

Tais considerações reforçam a importância de se aprofundar, cada vez mais, os estudos relativos à gestão das pessoas que trabalham nas instituições universitárias. As universidades devem se preparar para novos desafios, principalmente dando maior atenção à gestão das pessoas, no sentido de propiciar condições adequadas para que elas realizem suas funções de maneira harmoniosa, eficiente e eficaz, em um clima de desenvolvimento coletivo e mútuo.

Referências

- Bandura, A. (2008). O exercício da agência humana pela eficácia coletiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R., & POLYDORO, S. (orgs). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bridges, W. (1995). *Um mundo sem empregos*. São Paulo: Makron Books.
- Brown, D. (1997). A values-based approach to facilitating career transitions. *The Career Development Quarterly*. Alexandria, v. 44, n. 1, p. 4-12, sep.
- Ésther, A. B. (2007). *A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais*. 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Heerdt, A. P. S. (2002). *Competências essenciais dos coordenadores de curso em uma instituição de ensino superior*. 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Hill, L. A. (2003). *Become a manager: how new managers master the challenges of leadership*. 2. ed. Harvard Business School Press.
- Howard, C. A. (2003). *From engineer to engineering manager: a qualitative study of experiences, challenges, and individual transitions for engineering managers in aerospace companies*. A Thesis in Workforce Education and Development. Degree of Doctor of Philosophy. The Pennsylvania State University - The Graduate School - Department of Adult Education, Instructional Systems, and Workforce Education and Development. August.
- Kanan, L. A. (2008). *Características do processo de vinculação de coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade*. 258 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Konczak, L. J. The first-time manager. *Personnel Psychology*, Summer, v. 47, n.2, 1994.
- Kotter, P. J. (1982). What effective general managers really do? *Harvard Business Review*, v. 60, n. 6, p. 156-167.
- Louis, M. R. (1980). Career transition: varieties and commonalities. *Academy of Management Review*, v. 5, n.3, p. 329-340.

- Marra, A. V., & Melo, M. C. O. L. (2003). Docente-gerente: o cotidiano dos chefes de departamento e coordenadores de curso em uma Universidade Federal. In: *ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO*, 27. Atibaia: ENANPAD.
- _____. (2005). A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 9, n. 3, p. 9-31, jul./set.
- Mccall Jr., M. W., Lombardo, M. M., & Morrison, A. M. *The lessons of experience: how successful executives develop on the job*. New York: The Free Press, 1988.
- Minayo M. C. S. (1993). *O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: HarperCollins Publishers.
- _____. (1975). The manager's job: folklore and fact. *Harvard Business Review*, v. 5, n. 4, p. 49-61, jul./aug.
- _____. (1990). The manager's job: folklore and fact. *Harvard Business Review*, v. 68, n. 2, mar./apr.
- _____. (2010). *Managing: desvendando o dia a dia da gestão*. Porto Alegre: Bookman.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, v. 25, p. 605-622.
- Moxley, R. S. & Pulley, M. L. Hardships. (2004). In: MCCAULEY, C. D., VAN VELSON, E. (org.). *Handbook of leadership development*. 2. nd. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nininger, J. R., & Arditti, M. J. (2004). A renovação das organizações: gerenciando transições na força de trabalho. *Cadernos ENAP*, 28. 92 p. Brasília: ENAP.
- O'Connor, D. F.; Wolfe, D. M. (1987). On managing midlife transitions in career and family. *Human Relations*. v. 40, n. 12, p. 799-816.
- Pearce II, J. A. (1982). Problems facing first-time managers. *Human Resource Management*, 21, 1, Spring.
- Sargent, A. G. & Schlossberg, N. K. (1988). Managing adult transitions. *Training & Development Journal*. v. 42, n. 12, dec.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analysing adaption to transition. *The Counseling Psychologist*, v. 9, n. 2, p. 2-18.
- Seidman, Irving. *Interviewing as qualitative research*. (1998). New York: Teaches College Press.
- Silva, M. G. R. (2002). Competências gerenciais dos coordenadores do curso de graduação em administração de empresas: um estudo de caso na UCS. In: *ENCONTRO*

- NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO*, 26.
Salvador: ENANPAD.
- Silva, M. A. da; MORAES, L. V. S. (2002). Como os professores aprendem a dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. In: *ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO*, 26. Salvador: ENANPAD.
- Silva, M. A., Moraes, L. V. S., & Martins, E. S. (2003). A aprendizagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDESC. In: *ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO*, 27. Atibaia: ENANPAD.
- Silva, F. M. V. da. (2011). *A transição de líder para contribuidor individual: a experiência vivida pelo ser gestor universitário*. 273 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Silva, A. B. da. (2005). *A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família*. 226 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Skitmore, M., & Ahmad, S. (2003). Work-family conflict: a survey of singaporean workers. *Singapore Management Review*, v. 25, n. 1, p. 35-52.
- Smyrnios, K. X. et al. (2003). Work family conflict: a study of american and australian family businesses. *Family Business Review*, v. 16, n. 1, p. 35-51, mar.
- Thomas, J. (1999). Handbook for first-time managers: managing effectively. *Women in Business*, v. 51, n.1, jan./feb..
- Tonelli, M. J., & Alcadipani, R. (2003). O trabalho dos gerentes. A mudança que não ocorreu. In: *ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO*, 27. Atibaia: ENANPAD.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experienced*. London, Ontário: The Althouse Press, State University of New York Press.