

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA E COOPERAÇÃO
INTERNACIONAL

CINTHIA MOURA FRADE

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE PROFESSORES-GESTORES NO CONTEXTO
DA PÓS-GRADUAÇÃO: uma análise sob a perspectiva de coordenadores de cursos da
Universidade Federal da Paraíba**

João Pessoa

2020

CINTHIA MOURA FRADE

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE PROFESSORES-GESTORES NO CONTEXTO
DA PÓS-GRADUAÇÃO: uma análise sob a perspectiva de coordenadores de cursos da
Universidade Federal da Paraíba**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Gestão Pública e Cooperação Internacional no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional da Universidade Federal da Paraíba.

Área de concentração: Gestão Governamental e Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho

João Pessoa

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F799c Frade, Cinthia Moura.

Competências gerenciais de professores-gestores no contexto da pós-graduação : uma análise sob a perspectiva de coordenadores de cursos da Universidade Federal da Paraíba / Cinthia Moura Frade. - João Pessoa, 2020.

214 f. : il.

Orientação: Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA.

1. Competências gerenciais. 2. Professor-gestor. 3. Coordenador de Curso. 4. Pós-graduação. I. Coelho, Ana Lúcia de Araújo Lima. II. Título.

UFPB/BC



FOLHA DE APROVAÇÃO

CINTHIA MOURA FRADE

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE PROFESSORES-GESTORES NO CONTEXTO DA
PÓS-GRADUAÇÃO: uma análise sob a perspectiva de coordenadores de cursos da
Universidade Federal da Paraíba**

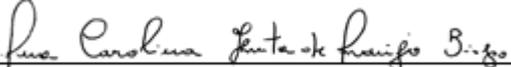
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional da Universidade Federal da Paraíba como exigência final para a obtenção do título de Mestre.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho

Data de aprovação: 20/07/2020

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho
Orientadora/ Presidente da banca examinadora (UFPB- PGPCI)



Prof.^a Dr.^a. Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo
Examinadora Interna (UFPB- PGPCI)



Prof.^a Dr.^a. Gabriela Tavares dos Santos
Examinadora Externa (UFPB)

Dedico este trabalho a minha avó, Áurea (*in memoriam*), por ter sido meu colo materno, aconchego e fonte de proteção e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

O Salmo 116:12 diz: “Que darei eu ao Senhor por todos os benefícios que me tem feito?” Antes de tudo, que sejamos gratos, pois aprofundar-se na arte de agradecer nos permite experimentar emoções traduzidas por sentimentos que transcendem a razão, à medida que modificam o nosso estado de espírito e possibilitam exalar boas energias.

Agradeço, em primeiro lugar, a meu grandioso Deus, que sempre está comigo, me dando forças para encarar os obstáculos e discernimento para tomar as decisões corretas em busca dos meus sonhos. Nos momentos difíceis desta caminhada, Ele segurou minha mão e, como um condutor, orientou a minha trajetória para alcance deste objetivo. Tudo que eu tenho e a pessoa que me tornei devo a ti, Senhor.

Agradeço ao meu amado pai, que costumo chamar de herói, Geraldo, por se fazer sempre presente em todos os momentos da minha vida, por todo incentivo, suporte, amor e dedicação constante. Painho, o senhor é o meu exemplo, minha fonte de inspiração diária e o motivo maior para que eu permaneça firme e forte nas batalhas da vida. Agradeço a minha querida, saudosa e amada mãe, Valdenira (*in memoriam*), porque meu coração sente sua presença espiritual, o seu cuidado e a sua proteção. Eu sei que onde estiver, está vibrando por esta vitória alcançada.

Agradeço as minhas irmãs, Bianca e Bruna, pelo carinho, amor e cumplicidade de sempre, pela paciência em determinados momentos e por se alegrarem com minhas conquistas. Agradeço as minhas tias, Lígia, Fátima e Sônia, por todos os ensinamentos valiosos, pelo alicerce durante este percurso e ao longo da minha vida. À Lígia, reforço a minha gratidão pelo acolhimento com tanto carinho e pelo suporte primordial que me foi proporcionado.

Agradeço a meu namorado, melhor amigo e confidente de todas as horas, Sérgio, por sempre acreditar em mim, me encorajar diante dos mais diferentes desafios, por ser minha base de amor, segurança, abrigo e conforto e, principalmente por me ajudar a crescer como pessoa e como profissional.

Agradeço aqueles que trazem leveza, alegria e companheirismo para minha vida, pessoas que escolhi para chamar de amigos, cada um sabe o significado que possui e o lugar em meu coração. Nesse espaço, agradeço a Mariana, que poderia ter sido apenas uma colega do mestrado, porém, tornou-se uma amiga, alguém que compartilhou comigo sentimentos

desde angústias e inseguranças do contexto da pós-graduação, até alegrias e conquistas, algumas delas alcançadas juntas, a exemplo do fechamento deste ciclo.

Agradeço aos meus colegas da Turma 03 pelas experiências compartilhadas e a todos os docentes do PGPCI, em especial a professora Ana Lúcia, a quem estimo e tenho grande carinho e admiração. Desde o primeiro contato, enxerguei além de uma professora e orientadora, um ser humano, que, com tamanha sensibilidade, esteve sempre a postos para me ouvir e ajudar no decorrer desta caminhada. Professora Ana Lúcia, te tenho como exemplo e fonte de inspiração na docência, gratidão pelos grandiosos momentos vivenciados ao longo das aulas e orientações.

Em especial, também expresso minha gratidão aos professores Anielson e Carolina Kruta, pelos conhecimentos compartilhados que resultaram em um aprendizado significativo, o qual levarei não só para o meu contexto profissional, mas também para minha vida pessoal. Na oportunidade, agradeço pelas valiosas contribuições da professora Gabriela, que deixou sua marca como docente no período da minha graduação e que pelas surpresas boas que a vida nos reserva, participou da conclusão desta etapa tão importante da minha vida.

Agradeço aos professores-gestores da UFPB pela confiança e atenção ao se colocarem à disposição para participação na presente pesquisa de dissertação, a qual resultou no alcance do tão sonhado título de mestre.

Agradeço a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ao Programa de Pós-graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional (PGPCI) e ao Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Conhecimento (NAC), por serem, diante da representação e empenho dos seus profissionais, espaços que permitem o crescimento e desenvolvimento intelectual. Agradeço, ainda, pelo acolhimento e imenso auxílio em minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Gratidão a todos!

“Todas as vitórias ocultam uma abdicação”

(Simone de Beauvoir)

RESUMO

No contexto das universidades públicas federais, os cargos de natureza administrativa, a exemplo da coordenação de cursos, costumam ser ocupados por professores da própria instituição, revelando o papel do professor-gestor no ensino superior. Todavia, as atividades gerenciais não demandam do professor as mesmas competências referentes ao exercício de pesquisa, de extensão e de ensino, o que requer a mobilização de diferentes competências frente as atividades desempenhadas. Pelo exposto, este estudo teve como objetivo geral compreender o desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor no contexto da pós-graduação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), norteando-se na perspectiva de que esses profissionais exercem atividades com elevada responsabilidade. Assim, o caminho percorrido envolve etapas de pesquisa de natureza qualitativa e caráter exploratório, mediante a utilização do método da história oral e aplicação de entrevistas narrativas com quinze coordenadores de cursos da pós-graduação *stricto sensu* do Campus I da UFPB. O tratamento dos dados e a análise se deram a partir da análise narrativa, possibilitando a identificação de dimensões e categorias, algumas já preestabelecidas, outras emergidas dos dados, com isso, foi possível apontar elementos que impulsionam o desenvolvimento de competências gerenciais no professor-gestor da pós-graduação. Os resultados revelaram que os professores-gestores, em sua maioria, assumiram a gestão sem interesse, não tiveram um preparo prévio e sentem limitações no desenvolvimento das atividades gerenciais em decorrência de não terem formação na área de gestão, como consequência, a aprendizagem ocorre no cotidiano das atividades. Os achados mostraram que os professores-gestores mobilizam competências cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas, sendo a repercussão maior em torno das capacidades políticas. De modo geral, os coordenadores alegaram um acúmulo de atribuições que transcende a carga horária destinada ao trabalho, alegaram um ambiente de pressão, devido as exigências das instâncias superiores, em destaque a CAPES, frente as avaliações que determinam a manutenção do programa nesse sistema, evidenciaram, também, dificuldades relacionais, principalmente com docentes, diante dos egos e de conflitos existentes no ambiente e demonstraram, ainda, insatisfação frente aos desafios provenientes de limitações de recursos financeiros e bolsas, bem como a carência de infraestrutura. Desse modo, o panorama apresentado permitiu esboçar a necessidade de intervenções por parte da UFPB em relação a investimentos que possam preparar melhor os docentes, tanto no que se refere a atividade gerencial, como para enfrentamento de diferentes questões que revelaram um ambiente instável em que o professor-gestor atua.

Palavras-chave: Competências gerenciais. Professor-gestor. Coordenador de Curso. Pós-graduação.

ABSTRACT

In the context of federal public universities, administrative positions, such as the coordination of courses, are usually occupied by professors from the institution itself, revealing the role of the teacher-manager in higher education. However, managerial activities do not require the same competencies from the teacher regarding the research, extension and teaching exercise, which requires the mobilization of different competencies in the face of the activities performed. For the above, this study had as general objective to understand the development of managerial competencies of the professor-manager in the context of postgraduate studies at the Federal University of Paraíba (UFPB) based on the perspective that these professionals perform activities with high responsibility. Thus, the path covered involves stages of research of a qualitative nature and exploratory character, through the use of the method of oral history and application of narrative interviews with fifteen coordinators of *stricto sensu* postgraduate courses of Campus I of UFPB. The treatment of the data and the analysis took place from the narrative analysis, allowing the identification of dimensions and categories, some already pre-established, others emerged from the data, with this, it was possible to point out elements that drive the development of managerial competences in the post-graduation professor-manager. The results revealed that the majority of the teacher-managers assumed the management without interest, had no previous preparation and feel limitations in the development of management activities due to lack of training in the area of management, as a consequence, the learning occurs in the daily activities. The findings showed that teacher-managers mobilize cognitive, functional, behavioral and political competencies, with greater repercussion around political capacities. In general, the coordinators claimed an accumulation of duties that transcended the workload, they claimed an environment of pressure, due to the demands of the higher authorities, in particular CAPES, in the face of the evaluations that determine the maintenance of the program in this system, they also showed relational difficulties, especially with teachers, in the face of egos and conflicts existing in the environment and also showed dissatisfaction with the challenges arising from limitations of financial resources and scholarships, as well as the lack of infrastructure. Thus, the presented panorama allowed to outline the need for interventions by the UFPB in relation to investments that can better prepare teachers, both with regard to managerial activity, as for facing different questions that revealed an unstable environment in which the teacher-manager acts.

Keywords: Management skills. Teacher-manager. Course Coordinator. Postgraduate studies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões organizacionais da competência	44
Quadro 2 – Sete conjuntos de saberes inerentes à ação do professor-gestor	61
Quadro 3 – Cursos de Pós-Graduação do Campus I da UFPB.....	65
Quadro 4 – Relação entre os objetivos e o roteiro de entrevista	72
Quadro 5 – Desenho da pesquisa	76
Quadro 6 – Competências Cognitivas	127
Quadro 7 – Competências Funcionais	141
Quadro 8 – Competências Comportamentais	161
Quadro 9 – Competências Políticas	176

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBIOTEC	Centro de Biotecnologia
CCEN	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCM	Centro de Ciências Médicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCTA	Centro de Comunicação, Turismo e Artes
CE	Centro de Educação
CEAR	Centro de Ciências Alternativas e Renováveis
CFE	Conselho Federal de Educação
CGPG	Coordenação-Geral de Pós-Graduação
CI	Centro de Informática
CT	Centro de Tecnologia
CTC	Comitê Técnico Científico
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPG	Programa de Pós-Graduação
PRPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
SPELL	<i>Scientific Periodicals Electronic Library</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 Atuação docente no ensino superior	26
2.2 Função gerencial e o papel do professor-gestor	36
2.3 Competências gerenciais	42
2.4 Funções e competências do professor-gestor na coordenação da pós-graduação	51
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
3.1 Caracterização da pesquisa	62
3.2 O método da história oral	63
3.3 Contexto e sujeitos da pesquisa	65
3.4 Instrumentos e processo de coleta de dados	68
3.5 Procedimentos de análise dos dados	74
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	78
4.1 Revelando a trajetória dos professores-gestores	78
4.1.1 A escolha de ser professor (a).....	79
4.1.2 Transição do papel de professor a professor-gestor	87
4.2 O significado da coordenação da pós-graduação na visão dos professores-gestores	101
4.3 Competências gerenciais do professor-gestor da pós-graduação	110
4.3.1 Competências Cognitivas	111
4.3.2 Competências Funcionais	128
4.3.3 Competências Comportamentais	143
4.3.4 Competências Políticas.....	163
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICE A	200
APÊNDICE B	211
APÊNDICE C	214

1 INTRODUÇÃO

Para coordenar grupos, é necessária a mobilização de determinadas competências por parte das pessoas que assumem essa responsabilidade. Desse modo, pensar em cargos que demandam de gestão e desenvolvimento de liderança permite refletir sobre a complexidade da atividade gerencial (HILL, 1993; REED, 1997; CARROLL; WOLVERTON, 2004; LIMA; MÂSIH, 2010; PEREIRA; SILVA, 2011; BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016a) e coloca em evidência a importância do devido preparo e capacitação desses profissionais na busca por desempenhos satisfatórios e alcance de resultados organizacionais.

Uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) é considerada como aquela a qual está sob responsabilidade do Poder Executivo Federal, conforme estatuto jurídico especial que define sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público com autonomia (BRASIL, 1996). Considerando a autonomia que uma IFES possui, em meio a várias atividades inerentes à gestão, pode ser sugerido (a) o seu regulamento; (b) o quadro pessoal docente, técnico e administrativo; (c) o estabelecimento de seu plano de cargos e salários, aprovando e executando planos, projetos de investimentos em relação a serviços, aquisições e obras; (d) além da preparação de seus orçamentos anuais e efetuar operações de crédito ou financiamento para aquisições, mediante aprovação do Poder responsável (BRASIL, 1996).

No Brasil, o art. 3º do Decreto 94.664/87 pontua a respeito das atividades do pessoal docente e prevê atividades acadêmicas próprias de professores do ensino superior, pertinentes à pesquisa, ensino e extensão, afora as que fazem parte do exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, e demais previstas na legislação vigente (BRASIL, 1987). Em vista disso, o professor que assume a gestão no contexto universitário passa a desempenhar duas funções: a de professor e a de gestor, assim, “[...] a dupla atividade constitui o cerne do papel de professor-gestor” (MAGALHÃES et al., 2017, p. 330).

Conforme acentuam Fleck e Pereira (2011), no contexto das universidades federais, os cargos administrativos, a exemplo de chefias de departamento, coordenações de curso e direções de centro, costumam ser ocupadas por professores que atuam na própria instituição. Sendo assim, a atuação do professor na função de gestor, seja como reitor, pró-reitor, diretor, chefe de departamento, coordenador de curso, seja em outros cargos de gestão, em caráter temporário ou permanente, faz surgir um papel específico, o de professor-gestor (expressão em inglês *academic manager*), que coloca em prática a função de gestão no contexto do ensino superior (CASTRO; TOMÁS, 2011; BARBOSA et al., 2017).

Esses profissionais são considerados “uma espécie particular de gerente [...]”. No entanto, eles possuem funções e papéis peculiares ao mundo acadêmico, na medida em que são, antes de tudo, em geral, professores de carreira, o que lhes confere papéis claramente definidos” (ÉSTHER, 2007, p. 17). Desse modo, o referido autor reforça que esses docentes podem atuar no campo da gestão, nos mais diferentes níveis hierárquicos (reitoria, pró-reitoria, diretoria, coordenações e chefias), desde que sejam respeitados os requisitos específicos de cada cargo. À vista disto, nas Instituições de Ensino Superior (IES), os gestores se deparam com um desafio ainda mais complexo, já que necessitam manter uma conciliação entre a função de gestão, referente às atribuições administrativas, e a pedagógica, atrelada a carreira docente (ARAÚJO, 2016).

O cenário exposto também é visualizado por Marra e Melo (2005) quando trazem a perspectiva do dilema presente nas universidades públicas, proveniente da divisão de carga horária do professor em decorrência do exercício inerente à pesquisa, ensino e extensão. Nascimento (2010) reforça o panorama apresentado ao frisar que, no Brasil, as atividades com ênfase na pesquisa estão reunidas nos cursos e programas de pós-graduação das universidades, contudo, nestas instituições o professor não assume apenas a função de pesquisador, cabendo a esse profissional, inserido na pós-graduação, desempenhar funções de docente e pesquisador, além de assumir outras atividades de natureza administrativa, extensão e representação.

Nesse enfoque, o interesse pela ocupação de funções gerenciais no ensino superior parece ser baixo, tendo em vista a orientação dos docentes, a qual está voltada para a tríade mencionada, o que pode gerar desempenhos insatisfatórios (CASTRO; TOMÀS, 2011). Essa falta de interesse, de modo geral, parece estar ligada ao fato de que um curso avaliado de forma insatisfatória, com perda de recursos e desempenho inferior ao esperado, pode afetar a imagem profissional do professor-gestor diante dos diferentes atores com quem ele se relaciona na Universidade (MARRA; MELO, 2005). Portanto, a tamanha responsabilidade evidenciada pode justificar a resistência dos docentes diante da possível ocupação na função de coordenação no ensino superior.

Nascimento (2010) complementa que tem sido dada maior atenção para a produção científica dos programas, e, de forma mais específica, à publicação de artigos em periódicos científicos, deixando claro, ainda, que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação, não avalia o desempenho individual de cada professor, mas sim o desempenho dos programas do contexto da pós-graduação. Contudo, esse mesmo autor reflete que, na prática, são os critérios expostos pela

CAPES que geram uma maior pressão no professor quanto a maximização do seu desempenho individual, a exemplo dos pré-requisitos necessários para que os professores se enquadrem como “docentes permanentes” em um curso de pós-graduação.

Essas falas do autor são reforçadas mediante o trabalho de Viana (2018) que tratou acerca do sistema CAPES de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração Pública, ao mencionar que a avaliação é caracterizada, principalmente, pelo seu caráter acadêmico, tendo em vista que está sustentada, sobretudo, na pesquisa e em publicações científicas, destacando, dessa maneira, o “produtivismo” citado por um dos entrevistados do referido estudo.

Em vista disso, Nascimento (2010) complementa que a pressão para que os professores publiquem em periódicos, tem contribuído para o desenvolvimento de elevado nível de estresse, tendo como possível consequência a redução de dedicação às atividades menos ou não pontuadas de acordo com os critérios estabelecidos pelo Comitê Técnico Científico (CTC) da CAPES, ou ainda deixando de exercer tais atividades. Essas considerações apresentadas pelo autor foram relevantes para compreensão da pós-graduação, contexto selecionado nesta dissertação, o qual possui especificidades que merecem destaque.

Soma-se a tal conjuntura o fato de que atividades inerentes à gestão nas IES não exigem do professor as mesmas competências pertinentes ao exercício de pesquisa, de extensão e de ensino (BARBOSA; MENDONÇA, 2014). Ou seja, podemos perceber que o professor quando na função de gestor amplia o seu rol de responsabilidades e, nesse sentido, torna-se essencial a mobilização de diversas competências frente aos diferentes papéis que assumem (PAIVA; MELO, 2009), a fim de integrar saberes múltiplos (LE BOTERF, 2003).

Para Fleck e Pereira (2011), o docente poderá se deparar com cargos de gestão durante sua carreira, o que irá exigir dele habilidades gerenciais, portanto, é fundamental capacitar esses profissionais. Entretanto, os autores acreditam que não se pode demandar do corpo docente as competências necessárias para atuação no exercício gerencial, o que implica em um cenário caracterizado por profissionais que assumem a função com conhecimento gerencial aquém do necessário, aprendendo no dia a dia e no decorrer das demandas inerentes ao exercício.

Além disso, pesquisas desenvolvidas sobre competências gerenciais no contexto das IES (CAMPOS, 2007; ÉSTHER, 2011; FLECK; PEREIRA, 2011; BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016b; RODRIGUES; VILLARDI, 2017; FRADE et al., 2019) mostraram que os professores-gestores não podem prescindir de competências gerenciais, tendo como base a premissa de que são sujeitos principais comprometidos na definição e

alcance dos objetivos e metas no contexto do ensino nas IES. Entretanto, essas mesmas pesquisas evidenciaram *gaps* na formação dos professores para a gestão nas universidades, o que emerge a relevância de refletir, investigar e compreender sobre o desenvolvimento de competências gerenciais no professor, em específico nesta pesquisa, junto à coordenação de programas de pós-graduação *stricto sensu* do Campus I da UFPB.

Os professores, enquanto coordenadores de curso desempenham atividades administrativas em suas respectivas áreas de formação e precisam colocar em prática suas atribuições na busca por satisfazer os interesses do curso, tanto no que tange ao crescimento da estrutura e dos recursos inerentes às estratégias administrativas, quanto ao desenvolvimento científico pertinente ao conhecimento específico da área, o que demanda desses professores um constante acompanhamento e atualização em relação ao que vem sendo estudado (FLECK; PEREIRA, 2011).

Partindo dessas ideias, os referidos autores complementam que essa conjuntura pode ser claramente percebida na atuação de coordenadores de programas de pós-graduação das IES. Assim, compreendendo as atribuições fundamentais para garantir desempenhos eficientes na gestão das IES, a coordenação de curso se apresenta como uma importante função para o alcance da qualidade no ensino (FERREIRA; PAIVA, 2017).

Diante disso, a pergunta-problema de pesquisa que norteia este estudo é *Como o professor-gestor desenvolve competências gerenciais enquanto coordenador de programas de pós-graduação?* Partindo deste questionamento, a pesquisa apresenta como objetivo geral compreender o desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor no contexto da pós-graduação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A partir disso, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- a. Descrever a trajetória do professor-gestor, a partir de suas experiências acadêmicas e não acadêmicas, que o conduziram a coordenação de curso na pós-graduação da UFPB;
- b. Identificar as competências presentes no perfil do professor-gestor enquanto coordenador de curso de pós-graduação da UFPB;
- c. Identificar os elementos impulsionadores do desenvolvimento de competências gerenciais nos coordenadores de cursos da pós-graduação da UFPB.

Sendo a UFPB o *locus* da pesquisa, é importante mencionar que, de acordo com informações em seu site institucional, a entidade foi criada em 1955 pela Lei Estadual 1.366, de 02 de dezembro de 1955, e instalada sob o nome de Universidade da Paraíba como resultado da junção de escolas superiores. Desde sua criação e ao longo do tempo, a UFPB

cumpra um papel essencial na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão, além de sua valorização social, na dimensão da educação superior, resultante de sua trajetória de contribuição para o avanço científico e tecnológico da região, bem como para a formação de profissionais qualificados no Estado da Paraíba, para atuar em todo o país, em especial na Região Nordeste.

De acordo com dados da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) extraídos do site eletrônico da UFPB (2020a), a instituição possui cento e dez cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo setenta e dois mestrados e trinta e oito doutorados, dos quais cinco destes cursos são associados com outras instituições de ensino superior. Ainda de acordo com a fonte mencionada, os cursos oferecidos pela UFPB compreendem todas as grandes áreas do conhecimento e a maioria apresentam, no quesito de qualidade, conceito 4, representado por 47,8%; ademais, 23,9% dos cursos são caracterizados com conceito 3; 21,2% com o conceito 5 e o restante dos cursos são qualificados com o conceito 6.

Cabe complementar que o Campus I da UFPB, local selecionado para realização dessa pesquisa, tem sua sede em João Pessoa-PB e possui um total de noventa e oito cursos de pós-graduação, sendo cinquenta e dois mestrados acadêmicos, doze mestrados profissionais e trinta e quatro doutorados, os quais estão distribuídos em setenta Programas de Pós-Graduação (PPGs) ofertados em doze centros da referida Instituição (UFPB, 2020).

O debate apresentado se faz pertinente devido às mudanças no trabalho realizado pelo professor nas IES, tendo em vista o aumento de suas responsabilidades, o que torna a gestão uma atividade de destaque como efeito da cultura cada vez mais focada nos resultados, provenientes dos desempenhos das instituições (SANTIAGO et al., 2006; CARVALHO, 2014; BRAUN, 2014).

A pesquisa também se mostra significativa, na medida em que buscamos compreender, a partir dos depoimentos dos entrevistados, as experiências vividas na trajetória de condução à função desempenhada, colocando também em pauta as problemáticas que envolvem a atuação do professor-gestor no contexto da coordenação de programas de pós-graduação, considerando o exercício desempenhado em diferentes papéis e demandas frente às atividades desenvolvidas nas mais variadas áreas do conhecimento.

Também vale salientar que a discussão em torno das competências e competências gerenciais têm despertado o interesse tanto no âmbito acadêmico quanto no organizacional, posto que as organizações que obtêm êxito em suas ações, em geral, são aquelas que realizam uma gestão estratégica de pessoas e orientam-se para alcançar resultados satisfatórios, sendo,

conforme Lemos, Berni e Palmeira (2014), fundamental o desenvolvimento de competências nos papéis de gestão na esfera pública.

Partindo dessa apresentação geral acerca de aspectos que revelam a importância do debate aqui apresentado, a justificativa e relevância desta pesquisa, de forma mais específica, pode ser reconhecida tomando como norte três dimensões: (1) contribuição acadêmica para a temática nos estudos em gestão pública; (2) contribuição prática para a gestão da IES pesquisada; e (3) contribuição social que o estudo promove.

A contribuição acadêmica pode ser acentuada, inicialmente, tomando como ponto de partida os achados de Barbosa (2015), ao frisar que a atuação no campo gerencial se tornou uma temática promissora a ser explorada, diante da dinamicidade presente nas atividades desenvolvidas pelo docente no ensino superior, em específico o público, o que torna pertinente a discussão.

Além disso, é importante mencionar que foram consultadas bases de dados, em 25 de fevereiro de 2019, a exemplo da *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL), conforme Apêndice A, para verificação e análise de estudos relacionados com a temática escolhida. Na biblioteca eletrônica SPELL, ao realizar uma consulta pelo título, foram identificados cinquenta e oito resultados de publicações sobre competências gerenciais; na base de Periódicos Capes, sessenta e nove periódicos revisados por pares; na base *Scielo*, foram localizados oitenta e dois resultados e; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi possível observar cento e sete trabalhos.

No SPELL, ao combinar a expressão “competências gerenciais” com a palavra “professor”, a fim de identificar estudos sobre essa temática na docência, a quantidade de achados reduziu para três publicações, dessas, nenhuma fez referência diretamente ao professor enquanto coordenador de programa da pós-graduação. O primeiro estudo identificado foi o de Barbosa, Paiva e Mendonça (2018), o qual abordou sobre as aproximações conceituais entre os construtos “papel social”, “competências profissionais” e “competências gerenciais”, fazendo uma metáfora ao professor como ator, à medida que desenvolve diferentes papéis sociais, em decorrência das suas atividades enquanto docente, pesquisador e gestor, de onde podem emergir diversas competências.

O segundo estudo foi o de Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016a), que dentro desse mesmo enfoque, a partir da realização de entrevistas com professores em função de gestão no nível estratégico de uma Universidade Federal, discutiu a respeito das competências esperadas versus percebidas desses sujeitos. A terceira pesquisa, também de Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016b), direciona a discussão para análise da interação entre o papel do professor-

gestor e as competências gerenciais, frente às exigências por ganhos de produtividade e contínua capacitação.

No portal de Periódicos CAPES, mediante busca avançada, foi colocado no filtro de título as palavras “competências gerenciais” adicionando no filtro em qualquer parte do documento, a palavra “professor”, tendo oito resultados, porém apenas quatro relacionados ao presente estudo, uma delas já encontrada na busca anterior, e novamente não destacaram a coordenação de pós-graduação. Após o filtro, verificamos o trabalho de Reatto e Brunstein (2018), que trouxe a discussão sobre o desenvolvimento de competências gerenciais de professores-gestores, nesse caso, representados por chefes de departamento, a partir de um debate que colocou em ênfase a imagem que esse profissional possui em relação à prática de sua função, pautada em suas compreensões sobre o que entendem a respeito do cargo e que conhecimentos são necessários para o exercício profissional.

Identificamos também a pesquisa de Pereira e Silva (2011), corroborando essa mesma temática, buscou captar a percepção de servidores técnico-administrativos de três IFES do Nordeste brasileiro, acerca das competências gerenciais, a partir de quatro dimensões de competências: cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas. E, localizamos, ainda, o estudo de Ésther (2011), que dentro desse mesmo viés temático, analisou as competências gerenciais atribuídas aos reitores, vice-reitores e pró-reitores de oito universidades federais, trazendo um olhar mais acurado sobre a atuação dos mesmos.

Na base *Scielo*, foram usadas as mesmas palavras, considerando na busca avançada todos os índices, com isso, três resultados foram encontrados, contudo, apenas um tinha relação com o tema pesquisado, porém, tratava-se do estudo de Barbosa, Paiva e Mendonça (2018), já identificado em buscas anteriores.

Por fim, na BDTD, a busca avançada realizada, considerando as palavras “competências gerenciais” no título e “professor”, com abrangência em todos os campos, localizou onze resultados com uma repetição e foram eliminados mais 05, os quais não tratavam diretamente do enfoque pesquisado. Dos cinco trabalhos filtrados, que tinham proximidade com o objeto de estudo, um deles foi a tese de Barbosa (2015) que buscou entender sobre a influência de políticas públicas e organizacionais para formação de competências gerenciais no papel de professores-gestores da alta administração (reitores e pró-reitores).

Em perspectiva similar ao estudo de Barbosa (2015), a dissertação de Oliveira (2017) também abordou a gestão em nível estratégico, ao dar ênfase aos pró-reitores, buscando levantar e mapear na percepção desses gestores, as competências necessárias para ocupar

funções gerenciais no exercício de suas atividades. Também próxima dessas ideias, a dissertação de Campos (2007) teve como objetivo principal identificar as competências gerenciais necessárias aos pró-reitores de uma instituição federal, também buscou fazer um levantamento documental sobre essa função na instituição estudada, além da descrição da função e identificação da percepção dos sujeitos acerca do seu exercício gerencial e as demandas inerentes ao mesmo.

A dissertação de Oliveira (2018) também foi encontrada nesse filtro e verificamos que, sob um enfoque quantitativo e qualitativo, a autora estudou e comparou as competências gerenciais (ideais-exigidas e reais-efetivas) de coordenadores de cursos da graduação em IES inseridas tanto no contexto público, como no privado. Outro estudo em aspecto similar foi o de Silva (2002), cujo objetivo foi identificar as competências gerenciais dos coordenadores e orientadores do curso de graduação em Administração de Empresas, sob o olhar de diferentes sujeitos que se relacionam diretamente com o trabalho do coordenador, a exemplo de professores, alunos, pró-reitoria da graduação, cheia de departamento, além da própria percepção dos coordenadores em relação a função que desempenham.

No intuito de refinar ainda mais a pesquisa, considerando o contexto estudado, foram consultadas essas mesmas plataformas, com o mesmo processo detalhado anteriormente, contudo, utilizando a combinação de competências gerenciais e pós-graduação.

Na biblioteca eletrônica SPELL, foram localizados dois documentos, sendo apenas um deles diretamente relacionado ao objeto dessa pesquisa. A referida publicação foi desenvolvida pelos autores Fleck e Pereira (2011), cujo tema é “Professores e gestores: análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do RS, Brasil”, estudo desenvolvido sob uma abordagem de pesquisa quantitativa, em que foram investigadas as características predominantes no perfil desses coordenadores inseridos em diferentes programas da pós-graduação.

Na base de Periódicos CAPES, foram localizados doze arquivos, mas apenas um estudo, o qual foi citado anteriormente, tem relação com o propósito da pesquisa, os demais não retrataram a figura do coordenador de curso. Na base Scielo foi possível identificar três publicações, porém, apenas a mencionada publicação se relaciona com o objetivo pretendido nesse estudo.

Na BDTD, utilizando-se as mesmas combinações, percebemos uma maior quantidade de documentos, tendo em vista ter aparecido um total de cinquenta e oito publicações, sendo sete delas com proximidade ao tema de pesquisa desse estudo, porém, algumas já

mencionadas nas buscas anteriores. Em sua maioria, os estudos mantiveram o foco em investigar competências gerenciais de profissionais a exemplo de coordenadores de curso da graduação, pró-reitores e diretores. Todavia, não foram identificadas pesquisas com ênfase na coordenação da pós-graduação.

Outras combinações também foram realizadas, a exemplo de: competências gerenciais e professor-gestor; competências e coordenadores de curso; competências gerenciais e Instituição de Ensino Superior. Evidenciando, por conseguinte, mediante resultados, que os achados de pesquisas sobre competências gerenciais no contexto do ensino superior não possuem uma quantidade expressiva que trate acerca da figura do coordenador no âmbito da pós-graduação.

Ademais, é relevante destacar, em perspectiva complementar, que esse trabalho propõe um avanço na teoria, tendo em vista apresentar como diferencial a compreensão sobre o desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor da pós-graduação, a partir da utilização do método da história oral, o que permitiu uma análise mais profunda acerca do próprio indivíduo, refletindo sobre sua formação, crescimento e desenvolvimento profissional, em um contexto (pós-graduação) ainda pouco estudado, conforme acentuado anteriormente diante das buscas realizadas.

Tais evidências são sustentadas sob a perspectiva de Marra e Melo (2005, p. 11) ao afirmarem que “a análise dos trabalhos relacionados à questão do gerente evidencia que permanece certa dificuldade em estabelecer com exatidão os limites, as atribuições, as prioridades e as expectativas para o nível gerencial”. Portanto, na visão das autoras, é importante se ter um aprofundamento acadêmico que contribua para análise do exercício gerencial em maior amplitude, a fim de compreender melhor sobre práticas gerenciais.

A partir do exposto, podemos esboçar o diferencial do presente estudo, o qual tem interesse, sob uma compreensão qualitativa, em compreender o desenvolvimento de competências gerenciais dos sujeitos-chaves pesquisados. Há, pois, uma abertura para investigação de especificidades para além do que é conhecido no contexto atual, sanando a limitação encontrada até o momento nos estudos que versam sobre a gestão no campo acadêmico (CARVALHO, 2013).

Dessa forma, foi possível um olhar, sob uma percepção mais acurada, gerando novas contribuições ao campo acadêmico, a partir de uma reflexão e análise que teve condições de revelar aspectos significativos, ainda não observados no exercício da função de coordenador de curso no ensino superior público. Essa análise foi explorada e embasada na pesquisa qualitativa e com a utilização do método da história oral, o qual ainda não foi visto nas

pesquisas consultadas e apresentadas neste trabalho, tanto em nível de atuação do coordenador na pós-graduação, como na graduação.

Do ponto de vista prático, os resultados alcançados pelo estudo podem servir de subsídios para possíveis intervenções, de acordo com o que foi apresentado, no que se refere especificamente ao papel do coordenador da pós-graduação, visando à melhoria de políticas de gestão de pessoas nos PPG's da UFPB. Fleck e Pereira (2011) demonstram que investigar características comuns de professores-gestores na pós-graduação é relevante, a fim de que se possam criar mecanismos para aprimorar os PPG's no país.

Essas melhorias são pertinentes quando se pensa nas peculiaridades da gestão acadêmica, a qual requer na atividade dos gestores uma conciliação entre “arte e ciência, racionalidade e intuição, criatividade e inovação, com coragem e sensibilidade suficientes para tomar decisões que não necessariamente encontram respaldo nos modelos racionais importados do setor empresarial” (MEYER Jr.; LOPES, 2015, p.41).

Além disso, é possível perceber o acúmulo de atividades e responsabilidades provenientes da função de gestão, posto que “o docente que passa a exercer a coordenação de curso de mestrado ou doutorado na Pós-Graduação em sua maioria, não é formado em administração” (RODRIGUES; VILLARDI, 2017, p. 212). Outrossim, Silva e Cunha (2012, p. 166) complementam que “[...] há carência de apoio e assistência na condução dos professores para os cargos de gestão universitária”.

No entanto, mesmo não apresentando tal formação e possuindo carência de apoio, os docentes inseridos na gestão de Programas de Pós-Graduação, em distintas áreas e com diferentes formações, precisam operar suas atividades como gestores, guiando seus respectivos cursos ao desempenho esperado pelos demais componentes do Programa, pela própria Universidade, e por seus entes reguladores (RODRIGUES; VILLARDI, 2017). Esse cenário corrobora para a reflexão de que ações de capacitação são necessárias para o desenvolvimento de competências gerenciais, pois são vistas como importantes na busca pela qualidade do curso e o desempenho das atividades organizacionais (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

Tais intervenções podem ter um impacto positivo na organização, à medida que tendem a oportunizar políticas de gestão que melhor preparem os profissionais para atuar e, conseqüentemente, ter ganhos no alcance de resultados, além de beneficiar a relação com os demais atores, como os próprios estudantes da instituição, já que serão conduzidos por um profissional capacitado para atendimento das demandas e necessidades apresentadas. Afóra disso, conforme aponta Souza (2018), o sucesso da gestão do curso influencia diretamente na

formação do perfil que se almeja do aluno, a partir da construção de um projeto curricular coerente com as demandas e necessidades do corpo discente.

A contribuição prática que justifica o estudo, por sua vez, é visualizada diante do fato de que este estudo pode levar os docentes a refletirem sobre o impacto de suas atividades nas IES em que atuam e na formação dos discentes que delas fazem parte. Nessa mesma linha de raciocínio, o estudo oportunizou, mediante a discussão sobre a ação gerencial do professor enquanto coordenador de curso, despertar a reflexão sobre as potencialidades existentes no perfil desses docentes e a importância das mesmas na gestão do curso e, por outro lado, possibilitou perceber pontos frágeis, os quais podem ser repensados e mudados, na busca por melhorias nas atividades desempenhadas.

Por fim, no que se refere a dimensão social, em perspectiva inicial, vale frisar acerca da importância das IES no cenário socioeconômico do país, pela produção de conhecimento e constante busca por formar cidadãos responsáveis e comprometidos em sua atuação por uma sociedade mais justa. Sob essa linha de compreensão, Araújo (2016) aponta que um dos principais objetivos de uma IES é contribuir para formação não apenas profissional, como também humana do indivíduo, de tal forma que o mesmo se preocupe com a sociedade que irá atuar.

Nesse enfoque, para além da formação profissional, o exercício gerencial no contexto universitário, deve ser desenvolvido com empenho e responsabilidade para com a sociedade, posto que as expectativas da sociedade brasileira pela formação profissional que tenham impactos positivos no que se refere ao desenvolvimento social, econômico e tecnológico, exigem das universidades resultados coerentes e que atendam tanto as demandas do mercado, quanto aos interesses de tais instituições (CORRÊA, 2017).

Diante disso, vale ressaltar que a gestão universitária tem um peso importante para alcance da situação almejada, pois o acompanhamento do desenvolvimento do aluno e os aspectos que tangem a qualidade do profissional formado fazem parte das atribuições que competem diretamente a coordenação de curso, o que mais uma vez atesta a importância social dessa função nas IES (ARAUJO, 2016).

Investigar sobre a figura do professor-gestor no contexto de uma IFES, com vistas a buscar compreender acerca do processo de desenvolvimento de competências gerenciais no exercício de suas atividades, proporciona a reflexão sobre o que é ser gestor em instituições dessa natureza (ÉSTHER, 2007), as quais possuem um notório impacto, ao longo do tempo, no desenvolvimento do país e da sociedade como um todo.

Posto isso, a função de coordenador apresenta uma natureza complexa e é determinante para a qualidade dos cursos, assim, esta pesquisa buscou trazer para a gestão universitária a análise das competências dos professores-gestores na coordenação de programas da pós-graduação. Esse contexto também releva um impacto social, à proporção que busca incentivar o desenvolvimento de pesquisadores, a partir da formação de mestres e doutores, para melhoria em suas atuações profissionais e, muitas vezes, mudanças na carreira e na vida dessas pessoas.

Além do mais, a pós-graduação tem uma implicação no desenvolvimento do país, tendo em vista a importância que assume na qualificação das IES e na formação de pesquisadores e professores (VIANA, 2018). Esse contexto específico também contribui para o desenvolvimento da região a qual se encontra inserida, aspecto que é observado nas avaliações da CAPES, conforme exposto na Portaria CAPES nº 59, de 21 de março de 2017, a partir do requisito de inserção social, que almeja verificar o impacto regional e/ou nacional do PPG; integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa; bem como a visibilidade ou transparência dada pelo programa em relação a sua atuação (CAPES, 2017).

Pautada nas razões aqui mencionadas, a pesquisadora também possui motivações pessoais que podem reforçar o pretexto para o desenvolvimento desse estudo. Essa motivação está relacionada ao contato, mesmo que ainda incipiente, com a docência no ensino superior e os desafios na própria função e de possibilidades outras de atuar como professora-gestora.

Mesmo não estando inserida na gestão de um curso, a pesquisadora percebeu, em um olhar mais próximo, oportunizado pela experiência como docente, bem como por meio da realização de um estudo empírico, as dificuldades enfrentadas pela coordenadora do curso de Administração na IES em que atua, a qual possui uma formação diferente da Administração. Os resultados do estudo mostraram a dificuldade encontrada pela entrevistada tendo em vista atuar em uma área diferente da sua formação básica e por não ter recebido capacitação para desenvolver atividades de natureza gerencial, além de ter mencionado que seu aprendizado gerencial ocorre na vivência profissional, diante das demandas e dos problemas que surgem (FRADE et al., 2019).

Diante disso, surgiu a inquietação pela compreensão sobre como profissionais de outras áreas mais distantes de uma formação com base na gestão, a exemplo da Administração, desenvolvem competências gerenciais, o que justifica também a escolha dos sujeitos-chave dessa pesquisa, de acordo com a explanação apresentada nos procedimentos metodológicos. Ainda em perspectiva particular, é importante ressaltar que por estar inserida

na pós-graduação, diante da evidente importância desse contexto, o qual é discutido no presente estudo, bem como frente à já apontada carência de literatura sobre a formação de competências no coordenador da pós-graduação, se reforça a sua seleção e o interesse por parte da pesquisadora para realização desta pesquisa.

Ademais, esta dissertação está organizada em seis seções, incluindo a presente introdução, em que foram explanados o problema, objetivos (geral e específicos) e justificativa para realização do estudo. A segunda seção apresentou o arcabouço teórico, o qual compreende a discussão sobre a atuação docente nas Instituições de Ensino Superior, o trabalho gerencial e o papel do professor-gestor e funções e competências do professor-gestor na coordenação da pós-graduação.

Na quarta seção foram apresentados os procedimentos metodológicos para operacionalização do estudo, compreendendo a caracterização da pesquisa, o método utilizado, o contexto e os sujeitos, instrumento e processo de coleta de dados, procedimentos de análise de dados e o desenho da pesquisa.

A quinta seção destacou a análise e discussão dos resultados obtidos no estudo, considerando o problema de pesquisa e os objetivos traçados, mediante exposições acerca da trajetória dos professores-gestores; o significado da coordenação da pós-graduação na visão dos professores-gestores; e competências gerenciais do professor-gestor da pós-graduação.

Por fim, a sexta e última seção apresentou as considerações finais do trabalho, pautadas no posicionamento crítico, por meio da síntese da análise dos resultados, expondo também as limitações identificadas, bem como recomendações e perspectivas para futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção é resultado do exercício de leituras que se mostraram pertinentes para discussão da problemática da pesquisa e alcance dos resultados propostos, sendo dividido em quatro partes: (1) atuação docente no ensino superior; (2) a função gerencial e o papel do professor-gestor; (3) competências gerenciais e; (4) funções e competências do professor-gestor na coordenação da pós-graduação.

2.1 Atuação docente no ensino superior

Considerando o *locus* da pesquisa, é importante acentuar, que a Universidade, para Barbosa (2003), é entendida como um serviço educacional que se concretiza mediante o trabalho e investigação dos docentes. Suas funções, ainda de acordo com a autora, podem ser sistematizadas nas seguintes: construção, por meio da criação, do desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; condicionamento e preparo para realização de atividades profissionais para empregar conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; suporte científico e técnico ao progresso cultural, social e econômico das sociedades.

A universidade tem própria cultura epistemológica – sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação –, que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados por meio de regras educacionais que têm funções tanto sociais quanto cognitivas. Essas regras representam o conjunto de convenções acadêmicas e envolvem a normatização do conhecimento científico pela definição da rotina das aulas/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, dos espaços possíveis de articulação entre professores e alunos, da dinâmica institucional e dos objetivos que cada instituição pretende alcançar (ISAIA, 2006, p. 77).

Nesse sentido, Barbosa (2003) pondera que o ensino na Universidade é norteado por algumas características, a saber:

- Oportunizar o entendimento sobre um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que propiciem o domínio científico e profissional de um campo específico;
- Direcionar o aluno para um comportamento autônomo na busca de conhecimentos;
- Desenvolver a aptidão de reflexão;

- Compreender o processo de ensino-aprendizagem como um exercício integrado à investigação;
- Dar ênfase ao ensino baseado na investigação do conhecimento, em detrimento da transmissão de conteúdo;
- Possibilitar o trabalho em equipe, mediante a integração, vertical e horizontal, da atividade de investigação ao exercício de ensinar do professor;
- Produzir e reproduzir situações que gerem aprendizagem;
- Reconhecer a importância da avaliação com base em um diagnóstico compreensivo da atividade mais do que uma avaliação norteada por controle.
- Explorar o universo de conhecimentos e cultural dos alunos e permitir a construção de processos de ensino e aprendizagem de forma interativa e participativa.

Nesse enfoque, é importante destacar que a docência é entendida, sob o ponto de vista de Isaia (2006), como um processo complexo traduzido por uma trajetória de vida e de profissão ao longo do tempo. A atuação docente, frente ao cenário apresentado, demanda por características particulares e diferenciadas, quando comparadas as tradicionais ainda praticadas. É o que reforçam Pimenta e Almeida (2011), quando citam a respeito de um professor universitário capaz de atuar na busca pela abordagem reflexiva, crítica e competente diante do exercício de suas atividades, proporcionando sentido e significado aos componentes curriculares ministrados, o que impacta diretamente na formação profissional dos seus alunos.

Tomando como base tais considerações, é relevante pontuar a respeito do perfil docente no ensino superior, o qual compreende, na visão de Masetto (2012), não apenas o conhecimento específico sobre determinado assunto ou área, pois se soma a tal cenário o aspecto de mediação no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o autor completa seu pensamento ao dar ênfase, no que se refere a atuação docente, a necessidade da competência em determinada área de conhecimento, domínio na área pedagógica e desenvolvimento da dimensão política no exercício das atividades.

Valendo-se ainda das colocações de Masetto (2012) para explicação dos aspectos citados como importantes para atuação docente no ensino superior, o autor considera a necessidade do domínio de conhecimentos básicos de determinada área, além da experiência profissional de campo, contudo, deixa claro que é fundamental a atualização dos conhecimentos e práticas profissionais.

O domínio da área pedagógica, também comentado pelo autor, é compreendido como o mais carente, apesar de estar intimamente relacionado ao processo de ensino-aprendizagem, o que merece a atenção do docente pelo menos nos seguintes eixos: o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, concepção e gestão de currículo, organização e integração das disciplinas como componentes curriculares, sensibilidade para compreender a relação professor-aluno e aluno-aluno, a teoria e prática da tecnologia na educação, o processo avaliativo e *feedback*, além da utilização do planejamento no exercício educacional e político (MASETTO, 2012).

Finalizando a compreensão das reflexões do autor em evidência, a dimensão política é vista como fundamental no exercício docente, já que o professor é um cidadão, “[...] alguém compromissado com seu tempo, sua civilização e sua comunidade [...]. Como cidadão, o professor está aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade ou na faculdade, suas transformações, evoluções, mudanças” (MASETTO, 2012, p. 39).

O cenário apresentado é corroborado por Junges e Behrens (2015), quando comentam a respeito da relevância da prática pedagógica no exercício docente, compreendendo que a docência universitária exige, além de conhecimentos específicos, o conhecimento e atuação mediante fundamentos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, integrados por saberes experienciais e de produção científica. Ainda de acordo com as autoras, o ensino e a aprendizagem precisam caminhar lado a lado, pois, quando isso não acontece, a preocupação concentra-se em ensinar e não na efetiva aprendizagem dos alunos.

Ensinar requer uma variada e complexa articulação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Esses conhecimentos são requeridos porque na atividade docente há inúmeros fatores implicados, por exemplo, a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e age diante do inesperado e do desconhecido (CRUZ, 2017, p. 674).

O entendimento da autora citada permite refletir sobre a complexidade do exercício docente, diante do desenvolvimento de saberes múltiplos em um contexto de atuação considerado imprevisível. Nesse campo, é possível observar que o papel do professor, no que se compreende por ensino, passou de instruir e repassar conhecimentos para refletir, analisar, pensar criticamente e desenvolver argumentação (FERNANDES; GRILLO, 2001).

Nessa perspectiva, as autoras revelam que o professor do ensino superior, além de repensar o processo de ensino-aprendizagem, quanto ao que se compreende por ensinar e aprender precisa buscar informações, desenvolver novas habilidades, adequar-se as

contingências externas, encontrar significados nos seres e situações, bem como adotar mudanças comportamentais.

Para alcançar essa postura de atuação, Masetto (2012) reitera a preocupação com a formação do professor, a fim de que ensine os alunos a aprender e tomar iniciativas, ao invés de apenas receberem o conhecimento. O autor considera que a universidade precisa sair de si e compreender o contexto em que está inserida, realizando mudanças curriculares em consonância com as demandas da sociedade. Veiga (2006) também pontua que a formação de professores para atuar no ensino superior deve compreender a importância do papel que assumem enquanto docentes, com ênfase nos âmbitos científico e pedagógico, para capacitá-los a mediar questões inerentes ao contexto universitário e o seu aspecto social.

Em complemento ao que foi explanado, formar profissionais competentes e em sintonia com as demandas do mercado atual, que possuam senso de justiça diante da sociedade e uma identidade com a cidadania democrática, é um desafio no exercício docente, o qual requer muito mais do que transmitir conhecimentos diante de conteúdos que são ministrados diariamente em sala de aula (PIMENTA, 2011).

Essa orientação para o mercado de trabalho também é observada por Isaia (2006) como um aspecto fundamental a ser considerado, tonando-se necessário “[...] ultrapassar o marco puramente acadêmico em direção a aquisição de competências profissionais e éticas para o exercício profissional” (p. 81). Pimenta (2011) percebe a relevância de os professores repensarem as suas atuações e reavaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino superior.

Ainda diante da discussão sobre os desafios enfrentados pelo professor no ensino superior, Isaia (2006) aponta a importância de se desenvolver um trabalho colaborativo e articulado entre professores e instituição, com base no incremento da educação, de tal forma que ambas as partes estejam cientes de suas respectivas responsabilidades. Ainda no enfoque de desafios, a autora também dá ênfase a preocupação em investir na ação pedagógica, tendo sensibilidade para desenvolvimento do aluno como pessoa e como profissional.

Frente ao exposto, Zabalza (2007) aponta três dimensões principais para caracterizar o papel do professor no contexto do ensino superior. (1) Dimensão profissional: exigências, identidade, parâmetros de atuação, dilemas do exercício profissional, etc. (2) Dimensão pessoal: tipo de envolvimento e compromisso pessoal, ciclo de vida do professor, situações pessoais que os afetam, etc. (3) Dimensão administrativa: condições contratuais, processos de seleção e promoção, incentivos e condições de trabalho de forma geral.

Podemos observar, nesse sentido, que cada dimensão característica ao papel do docente no ensino superior exige diferentes posturas de atuação e mobilização de habilidades, como por exemplo: aprender a lidar com a atividade administrativa, lidar com conflitos interpessoais, conciliar demandas entre outras, diante das atribuições que esses profissionais assumem, o que revela uma complexidade no trabalho desempenhado e reforça a importância e influência do mesmo no desempenho das IES e na formação de profissionais e cidadãos.

No caso da atuação na pós-graduação, Santos (2017) destaca que é possível perceber consequências específicas da construção da carreira acadêmica, a exemplo da diminuição do tempo livre, o aumento do número de orientandos, além da efetivação de atividades que direcionem o docente para legitimação no campo, em decorrência do reconhecimento, satisfação e aquisição de status diante do exercício da pesquisa.

Pesquisas internacionais, a exemplo do estudo de Blaskova et al. (2015), discutem a importância do desenvolvimento de competências em professores do ensino superior. Os autores pontuam que a competência de ensino do docente nas universidades pode ser desenvolvida com base em diferentes aspectos:

- Autoeducação (conhecimento da literatura educacional, andragogia, entre outros);
- *Coaching*, *mentoring*, consultoria e acompanhamento de autoridades educacionais experientes (planejamento de treinamento);
- *Feedback* de colegas do departamento (receber *feedbacks* voluntários de colegas mais jovens e mais velhos);
- Registro do diário do professor (atualizar o registro com base em reação dos alunos quanto a aplicação dos métodos e estratégias de ensino, a fim de avaliar a eficácia das mesmas para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem);
- Participação em programas educacionais e treinamento de habilidades relacionadas ao ensino (buscados individualmente ou por ações organizadas pela universidade).

Os autores mencionados refletem, diante do exposto, que quanto mais os professores buscarem a concentração, a autoeducação e o autodesenvolvimento, por meio das práticas elencadas, mais provável será a maximização de competências de ensino, as quais são fundamentais no exercício docente no contexto do ensino superior.

O que se pode observar, ainda com base na literatura internacional, é que o papel do professor se tornou multidimensional, tendo em vista que passou a compreender aspectos que

vão além de projetar, transmitir conteúdo em sala de aula e avaliar a aprendizagem dos alunos, passando a ter a necessidade de desenvolvimento de habilidades que perpassem pelo gerenciamento em sala de aula, tratamento de questões pedagógicas, uso de tecnologias, conhecimento de tecnologia, entre outras (GORE; BEGUM, 2012).

Nessa ótica, acreditando que o ensino superior tem como missão preparar não só futuros profissionais, mas cidadãos para atuar na sociedade, buscando transformá-la mediante o exercício de suas atividades, Leite (2006) sinaliza que os professores universitários precisam refletir acerca de suas práticas pedagógicas, tomando como norte os conhecimentos específicos à sua área e a elaboração dos currículos, abrangendo valores sociais e éticos.

Desse modo, cabe ressaltar que o perfil do professor de ensino superior, porta-voz “soberano” do saber, com papel ativo na transmissão dos seus saberes profissionais, parece não mais atender ao que é esperado das instituições e da sociedade como um todo (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2015), tendo em vista o surgimento de novas demandas e expectativas (MAGALHÃES et al., 2017).

No passado, os docentes do ensino superior detinham a responsabilidade quanto à organização do seu tempo, bem como ao peso para cada atividade; porém, nesse novo momento, frente à diversificação de carreiras e reestruturação de contratos, tais profissionais estão também se tornando trabalhadores acadêmicos cobrados por atividades de cunho administrativo, além de serem pressionados por resultados e terem suas atividades e desempenho sob controle (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

Cabe lembrar que, no Brasil, “a formação de professores para atuar na educação superior ocorre principalmente via programas de pós-graduação *stricto sensu*. Portanto, os professores que atuam no *stricto sensu*, em sua maioria, são também formadores de professores” (KREUZBERG; RAUSCH, 2013, p. 100).

Nesse panorama, a prática docente na pós-graduação, conforme Santos (2017), exige atividades que vão além do convívio com alunos, desenvolvimento de trabalhos e projetos, já que também demanda do professor posturas de enfrentamento de conflitos e barreiras no processo de ensino e aprendizagem, bem como mediação de relacionamentos complexos com diferentes pares e alunos no contexto universitário, o que permite relevar a necessidade de uma atuação que coloque em ação a dimensão política, até porque os resultados do estudo da autora mostraram que as relações com pares ocorrem de maneira intensa na pós-graduação estudada.

Sobre a caracterização do ambiente da pós-graduação, é válido frisar que, de acordo com a Portaria CAPES nº 81, de 03 de junho de 2016, o corpo docente dos PPG's é composto

por três categorias de docentes: I - docentes permanentes, constituindo o núcleo principal de docentes do programa; II - docentes e pesquisadores visitantes; III - docentes colaboradores (CAPES, 2016). Ainda de acordo com a Portaria, estão inseridos na categoria de permanentes, os docentes enquadrados e declarados anualmente pelo PPG na plataforma Sucupira¹ e que correspondam aos seguintes pré-requisitos:

- I – desenvolvimento de atividades de ensino na pós-graduação e/ou graduação;
- II – participação de projetos de pesquisa do PPG;
- III – orientação de alunos de mestrado ou doutorado do PPG, sendo devidamente credenciado como orientador pela instituição;
- IV – vínculo funcional-administrativo com a instituição ou, em caráter excepcional, consideradas as especificidades de áreas, instituições e regiões, e se enquadrem em uma das seguintes condições:
 - a) quando recebam bolsa de fixação de docentes ou pesquisadores de agências federais ou estaduais de fomento;
 - b) quando, na qualidade de professor ou pesquisador aposentado, tenham firmado com a instituição termo de compromisso de participação como docente do PPG;
 - c) quando tenham sido cedidos, por acordo formal, para atuar como docente do PPG;
 - d) a critério do PPG, quando o docente estiver em afastamento longo para a realização de estágio pós-doutoral, estágio sênior ou atividade relevante em Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação e não atender ao estabelecido pelos incisos I e II deste artigo, desde que atendidos os demais requisitos fixados.

Diante disso, vale ressaltar a fala de Nascimento (2010) ao considerar que critérios, a exemplo dos que foram pontuados anteriormente, geram maximização de pressão no professor quanto a melhorias no seu desempenho individual, a fim de que se mantenha credenciado ao (s) programa (s) que se encontra vinculado. Ainda conforme o autor, programas de pós-graduação que buscam por melhores desempenhos junto a CAPES, constroem metas e requisitos internos que, geralmente, são mais rigorosos, controlando a entrada e saída de professores, na categoria de permanentes ou colaboradores. Com isso, esses programas pretendem conseguir gerir suas formas de atuação na busca pelos resultados almejados (NASCIMENTO, 2010), que sofrem influências de processos de avaliação discutidos a seguir.

Maués e Mota Junior (2011, p. 394) sinalizam que:

o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação, conhecido como Sistema CAPES, foi implantado pela Agência em 1976. Desde então, é de sua incumbência definir os critérios que estabelecem o padrão de qualidade exigido para a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado do Brasil. O Sistema de Avaliação abrange dois processos conduzidos por comissões de consultores: a Avaliação dos Programas de Pós-graduação e a Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação.

¹ Ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (CAPES, 2019a).

Sobre a proposta de cursos novos de pós-graduação, vale salientar que, de acordo com a Portaria CAPES nº 150, de 28 de junho de 2019, após suas aprovações no processo de Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN), os cursos novos poderão receber auxílio de bolsas, bem como recursos de custeio e de capital, somente a partir do segundo ano de exercício das atividades (CAPES, 2019b).

Nesse enfoque, a Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), constituída a partir de 1998, tem como direção a Diretoria de Avaliação/CAPES e é efetuada buscando garantir a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado ofertados no país, com objetivos de certificar a qualidade da pós-graduação no Brasil e identificar assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para conduzir ações que induzam a criação e expansão de programas de pós-graduação no país; os objetivos da SNPG, por sua vez, compreendem: formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino, formação de recursos humanos de alto nível e fortalecimento das bases científicas, tecnológicas e de inovação do país (CAPES, 2019c).

Nessa perspectiva, é realizada uma avaliação quadrienal (Portaria CAPES nº 59, de 21 de março de 2017) que faz parte do processo de permanência dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no SNPG, gerando resultados expressos por notas (ou conceitos) em uma escala de 1 a 7, sendo as notas 1 e 2 determinantes para o descredenciamento do curso, 3 (regular), 4 (bom) e 5 (muito bom), bem como os conceitos 6 e 7 visualizados como os melhores e que mostram uma excelência constatada em caráter internacional, sendo importante salientar que apenas programas com doutorado podem ter expectativas em atingir as notas 6 e 7, ou seja, o conceito máximo que um programa apenas com mestrado pode ter é 5, mesmo que atenda com excelência a todos os critérios definidos (CAPES, 2017).

De acordo com a Portaria em epígrafe, as notas são balizadas por fichas de avaliações específicas a cada modalidade: (a) Programas Acadêmicos, (b) Programas Profissionais e (c) Programas Profissionais em Rede Nacional; com atribuições de pesos diferentes nos quesitos avaliados, em concordância com cada modalidade. De modo geral, os programas acadêmicos e programas profissionais apresentam quesitos referentes à proposta do programa, corpo docente, corpo discente, produção intelectual e inserção social; já os programas em rede compreendem itens como: avaliação da rede e suas associadas, discentes e egressos, corpo docente e inserção social (CAPES, 2017).

É válido acentuar também que a CAPES tornou mais rígida a avaliação, até então cursos que apresentavam conceitos igual ou superior a 3 eram considerados com situação

regular, contudo, a partir da Portaria CAPES nº 182, de 14 de agosto de 2018, mudanças foram realizadas: programas com nota igual ou superior a 4 serão regulares; programas com nota inferior a 3 serão desativados e; programas que receberem conceito 3 serão regulares caso sejam compostos apenas por um curso de mestrado, ao passo que serão desativados aqueles programas que sejam compostos por mestrado e doutorado ou apenas nível de doutorado (CAPES, 2018).

Todavia, é significativo pontuar que “a avaliação realizada pela CAPES atribui valor para a pós-graduação brasileira, contribuindo para a expansão e para o aprimoramento dos programas” (VIANA, 2018, p. 112).

Todas essas informações são importantes para compreender o ambiente em que o professor da pós-graduação atua, tendo em vista que, nas visões de Maués e Mota Junior (2011), o Sistema CAPES centraliza a avaliação dos programas de pós-graduação nas atividades do docente. Desse modo, os autores pontuam que as notas de cada programa demonstram a conciliação entre a atuação do professor e as exigências da CAPES, no que se refere ao perfil e produção intelectual.

Nessa perspectiva, Grohmann e Ramos (2012) destacam que os cursos de pós-graduação e seus docentes que são de forma contínua avaliados com base em critérios de produtividade que compreendem aspectos relacionados ao número de orientandos, tempo de conclusão do curso, número de projetos de pesquisa, quantidade de horas/aula, defesas concluídas e, especialmente, a produção científica, em concordância com as pontuações adquiridas por publicações em periódicos.

Como resultado, o processo de trabalho docente sofre consequências das exigências emanadas pela CAPES, diante do aumento de sua carga de trabalho, o que intensifica as atividades do professor, podendo desqualificar sua produção, principalmente no que tange ao tempo de criação e à autonomia para produção científica (MAUÉS; MOTA JUNIOR, 2011). Os autores acreditam, pois, que os docentes apresentam síndromes provenientes do adicional de trabalho, desenvolvendo estresse, insônia, depressão.

Porém, Maués e Mota Junior (2011, p. 398), creem que a intensificação do trabalho docente na pós-graduação não é apenas resultado das exigências das avaliações da CAPES, mas também da “adoção de um modelo de gestão da pós-graduação cada vez mais próximo dos princípios e práticas empresariais incorporados a partir da implementação das políticas educacionais governamentais”. Em contrapartida, apoiando-se nos achados da tese de Santos (2017, p. 183, grifo da autora), “o contexto da pós-graduação é um ambiente em que a

vinculação ocorre de modo voluntário (sentimental) e tem forte relação com as características pessoais dos docentes, que os leva a agir com idealismo, determinação e abnegação”.

Frente a contextualização apresentada, de modo geral, é possível enxergar, no sentido formal, que a docência aparece como o trabalho do professor, contudo, na verdade, esses profissionais atuam em dimensões que ultrapassam a sala de aula, partindo da compreensão de que a docência universitária demanda da indissociabilidade que envolve os domínios de ensino, pesquisa e extensão (VEIGA, 2006).

Ademais, “a auréola de cientistas iluminados, de especialistas na área, a qual, com frequência, está sob a figura dos professores da universidade” (ZABALZA, 2007, p. 114) não é suficiente para encarar os novos desafios que se apresentam a esses indivíduos (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2015), haja vista que o exercício docente no ensino superior teve significativas mudanças nas últimas décadas, compreendendo-as em cinco dimensões, conforme apresentadas por Miller (1991): ensino, pesquisa, extensão, orientação e administração (MENDONÇA et al., 2012).

Em vista disso, Santos (2017) ratifica que o docente na pós-graduação desenvolve os papéis de: (1) professor, com a função de reter alunos para pesquisa e projetos de cunho científico, utilizando-se dos próprios estudos para construção das aulas e atuação no ambiente da pós-graduação; (2) orientador, assumindo a função de consolidação de estudos que corroborem para a sustentação de anseios da carreira acadêmica; (3) gestor, através do desempenho de atividades operacionais, que demandam tempo e que em algum momento da carreira poderão fazer parte do exercício do professor; (4) avaliador, mobilizando a função de colaboração com trabalhos de alunos, pares ou editores de periódicos; e (5) pesquisador, na função de reforçar os significados da pós-graduação, que dizem respeito ao enfoque na importância da pesquisa, na captação de recursos, organização das atividades de grupos de pesquisa e na progressão da carreira acadêmica.

Destarte, o que se pode observar é que as atividades frisadas ampliam a tríade inerente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei n. 9.394, 1996), no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão, à medida que acrescentam ações de natureza administrativa e burocrática, compreendidas pelo exercício de gestão (MENDONÇA et al., 2012). Tal fato reforça o quanto se faz pertinente o presente debate, ressaltando a ideia de que existe a possibilidade do professor se deparar com a função gerencial em meio às atividades desenvolvidas na IES em que atua; e, quando se trata do contexto da pós-graduação, diante das suas já mencionadas especificidades e do nível de cobrança exigido para a manutenção e

criação de programas, o trabalho do professor-gestor, em especial do coordenador, sujeito dessa pesquisa, parece ser ainda mais complexo.

Logo, compreendendo que a gestão está inserida nas atividades do docente no ensino superior, é necessário discutir e refletir sobre elementos que envolvem a função gerencial, bem como sobre o papel desempenhado pelo professor enquanto gestor, a fim de analisar suas especificidades.

2.2 Função gerencial e o papel do professor-gestor

Na literatura muito se discute sobre a função gerencial, tendo em vista a diversidade de posicionamentos quanto as características, habilidades e desafios inerentes a função gerencial, compreendida por suas contradições e dilemas (MINTZBERG, 1986; MOTTA, 1991; REED, 1997; HILL, 1993; ÉSTHER, 2007; ÉSTHER; MELO, 2008). Tais colocações corroboram para justificar a presente discussão, a qual se debruça sobre a compreensão da função gerencial e o papel do professor enquanto gestor nas IES.

Na visão de Motta (1991, p. 20), “atualmente já se aceita tratar a função gerencial como extremamente ambígua e repleta de dualidades, cujo exercício se faz de forma fragmentada e intermitente. Com isso torna-se difícil defini-la de forma análoga a outras profissões”. Ademais, esse mesmo autor destaca ainda a dificuldade de entendimento quanto à atuação gerencial, partindo da premissa que “o trabalho gerencial é atípico, não se parece com nenhuma outra função ou profissão; por isso torna-se até difícil descrevê-lo” (MOTTA, 1991, p. 19).

No que se refere aos estudos sobre o trabalho gerencial, cabe mencionar o de Mintzberg (1986), o qual foi desenvolvido em 1973 e descreveu o que os gerentes faziam, com quem conversaram, como era a comunicação, etc. O resultado do estudo permitiu o desmembramento do trabalho gerencial em dez papéis, divididos em três famílias: papéis interpessoais (líder, símbolo e instrumento de ligação), papéis de informação (monitor, disseminador e porta-voz) e papéis de decisão (empreendedor, controlador de situações e problemas, gestor de recursos, negociador).

Reed (1997), por sua vez, apresenta as perspectivas teóricas que fundamentam as diferentes abordagens sobre a gestão, discutidas a partir de três bases teóricas: (1) técnica (a gestão, a partir de estruturas racionais formalizadas e com sistemas de controle, é compreendida como elemento tecnológico neutro e racional, direcionado ao alcance de objetivos coletivos); (2) política (a gestão atua em um ambiente dinâmico e de incertezas e

sua gestão é visualizada como processo social, direcionado a regulação de conflitos entre grupos de interesses); (3) crítica (considera a gestão como um instrumento de controle preocupado em atender o sistema econômico capitalista).

Contudo, para Reed (1997), as bases técnica, política e crítica, não são capazes, isoladamente, de tratar satisfatoriamente as ambiguidades e complexidades inerentes ao contexto gerencial, fazendo surgir uma nova base, chamada pelo autor de prática social, como perspectiva complementar. Reed (1997, p.3) entende, sob essa ótica, a gestão como uma prática social, ou seja, “como um conjunto de atividades inter-relacionadas e de mecanismos que organizam e regulam a atividade produtiva no trabalho”, resultando em uma melhor análise dos processos e das estruturas por meio dos quais o poder e o controle são colocados em ação.

Os estudos de Hill (1993) também servem de base para a compreensão do trabalho gerencial, à medida que evidencia os conflitos e ambiguidades enfrentados pelo gerente, além de pontuar que a atividade diária do gerenciamento é, muitas vezes, estressante e agitada, por isso o papel do gestor é caracterizado como complexo, o que impõe ao mesmo uma rotina de pressão, em um contexto de incertezas.

O exercício gerencial, normalmente, é aprendido na própria vivência (HILL, 1993; SILVA, 2009), aspecto também observado nos resultados do trabalho de Reatto e Brunstein (2018), complementando que os sujeitos pesquisados (nesse caso, chefes de departamentos), se respaldam no conhecimento das legislações que conduzem o funcionamento da universidade, como meio de direcionar a atuação gerencial.

Partindo dessas ideias, refletimos, nesse momento, sobre a gestão no contexto universitária, sustentando-se nas ideias de Gore e Begum (2012), os quais apontam que o gerenciamento é uma habilidade de cunho prático que é fundamental para o devido funcionamento de uma organização, inclusive quando se trata de instituições educacionais. Em vista disso, é importante frisar que, de maneira geral, os cargos no contexto universitário, semelhantemente a outros tipos de organizações, estão organizados de acordo com níveis hierárquicos, distribuídos da seguinte forma: no nível estratégico, estão os cargos de reitor e pró-reitor; no nível intermediário estão os cargos de coordenador e diretor de centro e; o nível operacional é composto por cargos de professor e administrativos de secretaria (MARCON et al., 2018).

Nessa linha de compreensão, os autores complementam que independentemente do nível em que o cargo esteja inserido, os gestores colocam em prática funções cuja ênfase se encontra na direção da organização. Desse modo, “a maneira como as atribuições estão

distribuídas e as ações das pessoas para realizarem suas atribuições repercutem diretamente na comunicação entre a administração e as bases acadêmicas” (MARCON et al., 2018, p. 208).

Ademais, evidencia-se que os gestores universitários se encontram em um ambiente de incertezas e conflitos que “[...] antepõe os ideais históricos da universidade (liberdade de pensamento e de expressão por meio do ensino, pesquisa e extensão, pluralismo de ideias e busca do conhecimento) aos ideais econômicos de produtividade, eficiência e resultados” (ÉSTHER; MELO, 2008, p. 14).

De acordo com Meyer Jr. e Lopes (2015), as universidades possuem especificidades, as quais diferenciam tais instituições de outros tipos de organizações, a exemplo de empresas e agências governamentais, tendo como consequência um funcionamento diferente de outras realidades organizacionais e, nesse sentido, demanda por abordagens próprias.

Contudo, as universidades, por suas especificidades, requerem abordagens com sensibilidade para reunir e utilizar seus diversos recursos, de forma criativa e inovadora, sabendo equilibrar o uso da razão, reconhecidamente limitado, com aspectos subjetivos, como a intuição e valores éticos fortemente presentes nas ações humanas (MEYER, Jr.; LOPES, 2015, p. 50).

Em vista disso, Marcon et al. (2018) consideram que os gestores das IES necessitam gerenciar o exercício acadêmico, sustentando e criando um ambiente favorável para dar suporte ao ensino, à pesquisa, à extensão, além de contemplar a inovação em suas atividades. Os autores compreendem, ainda, que a gestão acadêmica tem sido observada como função de natureza estratégica, tendo em vista que realiza o gerenciamento de todos os processos pertinentes à formação de nível superior desenvolvidos em uma IES e se estratifica nas coordenações de cursos, sendo estes responsáveis pelo alcance de metas e objetivos da instituição, bem como pela aplicação de estratégias que corroborem para a gestão e qualidade no ensino.

Nessa conjuntura, percebemos a relevância do conceito de professor como gerente no contexto do ensino (GORE; BEGUM, 2012). Pelo exposto, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) coletou dados de onze países e identificou cinco dimensões referentes ao desempenho de instituições educacionais no que se refere a metodologias e seus respectivos estilos de ensino, conforme apresentam Turner e Bisset (2011) *apud* Gore e Begum (2012):

1. Conhecimento do currículo, áreas e conteúdo.

2. Habilidades pedagógicas, somadas a inclusão e desenvolvimento de um conjunto de estratégias de ensino;
3. Reflexão e capacidade de posicionamento crítico;
4. Empatia e comprometimento com o reconhecimento da dignidade dos indivíduos;
5. Competência gerencial, tendo em vista que os docentes assumem responsabilidades que além da sala de aula.

A partir da listagem acima, observamos, na quinta dimensão, a identificação da competência gerencial no papel do professor como gerente. Dessa forma, no que tange ao papel do professor-gestor, cabe mencionar, valendo-se das proposições de Oliveira (2018, p. 35), que “[...] é concebido com base nas expectativas e normas sociais destinadas às posições ocupadas na rede de relacionamentos, em conjunto com o ponto de vista do próprio indivíduo acerca do papel em questão”. Portanto, a autora compreende que o papel impõe ao indivíduo agir em prol de certas expectativas, gerenciando e intermediando relacionamentos, além de agir sob a gestão de recursos.

Com isso, compreendemos que os professores, ao assumir cargos gerenciais, abrangem o seu papel aumentando, conseqüentemente, o nível de responsabilidades e se tornam “gerentes” em seu contexto de atuação. Nessa perspectiva, segundo Silva e Cunha (2012), a gestão é observada como um exercício de cunho acadêmico, mas não como essência do trabalho do professor, tendo em vista que o trabalho acadêmico do professor universitário é definido pelo ensino, a pesquisa e extensão.

Todavia, o estudo de Castro e Tomàs (2011), realizado na Espanha, examina a evolução dos papéis gerenciais desempenhados por gerentes acadêmicos em instituições de ensino superior de Catalunha e aponta que, tradicionalmente, a avaliação da capacidade dos professores tem se preocupado muito mais com a identificação das habilidades de ensino e pesquisa do que com a aptidão para a atividade gerencial.

De acordo com Barbosa, Paiva e Mendonça (2018), dificilmente se pode perceber uma explícita distinção entre os papéis desempenhados por professores, tendo em vista a proximidade e conexão entre eles. É o que complementa Whitchurch (2007, p. 15) ao destacar que “não há separação fácil entre seus aspectos intelectual e administrativo. Valores acadêmicos e a prática gerencial foram mesclados em combinações inusitadas e volátil”.

Ao se ter como base as descrições apresentadas, percebemos que o papel do gestor é caracterizado por uma natureza complexa, que diz respeito ao fomento, estímulo e gestão do desenvolvimento organizacional, compreendendo também as atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme já explanado (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016a).

O professor-gestor nas IES assume papéis complexos e diferenciados (CARROLL; WOLVERTON, 2004) à medida que compreendem relacionamentos com diferentes atores (pares, estudantes, colegiado, sociedade, entre outros), a fim de atender suas necessidades e expectativas (CARROLL; WOLVERTON, 2004; BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2015). Além disso, Marra (2006, p. 256) acredita que “ao se tornarem gerentes, eles assumem outras responsabilidades e passam a estar envolvidos em uma teia de relacionamentos com pessoas que, muitas vezes, têm interesses conflitantes e necessitam administrar esses relacionamentos”.

Sobre essa ótica, no cenário da pós-graduação, existe uma dependência das relações vivenciadas, partindo da ideia de que os professores inseridos nesse contexto utilizam o diálogo para lidar com as diferenças e os conflitos, direcionando “[...] oportunidades de carreira por meio de parcerias, captação de recursos e grupos de pesquisas com pares e estudantes na busca de resultados” (SANTOS, 2017, p. 183).

A autora considera que o docente necessita manter a conciliação entre os papéis que assume, não deixando de lado a adequação às normas e exigências inerentes ao ambiente ao qual está inserido, considerando também os seus valores e expectativas impostas, que influenciam no desenvolvimento das dimensões social e política. Esse cenário exposto por Santos (2017) possibilita ressaltar a reflexão de que o professor-gestor, aqui representado pelo coordenador da pós-graduação, desenvolve uma atuação profissional que acreditamos sofrer influências desses elementos específicos e característicos de tal contexto.

Portanto, em se tratando do trabalho gerencial, Silva e Cunha (2012) afirmam que a gestão é vista como uma atividade em que se coloca em prática a cooperação do professor junto à instituição de ensino superior em que atua. Nesse novo contexto, atividades ligadas a gestão, que antes eram avaliadas como secundárias pelo professor do ensino superior, passaram a ganhar destaque (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016b; MAGALHÃES et al., 2017).

É possível perceber, então, que a gestão universitária é tida como parte do exercício docente no ensino superior, em conjunto com o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme preconiza o Art. 3º do Decreto 94.664/1987, evidenciando, dessa maneira, uma relação ainda mais próxima entre a academia e a administração (BRASIL, 1987). Tomando como base as premissas propostas por Barbosa et al. (2017), a atuação do professor enquanto gestor, quer seja como reitor, pró-reitor, diretor de unidade, chefe de departamento, coordenador de curso etc., quer seja de forma temporária ou permanente por exemplo, coloca em destaque um papel específico, o de professor-gestor.

Corroborando o pensamento da autora supracitada, Marra (2006) destaca que, nas IES, são considerados gerentes nas instituições universitárias: reitores, pró-reitores, diretores de unidades, chefes de departamento e coordenadores de cursos, em sua grande maioria, professores, os quais são responsáveis pela gestão universitária, por meio de ações gerenciais, decisões e práticas que direcionem o cumprimento dos objetivos organizacionais.

Os docentes da pós-graduação são, geralmente, provenientes de diferentes áreas do conhecimento, com isso, um coordenador de determinado PPG terá como gestor um docente da área atuante e participante do Programa, o qual poderá não ter experiências de gestão e, ainda assim, ao longo de suas atividades como gestor, conseguir enfrentar situações e desafios inerentes à prática de gestão (RODRIGUES; VILLARDI, 2016).

De acordo com Barbosa e Mendonça (2014), os professores que se encontram em função gerencial nas IES enfrentam situações que resultam em sacrifícios pessoais e profissionais, bem como, ainda, necessitam gerir conflitos intrapessoais e interpessoais. Tais aspectos também se aproximam do que foi relevado no estudo de Barbosa et al. (2017) ao destacar a respeito da aprendizagem obtida mediante o trabalho gerencial, contudo, o desempenho das atribuições implica em sacrifícios no contexto pessoal.

Podemos observar uma sobrecarga de trabalho na atuação do professor-gestor, tendo em vista que o mesmo assume o exercício de gestão, somando-se a ele, as atividades de docência e de pesquisa; dessa maneira, para conciliar tais atribuições, esses professores se deparam com a necessidade de aumentar a quantidade de horas trabalhadas, de levar trabalho para casa e de diminuir suas atividades de pesquisa e de docência, além de contar com a colaboração dos alunos de pós-graduação que são, geralmente, seus orientandos (MARRA; MELO, 2003, 2005).

Silva (2012) complementa que, no mundo acadêmico, especificamente nas IES, normalmente somam-se às atividades de ensino, pesquisa e extensão as atividades de gestão universitária, porém, dificilmente o professor renuncia suas atribuições tidas como principais para atuar exclusivamente em função das atividades de natureza gerencial.

Soma-se a isso, de acordo com Rodrigues e Villardi (2016), concordando com as exposições de Hill (1993), o fato desses professores-gestores ingressarem no exercício, sem necessariamente receber capacitação específica frente à natureza das atividades desenvolvidas, assumindo a composição das seguintes atribuições: acúmulo de atividades e desafios presentes na função de Coordenador de seu PPG; além de assumir tal atribuição, cumprir suas atividades pertinentes ao ofício docente no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, como toda e qualquer organização, as IES possuem estruturas e processos organizacionais e para permanecerem ativas no mercado competitivo em que operam, demandam gestão de custos, efetividade de processos, desenvolvimento de serviços de qualidade, além de compreender e atender as necessidades dos alunos (GONÇALVES, 2010). De acordo com essa concepção, o desempenho e o sucesso de uma organização universitária se relacionam com a qualidade de sua gestão, em outras palavras, há uma relação diretamente proporcional entre a gestão e o desempenho organizacional (GONÇALVES, 2010; MEYER Jr.; LOPES, 2015).

Nesse enfoque, “a prática da gestão no contexto universitário contribui sobremaneira para o desenvolvimento das competências percebidas como desejáveis” (ÉSTHER, 2011, p. 666) e essas, por sua vez, podem ser consideradas como fatores determinantes para o alcance dos resultados pretendidos. Desse modo, “acredita-se que o professor de ensino superior que almeja pela aprendizagem do aluno, pelos resultados de pesquisa e extensão, pela eficiência e eficácia na gestão organizacional, mobilizará competências profissionais diferenciadas, dentre elas as competências gerenciais” (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016b, p. 302).

Com isso, compreendemos que para alcançar desempenhos satisfatórios e resultados efetivos enquanto gestor em uma IES, o professor necessita mobilizar competências, como forma de agregar valor ao seu contexto de atuação, o que dá respaldo para o debate na subsecção a seguir, o qual versa acerca das competências gerenciais.

2.3 Competências gerenciais

O enfoque das competências gerenciais surge como uma alternativa propícia diante das novas exigências propostas pelo mercado de trabalho, as quais revelam a necessidade de as organizações buscarem profissionais capazes de saber lidar com as incertezas presentes neste contexto (PEREIRA; SILVA, 2011). Logo, a abordagem por competências tem sido sugerida como uma alternativa flexível de gestão que permita estimular as capacidades de inovação, adaptação e aprendizado, ao enfatizar uma gestão pública flexível e adotar novos processos de gestão e organização (GUIMARÃES, 2000; COSTA; COSTA, 2016).

Os estudos em torno dos modelos de competência, no contexto atual, expõem a relevância das pessoas como ponto central da dinâmica produtiva e o papel que exercem na resolução de problemas, ocasionados pelas transformações nos âmbitos social, econômico e político, decorrentes das transformações no ambiente externo (FEUERSCHÜTTE et al., 2009).

O desenvolvimento de competências é visto como um alicerce para os processos na esfera pública, onde existem várias ocupações de trabalho, resultando, dessa forma, em diferentes enunciados de competências (CARVALHO et al., 2009), as quais são desenvolvidas e praticadas pelas pessoas nos locais em que atuam (GRAMIGNA, 2017), a fim de que agreguem valor aos mesmos.

Fleury e Fleury (2001) ressaltam que na abordagem americana, a primeira definição sobre competência individual surge na publicação do artigo “*Testing for competence rather than for intelligence*” (Teste de competência em vez de inteligência) do psicólogo americano McClelland, na década de 1970, o qual questionou os métodos tradicionais utilizados em processos seletivos, considerando que os mesmos não eram capazes de prever sucesso no trabalho e na vida.

A abordagem francesa apresenta uma perspectiva multidimensional sobre a noção de competência, compreendendo a mesma a partir de três elementos: “*savoir*” (saber), “*savoir faire*” (saber fazer) e “*savoir être*” (saber ser) (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003). Inspirado nos desdobramentos da abordagem francesa, representada por Le Boterf e Zarifian, Dutra (2004) evidencia o entendimento da competência a partir da combinação dos elementos conhecimentos, habilidades e atitudes, os quais integram as capacidades dos indivíduos e possibilitam a entrega de resultados.

Frente ao exposto, Zarifian (2001, p. 72) destaca que “a competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade de situações”. Em vista disso, é possível observar que a competência pode ser mobilizada diante das ações praticadas pelo profissional frente às atribuições que desempenha, considerando, ainda, as diversas situações com as quais lida em seu contexto de trabalho.

Nos estudos desenvolvidos por Le Boterf (2003), o autor sumariza as contingências presentes no trabalho, revelando que o profissional precisa gerir situações complexas, por meio da combinação de saberes, identificados como: saber agir e reagir com pertinência; saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto; saber transpor, atuando com aprendizagem e adaptação diante das situações; saber aprender e aprender a aprender; saber envolver-se, sendo capaz de desenvolver a iniciativa e de fazer propostas.

Nessa perspectiva, “não há competência senão posta em ato, a competência só pode ser compreendida em situação” (LE BOTERF, 2013, p. 51), o que também é acentuado por Dutra (2004, p. 30), ao frisar que “podemos falar de competência apenas quando há ‘competência em ação’, traduzindo-se em saber ser e saber mobilizar o repertório individual

em diferentes contextos”. O autor considera que o conceito de competência precisa compreender a entrega esperada pela organização, a caracterização de tal entrega e a maneira de mensurá-la.

Por conseguinte, as concepções apresentadas dos autores Zarifian, Le Boterf e Dutra permitem perceber uma noção dinâmica atrelada ao conceito de competência, além de possibilitar a reflexão que a mesma apenas é percebida quando mobilizada e, em vista disso, há a entrega de valor traduzido em um resultado gerado pelo indivíduo e que é esperado pela organização a qual se encontra vinculado.

Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de mudanças no contexto organizacional, o que emerge, dessa forma, uma exigência de novas abordagens de gestão nas organizações, fazendo com que repensem sua postura de atuação e a maneira de selecionarem gestores (LIMA, 2010). Nessa ótica, Brandão e Bahry (2005, p. 183) acreditam que cada organização possui suas especificidades, as quais permitem diferenciá-la das demais, “o que exige a definição do rol de competências contextualizado e adequado às suas necessidades específicas”.

Segundo Ruas (2001), a expressão competências pode ser utilizada nas dimensões organizacional (essenciais), funcional e individual, sendo esta última compreendida pelas competências gerenciais, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Dimensões organizacionais da competência

Dimensões organizacionais da competência	Noções	Abrangência
Essenciais	São as competências que diferenciam a empresa perante concorrentes e clientes e constituem a razão de sua sobrevivência.	Devem estar presentes em todas as áreas, grupos e pessoas da organização, embora em níveis diferenciados.
Funcionais	São as competências específicas a cada uma das áreas vitais da empresa (vender, produzir, conceber, por exemplo).	Estão presentes entre os grupos e pessoas de cada área.
Individuais	São as competências individuais e compreendem as competências gerenciais.	Apesar da dimensão individual, podem exercer importante influência no desenvolvimento das competências dos grupos ou até mesmo da organização. É o caso das competências gerenciais.

Fonte: Ruas (2001, p. 248).

A partir do Quadro 1, notamos que as competências essenciais são consideradas fundamentais e devem compreender todas as áreas, grupos e pessoas da organização; as dimensões funcionais são específicas as áreas da organização; já as dimensões individuais

compreendem as competências gerenciais e mesmo sendo específicas a cada indivíduo, com suas particularidades, possuem influência nas dimensões em nível grupal e da organização como um todo (RUAS, 2001).

Partindo dessas ideias, podemos compreender as competências gerenciais, eixo central desse estudo. Autores como Le Boterf (2003), Moura e Bitencourt (2006) relevam que as competências gerenciais integram a mobilização de saberes (saber, saber agir e saber ser), os quais são fundamentais para atuação gerencial. Na concepção de Ruas (2005, p.48), são “aquelas que se pretende que coloquem as propostas e projetos organizacionais e funcionais (áreas) em ação”. Segundo esse mesmo autor, a competência gerencial envolve uma ação, com mínima previsibilidade, que envolve a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais, cujo foco está no cumprimento de determinada tarefa ou responsabilidade.

Pereira e Silva (2011, p. 634) sinalizam que “as competências mobilizadas dependem do nível de complexidade na gestão de processos e pessoas vinculadas ao posicionamento econômico da organização no mercado”. Logo, Godoy e D’Amelio (2012) entendem que as competências gerenciais são formadas por um conjunto de capacidades, desenvolvido pelo indivíduo enquanto gestor, integrado, mobilizado e coerente com as situações, necessidades e desafios de determinada organização, buscando o alcance dos objetivos almejados.

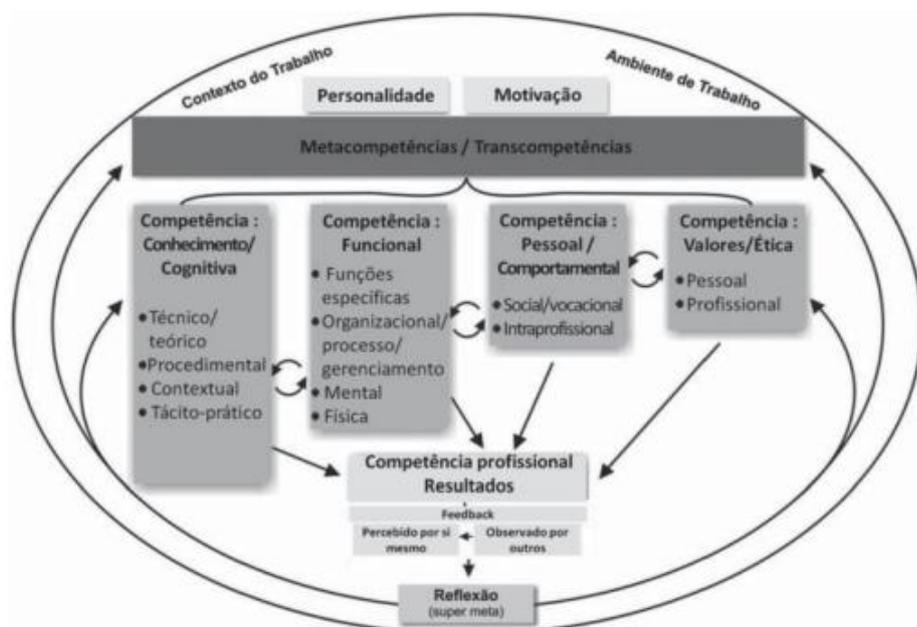
Ainda nessa conjuntura, conforme Ferreira e Paiva (2017), as ações que remetem ao desenvolvimento de competências gerenciais nas IES podem influenciar na criação de alternativas gerenciais que possibilitam o atendimento da missão e objetivos organizacionais, tendo como consequência maximização de resultados atrelado ao melhor desempenho gerencial e estratégico da instituição.

Pereira e Silva (2011) estudaram as competências gerenciais no âmbito de diferentes IFES e os resultados obtidos por meio de entrevistas com vinte e um gestores públicos das instituições estudadas, inseridos nas áreas de recursos humanos, finanças, contabilidade e segurança, permitiu estudar quatro dimensões associadas a competências gerenciais: **competências cognitivas, competências funcionais, competências comportamentais e competências políticas.**

Contudo, vale lembrar que essas dimensões emergiram dos estudos de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000, 2005), desenvolvido com diferentes profissionais, em que foi possível identificar, por meio da proposição de um modelo holístico de competência profissional, a existência de quatro dimensões inerentes ao contexto e ambiente de trabalho:

competência cognitiva, competência funcional, competência comportamental e competência ética, conforme apresentadas na Figura 1:

Figura 1 – Modelo revisado de competência profissional de Cheetham e Chivers



Fonte: Godoy e D'Amelio (2012) traduzido e adaptado a partir de Cheetham e Chivers (2005, p. 112)

A Figura 1 apresenta o modelo revisado de competência profissional de Cheetham e Chivers (2005), o qual foi interpretado por Godoy e D'Amelio (2012) e tais ideias expostas pelas autoras são compartilhadas na sequência.

As competências relativas ao **conhecimento (cognitivas)** são compreendidas como técnica/teórica especializada, conhecimento tático/prático, conhecimento procedimental, conhecimento contextual, as quais são competências fundamentais para o exercício profissional, tendo em vista estarem relacionadas ao saber teórico e prático específicos da função desempenhada.

A competência **funcional** enfatiza as diferentes tarefas a serem desenvolvidas, a partir de elementos de natureza ocupacional, organizacional/processual/gerencial e mentais (capacidade de ler e escrever, de lidar com números etc.). A competência **comportamental**, por sua vez, revela a importância de uma postura adequada diante das diversas situações que podem demandar por diferentes habilidades, inclusive, no relacionamento com pares. E as competências **éticas** dizem respeito aos valores inerentes a dimensão pessoal e profissional que também influenciam na forma como as atividades são desenvolvidas e, de modo geral, na atuação do indivíduo.

Interligando os quatro componentes centrais apresentados, são visualizadas as **metacompetências e transcompetências**. As metacompetências dizem respeito às competências que o indivíduo já possui, exemplificadas por: criatividade, capacidade analítica e habilidade de aprender a aprender. Por outro lado, as transcompetências, compreendem a expressão de outras competências, que se integram a outras, a exemplo da capacidade de comunicação e agilidade mental.

O modelo em destaque considera, também, as influências do **contexto de trabalho e ambiente de trabalho** em relação às competências profissionais, entendidos, respectivamente, por Cheetham e Chivers (1998, p. 273) como “a situação particular na qual um profissional é requisitado a operar” e “condições físicas, culturais e sociais que envolvem um indivíduo no trabalho”. Por fim, esse modelo reconhece a **personalidade** e a **motivação** como fatores que podem ter influência na expressão da competência profissional, bem como a **reflexão** como uma “supermeta” gerada por meio da auto avaliação de resultados, com base no *feedback* do próprio indivíduo em relação ao seu desempenho.

Mais tarde, Paiva (2007) desenvolveu seu estudo acerca das competências profissionais do professor, acrescentando ao referido modelo a “competência política”, tendo em vista o ambiente em que o professor desenvolve suas atividades.

Competência política – pessoal (percepção acerca dos jogos políticos inerentes às organizações, daqueles relacionados às pessoas individualmente e dos derivados dos interesses particulares do profissional etc.); profissional (adoção de comportamentos apropriados à manutenção do profissionalismo etc.); organizacional (ações voltadas para o domínio ou fluência nas fontes estruturais e normativas de poder na organização onde desenvolve suas atividades produtivas etc.); e social (ações voltadas para o domínio ou fluência nas fontes pessoais, relacionais e afetivas de poder etc.) (PAIVA, 2007, p. 46).

Os achados dos estudos da referida autora mostraram a influência da motivação na configuração das competências profissionais dos professores investigados e a vocação foi um aspecto bastante presente nos resultados. Nesse estudo, também foi citada a diversidade de atividades que o docente desenvolve quando ingressa no ensino superior, o que exige a mobilização de diferentes competências.

De modo geral, o trabalho de Paiva (2007) mostrou que da competência cognitiva eclodiram o domínio do conteúdo formal, ética baseada na delimitação de limites de obrigação e atualização, bem como a política, no que se refere a compreensão dos limites pessoais de poder. O compartilhamento do conteúdo formal com o aluno foi destacado nas falas de alguns dos entrevistados, relacionando-se as competências cognitivas, funcionais e

comportamentais, além disso, também foi citado sobre a promoção de um diálogo com o aluno como importante para impulsionar o interesse do mesmo em relação aos conteúdos formais, evidenciando, nesse sentido, a utilização de competências cognitivas, comportamentais e éticas (PAIVA, 2007).

Ainda sobre a pesquisa em análise, é importante destacar que as competências comportamentais, éticas e políticas foram visualizadas a partir de algumas falas dos entrevistados, as quais revelaram o gosto pela profissão docente, dedicação e o comprometimento com o exercício das atividades, refletindo sobre a habilidade profissional na conduta e manutenção do profissionalismo. Também emergiram nas falas os aspectos relacionados ao respeito, dedicação, orientação do aluno para além do conhecimento formal, relevando competências cognitivas, éticas e políticas. Algumas falas destacaram, ainda, a acessibilidade, paciência, proximidade, preocupação e tolerância, relacionando-se com as competências comportamentais, éticas e políticas (PAIVA, 2007).

Compreendida a origem das competências cognitivas, funcionais, comportamentais, éticas e políticas, retomamos ao estudo de Pereira e Silva (2011), apontado anteriormente, o qual buscou captar a percepção de gestores públicos de IFES acerca das competências gerenciais. Nessa pesquisa foram identificadas quatro dimensões associadas as competências: competências cognitivas, competências funcionais, competências comportamentais e competências políticas. Observamos que as competências éticas foram incorporadas na dimensão política, de acordo com os resultados obtidos na pesquisa dos autores.

As **competências cognitivas** compreendem: (1) *conhecimentos teóricos* acerca do trabalho, bem como capacidade de compreensão do andamento de trabalho na unidade gerenciada e sua relação com demais setores da Universidade; (2) *conhecimentos práticos* relacionados à formação de caráter mais técnico, empírico, somado a formação teórica; (3) *conhecimentos procedimentais* compreendidos pela atualização e entendimento de procedimentos, a exemplo de legislação, sistemas em rede, e do processo operacional, de modo geral; (4) *conhecimentos contextuais* provenientes da capacidade de entender e observar o ambiente institucional, relacionando os processos de trabalho com as estratégias organizacionais (PEREIRA; SILVA, 2011).

As **competências funcionais**, ainda com base nos estudos dos referidos autores, integram elementos que dizem respeito à (1) *gestão dos processos de trabalho* para identificar a maneira como as atividades são desempenhadas pelos gestores, estabelecer prioridades e demandas, maximizar a utilização de recursos e propor a estratégia organizacional em coerência com as políticas públicas; (2) *complexidade* inerente às mudanças e contingências

contemporâneas; e (3) *formulação de planos e estratégias*, a partir do alinhamento entre recursos e capacidades, diante das influências do macroambiente e do ambiente sociopolítico.

As **competências comportamentais**, por sua vez, são traduzidas pelo “saber ser, possuir atitudes que agreguem, consigam unir, harmonizar, comunicar e fazer com que as atividades sejam executadas bem e sem conflitos” (PEREIRA; SILVA, 2011, p. 639). Os autores, nessa dimensão, percebem o surgimento de quatro categorias: (1) *saber ouvir*, diante da capacidade de considerar a equipe, ouvir suas falas; (2) *liderança* para gerenciar pessoas, com base na influência e não na autoridade; (3) *responsabilidade*, assumindo suas atribuições, compromissos, agendas; (3) *interação social*, sabendo falar e se expressar, a fim de tornar claro para o outro aquilo que se deseja.

Por fim, Pereira e Silva (2011) relatam sobre as **competências políticas**, as quais, na perspectiva dos autores, compreendem os interesses vinculados aos valores sociais do gestor e seu comportamento enquanto servidor público na IES atuante. Diante disso, eclodiram duas categorias, percebidas pelos autores: (1) articulação social, que na fala dos gestores compreende a percepção de soluções por meio da junção de partes dentro da instituição, o uso da criatividade e desenvolvimento de soluções que não estão prontas; (2) ética, traduzida por atitudes que colocam em ênfase os valores sociais aceitos como corretos.

Diante do exposto, Pereira e Silva (2011) sintetizam as categorias e as competências gerenciais resultantes do estudo. Os autores pontuam que, na **dimensão da competência cognitiva**, os gestores investigados apontam o conhecimento como elemento determinante ligado ao processo e ao contexto da sua ação profissional.

A *competência gerencial*, na percepção dos autores, é observada pela execução das atividades profissionais com base em um conjunto de procedimentos técnicos e legais para aperfeiçoamento e melhor desempenho do trabalho na instituição (conhecimento técnico); identificação de aspectos sociais, econômicos e políticos do ambiente institucional na tomada de decisão (conhecimento do ambiente institucional); elaboração, em parceria com o servidor, de ações que visem ao seu desenvolvimento profissional alinhado às estratégias institucionais (desenvolvimento do servidor); efetuar atividades que proporcionem ganhos de qualidade e agilidade aos serviços prestados (conhecimentos operacionais).

Na dimensão da **competência funcional**, Pereira e Silva (2011) revelam o contexto sociopolítico nas organizações públicas como um elemento complexo. As *competências gerenciais* observadas foram elaboração de estratégias em concordância com a análise do contexto institucional, vinculando-as às diretrizes da Universidade em que o gestor

desenvolve suas atividades (orientação estratégica); e responsabilidade pelas decisões no que se refere aos processos de trabalho, analisando as suas consequências (processos de trabalho).

Na visão dos autores, a **competência comportamental** evidenciou como *competências gerenciais* a responsabilidade e autonomia no gerenciamento das mudanças no ambiente de trabalho (senso de responsabilidade); reconhecimento, interesse e respeito diante dos sentimentos e valores presentes na equipe de trabalho (empatia); gestão dos relacionamentos interpessoais, dificuldades e conflitos vivenciados na equipe (gerenciamento de conflitos); constituição de relações de trabalho alicerçadas em valores igualitários, recíprocos e justos (interação social); promoção de ações que incentivem a geração de ideias pelas pessoas e estabelecimento de diretrizes na ação profissional (liderança); estímulo ao compartilhamento de sugestões e críticas por parte das pessoas sobre os processos de trabalho (saber ouvir); equilíbrio emocional diante das pressões do ambiente de trabalho (equilíbrio emocional); e uso da comunicação de forma clara como facilitadora do trabalho em equipe (comunicação).

Por fim, no que se refere à **competência política**, a ética foi citada diversas vezes pelos gestores investigados no estudo, em defesa da coisa pública. Pereira e Silva (2011) destacam as *competências gerenciais* a partir da prática de valores e princípios observando o código de ética do servidor público (ética); estímulo à defesa dos interesses institucionais, fazendo uso dos bens públicos com vistas a beneficiar a sociedade (interesse público); formação de parcerias de cunho cooperativo com setores internos, órgãos externos e demais instituições federais de ensino, buscando a construção de forma integrada para proposição de soluções diante das dificuldades institucionais (parcerias cooperativas).

O estudo de Ésther (2011), realizado com reitores, vice-reitores e pró-reitores, se aproxima dessas discussões, tendo em vista que relevou a competência política como a principal, sendo observada pela capacidade desenvolvida por esses sujeitos quanto à representação dos diferentes interesses da universidade, principalmente, na relação com instâncias externas.

Compreendidas as suas dimensões, vale destacar que, em síntese, as competências gerenciais:

[...] partem de uma rede de fatores e influências, como a formação da pessoa; o meio em que ela conviveu durante o seu crescimento e que afetou o meio em que convive depois de adulta; além, é claro, das políticas da organização onde trabalha e na qual poderá ou não ter suas competências utilizadas e desenvolvidas (FLECK; PEREIRA, 2011, p. 288).

Após tal contextualização, é relevante destacar que se tratando das competências gerenciais específicas para docentes do ensino superior, é pertinente entender que elas não devem ser distanciadas da lógica de funcionamento desse tipo de organização, a qual combina aspectos burocráticos e técnicos (BARBOSA, 2015).

Em particular, professores-gestores na coordenação de cursos de IES, de acordo com Farinelli e Melo (2009, p. 4), devem dispor de capacidades de “[...] comando, espírito empreendedor, visão de futuro, competência para identificar e analisar problemas, examinar alternativas de solução, tomar decisões, gerenciar conflitos, comprometer pessoas, integrar ações, alocar recursos, supervisionar atividades e avaliar resultados”.

Partindo dessa contextualização, a fim de entender a realidade da gestão inserida nas atividades de coordenadores de programas de pós-graduação da UFPB, esse estudo buscou alicerçar-se nas premissas propostas pelos mencionados estudos de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000, 2005), Paiva (2007) e Pereira e Silva (2011). A presente pesquisa, pois, trouxe o olhar para as competências previamente identificadas por Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000, 2005), com o acréscimo da competência política identificada por Paiva (2007) bem como, sob o enfoque docente escolhido pela autora e; no viés da competência gerencial exposta por Pereira e Silva (2011) por meio do estudo em IFES, resultando, dessa maneira, na compreensão das competências gerenciais de professores-gestores da UFPB, tendo base, essencialmente, a proposta de Pereira e Silva (2011).

Nessa ótica, frente as discussões já realizadas acerca da função gerencial e o papel do professor-gestor nas IES e, nessa seção, sobre as competências gerenciais, bem como considerando que a pós-graduação foi o contexto selecionado e o coordenador de curso o sujeito escolhido para análise, é indispensável debater sobre os elementos apresentados nas seções anteriores, contudo, com o olhar direcionado a esse sujeito em particular, compreendendo as funções e competências desenvolvidas pelo mesmo no exercício de suas atividades, o que justifica o debate apresentado na próxima seção.

2.4 Funções e competências do professor-gestor na coordenação da pós-graduação

A atividade gerencial vem ganhando cada vez mais destaque no campo das pesquisas e garantindo espaços nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2015). No Brasil, a pós-graduação foi implantada formalmente pelo Parecer nº 977/65 C.E.Su, conhecido como Parecer Sucupira, do Conselho Federal de Educação (CFE), o qual definiu a pós-graduação organizada nas modalidades de ensino de mestrado e

doutorado (pós-graduação *stricto sensu*) e de aperfeiçoamento e especialização (pós-graduação *lato sensu*) (MEC/CFE, PARECER Nº 977/65).

Contudo, foi em 1968 que se concretizaram as principais características dos cursos da pós-graduação (CUNHA, 1974), mediante sua regulamentação após a reforma universitária ocorrida em 1968 (MORITZ; MORITZ, MELO, 2011). Ainda conforme os autores, a pós-graduação no Brasil avançou grandes passos no mercado, devido aos bons investimentos, as leis de incentivo e aos papéis desempenhados pelas agências de fomento à pesquisa, que influenciaram para o êxito dos conceituados programas presentes no país.

Segundo Rodrigues e Villardi (2017), os cursos de pós-graduação *stricto sensu* das Instituições Federais de Ensino Superior, são organizados em Programas, sendo o seu quadro de pessoal composto por docentes e servidores técnico-administrativos da Universidade, cujo objetivo é atender aos alunos. Para isso, “conforme os requisitos de avaliação, nos projetos de programas de pós-graduação, cada curso estabelece objetivos, perfil do profissional formado e uma ou mais áreas de concentração, que são desdobradas em linhas de pesquisa e disciplinas” (SILVA; COSTA, 2014, p. 37).

Nessa perspectiva, a Comissão Nacional de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, relata, em sua proposta de aprimoramento do modelo de avaliação da Pós-Graduação, que o principal objetivo dos cursos de pós-graduação deve estar voltado a formação de mestres e doutores “capazes de enfrentar novos desafios científicos com independência intelectual, contribuindo para o progresso científico, tecnológico, econômico e social do Brasil como nação independente, imersa em um mundo globalizado em rápida evolução” (BRASIL, 2018, p. 8).

É importante, desse modo, ressaltar que a CAPES cumpre um importante papel no que se refere à expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no país, sendo um instrumento para as universidades brasileiras que procuram um modelo de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados (CAPES, 2020).

A partir de 1961, a CAPES passou a ser subordinada diretamente à Presidência da República. Com a ascensão militar em 1964, uma nova diretoria assumiu a Campanha, que voltou a ser subordinada ao Ministério da Educação e Cultura. O ano de 1965 foi de grande importância para a pós-graduação: 27 cursos foram classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 cursos no país (NOBRE; FREITAS, 2017, p.28).

Além das atividades específicas ao coordenador da Pós-graduação *stricto sensu*, o mesmo também é responsável por atender às exigências da CAPES, que dentro do seu campo

de atuação, constituiu um padrão a ser seguido pelos PPG, a fim de contribuir para o desenvolvimento e crescimento científico no Brasil (MORITZ; MORITZ, MELO, 2011).

Na universidade, é bastante notório o aspecto da temporariedade da atividade inerente ao cargo de gestão, nesse sentido, o docente, no decorrer de sua carreira profissional, está exposto a assumir funções como de coordenação de curso, chefia de departamento, pró-reitoria ou reitoria (SILVA; CUNHA, 2012), posto que, na maioria das IES, um dos pré-requisitos para a atuação em cargos de cunho administrativo é a filiação do profissional à carreira docente na instituição em que desenvolve seu trabalho (GONÇALVES, 2010).

“Em todas as instituições federais de ensino superior o sistema de rodízio elege um coordenador a cada dois anos, dentre os professores que coordenam as unidades curriculares que compõem a coordenação do curso” (LIMA; MÂSIH, 2010, p. 2). Uma vez eleitos, os professores devem exercer seu mandato e, em vista disso, a gestão institucional é realizada por diferentes docentes, respeitando o tempo de seus respectivos mandatos (CASTRO; TOMÁS, 2011). Após o período de experiência como professor-gestor, esse profissional pode voltar ao seu papel original que, geralmente, trata-se do exercício como professor, afastando-se, dessa forma, das atividades ligadas à gestão universitária (ÉSTHER, 2007; SILVA; CUNHA, 2012).

O coordenador de curso é visto como um profissional que tem uma função central no ensino superior e desempenham um papel importante, tendo em vista que são responsáveis por atender às diretrizes estabelecidas, com vistas a alcançar o desenvolvimento adequado do perfil do estudante, buscando compreender as suas reais necessidades, além de buscar promover mudanças em seu local de atuação (OLIVEIRA, 2018).

Nesse enfoque, cabe frisar atribuições desempenhadas pelo coordenador, segundo Delpino et al., (2008), a saber: comprometimento, missão, crenças e valores da IES, além da compreensão sobre como gerir e executar determinações legais, construir de forma coletiva o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), ter conhecimento sobre novas tecnologias, coordenar equipes de professores e adaptar o curso de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, buscando a qualidade do ensino. Rangel (2001, p. 1) acredita que “a coordenação tem sido alvo de definições e redefinições, com a mesma preocupação e o mesmo apelo por processos e resultados mais satisfatórios, acreditando-se na importância da função coordenadora”.

Nesse cenário, Franco (2002) apresenta uma perspectiva sobre como “construir” o coordenador ideal, trazendo uma discussão ampla em termos de funções e atribuições do coordenador de curso. Partindo da premissa do autor, a coordenação de curso compreende

quatro funções e suas respectivas atribuições as quais são descritas a partir das concepções apresentadas pelo autor.

- **Política:** Deve ser um líder na área de conhecimento do curso, animador, estimulador, proativo, participativo, articulador de professores e alunos. Além disso, o coordenador deve ser o representante do seu curso e, para isso, precisa assumir a função de (1) representação interna, seguindo as normas do regimento da instituição que faz parte e, dentro dessa perspectiva, considerar, por exemplo, sua representatividade no colegiado e; (2) representação externa, que requer do coordenador uma projeção que vá além de sua atuação interna, alcançando também o ambiente externo, que diz respeito ao seu reconhecimento na sociedade, podendo abranger o âmbito local, regional, nacional ou até uma representação reconhecida em nível internacional.
- **Gerencial:** Deve ser responsável pelo processo decisório e condução do curso, pela supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos, pela indicação da aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do Curso.
- **Acadêmica:** Deve ser responsável pela elaboração e execução do PPC junto com o corpo docente e discente, pela qualidade do curso, engajamento de professores e alunos em projetos e deve preocupar-se com atividades complementares do curso (congressos, debates, palestras, seminários, etc.), por meio do estímulo a participação por parte dos alunos. Cabe complementar as ideias de Franco (2002) destacando que a elaboração de projetos de cursos de pós-graduação acadêmica “[...] deve ser resultado de uma reflexão sobre as bases conceituais que balizam sua concepção, que vão definir o escopo de formação das competências de seus alunos e que são representadas na descrição das áreas de concentração e linhas de pesquisa” (SILVA; COSTA, 2014, p.38).
- **Institucional:** Deve ser responsável pelo acompanhamento dos alunos, pelo reconhecimento do Curso e, no caso da pós-graduação *stricto sensu*, destacamos, em complemento às ideias de Franco (2002), que o coordenador precisa considerar as exigências expressas pela CAPES.

Marra (2006), com base em entrevistas com chefes de departamento e coordenadores de curso de graduação e de pós-graduação, identificou fatores que levam o docente a ocupar

uma função gerencial de nível intermediário, tendo como motivos (pela ordem de maior frequência nas falas): contribuir para o departamento/curso; atender a uma proposta do Colegiado; não ter ninguém para assumir o cargo; atender à vontade de um grupo; projetos para a melhoria do curso/departamento, tempo de universidade/mais antigo; Projeto pessoal; Amizade com o chefe anterior; Pedido do reitor; Sistema de rodízio na chefia; Experiência anterior em administração; Substituição do outro coordenador; Participação em comissões.

O estudo da referida autora também acentuou acerca das formas de aprendizado do professor como gerente, tendo como resultado predominante que a aprendizagem ocorre nas práticas do dia-a-dia, aproximando-se, nesse sentido, dos estudos de Silva (2009) e daquilo que Hill (1993) já havia mencionado, ao evidenciarem que a aprendizagem do gerente ocorre na própria vivência.

Esses achados também foram percebidos por Rodrigues e Villardi (2017, p. 223), tendo em vista que, conforme as autoras, “coordenadores de PPGs argumentaram que aprenderam sozinhos praticando, errando, pesquisando legislação e demais rotinas pertinentes ao Programa”. Além disso, os Coordenadores entrevistados no estudo citado destacaram diversos sentimentos, desde stress, tensão, ansiedade, insegurança, desgaste, temor, até emoções ligadas a felicidade, coragem, determinação, amor, esforço, como influenciadoras em seus processos de aprendizagem que direcionaram o desenvolvimento de competências gerenciais.

Os resultados obtidos no estudo de Rodrigues e Villardi (2017) permitiram examinar, ainda, que o Coordenador de PPG aprende e mobiliza competências na prática, ou seja, no próprio exercício profissional, mesmo sem ter recebido capacitação para atuar em tal função e essa carência resulta em dificuldades na gestão, pois além de operacionalizar o curso, o coordenador necessita planejar as ações do PPG e refletir sobre seu exercício enquanto professor-gestor neste contexto.

Campos (2007) concorda com tais ideias, ao afirmar que um dos desafios enfrentados pelo professor-gestor diz respeito a falta de capacitação para atuar na função de gestão, posto que, na maioria dos casos, não é ofertado um treinamento formal, o que pode resultar em uma gestão balizada no método da tentativa e do erro. Os estudos de Cunha et al. (2018) também mostram a preocupação atrelada a falta de treinamento para os professores que assumem atividades gerenciais. Os autores comentam que o gerenciamento é uma importante ferramenta nas organizações e, portanto, não pode ser desenvolvido de maneira empírica ou com base na tentativa e no erro, conforme já acentuado, logo, a escassez de treinamento para a

gestão pode comprometer o desempenho dos professores no ensino, na pesquisa e na extensão.

Bergue (2014) visualiza o que foi discutido pelos autores citados anteriormente, quando sinaliza que ao assumir o papel de gestor, o professor se permite conhecer o novo e encara o desafio proveniente do exercício gerencial, mesmo sem necessariamente ter recebido o devido preparo para as atividades as quais foi direcionado. Como consequência, o exercício gerencial ocorre, em muitos casos, sem preparo prévio, com improviso e imediatismo (SILVA 2002; MARRA; MELO, 2003, 2005; ÉSTHER, 2007, SILVA; CUNHA, 2012). O que se pode observar, pelo exposto, é que, mesmo diante da notada relevância e responsabilidade assumida pelo professor-gestor, geralmente, esses profissionais não possuem formação específica para atuar na função gerencial, o que pode gerar problemas e limitações no desenvolvimento das atribuições inerentes a essa função (LIMA, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 61, e as diretrizes do MEC ressaltam que se faz necessária a capacitação dos professores, contudo, Oliveira (2018) reitera que essa formação, na maioria das vezes, é associada à pós-graduação *stricto sensu*, tendo em vista a determinação de que pelo menos um terço do quadro docente das IES tenha titulação em nível de mestrado ou doutorado. Vale destacar, ainda dentro dessa linha de compreensão, que a LDB deixa para as IES a responsabilidade de desenvolvimento dos profissionais, por meio da elaboração do plano de carreira docente e as diretrizes a serem cumpridas, conforme o seu artigo 53º (BRASIL, 1996).

Diante de tais desafios, Marra (2006) também investigou o principal motivo que leva o docente a querer continuar exercendo a função gerencial, tendo como resultado, a vontade de realizar seus projetos e ideais já iniciados, os quais, na maioria das vezes, não teriam condições de serem cumpridos em um só mandato. O que se pode constatar é que o professor enxerga que apenas ele, entre os seus colegas, é “[...] capaz de dar continuidade às suas atividades como coordenador ou chefe de departamento. Em outras palavras, ele utiliza o discurso da competência, de acordo com o qual só ele é competente para terminar os projetos que iniciou” (MARRA, 2006, 264).

Na Universidade Federal da Paraíba, de acordo com o Art. 31 do seu regimento geral, cabe ao coordenador promover as medidas necessárias à constituição do Colegiado do Curso, na forma deste Regimento (BRASIL, 2019). O Art. 32 destaca que também compete ao coordenador:

- a) convocar as reuniões do Colegiado do Curso e exercer sua presidência, cabendo-lhe o direito de voto, inclusive o de qualidade;
- b) representar o Colegiado junto aos órgãos da Universidade;

- c) executar e fazer cumprir as deliberações do Colegiado;
- d) representar o Colegiado no Conselho de Centro;
- e) cumprir as determinações dos órgãos superiores do Centro e da Universidade;
- f) superintender os trabalhos da Secretaria da Coordenação;
- g) comunicar à Diretoria do Centro quaisquer irregularidades e solicitar medidas para corrigi-las;
- h) aplicar pena disciplinar ao pessoal discente ou propor sua aplicação, na forma deste Regimento;
- i) manter articulação permanente com os departamentos co-responsáveis pelo Curso;
- j) propor ao Colegiado alterações do currículo do Curso a serem submetidas ao Conselho do Centro e ao CONSEPE [Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão], sucessivamente;
- l) acompanhar e avaliar a execução curricular;
- m) elaborar, mediante entendimentos com as chefias departamentais, a oferta de disciplinas para cada período letivo;
- n) exercer a coordenação da matrícula no âmbito do curso, em articulação com o órgão central de controle acadêmico;
- o) julgar os pedidos de trancamento de matrícula;
- p) encaminhar à Diretoria do Centro, as resoluções do Colegiado que dependam de aprovação superior;
- q) enviar, ao fim de cada período letivo, à Diretoria do Centro, relatório das atividades da Coordenação e do Colegiado;
- r) exercer outras atribuições que lhe sejam cometidas por este Regimento e em normas complementares do CONSEPE.

Ademais, o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPB, em seu Art. 18 evidencia que compete ao coordenador outras atribuições, além das constantes no Regimento Geral (BRASIL, 2013), a exemplo de: reuniões com o colegiado; apreciar pedidos de trancamento de matrículas; supervisionar a manutenção do controle acadêmico em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Coordenação-Geral de Pós-Graduação (CGPG); preparar os relatórios anuais para a CAPES, referentes à avaliação do programa no âmbito do Sistema Nacional de Pós-Graduação; organizar estágios, seminários, encontros e demais atividades nesse âmbito; promover a auto avaliação do programa com participação de docentes e alunos; organizar o calendário acadêmico anual; organizar e divulgar as disciplinas oferecidas em cada período letivo; acompanhar e incentivar a qualificação e a atualização dos docentes do programa.

De modo geral, o que se pode observar é que as atribuições desses profissionais, no contexto definido pelo Regulamento citado, reúnem um conjunto de responsabilidades que perpassam sobre questões que envolvem a relação do coordenador de programa da pós-graduação com diferentes atores, como o colegiado, alunos, professores e superiores, a fim de buscar alcançar os interesses do programa e seu melhor funcionamento.

Contudo, Marra e Melo (2003) consideram que a burocracia presente nas atribuições administrativas do professor-gestor, composta pelas normas do estatuto e do regimento da IES, apresenta um duplo entendimento, tendo em vista que as normas servem de base para

tomada de decisões, resguardando o gerente em relação a possíveis problemas, mas, por outro lado, acaba levando a culpa por qualquer equívoco ou dificuldade na decisão gerencial.

Sob um olhar mais amplo, Marra e Melo (2003, p. 8) ressaltam que há uma “[...] diferença entre as atividades prescritas no regimento e as atividades que são realmente realizadas pelos gerentes intermediários na Universidade. O real vai muito além do prescrito e acaba por aumentar ainda mais a complexidade da função gerencial”, o que instiga e fortalece a pertinência desse estudo.

Cabe pontuar que a função de Coordenador de curso, segundo Rodrigues e Villardi (2017), é remunerada por meio de um adicional ao vencimento básico, tendo em vista ser compreendida como uma função gratificada com valor mensal, todavia, o professor enquanto coordenador acumula responsabilidades, à medida que atua como docente na graduação e na pós-graduação, além de assumir o exercício da gestão na pós-graduação e atividades junto ao colegiado em todas as instâncias da IES que se encontra vinculado.

É possível observar que a soma das mencionadas atividades que se encontram sob a responsabilidade desse profissional denota uma clara complexidade inerente a sua função. Essa complexidade é percebida por Lima e Mâsih (2010, p. 2) quando destacam que “o coordenador assume um perfil de gestor - peça chave para promover as alterações e introduzir propostas inovadoras no ambiente universitário. Compete a ele transformar, diariamente, conhecimento em competência”.

Frente ao exposto, Silva (2014) acredita que atuar como coordenador de curso requer a mobilização de habilidades que permita garantir melhores desempenhos, os quais reflitam na qualidade dos cursos, na gestão do conhecimento, no processo de decisão e no estímulo ao desenvolvimento sustentável das IES. Oliveira (2018) complementa essas ideias ao pontuar acerca das peculiaridades que envolvem o exercício do coordenador, as quais são, essencialmente, relacionadas a duplicidade da função, que demanda da conciliação entre as regras institucionais e as normas definidas pelo MEC.

No contexto da pós-graduação, de acordo com a pesquisa de Rodrigues e Villardi (2017, p. 226), a capacitação para desenvolvimento de competências pelo Coordenador, precisa ir além das exigências da CAPES para crescimento do PPG, pensando também, no próprio desenvolvimento do programa, à medida que tal capacitação necessita incluir “[...] conteúdo normativo sobre o funcionamento estratégico de um Programa de Pós-Graduação; e conteúdo reflexivo, sobre o relacionamento do Coordenador com seus pares, superiores, subordinados, alunos e docentes”.

Os autores explicam que o objetivo dessa reflexão é abranger a aprendizagem gerencial, a partir, por exemplo, do compartilhamento de conhecimento, vivências e experiências entre coordenadores. Esses aspectos são importantes e dialogam com as ideias de Silva (2009), quando destaca que as experiências na ação e interação com outras pessoas, podem contribuir significativamente para os processos de aprendizagem, proporcionando, com isso, o desenvolvimento de competências.

Nessa linha de pensamento, é válido mencionar que os achados dos estudos de Fleck e Pereira (2011) permitiram verificar que o perfil de competência gerencial dos coordenadores de pós-graduação nas IFES estudadas apresenta semelhanças, que, conforme os autores pode ser resultado das demandas dos programas, no que se refere ao cumprimento das exigências da CAPES para manter adequação nas estruturas e ensino que sejam coerentes com o que se espera da pós-graduação em nível nacional.

Nos estudos dos referidos autores, identificou-se um direcionamento maior dos coordenadores para administrar tarefas, diante da preocupação com cumprimento de regras e alcance de resultados, o que pode justificar a colocação anterior, em relação a semelhança no perfil dos coordenadores pesquisados, sob influência das avaliações da CAPES. Em perspectiva complementar, é importante destacar que os estudos de Fleck e Pereira (2011) mostraram que os coordenadores, de diferentes áreas de conhecimento, reconhecem, no exercício de suas atribuições administrativas, a presença de exigências que demandam por um perfil de gestão e enxerga, em suas formas de atuação, características que se aproximam de tal perfil.

Portanto, as discussões permitem considerar, de modo geral, que as atividades acadêmicas, conforme Santos (2017, p. 214):

[...] resultam em experiências de atuação que envolvem a avaliação, a gestão, a coordenação e a organização de artigos, trabalhos, docentes, avaliadores, editores e estudantes, que são balizadas por regras, regimentos, resoluções e documentos que normatizam o contexto da pós-graduação brasileira e que, ao serem vivenciadas localmente, devido às diversas relações que se estabelecem, prejudicam a padronização das ações no cotidiano docente.

Frente à contextualização apresentada, podemos observar que o gestor do curso, deve desenvolver um perfil de liderança, com “capacidade de influenciar mais do que exercer a autoridade perante os subordinados” (CAMPOS, 2007, p. 91), a fim de impulsionar e corroborar com mudanças que desenvolvam melhorias no nível de educação ofertado pelas IES (SOUZA, 2018).

Compreendidas as funções e atribuições do coordenador de curso aqui discutidas, bem como observadas as especificidades inerentes ao contexto da pós-graduação e a notada relevância das atividades desempenhadas por esses profissionais, podemos considerar que para cumprimento das mesmas e busca de melhorias na gestão do curso, a mobilização de competências se faz necessária.

Desse modo, a abordagem por competências tem sido sugerida como uma alternativa flexível de gestão que permita estimular as capacidades de inovação, adaptação e aprendizado, ao enfatizar uma gestão pública flexível e adotar novos processos de gestão e organização (GUIMARÃES, 2000; COSTA; COSTA, 2016).

Nessa ótica, pensar em competências de professores-gestores no contexto do ensino superior demanda entender que tais profissionais vivenciam diferentes atividades, as quais englobam pesquisa, ensino, extensão, além da gestão, o que vai requerer o desenvolvimento de diferentes competências, frente aos respectivos contextos de atuação (BARBOSA; MENDONÇA, 2014).

Vale reforçar que esses sujeitos representam distintos papéis nas IES, diante das atividades como pesquisador, docente e gestor (OLIVEIRA, 2018). Para Paiva e Ferreira (2013, p. 211), em cada contexto específico, distintas competências surgem em consonância com a atuação dos profissionais e “essas singularidades da gerência vão se refletir na competência gerencial, que traz consigo o saber fazer bem e fazê-lo de fato, e, dessa forma, cria uma relação técnica ligada à maneira de como o indivíduo executa ou como desenvolve seu papel”.

Frente ao exposto, o Quadro 2 apresenta o modelo de competências profissionais do professor do ensino superior proposto por Mendonça et al., (2012), com base em resultados de pesquisas desenvolvidas em universidades públicas federais. Os autores classificam sete conjuntos de saberes inerentes à prática do professor-gestor nas IES, considerando os papéis que lhe são atribuídos na docência, na pesquisa, na extensão, na orientação e na administração.

Quadro 2 – Sete conjuntos de saberes inerentes à ação do professor-gestor

CONJUNTO DE SABERES	DESCRIÇÃO E PRINCIPAIS COMPONENTES
1. Docência	Domínio da cena na sala de aula (presencial e virtual); tradução dos conteúdos para a linguagem e o cotidiano dos alunos. Componente principais: cognitivo e o funcional.
2. Pesquisa	Domínio de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa; respeito ao objeto de pesquisa. Componentes principais: cognitivo, funcional, comportamental e ético.
3. Extensão	Promoção da aproximação da instituição de ensino em relação à sociedade ou parte dela focalizada nas ações extensionistas; mobilização de sujeitos. Componentes principais: funcional, comportamental e ético.
4. Gestão	Mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos grupais e organizacionais; domínio de processos administrativos e burocráticos em nível meso e macro-organizacional. Componentes principais: cognitivo, comportamental, ético e político
5. Avaliativos	Domínio de critérios e processos em nível micro, meso e macro-organizacional; capacidade analítica frente a informações; domínio de mecanismos de <i>feedback</i> . Componentes principais: cognitivo, funcional, ético e político;
6. Interpessoais	Trânsito nas relações em nível individual e grupal; capacidade de desenvolver e manter empatia. Componentes principais: comportamental, ético e político;
7. Tecnológicos	Domínio das tecnologias disponíveis na organização; domínio de tecnologias de informação e comunicação (TIC). Componentes principais: cognitivo e funcional.

Fonte: Elaborado a partir de Mendonça et al. (2012).

O Quadro 2 permite compreender que a competência pode ser mobilizada pela composição dos diferentes saberes, conhecimentos, habilidades e componentes, os quais foram considerados, pelos autores em referência, como imprescindíveis para atuação do professor-gestor nas IES, na busca por alcançar resultados satisfatórios.

Ademais, ainda sob essa ótica, Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016a) consideram que, mediante o processo de avaliação de desempenho, os professores-gestores podem ser considerados competentes ou não e, conseqüentemente, refletem sobre suas ações, a fim de adotar medidas que possam adequar ou melhorar seu desempenho, considerando as demandas esperadas pelo seu trabalho e os públicos que recebem os serviços prestados. “Assim, a legitimação das competências se dá a posteriori, ou seja, com base no desempenho que o professor apresenta, quer seja no ensino, na pesquisa, na extensão e/ou na gestão” (p. 452).

Portanto, diante das peculiaridades inerentes ao trabalho do coordenador, ressalta-se a importância de que estes profissionais possuam e desenvolvam competências para gerir os cursos das IES em que atuam. Partindo de tais ideias, apresentamos a próxima seção, a qual versa a respeito dos aspectos metodológicos do estudo para que seja possível compreender o desenvolvimento de competências gerenciais pelos coordenadores de cursos da pós-graduação *Stricto Sensu* do Campus I da UFPB.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente seção compreende os procedimentos metodológicos do estudo, os quais sintetizam, com base nos objetivos definidos e na problematização apresentada, a caracterização da pesquisa, o método utilizado, o contexto e os sujeitos, instrumento e processo de coleta de dados, a análise de dados e o desenho da pesquisa.

De modo geral, o caminho percorrido envolve etapas de pesquisa de natureza qualitativa e caráter exploratório, utilizamos como método a história oral, tendo como sujeitos-chaves coordenadores (representados por coordenadores e vice-coordenadores) de cursos da pós-graduação *stricto sensu* do Campus I da UFPB, investigados a partir da aplicação de uma entrevista narrativa, dividida em duas partes, a qual foi submetida à análise narrativa.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa pode ser considerada como um procedimento formal com método de pensamento reflexivo, o qual demanda um tratamento científico, além de constituir como o caminho para investigar determinada realidade ou descobrir verdades parciais (LAKATOS; MARCONI, 2001).

Partindo dessa premissa, vale resgatar que o presente estudo teve como objetivo principal compreender o desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor no contexto da pós-graduação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esse fenômeno foi analisado a partir de uma combinação e ampliação de perspectivas teóricas, articulando-se as dimensões da atuação dos docentes no ensino superior (discutidas por diversos autores da área) com os traços inerentes a função de gestão, a fim de identificar os elementos que constituem o desenvolvimento de competências em coordenadores de cursos.

Para alcance desse objetivo, conforme classificação proposta por Burrell e Morgan (1979, p. 18), este estudo é balizado pelo paradigma interpretativo, o qual, “busca explicação dentro do reino da consciência individual e da subjetividade, dentro do quadro de referência do participante, em oposição ao do observador da ação”. É importante destacar também que os autores compreendem a realidade social como resultado das experiências subjetivas e intersubjetivas dos sujeitos.

Apropriamo-nos de tais colocações acerca do paradigma interpretativo e da inquietação proveniente do problema de pesquisa “Como o professor-gestor desenvolve

competências gerenciais enquanto coordenador de programas de pós-graduação?”, adotando, assim, o caminho de investigação pautado na pesquisa qualitativa, tendo em vista que ela proporciona um evidente destaque na exploração do fenômeno estudado, além de buscar “[...] descrever comportamentos de variáveis e situações” (ACEVEDO; NAHARA, 2010, p. 31).

Além disso, privilegamos a abordagem qualitativa, tendo em vista que o professor na figura de gestor desenvolve uma atividade “ eminentemente social que deve ser vista como uma questão de contexto e historicidade, que não pode ser apreendida sem ser vivenciada e que todo sentido atribuído depende de como somos” (GOMES et al., 2013, p. 237). Em detrimento do exposto, a “preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la (MARTINS, 2004, p. 293).

É considerada como pesquisa de campo por se tratar de uma “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo” (VERGARA, 2005, p. 43). No caso desse estudo, o fenômeno que diz respeito ao desenvolvimento de competências no professor-gestor.

É classificada, ainda, como uma pesquisa de cunho exploratório, pois buscou compreender o desenvolvimento de competências no professor-gestor no contexto da pós-graduação da UFPB, estudo ainda não realizado em tal contexto. Nesse sentido, a pesquisa exploratória compreende uma visão mais próxima e familiarizada da temática em evidência (GIL, 2002), o que corrobora para melhor compreensão do problema de pesquisa.

Finalmente, compreendemos o processo de desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor no contexto da pós-graduação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), utilizando-se da história oral temática como método de pesquisa.

3.2 O método da história oral

Partindo da concepção de que determinado acontecimento ou uma situação vivenciada pelo sujeito não pode ser transmitido sem que seja narrado (ALBERTI, 2013), escolheu-se o método de história oral, apoiando-se nas concepções de Easterby-Smith e Araújo (2001, p. 23) ao destacarem que os “significados são construídos pelo diálogo e as visões são comunicadas pela narrativa oral de histórias”.

A história oral é “a história do tempo presente, pois implica a percepção do passado como algo que tem continuidade hoje, e cujo processo histórico não está acabado” (ICHIKAWA; SANTOS, 2006, p. 182). Esse método vem ganhando espaço na área das

ciências sociais, “na medida em que se percebe que comportamentos, valores, emoções, permanecem escondidos nos dados estatísticos” (GONÇALVES; LISBOA, 2007, p 85).

Trata-se, nesse sentido, para Alberti (2013), de ampliar o conhecimento sobre certos eventos mediante a investigação de experiências vividas pelos indivíduos e suas visões particulares sobre elas. A autora destaca, ainda, que o fato do depoimento ser realizado em caráter oral e resultante de uma gravação, possibilita que o pesquisador tenha compreensão sobre aspectos mais elementares, além de recorrências provenientes do relato do entrevistado, percebendo suas expressões no que se refere a hesitações, exaltações, ênfases, entre outros.

Cabe complementar, com base nas ideias de Cappelle, Borges e Miranda (2010, p. 2), que “a utilização da história oral fornece novas perspectivas para a pesquisa social aplicada porque possibilita conhecer diferentes versões e interpretações sobre determinado tema. Nesse caso, o trabalho investigativo leva em conta as trajetórias individuais, eventos ou processos”.

Com isso, conforme Ichikawa e Santos (2006, p. 182), a história oral se “apresenta como uma forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida, mantendo um compromisso com o contexto social” e que permite, ainda na percepção das autoras, extrair as experiências dos indivíduos e de questões inerentes a vida deles, sustentando o foco na dimensão social.

Ademais, Freitas (2002) complementa que esse método faz uso da técnica da entrevista e de demais procedimentos mutuamente conectados, resultando em narrativas experienciais dos sujeitos, o que também é reforçado por Cappelle, Borges e Miranda (2010) ao afirmarem que a história oral tem a base da realização de entrevistas com indivíduos de traços comuns, os quais vivenciaram ou observaram acontecimentos, permitindo resgatar memórias e experiências, como maneira de ter uma maior aproximação com o objeto estudado.

O método se apresenta em três modalidades: (1) história oral de vida, por meio da qual o sujeito narra livremente sobre sua trajetória de vida ao longo do tempo; (2) história oral temática, na qual o indivíduo narra um aspecto específico e preestabelecido; (3) tradição oral, pela qual se pretende entender acerca da percepção de mundo do sujeito (BOM MEIHY, 1996).

Logo, é importante acentuar que a abordagem adotada pelo presente estudo foi a história oral temática, tendo em vista que a entrevista esteve centrada em um tema específico e não compreendeu, essencialmente, toda a existência do entrevistado, possibilitando, em vista disso, um número maior de relatos, o que resultou em uma quantidade mais expressiva

de informações acerca da temática em foco, de acordo com os depoimentos dos sujeitos pesquisados (FREITAS, 2002).

Dessa maneira, a história oral temática possibilitou que os participantes da pesquisa pudessem discorrer sobre experiências e situações que explicaram o fenômeno central do estudo, compreendido pelo desenvolvimento de competências gerenciais nos professores-gestores da pós-graduação, inseridos em suas respectivas áreas de conhecimento.

A escolha do referido método se justifica, ainda, por gerar significativas contribuições ao conhecimento científico, tendo em vista permitir o resgate de eventos não documentados, além de colaborar para investigar outras facetas, ainda não descobertas, acerca de realidades complexas, as quais os indivíduos estão inseridos (CAPPELLE; BORGES; MIRANDA, 2010).

3.3 Contexto e sujeitos da pesquisa

O contexto da pesquisa foram os cursos de pós-graduação *stricto sensu* vigentes no Campus I da UFPB, uma Instituição autárquica de regime especial de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao Ministério da Educação, criada pela Lei Estadual 1.366, de 02 de dezembro de 1955. Cabe complementar que o critério de escolha por essa organização deu-se por constituir um campo amplo, acessível e bem desenvolvido, que permite uma exploração completa e minuciosa dos elementos propostos no presente estudo. Em decorrência disso, vale ressaltar a escolha pela pós-graduação em detrimento da carência de estudos nesse contexto.

O Quadro 3 apresenta os centros do Campus I da UFPB, com seus respectivos cursos de pós-graduação, conforme informações extraídas da PRPG no site instituição da UFPB, o que expõe um total de setenta programas.

Quadro 3 – Cursos de Pós-Graduação do Campus I da UFPB

Centro	Curso	Conceito
CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas (6 programas) / (10 cursos) MA- 5; MP – 1; D – 4;	1 - Administração (M/D)	4
	2 - Ciência da Informação (M/D)	4
	3 - Gestão Pública e Cooperação Internacional (M)	3
	4 - Economia (M/D)	5
	5 - Economia do Setor Público (MP)	4
	6 - Ciências Contábeis (M/D)	4
CE - Centro de Educação (4 Programas) / (6 cursos) MA- 2; MP - 2; D-2;	7 - Educação (M/D)	4
	8 - Gestão em Organizações Aprendentes (MP)	3
	9 - Ciências das Religiões (M/D)	4
	10 - Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MP)	3
CCJ - Centro de Ciências Jurídicas (1 Programa) / (2 cursos)	11 - Ciências Jurídicas (M/D)	4

CCHLA - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (14 Programas) / (19 cursos) MA – 12; MP- 1; D- 6;	12 - Letras (M/D)	4
	13 - Serviço Social (M)	3
	14 - Sociologia (M/D)	4
	15 - Filosofia (M)	3
	16 - Filosofia Integrado (D)	2
	17 - Neurociência Cognitiva e Comportamental (M/D)	4
	18 - Psicologia Social (M/D)	5
	19 - História (M)	3
	20 - Linguística (M/D)	6
	21 - Comunicação e Culturas Midiáticas (M)	3
	22 - Linguística e Ensino (MP)	4
	23 - Ciência Política e Relações Internacionais (M)	3
	24 - Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (M)	3
	25 - Antropologia (M/D)	4
	26 - ProfHistoria (MP)	-
	CT - Centro de Tecnologia (7 programas) / (12 cursos) MA- 7; D- 5;	27 - Engenharia de Produção (M)
28 - Engenharia Mecânica (M/D)		3/2
29 - Engenharia Química (M)		4
30 - Ciência e Tecnologia de Alimentos (M/D)		4
31 - Engenharia Civil e Ambiental (M/D)		4
32 - Arquitetura e Urbanismo (M/D)		4
33 - Ciência e Engenharia de Materiais (M/D)		3
CBIOTEC - Centro de Biotecnologia (3 Programas) / (4 Cursos) MA – 2; D- 2;	34 - Biotecnologia (Renorbio) (D)	5
	35 - Biotecnologia (M)	3
	36 - Multicêntrico em Ciências Fisiológicas (M/D)	4
CCS - Centro de Ciências da Saúde (11 Programas) / (16 cursos) MA – 8; MP- 2; D- 6;	37 - Enfermagem (M/D)	5
	38 - Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos (M/D)	6
	39 - Gerontologia (MP)	4
	40 - Odontologia (M/D)	4
	41 - Ciências da Nutrição (M/D)	4
	42 - Educação Física (M/D) (UPE/UFPB)	4
	43 - Saúde da Família (MP/RENASF)	4
	44 - Saúde Coletiva (M)	3
	45 - Desenvolvimento e Inovação Tecnológica em Medicamentos (D)	4
	46 - Fisioterapia (M)	3
	47 - Fonoaudiologia (M)	3
CCM - Centro de Ciências Médicas (1 programa) / (1 cursos) 1 - MP;	48 - Saúde da Família (Rede Nacional) (MP/ABRASCO)	3
	49 - Informática (M)	4
CI - Centro de Informática (3 programas) / (3 cursos) – 3 MA;	50 - Modelagem Matemática e Computacional (M)	3
	51 - Computação, Comunicação e Arte (M)	3
CCTA - Centro de Comunicação, Turismo e Artes (4 Programas) / (5 Cursos) MA – 2; MP- 2; D-1;	52 - Música (M/D)	4
	53 - ProfArtes (MP)	4
	54 - Artes Visuais (M)	3
	55 - Jornalismo (MP)	3
CEAR - Centro de Ciências Alternativas e Renováveis (2 programas) / (2 cursos) – 2 MA;	56 - Engenharia Elétrica (M)	3
	57 - Energias Renováveis (M)	3
CCEN - Centro de Ciências Exatas e da Natureza (12 Programas) / (17 cursos) MA – 8; MP- 2; D- 7;	58 - Física (M/D)	5
	59 - Ciências Biológicas (M/D)	3
	60 - ProfBio (MP)	4
	61 - Química (M/D)	5
	62 - Desenvolvimento e Meio Ambiente (M)	4
	63 - Desenvolvimento e Meio Ambiente (Em rede) (D)	5
	64 - Matemática (M)	4
	65 - Matemática (UFPB/UFCG) (Em rede) (D)	5

	67 - Matemática ProfMat (MP)	5
	68 - Geografia (M/D)	4
	69 - Modelos de Decisão e Saúde (M/D)	5
	70 - Biologia Celular e Molecular (M)	3

Legenda: M - Mestrado / D - Doutorado / MP - Mestrado Profissional;

Fonte: UFPB (2020a)

Contudo, para delimitação dos sujeitos de pesquisa, é importante salientar que, para esse estudo, foram considerados todos os centros, com exceção do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), por entender que o mesmo agrega o curso de Administração e áreas afins, os quais tem relação com a formação ligada à gestão. Partindo da premissa que o curso de Administração e os que são afins ao mesmo corroboram para formar profissionais que irão atuar na gestão, compreendemos que tais sujeitos possuem formação básica para atividades gerenciais. A inquietação surgiu, então, ao refletir sobre como profissionais inseridos em contextos que não exploram a gestão em sua formação, desenvolvem competências gerenciais, justificando, dessa forma, a delimitação desse campo de análise.

Portanto, sobre os indivíduos envolvidos na pesquisa, os convidados a participar foram os sujeitos-chave, selecionados a partir dos seguintes critérios: (a) estar exercendo atividades de coordenação (como coordenador ou vice-coordenador) de cursos da pós-graduação; (b) não estar atuando na gestão de programas de pós-graduação do CCSA, conforme justificativa já mencionada.

Então, todos os centros, com exceção do CCSA, foram contatados, na intenção de se ter uma representatividade total para a pesquisa. O intuito foi de realizar pelo menos uma entrevista por centro, porém, o número de entrevistas foi superior em alguns deles, tendo em vista que buscamos também observar o critério de equidade, de acordo com a quantidade de PPGs de cada centro, procurando manter uma distribuição justa do número existente. Contudo, dos onze centros à disposição, um deles não forneceu retorno. Desse modo, fizeram parte do estudo um total de quinze coordenadores distribuídos nos dez centros acessados, em diferentes PPGs do Campus I da UFPB. Cada sujeito da pesquisa foi identificado como C (coordenador) e o número arábico equivalente à ordem em que foi realizada a entrevista, indo, portanto, de C1 até C15.

Adotamos o procedimento na busca desses entrevistados por conveniência ou voluntária, isto é, quando os indivíduos estão prontamente disponíveis, bem como a técnica “bola de neve”, tendo em vista que facilitou “[...] a abertura do pesquisador ao espaço onde se encontram os sujeitos” (GODOI; MATTOS, 2006, p. 310), à medida que, durante a coleta de

dados, foram recebidas indicações de acesso por parte dos coordenadores entrevistados, o que facilitou a ter o contato com outros participantes.

É importante deixar claro que a quantidade de entrevistas não determina a qualidade do acervo produzido, tendo em vista que “o número de entrevistados de uma pesquisa de história oral deve ser suficientemente significativo para viabilizar certo grau de generalização dos resultados do trabalho” (ALBERTI, 2013, p. 36). Portanto, o critério para delimitação dos sujeitos, seguiu, predominantemente, o enfoque qualitativo, observando também, o princípio da saturação teórica de Glaser e Strauss (1967), que, de acordo com Flick (2009), determina a interrupção da coleta de dados, em decorrência da repetição de informações.

Os sujeitos pesquisados são a maioria do gênero feminino; com idades entre 31 e 69 anos; a maior parte casados; todos com titulação de Doutorado; com tempo de trabalho na UFPB entre 2 anos e 6 meses e 44 anos; grande parte não teve experiência em coordenação anterior a UFPB; o tempo total de experiência na coordenação, seja como coordenador(a) ou vice-coordenador(a), variou de 1 ano à 15 anos; na pós-graduação de 11 meses à 8 anos e; apenas um dos entrevistados concluiu algum curso na área de Administração, que neste caso se tratou de uma especialização.

Vale destacar que no tempo de trabalho referente às experiências em coordenações de cursos, além de terem sido contabilizadas, conforme acentuado, as experiências como vice-coordenador(a), consideramos também experiências em outras IES, além da própria UFPB.

3.4 Instrumentos e processo de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizado para este estudo foi um roteiro de entrevista narrativa (Apêndice B). A escolha se sustenta nas proposições de Muylaert et al. (2014, p. 195) que consideram as entrevistas narrativas como importantes recursos na realização de pesquisas qualitativas, além de “[...] contribuir com a construção histórica da realidade e a partir do relato de fatos do passado, promover o futuro, pois no passado há também o potencial de projetar o futuro”. Os autores acreditam também que essas entrevistas são instrumentos não estruturados e são mais adequados para compreender histórias e experiências de uma maneira mais detalhada, possibilitando maior aprofundamento do que está pretendendo investigar, sendo pouca a influência do entrevistador.

Para realização da entrevista narrativa, adotamos as concepções de Jovchelovitch e Bauer (2017), iniciando pela preparação da entrevista, a partir do estudo e conhecimento do campo, que deu base para construção de questões exmanentes, que dizem respeito aos

interesses da pesquisadora, em decorrência de sua aproximação com o tema explorado. A partir da preparação, os autores apresentam quatro fases que devem ser adotadas para condução do processo de entrevista narrativa e que utilizamos, conforme suas orientações e detalhamento do processo:

(1) Iniciação: foi apresentada a questão gerativa da narrativa, que resultou no tópico inicial, o qual “[...] deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 98), nesse caso, o tópico inicial apresentado deu ênfase a trajetória do entrevistado, a partir de experiências acadêmicas e não acadêmicas, até tornar-se coordenador de curso na pós-graduação.

(2) Narração central: Após apresentação do tópico inicial, nesse segundo momento, o entrevistado narrou de forma natural sua trajetória, resgatando essas experiências prévias, bem como situações a partir delas que o conduziram a coordenação de curso na pós-graduação. Essa fase ocorreu sem intervenções por parte da pesquisadora, que apenas encorajou o respondente de forma não verbal, até que a fala fosse finalizada, conforme orientam Jovchelovitch e Bauer (2002). Ao final da narrativa, o entrevistado foi questionado sobre ter concluído sua fala e se havia algo a mais a ser dito por ele.

(3) Fase de perguntas: Depois de concluída a narração central, foram realizados questionamentos que surgiram a partir do discurso inicial do entrevistado (questões imanentes), “para completar as lacunas da história” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 99), além das questões exmanentes que foram construídas previamente.

(4) Fala conclusiva: Momento em que a gravação foi finalizada. Nessa etapa da entrevista, podem surgir comentários e discussões informais que merecem ser guardados em um diário de campo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). No caso da presente pesquisa, esse aspecto teve uma ocorrência menor, que pode estar associada a limitação de tempo colocada em pauta pela maioria dos entrevistados.

Além dessas etapas seguidas e detalhadas, ao final de cada entrevista realizada, no momento em que saiu do local e de forma imediata, a pesquisadora gravou um áudio com suas impressões acerca das falas, expressões e sentimentos dos entrevistados diante de determinados trechos de suas narrativas, bem como impressões gerais sobre como fluiu o processo de entrevista, a fim de deixar como registro. Essas lembranças foram importantes para condução e desenvolvimento da análise dos resultados, apresentada no próximo capítulo.

Ainda sobre o processo de coleta de dados, cabe complementar que, em caráter inicial, foram enviados e-mails para coordenadores, de forma prévia, a fim de agendar a entrevista, de

acordo com a disponibilidade e no local combinado com o entrevistado. Na ida a campo foram realizadas as entrevistas previamente agendadas e outras surgiram por intermédio dos coordenadores entrevistados, mediante a técnica bola de neve, além da própria busca realizada pela pesquisadora durante o período em que esteve em campo. As entrevistas foram gravadas por meio de dois tipos de mídias: gravador do celular e via computador. No total tiveram uma duração de, aproximadamente, 11 horas de gravação, obtendo, portanto, uma média de 44 minutos por pessoa.

O primeiro momento da coleta de dados ocorreu na primeira semana do mês de março do corrente ano, onde foram realizadas doze entrevistas presenciais. Involuntariamente, a pesquisadora foi a campo em um período que os coordenadores estavam realizando o preenchimento da plataforma Sucupira; desta forma, foi possível também acompanhar de perto como eles estavam vivenciando o momento, tendo em vista a importância do envio desses dados para melhoria, manutenção e/ou fechamento do programa diante da avaliação feita pela CAPES. Vivenciar esse processo de perto foi relevante para maior conhecimento e aproximação do campo de pesquisa, porém, por outro lado, dificultou o acesso de alguns possíveis entrevistados, tendo em vista o envolvimento com tal preenchimento, os quais se encontraram indisponíveis para responder a pesquisa.

Em vista disso, nessa primeira etapa, foi possível acesso aos coordenadores de PPGs distribuídos em oito centros da UFPB, adotando o critério de equidade em relação à quantidade de programas contemplados pelos centros, porém, na busca por ter uma representatividade maior de centros pesquisados e, seguindo também o mesmo critério pontuado anteriormente, foram enviados novos e-mails para início do segundo período de coleta de dados, que ocorreu no mês de abril do ano em curso, dessa vez, por meio de plataformas online de áudio visual (Google Meet e WhatsApp), tendo em vista a solicitação de isolamento social, devido a pandemia do COVID-19². Dessa forma, foi recebido retorno de três entrevistados inseridos em dois centros, que se disponibilizaram a participar da pesquisa e totalizaram, então, os quinze sujeitos pesquisados, distribuídos em dez centros da instituição estudada.

Foi ainda entregue durante o processo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice C, deixando explicitamente claro que: a participação é voluntária, total isenção de responsabilização legal do participante; garantia do não uso de

² Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) o isolamento social foi uma medida necessária por se tratar de uma doença infectocontagiosa descoberta recentemente, causada pelo coronavírus – COVID-19. O novo vírus era desconhecido antes do surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019 (OMS, 2020).

procedimentos que oferecessem risco ao participante e confidencialidade dos dados informados. A confiabilidade desta pesquisa está relacionada à consistência do procedimento de pesquisa, o qual estudou o fenômeno sob diferentes critérios, a exemplo da construção de reflexões relevantes em relação ao fenômeno, descrição detalhada do estudo e a confirmação das informações pelos sujeitos de pesquisa (MERRIAM, 2009).

Tal procedimento de coleta possibilitou conhecer a trajetória dos sujeitos, suas experiências nas funções de gestão e captação dos significados que subsidiaram a análise do fenômeno. Fundamentando-se no referencial teórico, portanto, foi elaborado o roteiro de entrevista narrativa com intuito de atender aos objetivos traçados para o presente estudo, como demonstrado no Quadro 4. Cabe salientar que, há perguntas no roteiro que apesar de estarem vinculadas previamente a uma competência, não impediu que, de acordo com as narrativas dos sujeitos, fossem associadas a outras dimensões de competências.

Quadro 4 – Relação entre os objetivos e o roteiro de entrevista

OBJETIVO GERAL: <i>Compreender o desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor no contexto da pós-graduação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).</i>	OBJETIVOS ESPECÍFICOS (O.E)	BASE TEÓRICA	PERGUNTA (S)
	O. E. 1: Descrever a trajetória do professor-gestor, a partir de suas experiências acadêmicas e não acadêmicas, que o conduziram a coordenação de cursos na pós-graduação da UFPB.	Isaia (2006); Zabalza (2007); Masetto (2012).	1. Narre suas experiências acadêmicas e não acadêmicas até tornar-se um professor-gestor representado pela figura do coordenador de programa da pós-graduação.
	O.E.2: Identificar as competências presentes no perfil do professor-gestor enquanto coordenador de curso de pós-graduação da UFPB.	Marra e Melo (2003); Fleck e Pereira (2011); Godoy e D'Amelio (2012); Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016 a,b); Rodrigues e Villardi (2017); Santos (2017).	2. O que é ser coordenador para você? 3. Em sua opinião, quais são as competências esperadas de um professor-gestor em uma universidade? 4. Das competências apontadas anteriormente, quais você acredita possuir? E quais necessitam ser desenvolvidas? 5. Como tais competências poderiam ser desenvolvidas ou/aperfeiçoadas?
	O.E. 3: Identificar os elementos impulsionadores do desenvolvimento de competências gerenciais nos coordenadores de cursos da pós-graduação da UFPB.	Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000, 2005). Paiva (2007); Pereira e Silva (2011).	Competência cognitiva: 6. Quais atividades são realizadas no seu dia-a-dia? Quais você teve que descontinuar e quais continua a exercer juntamente com as atividades de gestor? Como as concilia? 7. O que é preciso aprender para ser coordenador de programa da pós-graduação? 8. Como você se preparou para ser gestor? Como essa formação/preparação contribui para o seu desempenho enquanto coordenador de programa da pós-graduação? Consegue detectar lacunas na sua formação que limitam/facilitam esse desempenho? Competência funcional: 9. Do seu ponto de vista, qual o desempenho esperado de um professor-gestor? 10. Como você percebe a relação do exercício do(a) coordenador(a) com os processos de trabalho, formulação de planos e estratégias e aspectos normativos? 11. Quais os principais desafios enfrentados na função de coordenador de programa da pós-graduação?

			<p>Competência comportamental:</p> <p>12. Com quais grupos você interage no papel de professor-gestor? Como a Coordenação constrói a relação com esses grupos? Como eles influenciam na ação do seu papel enquanto gestor?</p> <p>Competência política:</p> <p>13. Cite algum conflito ocorrido enquanto coordenador de programa da pós-graduação. Como resolveu essa questão? Teve mobilização de pares?</p> <p>14. Que valores sociais acredita que é importante desenvolver enquanto coordenador de programa da pós-graduação?</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaboração própria (2020).

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Partimos da concepção de que qualquer técnica de análise de dados possui procedimentos específicos, que compreende a preparação dos dados para a análise, e que esse processo “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (CRESWELL, 2007, p. 194).

Dessa forma, diante da opção pelo método da história oral, para a realização das análises, levamos em consideração os desdobramentos analíticos propostos por Alves e Blikstein (2006) sobre narratologia, segundo a qual a análise narrativa se desenvolve em três níveis: i) dos indícios (eventos) em que se identificam expressões, geralmente representadas por advérbios, adjetivos, expressões superlativas; ii) da ação na qual se verifica o protagonismo dos sujeitos nos eventos narrados; e iii) da comunicação (interação sujeito/ação/evento), integrados entre si, analisando-se o dito e o não dito, o aparente e o não aparente no discurso a partir do contexto.

É importante destacar que foi escolhida a técnica de análise da narrativa por ser a mais recomendada para “entender o texto por sua totalidade, pela sua grandeza, partindo de suas peculiaridades” (ALVES, BLIKSTEIN, 2006; p. 418). Além disso, para Easterby-Smith e Araújo (2001, p. 23) “significados são construídos pelo diálogo e as visões são comunicadas pela narrativa oral de histórias”, o que possibilitou compreender, a partir dos relatos dos sujeitos-chave, sobre o processo de desenvolvimento de competências gerenciais enquanto professores-gestores da pós-graduação, permitindo, nesse enfoque, levantar os significados construídos por tais sujeitos mediante suas experiências acadêmicas e não acadêmicas, as quais os conduziram à gestão de cursos na pós-graduação.

Algumas dimensões foram previamente estabelecidas (competências cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas), de acordo com a base teórica que o estudo se alicerçou, e as demais emergiram no campo. Cabe complementar que na análise dos resultados, em concordância com os objetivos traçados para o presente estudo, foram definidas dimensões e categorias e ainda identificados elementos que impulsionam o desenvolvimento de competências gerenciais nos sujeitos entrevistados, a fim de esboçar o objetivo geral definido e responder o problema de pesquisa.

Baseado nisso, as dimensões e categorias de análises foram definidas por meio da elaboração de um mapa de codificação. Em seguida, as narrativas foram analisadas por trechos, podendo uma frase obter mais de um código, e cada trecho de cunho representativo, que, na percepção do pesquisador, se enquadrava na compreensão sobre o que está sendo

investigado, recebeu um código de acordo com sua adequação à determinada categoria. Trecho representativo que não se adequaram a nenhuma categoria, foi classificado como não categorizado, e posteriormente, reanalisado (MELLO; LEÃO; PAIVA Jr., 2006).

Dessa forma, a codificação foi realizada linha por linha, de acordo com as narrativas dos entrevistados, tendo sempre em mente a questão central norteadora do estudo. A codificação e categorização são vistas por Flick (2009) como formas que tem maior ênfase em pesquisas que resultam de entrevistas, grupos focais ou de observação, além de ter como principais atividades a busca por “[...] partes relevantes dos dados e analisá-los, comparando com outros dados e lhes dando nomes e classificações” (p. 132).

A reflexividade das narrativas foi elaborada a partir das narrativas gravadas e organizadas em arquivos individualizados para cada entrevistado, levando em consideração os vínculos com as dimensões, categorias e seus respectivos indicadores, atentando-se também a elementos geradores de novos aspectos e códigos de análise. Os dados foram codificados na medida em que foram coletadas e transcritas as narrativas, uma vez que postergar a codificação para o final da coleta poderia comprometer o andamento do processo.

Em seguida, foi realizada a bricolagem, com a finalidade de agrupar as narrativas de cada professor-gestor com as demais narrativas que abordavam o mesmo tema, o que permitiu gerar categorias inseridas nas seguintes dimensões analisadas: a) relevando a trajetória dos professores-gestores; b) o significado da coordenação da pós-graduação na visão dos professores-gestores; c) competências gerenciais (cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas) do professor-gestor na pós-graduação. Com intuito de demonstrar e realçar a correspondência dos relatos com as dimensões em análise, os principais trechos, expressões e/ou palavras narradas pelos entrevistados tiveram um destaque em negrito.

Finalmente, o Quadro 5, apresenta os principais aspectos que nortearam a realização do desenho da pesquisa, com um esboço resumido dos resultados alcançados.

Quadro 5 – Desenho da pesquisa

PROBLEMA: Como o professor-gestor desenvolve competências gerenciais enquanto coordenador de programas de pós-graduação?						
OBJETIVO GERAL: Compreender o desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor no contexto da pós-graduação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	BASE TEÓRICA	METODOLOGIA:			RESULTADOS ALCANÇADOS
			FONTES DADOS	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	ANÁLISE DOS DADOS	
	O. E. 1: Descrever a trajetória do professor-gestor, a partir de suas experiências acadêmicas e não acadêmicas, que o conduziram a coordenação de cursos na pós-graduação da UFPB.	Isaia (2006); Zabalza (2007); Masetto (2012).	✓ SPELL; Periódicos CAPES; SciELO; BDTD; Google Acadêmico.	✓ Roteiro de entrevista narrativa	✓ Análise da narrativa	Os depoimentos esboçaram as escolhas realizadas ao longo das trajetórias dos sujeitos , permitindo identificar que, em alguns casos, as motivações pela docência ocorreram desde o início da formação acadêmica do sujeito, em outros casos, ela foi construída ao longo desse período, e nos demais, veio como oportunidade de dar continuidade ao objetivo principal do indivíduo, isto é, o de permanecer na pesquisa. As influências para chegada no campo acadêmico, evidenciaram fatores do contexto social, em decorrência da vivência em outras atividades e do convívio com pessoas (como pai, mãe, profissional da área), que podem ter estimulado as escolhas de tais sujeitos.
	O. E. 2: Identificar as competências presentes no perfil do professor-gestor enquanto coordenador de curso de pós-graduação da UFPB.	Marra e Melo (2003); Fleck e Pereira (2011); Godoy e D'Amelio (2012); Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016 a,b); Rodrigues e Villardi (2017); Santos (2017).	✓ SPELL; Periódicos CAPES; SciELO; BDTD; Google Acadêmico.	✓ Roteiro de entrevista narrativa	✓ Análise da narrativa	Os professores-gestores desenvolvem competências cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas no exercício de suas atividades. Na dimensão cognitiva mobiliza o conhecimento, sob os enfoques contextuais, teóricos, procedimentais e práticos. Na dimensão funcional , compete a ele a organização de processos de trabalho, maximizar desempenhos junto a CAPES e lidar com os desafios inerentes a função gerencial. Na dimensão comportamental , gerencia interações sociais e mobiliza capacidades pessoais no desempenho de suas atribuições. A dimensão política teve destaque nas falas dos sujeitos e foi vista a partir de competências que perpassam a mobilização de valores, éticos e morais, defesa dos interesses acadêmicos e mediação de conflitos e interesses.
O. E. 3: Identificar os elementos impulsionadores do desenvolvimento de competências gerenciais nos coordenadores de cursos da pós-graduação da UFPB.	Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000, 2005). Paiva (2007); Pereira e Silva (2011).	✓ SPELL; Periódicos CAPES; SciELO; BDTD;	✓ Roteiro de entrevista narrativa	✓ Análise da narrativa	Na dimensão cognitiva , o conhecimento contextual relevou, principalmente, o entendimento sobre o lugar e o contexto onde o trabalho é realizado; o conhecimento teórico demonstrou a compreensão, essencialmente, da legislação, normas e regimentos, pois dão base para a tomada de decisão gerencial; o conhecimento procedimental mostrou o entendimento sobre o como realizar os processos de trabalho, revelado a partir da obediência às normas e; conhecimento prático, evidenciado pela	

						<p>limitação dos gestores em relação a compreensão sobre gestão, o que dificulta o desenvolvimento de competências gerenciais e expõe, dessa forma, a preocupação com a formação para atuação no campo gerencial, tendo em vista que os professores-gestores aprendem no dia a dia da gestão. Na dimensão funcional, os processos de trabalho foram observados a partir da organização de atividades e gestão do tempo; no desempenho junto a CAPES, foram relevados o atendimento às exigências e as avaliações; e diante dos desafios, os elementos que emergiram foram lidar com a falta de recursos financeiros, deficiência de infraestrutura e limitação de bolsas. Na dimensão comportamental, os elementos identificados no que se refere as interações sociais foram: saber ouvir e dialogar; liderança; colaboração; e equilíbrio emocional. Já na dimensão de capacidades pessoais, foram identificados elementos como: querer fazer, ser agregador, ter comprometimento, ser responsável, ter pulso firme e personalidade forte. Na dimensão política, em defesa dos interesses acadêmicos, o professor-gestor foram relevados os elementos inerentes a negociação, representatividade, lutas, alianças e apoio; ter ética, agir respeitosamente, desenvolver senso de justiça e atuar em prol do interesse público foram relevados a partir da discussão sobre os valores sociais, éticos e morais do professor-gestor; por fim, na mediação de conflitos e interesses, os elementos que impulsionam competências gerenciais são: enfrentar oposições, gerenciar disputas, desenvolver um “jogo de cintura” e lidar com os egos.</p>
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esse capítulo apresenta a discussão dos resultados, pautada na análise de narrativas, tendo em vista a opção pela história oral como método para realização do estudo. A análise das narrativas permitiu compreender o desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor no contexto da pós-graduação, com base no reconhecimento do significado construído pelos professores entrevistados diante de suas experiências narradas.

Para isso, o capítulo foi dividido em três seções: a primeira seção releva a trajetória do professor-gestor, sob o olhar da escolha de ser professor (a) e transição do papel de professor a professor gestor; a segunda destaca o significado da coordenação da pós-graduação na visão dos professores-gestores; e a última apresenta as discussões sobre as competências gerenciais do professor-gestor da pós-graduação, por meio do debate acerca das competências cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas.

Vale salientar que as discussões iniciais acerca da trajetória e do significado da coordenação da pós-graduação na visão dos professores-gestores deram base para o debate sobre as competências, que possibilitaram, desta forma, apresentar os elementos que impulsionam o desenvolvimento de competências gerenciais nos sujeitos entrevistados. Logo, foi possível esboçar os objetivos propostos para pesquisa, alcançados com base no reconhecimento do significado construído pelos professores entrevistados diante de suas experiências narradas, em conformidade com os debates apresentados a seguir.

4.1 Revelando a trajetória dos professores-gestores

A primeira e presente dimensão analisada é resultado da questão gerativa da narrativa, centralizada na trajetória dos entrevistados, partindo da ideia de que “abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo” (CATANI; BUENO; SOUSA, 2000, p. 168), que permitiu, dessa maneira, conhecer a história dos docentes a partir de suas experiências, balizadas na escolha de ser professor(a) e na transição do papel de professor a professor-gestor, categorias que emergiram nas narrativas dos entrevistados.

Cabe acentuar que as narrativas dos entrevistados, ao longo do presente debate, revelam elementos que perpassam pelas dimensões profissionais, pessoais e administrativas, sinalizadas e discutidas nos estudos de Zabalza (2007), quando evidenciou acerca do papel que o professor assume ao ingressar no contexto do ensino superior. Vale ressaltar, a partir

dessas premissas, que, no presente estudo, a ênfase esteve voltada ao papel do professor enquanto gestor.

A compreensão da trajetória do professor-gestor, no instante da contextualização apresentada, é pertinente, tendo em vista que “as experiências vividas pelos gerentes contribuem para o seu desenvolvimento de competências gerenciais, com destaque não apenas para os conhecimentos e habilidades, mas também para as atitudes que medeiam a sua prática gerencial” (SILVA, 2009, p.194). Essas experiências foram estudadas com base nas categorias apresentadas a seguir, as quais foram definidas a partir das falas dos entrevistados desse estudo.

4.1.1 A escolha de ser professor (a)

Entendemos que as escolhas realizadas por um indivíduo ao longo da vida direcionam o curso de sua trajetória, portanto, conhecer sobre essa categoria permitiu enxergar um aspecto importante das histórias narradas pelos entrevistados, que diz respeito a opção pela docência. A ideia é reforçada diante da reflexão de Santos (2017, p.41) que apresenta a prática docente também sustentada “[...] pelos sentidos atribuídos por cada professor, balizados pelos seus valores, visão de mundo, trajetória de vida, concepções, necessidades, sentimentos, expectativas de vida, e pelos significados de ser professor relacionados ao meio em que este está inserido”.

Dessa forma, compreender as escolhas dos sujeitos nos parece relevante para conhecer o caminho que os levaram à docência, tendo em vista a preocupação com aspectos relacionados a formação do professor (MASETTO, 2012). Essa categoria emergiu nos depoimentos de todos os entrevistados, sustentados por falas que evidenciaram **motivações**, **influências** e **formações acadêmicas**, elementos que corroboraram a compreensão das experiências prévias dos sujeitos entrevistados, delimitadas por suas escolhas.

A narrativa de C1 lembra que a docência sempre foi o seu objetivo, por isso, toda a sua trajetória foi pensada para alcançar essa escolha, “**eu sempre quis a docência**, então durante a graduação me envolvi com iniciação científica, extensão e monitorias”. Antes de ingressar como professora efetiva na UFPB, C1 também relata que foi professora substituta nessa mesma instituição e deu aulas em várias faculdades particulares.

Nessa mesma linha de pensamento, C2 relatou ter desenvolvido uma formação acadêmica direcionada ao alcance de um projeto traçado desde cedo. Fez duas graduações, dois mestrados e um doutorado, inclusive o mestrado foi realizado no programa que

atualmente desenvolve suas atividades docentes. “**Sempre quis ser docente da** Universidade Federal, era o meu projeto, aí eu estabeleci metas para alcançar, então, eu escolhi, **foi uma escolha mesmo**” (C2). As expressões “ser docente **da** Universidade Federal” e “foi uma escolha **mesmo**” foram narradas pela entrevistada com ênfase na linguagem, relevando firmeza e convicção em relação ao caminho escolhido.

O foco pela docência também aparece nas falas de C8, que teve sua formação acadêmica (graduação, mestrado e doutorado) na UFPB e é egressa do programa que hoje atua como docente.

A docência sempre foi meu foco, desde a época da graduação, já ingressei no mestrado em seguida, e até antecipei meu doutorado por conta do concurso que estava aberto e precisava do título de Doutor, então como minha pesquisa já estava bem avançada no doutorado, eu tinha condições de defender antes, defendi já com esse foco, então **sempre pensei na docência** (C8).

Esse trecho da narrativa de C8 demonstrou a necessidade de uma maior velocidade no curso de Doutorado (doutoramento), tendo em vista que nem sempre o tempo destinado ao período de formação é condizente com as oportunidades identificadas, o ritmo, às vezes, precisa ser acelerado para que as oportunidades possam ser aproveitadas (WIEBUSCH, 2017).

No caso de C6, as experiências docentes surgiram quando ainda era muito nova, “eu comecei a dar aulas de inglês quando tinha 16 anos, porque eu fiz intercâmbio, aí eu trabalhei como professora de inglês [...]. Meu pai era médico e queria que eu fizesse medicina, mas eu não queria, **eu queria ser professora**”. Com esse propósito, a entrevistada narrou que iniciou sua graduação em outra área e, a partir de então, sempre esteve vinculada em atividades de monitorias, “eu fui me envolvendo, sempre fui muito envolvida, quando eu era estudante ficava de 7h as 23h, naquele tempo a universidade não fechava as 22h, fechava às 23h”. O cenário desencadeou suas primeiras experiências profissionais na própria UFPB por meio de contratos e como professora horista, “e daí eu fui ficando” (C6).

Outro entrevistado também lembra que seu contexto social levava a uma escolha diferente, pois os pais eram agricultores, haviam se deslocado para cidade e abriram um empreendimento. Ainda adolescente, ajudava os pais nas atividades do negócio, “a perspectiva era que eu fosse Administrador de Empresas, então quando chegou na hora do vestibular tudo estava encaminhado para isso, mas não era o que eu queria fazer, não queria administrar, **eu queria ser professor, como a minha mãe**, aí mudei o foco” (C9).

Essa fala de C9 mostra que o ambiente que o indivíduo está inserido e as pessoas do seu convívio social podem influenciar nas escolhas da trajetória da vida. Nesse caso, o entrevistado, apesar de ter, na época, um contexto que poderia ser uma perspectiva futura de inserção profissional, oportunizado pela abertura do negócio familiar, preferiu ser professor. A forma como foi falada a expressão “eu queria ser professor” pareceu demonstrar uma convicção própria do sujeito em relação à escolha, não descartando a ideia de que pode ter existido também uma influência da mãe, que já atuava nessa profissão.

C11, por sua vez, menciona sua identificação com a pesquisa, que aconteceu desde o período da graduação, onde teve o contato com a indicação científica e enxergou no mestrado a oportunidade de dar continuidade ao que havia começado a estudar, “então eu fiz o meu mestrado e vi que ainda era muito pouco, eu queria ir um pouquinho mais além, já que **o mestrado a gente sabe que tem a veia da docência muito mais forte do que a veia de pesquisador**” (C11).

Essa passagem do discurso de C11 vai ao encontro das concepções de Silva e Costa (2014), pois afirmam que o curso de doutorado é (deve ser) o lócus da formação mais focada no desenvolvimento de pesquisadores, diferente do curso de mestrado, que é (deve ser) o lócus da formação mais direcionada ao ensino. Para além da pesquisa, C11 também identificava em si características peculiares que lhe possibilitaram refletir sobre uma “[...] **predisposição**, digamos assim, ou uma **tendência acadêmica**”. Em outro momento, a entrevistada lembra:

Eu acho que desde que eu entrei na graduação eu já me via como uma pessoa que **gostava de trabalhar em conjunto** [...] e eu tinha uma certa **independência** de buscar os conteúdos ou informações necessárias que iriam ainda ser discutidas em sala de aula, então eu **me antecipava** muito como aluna de graduação e eu gostava muito de **me expor**, eu gostava de apresentar trabalhos, gostava de discutir em grupo (C11).

Essas falas da entrevistada permitiram esboçar características de sua personalidade, que foram observadas por ela como uma “tendência acadêmica”, que direcionou as suas escolhas de formação e posterior ingresso na atividade profissional. No final do ciclo do mestrado, C11 fez concurso para professora efetiva na federal de outro estado, passou e assumiu sua vaga e, em momento posterior, solicitou seu afastamento para o doutorado, “que era o que eu já queria, ou seja, eu acho que eu **segui uma trajetória que as coisas iam se somando** e ao mesmo tempo iam se complementando, **a partir do que eu vivenciei na minha graduação**” (C11).

Após um período de 15 anos nesta universidade, teve a oportunidade de ingressar na UFPB, por redistribuição, “porque meu marido era professor daqui [da UFPB], nossos filhos eram crianças e adolescentes, que requeriam a família um pouco mais próxima, a gente decidiu [...] e eu acabei tendo a redistribuição para cá” (C11).

As narrativas de C11 evidenciaram e foram condizentes com as ideias de Isaia (2006, p. 73), tendo em vista que a autora destaca a docência como um “processo complexo que se instaura ao longo de um percurso, que engloba, de forma integrada, as ideias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que se costuma denominar de trajetórias de formação”.

Nesse mesmo enfoque, C15 narra sua trajetória, demonstrando também ter almejado à docência, por isso teve um longo período de dedicação à pesquisa, ao lembrar que em 2000 quando estava na graduação fez estágio no laboratório de sua faculdade e o seu contato com a iniciação científica ocorreu nesse período: “[...] na sequência, em 2002, eu entrei no mestrado no mesmo laboratório, depois fiz o doutorado também no mesmo laboratório e terminei o doutorado em 2008”. A entrevistada C15 relata também que posteriormente fez dois pós-doutorados, um após o outro, em cidades diferentes. Ao término dessa formação, fez o concurso para professora efetiva, obtendo êxito e iniciando, assim, sua carreira docente na UFPB.

Até aqui, podemos perceber, por meio dos depoimentos de C1, C2, C6, C8, C9, C11 e C15, que a docência foi uma carreira pretendida e tida como prioridade pelos sujeitos entrevistados, à medida que traçaram estratégias ao longo de suas trajetórias, a fim de alcançar o objetivo almejado por eles. Os demais discursos apresentados pelos entrevistados demonstraram que a escolha pela docência surgiu ao longo de suas experiências de vida, principalmente, ao ingressarem como estudantes da pós-graduação, como foi possível enxergar na maioria dos discursos.

Alguns relatos demonstraram uma escolha arraigada na própria vontade de estudar e de melhorar as condições de vida, “**meu sonho sempre foi estudar e ter algo na vida**, porque eu acredito que o **conhecimento ninguém toma**, para onde você vai, você vai com a sua riqueza de conhecimento, então sempre fui sonhadora, sempre acreditando em dias melhores” (C3), que relatou, ainda, sempre ter estudado em escola pública e ter ingressado na UFPB como estudante da graduação, após passar no vestibular para um curso na área de Engenharia, “**me achando, Ave Maria, o máximo por ter passado**”.

Entretanto, a entrevistada comenta que enfrentou desafios logo em sua chegada ao campo acadêmico como estudante, devido limitações de conhecimentos básicos para

conseguir acompanhar as disciplinas e a questão financeira, o que a fez buscar um emprego para se manter.

Suas primeiras experiências profissionais surgem ao passar no concurso da Polícia Militar, o que a fez ter que optar pelo trancamento do curso da graduação e a ida a João Pessoa.

Mas eu **não desisti do meu sonho**, vim para cá [para João Pessoa], fiz o curso da polícia, o meu intuito era voltar, porque eu imaginava que se eu fosse militar era um emprego que eu podia trabalhar e estudar por conta da carga horária, eu trabalharia 1 dia folgaria 3, daria para conciliar, só que eu fiquei por aqui, acabei casando, aí eu abandonei o curso, deixei para lá e fiz vestibular novamente aqui (C3).

Depois veio o mestrado, doutorado e pós-doutorado, com bolsa de iniciação científica, dessa forma, C3 desistiu do concurso da PM, “eu vi que aquele ali não era o meu mundo, quando eu consegui uma bolsa de iniciação aqui não pensei duas vezes, na semana que eu peguei a bolsa, na outra semana já estava pedindo desligamento”, essa escolha ocasionou em aprovações de projetos em outro estado e lá iniciou sua vida acadêmica como docente, após passar no concurso para professora efetiva em uma Universidade Federal. Posteriormente, surgiu a oportunidade de retornar à Paraíba e ingressou na UFPB, por redistribuição.

Também movido pelos estudos, C12 traça sua trajetória temporal, resgatando memórias que demonstraram o desencadeamento de escolhas, as quais direcionaram sua formação acadêmica como estudante e o caminho para o exercício docente. Dessa forma, por meio do trecho a seguir, são repercutidas lembranças de experiências iniciais que marcaram a trajetória de vida do sujeito, narradas com um grau de sutileza que transmitiu sentir a emoção pela fala e pelo olhar de C12 diante das recordações compartilhadas.

Eu cheguei a academia **pela vontade, pela curiosidade** que eu tinha de estudar ciência e isso me ocorreu ainda no ginásio, antigo ginásio, hoje é ensino fundamental [...], **eu tinha muita vontade de conhecer, de aprender** ciência [...] e tinha um agrônomo lá na cidade onde eu morava que era um cientista, era um especialista, dava assistência aos agricultores, agricultura familiar, agricultura de pequena escala, naquela época não tinha essa terminologia “agricultura familiar”, pelo menos pelo que eu lembro. E aí ele percebeu que eu queria aprender alguma coisa de ciência, porque ele colocou na casa dele [...] um laboratório, com microscópio, vários livros e muita coisa, eu passava e tinha uma janela de vidro e as vezes ele estava lá com o microscópio, eu parava e ficava olhando...**uma pessoa muito sensível, de uma capacidade de ajudar e de despertar vocações extraordinárias**, aí um certo dia ele me convidou para entrar e aí eu fiquei maravilhado com aquilo ali e aí comecei a estudar a vida dos insetos, doenças das plantas, etc, só com o ginásio, e ele me ensinando (C12).

Clark e Clark (1994, p. 153) apud Silva e Rebelo (2006, p. 18) afirmam que “o conselho, o exemplo de um pai, de um amigo ou de um professor podem influenciar as ações das pessoas”. No trecho acima narrado por C12 foi possível enxergar nitidamente a influência daquele cientista na formação estudantil do sujeito entrevistado, principalmente, ao mencionar sobre a capacidade desse profissional em “despertar vocações extraordinárias”, transmitindo a ideia que foi influenciada por ele, em decorrência dos ensinamentos compartilhados.

A curiosidade mencionada por C12 o levou ao ensino médio, depois ao ensino superior, movido pela vontade de fazer ciência. “[...] Fiz uma seleção, fui contratado, segui a academia e estou aqui [na UFPB], assim, por uma **vontade muito própria**, muito por convicção, por essa vontade da descoberta, **de chegar ao desconhecido**, de conhecer essas maravilhas que a natureza nos coloca à disposição” (C12).

Notadamente, esses trechos das histórias de C3 e C12 refletem aspectos relacionados à emoção, que foram percebidos nas expressões “meu sonho sempre foi estudar”, “me achando o máximo”, “muita vontade de conhecer, de aprender”, “pela curiosidade”, “vontade própria”, as quais traduziram emoções do eu interior, que puderam ser sentidas pela sutileza como foram narradas pelos sujeitos.

C5 ainda jovem, aos 27 anos, ingressou na UFPB assumindo a vaga de professora substituta e aos 29 anos, após a conclusão do doutorado, passou no concurso, se efetivando na função. No entanto, ela lembra que antes de iniciar sua graduação, atuar na docência não estava nos seus planos, foi um projeto que começou a ser construído a partir do contato com a pesquisa no percurso como estudante da graduação, que desencadeou outras etapas da sua formação.

Quando eu quis ingressar na universidade, nunca foi e **nunca passou à docência na minha cabeça** [...]. Só que com 17 anos o que é que você sabe que quer fazer na vida? Nada. Mas eu **sempre gostei de estudar**, eu **sempre gostei de pesquisa**, então na graduação eu fui fazer PIBIC [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica], depois eu fui me envolvendo em outros projetos dentro da Universidade [...]. Então, **a docência foi sendo construída** no período da graduação [...], e aí eu emendei mestrado, doutorado, mas **sempre o campo de pesquisa** (C5).

Os relatos de alguns entrevistados do estudo de Wiebusch (2017) possibilitaram considerar que toda a formação percorrida no campo acadêmico somada a oportunidade de realizar um concurso público resultaram na escolha pela carreira docente. Esse cenário também se aproxima do que foi narrado por C7, ao enfatizar que “o ambiente acadêmico sempre me foi muito agradável, sempre foi um ambiente que eu gostei, e **chegou um ponto que eu tinha feito o mestrado e doutorado, então fiz o concurso e passei**”.

A entrevistada complementa que a docência não era o seu foco principal, “[...] tem pessoas que estão com aquele foco, às vezes desde criança, até chegar naquele ponto e o meu interesse sempre foi estudar [...] as coisas aconteceram como consequência (C7), portanto, a carreira docente veio como decorrência de sua formação acadêmica de mestrado e doutorado.

Essa passagem possibilitou lembrar que o ingresso na carreira acadêmica está relacionado à titulação do indivíduo e, neste momento, é importante resgatar da fundamentação teórica, uma reflexão de Kreuzberg e Rausch (2013, p. 100), quando reforçam que, no Brasil, “a formação de professores para atuar na educação superior ocorre principalmente via programas de pós-graduação *stricto sensu*”.

C4, assim como foi mencionado anteriormente por C8, relata que os cursos de mestrado e doutorado foram realizados no programa em que hoje se encontra vinculada como professora-gestora. Porém, a pretensão não era ensinar, mas sim atuar apenas no segmento de pesquisa, conforme relata:

Minha experiência é acadêmica em pesquisa, **sempre fiz pesquisa**, desde a graduação e aí depois na pós-graduação, sempre com pesquisa [...], “então **se eu pudesse ser só pesquisadora, eu não daria aula**, mas não existe essa função, na minha área principalmente, [...], eu acho que na minha área só tem um ou dois institutos de pesquisa no país que permite que você seja só pesquisadora (C4).

Durante toda a sua caminhada acadêmica como estudante, C4 esteve envolvida com a pesquisa, por isso, destaca que sua experiência é toda acadêmica, “nunca tive envolvimento em outro tipo de atividade”. Apesar do anseio em trabalhar apenas com pesquisa, menciona que se identificou com o ensino, “consegui fazer essa relação entre ensino, pesquisa e extensão” (C4). O interesse principal pela pesquisa também é apresentado nas falas de C13 e C14:

Eu tenho doutorado e pós-doutorado e uma **formação acadêmica de pesquisa muito extensa** [...]. **A minha meta não era ser docente**, era **ser pesquisador**, eu sempre tive uma inclinação muito grande para fazer pesquisa científica, mas geralmente **pesquisadores são direcionados** para transmitir os conhecimentos que desenvolvem. (C13).

Quando eu fiz a minha graduação eu **queria ser pesquisador** mesmo de laboratório, mas como no Brasil essa carreira é muito limitada em termos de possibilidades, tem poucos órgãos que fazem pesquisa pura, geralmente ela está atrelada ao ensino [...]. Então, quando eu terminei o Doutorado, **a oportunidade que apareceu**, dentro dessa área de ensino e pesquisa, foi de ser professor, então ingressei na UFPB, em 2013, nunca tinha tido nenhuma experiência como docente (C14).

Logo, as falas de C4, C13 e C14 mostraram que o ingresso como docentes no ensino superior não foi uma escolha prévia, na verdade, os entrevistados passam a ideia de que enxergaram na carreira docente a possibilidade e oportunidade de continuarem atuando como pesquisadores. A inserção no contexto universitário parece ter sido de modo circunstancial, concordando com alguns achados do estudo de Wiebusch (2017), que também trouxeram essa ideia.

Para além desse aspecto, é sabido que a dedicação temporal no doutorado, comparada ao mestrado, é mais longa e tem um direcionamento maior ao campo da pesquisa, conforme já salientado por Silva e Costa (2014), o que também pode explicar a preferência pela pesquisa mencionada por C4, C13 e C14. Entretanto, para além da vivência no doutorado, foi possível perceber, via relatos desses sujeitos, e na maioria dos depoimentos, que a ligação com a pesquisa veio desde cedo, ainda na graduação, o que, possivelmente, reforça essa orientação dos sujeitos. Como consequência, C13 e C14 enxergam a inclinação de pesquisadores à docência, diante das expressões “tem poucos órgãos que fazem pesquisa pura, geralmente ela está atrelada ao ensino” e “geralmente pesquisadores são direcionados para transmitir os conhecimentos”.

Por fim, a narrativa de C10 se inicia com um suspiro seguido de risos, expressão que indicou muita história para contar, “é uma longa trajetória de mais de 40 anos, eu estou falando de quando eu comecei a trabalhar com 17 anos e daí vai o tempo de secretaria, depois eu entrei aqui [na UFPB] no ano de 1977 com 26 anos [...]” (C10). Com duas graduações em áreas diferentes e correlacionadas, feitas simultaneamente, o interesse na época não era a docência. O trabalho como docente surgiu em decorrência de suas experiências prévias na Secretaria de Educação, período precursor ao ingresso na UFPB, no entanto, a aspiração, na verdade, era tentar um concurso para atuar em uma das áreas de sua formação.

“[...] mas eu tinha 22 anos, mulher, pobre, sem experiência, sem pistolão [...] aí eu **tive que fazer uma opção** e pensei ‘bom, eu vou ficar aqui na secretaria de educação’ e foi quando as coisas foram ocorrendo, porque o fato de estar na secretaria de educação **abria caminhos** para, no meu caso, ir lecionando no ensino médio, depois fui trabalhar no SENAC [Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial] [...]” (C10).

Portanto, as escolhas prévias de C10 conduziram a uma carreira que não foi planejada, porém em decorrência dos fatores pontuados no discurso acima, iniciou experiências iniciais como docente e posteriormente, ingressou no ensino superior, diante do vínculo junto a UFPB, que impulsionou sua trajetória profissional.

Em outro momento, C10 comenta: “eu sempre digo aos meus alunos que eu sou uma professora leiga, **nunca tive formação para docência** e por isso que algumas vezes até eu sinto certa dificuldade na utilização da didática, da metodologia, ou seja, **eu não tive esse preparo** para docência”. Essas concepções reforçam a visão de Isaia (2006) quando aponta que a formação para docência deveria ter um peso igual ao da preparação direcionada à pesquisa, “uma vez que o docente desenvolverá o ensino na graduação e na pós-graduação na mesma medida em que se dedicará à elaboração e ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e/ou de extensão no decorrer de sua carreira” (p. 194).

Portanto, de modo geral, os depoimentos, a partir das experiências prévias vividas pelos sujeitos entrevistados, esboçaram as escolhas realizadas ao longo de suas trajetórias, permitindo identificar que, em alguns casos, as **motivações** pela docência ocorreram desde o início da **formação** acadêmica do sujeito, em outros casos, ela foi construída ao longo desse período, e nos demais, veio como oportunidade de dar continuidade ao objetivo principal do indivíduo, isto é, o de permanecer na pesquisa. Sobre as **influências** para chegada ao campo acadêmico, inicialmente como estudantes e, posteriormente, como docentes, relacionamos a partir de falas que evidenciaram fatores do contexto social, em decorrência da vivência em outras atividades e do convívio com pessoas (como pai, mãe, profissional da área), que podem ter estimulado as escolhas de tais sujeitos.

Esses achados desencadearam a discussão apresentada na próxima subseção, que teve como intuito expor como se deu a transição do papel de professor a professor-gestor, possibilitando, ainda, refletir sobre os motivos, identificação e impressões dos sujeitos no percurso de ingresso ao exercício gerencial.

4.1.2 Transição do papel de professor a professor-gestor

“As transições são experiências humanas carregadas de emoções, desafios e oportunidades. [...], que afetam o desempenho das pessoas e o funcionamento das organizações” (NININGER; ARDITTI, 2004, p. 13), por isso, compreendê-las é importante para a dinâmica organizacional e não é diferente quando se trata do contexto universitário, principalmente pelo fato dessas transições serem rotineiras, tendo em visto o aspecto da temporariedade do exercício docente em cargos de gestão (SILVA; CUNHA, 2012).

Essa categoria é fruto dos resgates das memórias das trajetórias dos sujeitos pesquisados, as quais, sob nosso olhar, se relacionaram com a transição do papel de professor a professor-gestor, a partir da observação dos **motivos** que os levaram a gestão, **identificação**

com a atividade gerencial e as **impressões** da coordenação, elementos identificados nos discursos das narrativas dos entrevistados.

Os relatos da maioria das narrativas dos professores-gestores chamam a atenção, à medida que demonstraram falta de interesse desses sujeitos por cargos de gestão, indo ao encontro dos resultados de Marra (2006, p. 258), os quais evidenciaram uma negação do interesse por atividades gerenciais, por parte dos docentes entrevistados, que “[...] chegaram a alegar que não havia ninguém para assumir o cargo, e foram meio que empurrados para a função [...]”, como foi o caso de alguns depoimentos, a exemplo do de C1, “eu acho que nada que eu quis fazer na minha vida profissional tem a ver com a coordenação, **a gente vai sendo levado a ir**”.

Em vista disso, a entrevistada pontua que a gestão “acaba sendo empurrada para um e para outro”, ratificando, novamente, as concepções expostas por Marra (2006). Mesmo sem ser de seu interesse, C1 ainda no começo de sua trajetória docente, teve experiências em cargos gerenciais.

Eu achava que ia seguir nessa carreira como pesquisadora, mas o meu primeiro emprego foi como coordenadora de curso em uma universidade particular, então eu era recém-formada e já **me levaram** para isso e quando a gente está **recém-formado a gente topa tudo**. Foi o primeiro baque, porque a gente não tem nenhuma formação, nem para ser docente, nem tão pouco numa graduação na área de saúde para trabalhar com administração; a gente tem apenas algumas disciplinas que falam sobre administração [...], mas que, na realidade, não são suficientes, não abordam [...] o que é a gestão, no ensino ou até mesmo em uma clínica, em qualquer lugar. Então eu passei alguns anos na graduação em universidade particular, mas **eu não me identificava** e na primeira oportunidade que eu tive de sair, eu fiquei só no ensino (C1).

Os trechos “a gente vai sendo levado”, “me levaram”, “recém-formado a gente topa tudo”, “eu não me identificava” evidenciam a essência das falas de C1, diante de suas primeiras impressões provenientes das experiências iniciais como professora-gestora. Quando ingressou na UFPB, pensou “pronto agora eu descanso, ensino, pesquisa, finalmente [...]”, o que atribuiu como seu “desejo original” (C1).

No entanto, contrariando tais expectativas, C1 não demorou a assumir cargos de gestão novamente, inicialmente na vice chefia de departamento, depois assumiu a vice-coordenação de curso de graduação e, atualmente, a coordenação da pós-graduação. Esse cenário se aproxima do pensamento de Corrêa (2017) ao destacar que, geralmente, os últimos professores concursados são aqueles contemplados com uma função gerencial, impossibilitando que se cumpra o seu desejo principal de atuar no ensino e na pesquisa.

Os cargos na universidade têm gente que deseja, que tem vocação e que faz disso uma carreira, mas, em geral, o que eu percebo, é que a maioria não quer e sempre **sobra para alguém**, entende? Então a gente vê, às vezes, coordenações que **quem assume é o decano**, porque **ninguém quer assumir** (C1).

Em síntese, a entrevistada comenta que seu vínculo com a coordenação da pós-graduação ocorreu devido à falta de pessoas para assumir, “então eu cheguei aqui assim, sem querer nada e aceitando tudo. [...] Eu tenho um sonho de que quando acabar essa gestão, todo mundo entenda que **eu já contribui** e preciso **focar no que eu quero**” (C1), sinalizou aos risos, porém, demonstrando o aparente desejo de finalizar sua contribuição no ciclo de gestão, que pode ser explicado por uma passagem de sua narrativa “você assume os cargos sem ter noção de **quanto trabalho** vai ter” (C1).

No caso de C7, apesar de ter participado de coordenações de projetos enquanto estudante e como docente, bem como em coordenação de curso na esfera privada, explicou que o ambiente da pós-graduação é [...] **muito diferente** de tudo isso, porque a pós tem esse vínculo com a CAPES, CNPq, não é só o vínculo com a universidade, então a gente deve relatório ao próprio MEC, CAPES, CNPq e outras instituições”, o que a faz refletir que “nenhuma das experiências anteriores eu poderia vincular a coordenação de pós” (C7).

Essa reflexão da pós-graduação como um ambiente diferente quando comparado aos demais do contexto acadêmico, também é revelada nos achados da pesquisa de Santos (2017), a qual evidencia, além da relação com os órgãos mencionados por C7, outros elementos que dizem respeito aos saberes experienciais visualizados a partir de ações, atitudes, valores, estratégias, que dão base a atuação docente na pós-graduação.

[...] por meio da adoção de um projeto acadêmico que guia e direciona as pesquisas dos docentes, pelo envolvimento nas relações de afeto e cuidado com os orientandos, pela captação de alunos com vocação à pesquisa, pela imposição de necessidades de assumir cargos de gestão, tais como editor de revistas, coordenador do programa ou de área do CNPq e por se diferenciar de um docente que atua apenas na graduação, o que demanda assumir uma elevada dedicação em termos de horas de trabalho, comportamentos nomeados de *workaholism* e/ou procrastinação (SANTOS, 2017, p. 142).

Ademais, outras falas de C7 se aproximam bastante do que foi relatado anteriormente por C1, ao pontuar que “**as pessoas sempre fogem** o mais máximo que podem, então acaba que quando chega sua vez é porque **chegou sua vez**, todo mundo já foi [...] então chegou a minha vez e eu **estou coordenadora**” (C7). A expressão “estou coordenadora” foi dita com ênfase pela entrevistada, deixando a impressão de que a função é de fato temporária, para a

entrevistada algumas pessoas buscam isso, outras assumem pelas consequências do exercício docente, “como no meu caso”, afirmou.

As falas de C7 sobre “fugir” da coordenação e estar coordenadora parecem se justificar em outras passagens de suas falas, quando menciona que “[...] as coordenações dão muito trabalho”. Nessa conjectura, Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016b, p. 445) consideram que alguns docentes ao assumirem a gestão, “[...] chegam a fazer distinção entre estar e ser dirigente, como se estivessem defendendo a si mesmos, visto que os significados do papel de gestor são muitos” e se relacionam, entre outros fatores, a ideia de autoridade, direcionamento para desempenhos eficientes, máximo de produtividade.

Essa perspectiva de quantidade de trabalho atrelada a função do professor-gestor, frisada por C1 e C7, ficou bastante presente na narrativa de C6, que atua como docente há 40 anos, teve experiências prévias como coordenadora de uma especialização na UFPB e, em momento posterior, ingressou na coordenação da pós-graduação *stricto sensu*, onde desenvolve seu exercício atual, também considerado por ela como não desejado pelo corpo docente. Durante sua narrativa, C6 fez vários desabafos sobre sentimentos e impressões da sua gestão atual, o que, aparentemente, demonstrava um acúmulo de cansaço diante da abrangência de responsabilidades inerentes a função como professora e gestora.

Os resultados do estudo de Silva e Cunha (2012, p. 158) mostraram que “ao assumirem a gestão universitária, os professores sofreram o primeiro impacto: perceberam que o seu dia a dia era fragmentado, que a rotina era inexistente e o trabalho era intenso”, esses achados vão ao encontro aos resultados da presente pesquisa, já demonstrados a partir das falas de C1 e C7 e que também pode ser observado no discurso de C6:

Eu acho que eu só fui escolhida a coordenadora porque **ninguém queria esse cargo**... o trabalho aumentou muito, a gente vive uma **intensificação laboral impressionante**, eu nunca paro de me surpreender com a **quantidade de trabalho** que a gente tem, eu digo que se eu não fizesse mais nada, e eu sou bolsista de produtividade³ do CNPq, se eu não fizesse mais nada, fora essa coordenação, mesmo assim eu trabalharia 60 horas por semana, só aqui, arrumando as coisas. Então eu acho que **ninguém quer esse cargo** [...].

Nessa mesma linha de ideias e com expressões enfáticas, foram as narrativas de C9 “vamos começar com o seguinte, dizendo que eu **nunca pensei, nunca quis e odeio** ser coordenador, **não tenho nenhuma vontade**” (C9). Quando se tornou professor, acreditava que “ia morrer virgem de qualquer forma de administração”, pontuou aos risos. Essa

³ “Significa ser bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e indica um pesquisador de alto prestígio e produtividade” (SANTOS, 2017, p. 171).

passagem se relaciona com o que foi mencionado por ele na seção anterior, ao lembrar que não quis se formar e atuar como Administrador de Empresas, pretensão do seu pai, sem imaginar que a gestão iria se fazer presente em algum momento de sua trajetória como docente. Entretanto, conforme é apontado pela literatura, existe a possibilidade de o professor assumir essa função, em algum momento de sua carreira, o que irá exigir dele capacidades de gerenciamento (FLECK; PEREIRA, 2011; SANTOS, 2017).

No entanto, **uma série de contingências acabam levando a gente a tomar essa decisão** [de ser gestor], então eu não gosto, como eu disse, detesto, mas acho que é necessário e porque é necessário? Porque essa é uma decisão política, ou seja, quando a gente considera que autonomia é uma questão importante, cabe que essa autonomia seja gerenciada e, portanto, a luta por liberdade e autonomia dentro do campo específico que a gente atua requer também a responsabilidade de assumir determinadas **funções temporárias** [...]. (C9)

Essas funções temporárias foram refletidas por C9 como “[...] às vezes não tão temporárias assim, porque antes disso, embora eu tenha sido coordenador, já fiz outras coisas na minha vida também em cargos de direção, como de sindicato, de associação científica e tal”.

Apesar de um discurso aparentemente irrefutável quando a essa aproximação com a gestão e impressões traduzidas pela falta de afinidade com ela, foi possível perceber a preocupação de C9 em cumprir com a missão do programa que está vinculado, quando coloca como fundamental a discussão sobre qual o sentido político de se ter o programa de pós-graduação e o que se pretende com isso. “[...] cabe uma participação democrática do qual a gente faz parte e, portanto, **precisa executar** o que a gente discute e traça como **metas, objetivos, planos futuros...** então assim, é **por isso que resolvi assumir** [...]”.

No decorrer do seu relato, foi possível observar a ênfase colocada por C9 em relação ao desempenho do seu papel, ao recordar que assumiu a coordenação do programa em uma situação delicada quanto a avaliação junto a CAPES, portanto, “[...] **estou dando minha contribuição** agora não apenas como professor, orientador e pesquisador, mas como coordenador para **alavancar** e permitir que a pós-graduação siga com seu futuro e esse futuro trilhado a **partir das nossas decisões e ações** no presente” (C9).

Essa reflexão de C9 também repercutiu no estudo de Marra (2006), o qual revelou que a “forma de contribuir para o departamento/programa” foi o motivo principal que levou o professor a ser gerente, tendo em vista ter sido o mais mencionado na fala dos entrevistados da referida pesquisa. Esse aspecto se aproxima do depoimento de C9 ao evidenciar, no decorrer de suas falas, a preocupação com o desempenho do seu papel, quando destaca

“precisa executar o que a gente discute”; “estou dando minha contribuição”; “para alavancar e permitir que a pós-graduação siga com seu futuro”.

Esse olhar do entrevistado em relação a contribuição de suas atividades para a gestão do programa, é compreendida diante das exposições de Rodrigues e Villardi (2017), quando enfatizam que professores-gestores de PPGs necessitam desenvolver atividades administrativas, conduzindo os seus cursos ao desempenho almejado.

Ademais, mesmo tendo afirmado com exatidão não ter afinidade com cargos de gestão, C9 acredita que é indispensável “[...] o **rodízio** e a **necessidade de se colocar à disposição** para esses cargos e uma vez executado, daí o **cansaço** também, mas é fazer isso da melhor forma possível, quer dizer, ter traçado os objetivos claros sobre qual é o sentido do lugar que está trabalhando”. (C9). Lima e Mâsih (2010) destacaram que essa prática do rodízio traduz a forma como o coordenador é escolhido para assumir a função, o que também é reforçado no discurso de C4:

No caso da coordenação aqui, por exemplo, e acho que talvez seja comum em vários programas, tem momentos quase que a gente tem que **fazer rodízio de coordenadores**, não é nem assim uma eleição disputadíssima com 3, 4, 5, não. **Ninguém assume, aí vai o decano, depois o decano também não quer mais**. Eu estou assumindo agora para cumprir minha função e depois outra pessoa assume, é quase isso.

No percurso de sua trajetória, C4 comenta que ingressou em 2002 na UFPB para dar aulas na graduação e em 2003 já era professora da pós-graduação, a partir de então, se envolveu na gestão do curso, muito em decorrência do seu conhecimento sobre o programa, já que sua formação acadêmica ocorreu nele, porém, também em função da falta de pessoas, bastante evidente na maioria dos discursos, o que pode explicar o fato das eleições para coordenadores, geralmente, acontecerem com chapa única e o rodízio ser uma prática bastante utilizada.

A vinda para cá para essa área de coordenação foi muito em função de como eu **conheço o programa**, como eu saí daqui do mestrado e do doutorado, conheço os professores e acabei coordenando, inicialmente, a área de ensino dentro da graduação, depois na pós-graduação eu coordenei linhas de pesquisa e, em seguida, entrei para coordenação do curso [...]. Eu era uma das professoras que mais conhecia o programa, a outra professora que foi coordenadora durante muitos anos se aposentou, e aí acabou que foi quase como **‘não tem outra pessoa, vai você’** (C4).

Aproximando-se desse cenário, C10 também expôs suas impressões acerca da função gerencial, que permitiram conhecer como se deu a transição do seu papel para professora-

gestora. A entrevistada atuou em várias funções de gestão na UFPB, foi chefe de departamento; por quatro anos foi coordenadora de outro programa de pós-graduação; posteriormente passou dois anos como coordenadora do programa que se encontra vinculada e; atualmente assume a vice coordenação.

Eu nunca tive pretensão de ser gerente, **nunca tive pretensão de coordenar, nunca me preparei** para coordenar [...], **não tinha quem assumisse, eu era a única pessoa com disponibilidade** realmente para assumir, mas não foi uma coisa que eu me preparei, que eu busquei, que eu quis, que eu tivesse perfil, eu realmente não me via e nem me vejo ainda com perfil de gestora, realmente é um trabalho que exige certas competências, competências inclusive individuais e essas competências **eu não me sinto, eu diria a você, com as condições** ou as capacidades requeridas (C10).

Para Corrêa (2017), essa falta de interesse dos docentes em assumir a função de gestão gera o que autor chama de um “passe de bola” na busca por alguém que encare o desafio e “aceite” atuar na coordenação, mesmo que, em muitos casos, esses docentes não se sintam preparados para assumir tal responsabilidade, como foi possível observar na fala de C10.

A indisponibilidade de pessoas para assumir a gestão, conforme mencionado por C10, diante do trecho “não tinha quem assumisse, eu era a única pessoa com disponibilidade”, também é vista nos discursos de C14, ao enfatizar que nunca teve ideia de atuar na gestão, “**nunca pensei** nisso não, [...] a gente é **quase que obrigado** a fazer isso lá no centro, por conta simplesmente de **falta de pessoal**”. (C14), além de revelar uma “obrigatoriedade” para assumir a função de gestão.

Nesse enfoque, Corrêa (2017, p. 122) reflete que o exercício gerencial no papel dos coordenadores de curso “[...] pode não despertar interesse naqueles que possuem em suas carreiras profissionais a ‘obrigação’ de assumi-la”, ou simplesmente, essa “obrigação” pode estar diretamente atribuída a falta de pessoas para atuar na gestão, como foi relatado por C14, principalmente, por estar inserido em um centro acadêmico pequeno, com um número menor de docentes, conforme justificou em um trecho do seu discurso. A narrativa a seguir, demonstra como se deu sua chegada à atividade gerencial:

Eu acabei **primeiro ficando como vice-coordenador** de uma pós-graduação, apenas para **cumprir uma tabela** de professores que precisava ter um vice-coordenador e como eu fui ficando, quando a coordenadora teve que se afastar para uma capacitação de pós-doutorado eu **acabei assumindo a coordenação** do programa anterior que eu fazia parte [...]. (C14)

Após o retorno da coordenadora que havia se afastado, a coordenação do programa anterior que C14 fez parte a teve de volta à gestão, “[...] eu falei para ela que se ela quisesse

reassumir a coordenação, eu não concorreria porque **não era meu interesse permanecer**, eu só concorreria se não tivesse professor que fosse assumir o programa”. (C14).

Nesse mesmo momento, em outra pós-graduação do centro, C14 contou que a coordenadora também pediu afastamento para fazer pós-doutorado, “[...] da mesma forma como aconteceu da primeira vez, **não tinha ninguém concorrendo** [...], aí eu acabei de novo começando um novo mandato”, representado pelo momento atual na gestão.

A “obrigação” mencionada anteriormente nos discursos de C14 também é acentuada por C15 em uma passagem dos relatos das suas narrativas, “quando você entra como docente você acaba muitas vezes sendo até **obrigado** a assumir determinados cargos administrativos” (C15). Soma-se a esse cenário o fato de que, em geral, o professor quando assume a função de gestão, não possui formação na área administrativa e o seu primeiro ano de mandato é [...] utilizado praticamente com a atividade de aprendizado baseada no autodidatismo” (MARRA, 2008, p. 264), conforme evidenciado nos discursos de C15,: “A princípio, **eu não quis**, porque eu **não tinha experiência nenhuma administrativa**, mas eu era a pessoa mais indicada”, pois vinha de uma vasta formação acadêmica na área do programa, o que a fez assumir e estar na gestão em seu segundo mandato.

No primeiro [mandato], como eu não tinha experiência e nós não tínhamos secretária, então eu era não só coordenadora, mas também fazia toda parte do secretariado, o que embora tenha me dado mais trabalho, foi bom, porque eu **aprendi toda essa parte da coordenação**, então [...] foi **trabalhoso**, mas foi bem interessante esse meu primeiro mandato como coordenadora... foi **difícil**, porque como o programa estava começando, estava tudo muito, assim, no início, então eu participei desde escrever, eu escrevi a resolução do programa, eu que organizei as disciplinas, então, assim, eu comecei praticamente o programa do zero e posso até dizer que **quase que sozinha**, porque nós não tínhamos muitas pessoas na época envolvidas [...] (C15).

As expressões “foi trabalho”, “difícil”, “quase que sozinha” foram mencionadas de uma maneira que permitiram transmitir um sentimento de esforço e mobilização de energia extra, tendo em vista a situação em que C15 relatou ter assumido o programa. Para além disso, a transição do papel de professora a professora-gestora aconteceu em um relativo curto espaço de tempo, tendo em vista que suas primeiras experiências como docente ocorreram na própria UFPB e, no ano seguinte de sua chegada, a entrevistada já ingressou no campo da gestão universitária.

C3, por sua vez, teve experiências como docente em outra instituição, porém, não em cargos de administração, o contato ocorreu quando chegou à UFPB, em 2015, “[...] aí em 2017 o coordenador da pós-graduação entregou a pós, não quis mais, e eu **fiquei como pro**

tempore até aparecer outro, mas não apareceu, fiquei mais de um ano como pro tempore e houve a eleição, **não apareceu nenhum candidato**, então **tive que continuar** e estou até hoje. Em outro momento de sua fala, C3 lembra “**caí de paraquedas** no Programa de Pós-Graduação e estou aqui tentando administrar, fazer pesquisa, orientar, conciliar tudo, mas eu confesso a você que é **muito cansativo**”, nesse momento, a fala é pausada e substituída por um suspiro, provavelmente em função da lembrança do acúmulo de trabalho.

A entrevistada C8 também não desenvolveu atividades de gestão anteriormente, pois vivenciou as etapas de mestrado e doutorado, sem interrupção e, ao término do doutorado, já conseguiu aprovação no concurso efetivo em outro campus da instituição. Após um ano e oito meses de atuação docente, foi removida para o campus investigado, e, logo que chegou, assumiu a coordenação da pós-graduação.

O desencadeamento das falas de C8 parecia demonstrar uma intensidade pela sequência ininterrupta das etapas de sua formação, posterior ingresso e uma transição de papel que veio logo quando foi removida para o seu atual local de trabalho. “A gente **tinha poucas opções**, dentre as opções, estava **eu que tinha acabado de chegar**, só que já tinha acompanhado os bastidores da administração”. Esses bastidores mencionados por C8 se trataram de suas experiências prévias, ainda quando estudante da pós-graduação.

Na época da minha permanência no mestrado e doutorado, eu participei como **representante dos discentes** ia para as reuniões de colegiado... Então eu já tinha uma noção de como era a questão administrativa, porque eu **acompanhava esses professores** [...]. A minha ex-orientadora era a coordenadora daqui do programa, **então eu ajudava bastante ela como discente** [...], hoje, inclusive, ela é a nossa vice [...], e tem uma vasta experiência na área administrativa, porque em anos anteriores já foi coordenadora (C8)

As narrativas de C8 revelam a influência de suas experiências anteriores com o ambiente da pós-graduação, a partir do contato com as questões administrativas, como representante estudantil. Além disso, as falas da entrevistada ratificaram trechos das entrevistas anteriores, ao pontuar sobre “poucas opções” de recursos humanos para estar à frente da gestão.

Ademais, os depoimentos de C8 que trouxeram os trechos “participei como representante dos discentes”; “eu acompanhava esses professores” e; “eu ajudava bastante ela [ex-orientadora e atual vice-coordenadora] como discente”, permitiram refletir que essa relação no campo, possivelmente, foi importante para a sua aprendizagem e, conseqüente, transição do papel de professora a professora-gestora. Esse cenário evidencia a aprendizagem social, a qual se concretiza com a observação do indivíduo no campo em que se encontra

inserido (SILVA, 2009) e de um envolvimento ativo nesse ambiente, conforme demonstrado nos trechos destacados.

C13, por sua vez, se encontra na coordenação da pós-graduação há três anos, dois anos como vice-coordenador na gestão passada e, na gestão atual, desenvolve suas atividades há um ano como coordenador. Assim como C8, C13 destacou que não possui experiências anteriores em cargos de gestão, contudo, também se envolveu em atividades de representação estudantil no programa de pós-graduação em que esteve vinculado como discente.

Um trecho de sua narrativa evidencia em que momento e em quais condições ocorreram a transição para a gestão, “participei do programa durante quatro anos antes de surgir essa vaga para coordenação e aí, na época, eu era o **professor mais qualificado** que tinha lá, **com disponibilidade** para assumir a posição, então eu entrei meio que **preenchendo um vácuo**” (C13). As expressões “com disponibilidade” e “preenchendo um vácuo” reforçam as mesmas premissas destacadas nas entrevistas anteriores e justificam a analogia de Corrêa (2017) ao apontar a coordenação como um “passe de bola”, na busca por alguém disponível para assumir a função, a fim de evitar o “vácuo” mencionado por C13.

Já no relato de C2, foi possível evidenciar que seus primeiros contatos com atividades administrativas ocorreram na própria UFPB e desde seu ingresso como professora efetiva, sempre esteve envolvida com a gestão acadêmica. Já atuou no começo de sua trajetória docente, como chefe de departamento, foi membro do CONSEPE, por três anos; atuou na coordenação da pós-graduação, estando, atualmente, no seu segundo mandato, além de exercer, simultaneamente, atividades no Conselho Universitário (CONSUNI) como representante do Centro que está vinculada e também coordena as atividades de internacionalização entre a UFPB e uma instituição do exterior, “[...] então, **sempre em cargos de gestão universitária**, desde o início [...]. **Eu gosto** disso [de ser gestora], gostar do que faz é importante” (C2).

C2 foi a única dos entrevistados que atestou ter concluído algum curso na área de Administração, afirmando ter realizado uma especialização na área de Administração Educacional, “porque eu considero que para ser gestor não precisa apenas ser acadêmico, tem que ter a experiência acadêmica, mas, sobretudo, tem que ter a **competência gerencial**” (C2), linha de compreensão encontrada nos estudos de Kanan e Zanelli (2011), quando afirmam que o coordenador de curso do ensino superior necessita mobilizar competência científica, técnica e gerencial.

Ao longo da narrativa, C2 reforça sua opinião sobre a importância da formação gerencial para transição do papel de professor a professor-gestor, “a universidade vai ter que

olhar para isso, o Governo Federal também, **só ser gestor quem tiver formação na área**, porque entregar a um professor um cargo de gestão pública, na universidade ou qualquer outro lugar, sem essa formação, é um crime, eu penso isso” (C2).

No entanto, pesquisas que versam sobre competências gerenciais de professores-gestores, as quais foram mencionadas no presente estudo (CAMPOS, 2007; ÉSTHER, 2011; FLECK; PEREIRA, 2011; BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016b, RODRIGUES; VILLARDI, 2017; FRADE et al., 2019) apontam a existência de lacunas na formação dos docentes para a gestão universitária que, inclusive, também é o retrato dos resultados dessa dissertação.

C12, por sua vez, apesar de destacar em sua narrativa que **“nem me passava pela cabeça ser gestor”**, relevou que assumiu o papel de professor-gestor por identificação das pessoas, **“identificaram em mim a vocação** para assumir um cargo de gestor [...]”, refletiu. Ao longo do seu discurso atribuiu essa identificação “talvez pela minha capacidade de conciliar, de conversar, olhando esse lado, certamente, porque eu tinha essa atitude, mas **eu não tinha os conhecimentos específicos na área gestão**, como as pessoas que perceberam também não tinham, tinham experiência de vida [...]”. Sobre esse aspecto, o entrevistado apresenta um ponto de vista que merece destaque:

O indivíduo pode ser o maior especialista do ponto de vista do conhecimento teórico, das diferentes ferramentas que a teoria moderna da Administração fornece, mas se não tiver essa **habilidade para lidar com seres humanos** é um fracasso [...], e isso é uma coisa muito pessoal né? [...] Apesar do meu pouco conhecimento na área de administração, até mesmo porque não é minha área e eu li assim esporadicamente uma e outra coisa, mas **eu tenho essa orientação de realmente transformar a gestão em uma coisa leve, com a participação de todos, respeitando todas as opiniões, as diferenças**, eu acho que esse é o grande segredo do Administrador, é o grande segredo. Ele se sobrepõe. Me permitam os especialistas, a qualquer formulação teórica, a qualquer ferramenta, essa é uma condição indispensável, a gente pode até não conhecer de Administração, os melindres, as sutilezas, os fundamentos da ciência da Administração, mas se não tiver essa capacidade não adianta, essa é a minha concepção (C12).

Foi possível perceber uma sensibilidade diante da concepção que C12 possui sobre o papel do professor-gestor, especialmente no que se refere as relações sociais no ambiente que faz parte, elementos que foram discutidos com um maior detalhamento na seção de competências gerenciais, sob o enfoque das competências comportamentais. Nessa perspectiva, o diálogo e o respeito apareceram como valores priorizados pelo entrevistado, **“no fundo a gente só dialoga quando a gente respeita**, essa é a essência” (C12).

Vale acentuar que resgatar esses trechos da entrevista de C12, nesse momento da análise de dados, é importante, à medida que permitiu compreender aspectos intrínsecos ao

perfil do sujeito que podem explicar a vocação que as pessoas perceberam nele e a identificação de suas características para o exercício gerencial o que, possivelmente, impactou na transição do seu papel de professor a professor-gestor.

Então, **não foi uma identificação minha**, a identificação minha foi para seguir a carreira acadêmica, eu percebi que eu queria fazer isso e eu persegui esse objetivo, mas em relação a gestão, **foram os outros que viram em mim uma capacidade mínima**, sei lá em que nível, de ser um gestor e eu **assumi vários cargos**, fui pró-reitor, fui pró-reitor adjunto, fui coordenador geral de pesquisa e há uns três anos me pediram para assumir a coordenação da graduação, de pós-graduação, e eu resolvi voltar a assumir uma atividade na área administrativa (C12).

A história de C5, apresentada adiante, tem um ponto em comum com a de C12, ao frisar que "**não tinha essa perspectiva de gestão, embora alguns colegas falassem: 'ah porque que você não faz isso, porque você não vai'** e eu dizia: 'não sei, não é o meu caminho', eu achava que não era..." (C5), refletiu. Contudo, após dois anos de sua chegada na UFPB, ingressou na pós-graduação e começou a ter uma participação muito ativa nesse ambiente.

Aqui na pós-graduação **comecei a ser mais efetiva, no colegiado**, participar das comissões da revista, da editora, aí eu comecei a ter mais espaço, presença em outros espaços aqui da academia e aí, talvez, **os meus colegas observando a minha atuação** começaram a chegar para mim e falar assim: 'olha porque você não vai para a coordenação', 'vamos, vamos fazer uma chapa' [...], e aí eu **fui me sentindo à vontade com a possibilidade** e aceitei o desafio. (C5)

Portanto, antes de ingressar na coordenação, C5 participou de atividades na pós-graduação que, gradativamente, as conduziram ao primeiro e atual contato com a gestão universitária, exercendo a função de vice-coordenadora há um ano e seis meses, "[...] eu acredito que meu desempenho em outros espaços aqui na universidade me ajudou [...] a estar nesse lugar agora que ocupo".

O colegiado também proporciona um aprendizado ao gerente mesmo antes de ele se tornar gerente. O docente, em geral, participa das reuniões do colegiado e das decisões coletivas, sendo-lhe possível conhecer melhor os problemas do departamento e ter uma experiência anterior relacionada às atividades dos outros gerentes (MARRA; MELO, 2003).

A reflexão de Marra e Melo (2003) se associa ao que foi dito anteriormente por C5, tendo em vista que sua participação no colegiado e demais atividades específicas ao ambiente da pós-graduação, tornaram a entrevistada mais conhecedora do contexto que está inserida e, conseqüentemente, auxiliou em seu processo de aprendizagem até a chegada ao campo

gerencial. Inclusive C5 e C2 discorreram sobre a importância do conhecimento do campo universitário.

Se eu tivesse que pegar uma gestão seja ela de departamento, seja ela de gestão de curso, aos 29 anos, teria sido um fiasco, diferente para agora que eu tenho 40 anos, sabe? Tenho outra perspectiva, eu tenho **conhecimento do lugar onde estou**, e isso é de **extrema importância**... então assim, de uma certa forma eu critico as pessoas que acabam de entrar na universidade, acabou de entrar no concurso e com seis meses está assumindo o departamento, como assim? O que essas pessoas sabem de universidade? O que elas sabem das relações pessoais? Da burocracia? Nada (C5).

Eu não concordo que um professor recém-ingressante na universidade assuma cargos altos de gestão, porque ele precisa **ter um conhecimento do todo da universidade** para assumir essa responsabilidade, por exemplo, o Coordenador aqui do programa tem que ter uma experiência acadêmica, porque os desafios são enormes, há muita complexidade na gestão de pós-graduação, tem que conhecer de CAPES, CNPQ, então **não pode ser um neófito** assumindo cargos de coordenação de pós-graduação (C2).

Nessa perspectiva, C5 reflete que situações como essas acontecem, geralmente, “porque **ninguém quer assumir** mais esse lugar”, concordando com o que já foi mencionado por vários entrevistados desta pesquisa, porém, acredita que “é até **irresponsabilidade dos colegas que pedem isso** [que pessoas novatas assumam a gestão]. C5 continua suas concepções salientando que é importante uma “bagagem” de experiência, dentro da UFPB e/ou de outra IES que o indivíduo tenha feito parte, “[...] é **preciso amadurecimento**, esperar o momento certo, estando em outros lugares você vai aprendendo a observar, a escutar, amadurecer suas ideias [...]” (C5).

A crítica feita por C5 se aproxima da que foi realizada por alguns dos entrevistados da pesquisa de Corrêa (2017, p. 115), quando dizem que “a forma de escolha do coordenador é, em alguns casos, uma irresponsabilidade dos demais docentes que, diante da negação em ocupar funções administrativas, ou indicam professores despreparados ou professores novatos que não desejam a função”. Entretanto, esse mesmo autor pontuou que não há proibições quanto ao ingresso no exercício gerencial de professores recém-chegados ou que não tenham conhecimentos a respeito da gestão acadêmica.

Nessa perspectiva, a identidade com a gestão, presente em poucos depoimentos, também é vista no discurso da última entrevista analisada nessa subseção, quando menciona “**eu gosto de gerenciar, me identifico** com isso [...]” (C11). Concursada desde 1997, C11 desenvolveu, durante 15 anos, atividades acadêmicas em outra universidade federal, antes de ser redistribuída para UFPB, onde atua há 10 anos. Em sua primeira experiência profissional, teve a oportunidade de lidar com atividades administrativas. Assumiu a coordenação de curso

da graduação e sua passagem na gestão de dois mandatos elevou o conceito do curso de 3 para 5, “[...] foi muito boa essa minha experiência como coordenadora, me agregou muito”. (C11). Logo após, conta que se afastou para o doutorado.

Quando eu fui para o doutorado eu fui para um setor importante para minha formação, [...] eu queria ir para um centro que realmente eu me tornasse independente na pesquisa e não fosse um título para eu ser uma doutora e eu ter um aumento de salário... eu sempre pensei muito mais além com meu doutorado. Quando eu finalizei, eu retornei, foi na época que o departamento que eu era lotada submeteu a APCN [Avaliação de Propostas de Cursos Novos] [...], e aí a gente teve a satisfação de ter o curso aberto do mestrado [...], então eu comecei a orientar e, na época, eu lembro, pouco tempo depois, eu acho que uns dois, três anos depois, tive a oportunidade de vim redistribuída para a Federal da Paraíba (C11).

Em 2013, assumiu a coordenação da pós-graduação na UFPB, ficando por três anos, após esse período, se afastou para fazer pós-doutorado, depois de dois anos retornou e reassumiu a função. Durante a narrativa da sua trajetória, C11 também recorda que não realizou nenhum curso na área de gestão, em nível superior, técnico ou mesmo de curta duração “[...], mas toda vez que a universidade oferece a oportunidade de a gente aprender um pouco mais a legislação, as normas, como funciona, eu tento participar para que eu consiga gerenciar da melhor forma possível” (C11).

C11 também ratifica essa falta de interesse das pessoas pela gestão, mencionando acerca da quantidade de trabalho acumulada pelo professor-gestor. O seguinte trecho de sua entrevista demonstra essa ideia: “Termina agora em julho o meu mandato, e eu já estou conversando com os professores para ver quem poderia assumir a coordenação [...], mas eu já vejo que é algo que **as pessoas não querem** hoje em dia porque é mais um trabalho, um trabalho que é **muito trabalhoso** [...]. A expressão “muito” recebeu um destaque no tom de voz da entrevistada nesse trecho narrado, que pareceu demonstrar o excesso de trabalho destacado.

Frente a contextualização apresentada, cabe complementar que a falta de interesse pela gestão, visualizada em grande parte dos discursos, converge com os achados de Santos (2017), a qual apresenta que as atividades de gestão são vistas de forma negativa pelos docentes tendo em vista que “[...] ocupam muito tempo no cotidiano profissional” (SANTOS, 2017, p. 166). Para além disso, essa negação, nos resultados do referido estudo, está associada ao fato da atividade gerencial possuir uma natureza operacional, que não influencia na imagem e no reconhecimento do docente em seu ambiente de atuação.

Portanto, após a análise de todas as entrevistas, refletimos, a partir da maioria dos depoimentos dos sujeitos, que os principais **motivos** que levaram muitos dos professores à

gestão, foi a falta de pessoas e/ou disponibilidade das mesmas, bem como o atendimento ao “rodízio” e cumprimento do que alguns chamaram de “obrigatoriedade”. Muitos discursos evidenciaram uma falta de **identificação** com a gestão por parte dos professores-gestores, que pode estar relacionada, justamente, com as **impressões** de uma maioria, ao desabafarem sobre o excesso de trabalho que o professor-gestor incorpora em seu exercício quando abrange sua atuação para além do ensino, da pesquisa e da extensão, o que requer dele uma dedicação ainda maior.

O entendimento desses elementos e, conseqüentemente, da forma como se deu a transição de papel do professor a professor-gestor, é importante para uma percepção acurada sobre a temática. A partir do olhar sobre tais aspectos, entendemos como importante apresentar a próxima dimensão do estudo, discutida na seção seguinte, que teve como intuito trazer as percepções dos entrevistados em relação ao que é ser coordenador no contexto da pós-graduação.

4.2 O significado da coordenação da pós-graduação na visão dos professores-gestores

Embora não tenham deixado de ser professores, os entrevistados viveram/vivem um período em suas carreiras que tiveram um aumento de responsabilidades, à medida que assumiram a função gerencial e tornaram-se professores-gestores. Logo, interessa conhecer suas experiências em decorrência das novas atribuições desempenhadas (SILVA, 2012), a fim de esboçar a presente dimensão, que se refere ao significado da coordenação da pós-graduação na visão dos professores-gestores.

Cabe frisar que as concepções dos entrevistados foram relevadas, essencialmente, a partir de categorias amadurecidas na seção de competências gerenciais, as quais dizem respeito às **relações internas** e **relações externas** com outras instâncias, em especial a CAPES, considerando a influência que possuem no papel do coordenador de curso no ambiente da pós-graduação.

Lima e Mâsih (2010) destacam que a atividade do coordenador vai além da mediação de relacionamentos entre professores e alunos, já que ele precisa também ter conhecimento sobre as necessidades de sua área, ser responsável por tomar decisões que contribuam para a comunidade acadêmica, atender as exigências do Ministério da Educação, (no caso da pós-graduação, observar as exigências da CAPES), ser responsável e comprometido com a qualidade no curso, gerenciar equipes e processos de trabalho e agir estrategicamente, pensando no desenvolvimento dos alunos. Esses elementos aparecem nos seguintes discursos:

O coordenador da pós-graduação atua sendo uma **ponte entre os estudantes, os professores e os órgãos superiores**. É ele quem vai, por exemplo, trabalhar no preenchimento dos dados para informar a **CAPES** sobre o funcionamento do curso; é o coordenador quem vai organizar junto aos professores as disciplinas que vão ser ofertadas; é ele quem vai **acompanhar caso a caso dos alunos** para verificar se está tudo correndo bem, se eles estão em alguma dificuldade que vai atrasar seus prazos; quem vai pensar administrativamente em como **planejar**, como **criar estratégias**, como **melhorar a qualidade** do curso junto, obviamente, com as **instâncias superiores**, como a pró-reitoria de pós-graduação, a direção de centro. (C1).

[...] ter trato com os **professores**, com os **alunos** com **público de um modo geral** [...], além dessas coisas que podem parecer óbvias, tem outros tratos com **outras instâncias** que você precisa também, como capitanear recursos, como capitanear pessoas, como ter as **redes, as relações, tanto aqui na universidade quanto em outras redes de outras instituições** (C5).

Portanto, os trechos das falas de C1 e C5 citam a relação da coordenação com estudantes, professores e demais órgãos superiores, em instâncias dentro e fora da UFPB, além de apontar a necessidade de “criar estratégias” para “melhorar a qualidade do curso”, dialogando, dessa forma, com as concepções apontadas por Lima e Mâsih (2010). Nesse mesmo enfoque, os relatos de C7 enxergaram a coordenação como uma ponte que lida com diferentes segmentos divididos pela entrevistada em três grupos:

(1) discentes, que é a nossa clientela, o nosso principal alvo, então a gente precisa ter consciência do que o discente vem buscar aqui [...] e o que a gente pode oferecer [...]; **(2) docentes**, “[...] com todas as suas tarefas, de aulas, de bancas, de participar de congresso, vida pessoal, família e tudo. Então, a gente tem que conciliar ver o ser humano, antes de tudo, [...], mas, ao mesmo tempo, tentar fazer com que esse docente seja um professor que venha a contribuir para o crescimento do curso, que ele seja um professor que cumpra com as obrigações de dar aula, fazer orientação, entregar relatórios, preencher Lattes [...]. Ainda tem também, eu puxo uma extensõzinha para os funcionários [...], que precisam cumprir com as obrigações de funcionário público sob minha gestão; **(3) infraestrutura**, é realmente uma coisa que deixa a gente muito, muito, muito estressado. [...] A pós-graduação tem uma exigência externa muito maior, precisa formar mestres e doutores de qualidade, precisa de laboratório de pesquisa, precisa de espaço para orientação, de internet, que é uma coisa parece ser muito básica, mas a gente sofre muito com isso [...].

Os relatos de C7 reforçam a importância do papel do coordenador para o desenvolvimento do aluno e o crescimento do curso, além do estímulo ao trabalho do docente e acompanhamento das atividades dos demais funcionários. Essa mencionada relação com alunos e professores também é pontuada por C8, porém de forma mais simplista, ao concluir que a coordenação atua para “gerenciar um corpo docente e discente”. Ademais, percebemos a preocupação de C7 ao mencionar sobre a infraestrutura, com aparente tristeza, evidenciando

que “a gente leva o curso assim como leva a graduação, a extensão, dentro de um espaço que todo mundo tem que se ajustar”.

Para além e em complemento as questões pontuadas, os próximos discursos mostram características frisadas pelas entrevistadas que se aproximaram da ideia de liderança existente no trabalho do coordenador, ao evidenciarem que coordenar é “articular as contribuições de um grupo” e “direcionar, em conjunto com outras pessoas, determinadas atividades”.

Coordenar é tentar **articular as contribuições de um grupo** em prol de um projeto, o que **não é um trabalho fácil**. A gente tem um currículo, uma proposta formativa, a gente tem que formar mestres em dois anos, formar doutores em quatro anos, que é tempo demais até e temos uma estrutura com linhas de pesquisa, então como a gente coloca todo mundo para trabalhar junto em uma direção convergente para a gente atingir os objetivos institucionais? **Isso não é fácil** (C6).

Coordenar é você **direcionar, em conjunto com outras pessoas**, determinadas atividades [...], a coordenação vem de uma **ordenação**, então você tem que colocar as coisas em ordem, a partir de uma **ajuda mútua** simultânea de várias pessoas envolvidas, para que tenham produto final, a partir de **metas estipuladas pelo grupo**, porque você quando você coordena você precisa definir metas, definir objetivos e as metas para se alcançar esses objetivos, mas isso tem que partir de um grupo que decida isso e a coordenação vai facilitar ou vai ordenar isso da melhor forma possível [...] mas **não é fácil** (C11).

Observamos que ambos os discursos trouxeram a expressão “não é fácil” atribuída a dificuldade de gerir um corpo docente “em uma direção convergente” para alcançar objetivos comuns, o que pode ser explicado pela responsabilidade assumida pelo gestor quanto a administração de uma teia de relacionamentos de pessoas que, muitas das vezes, possuem interesses e motivações divergentes, mas que precisam convergir ideias em prol de um projeto coletivo (MARRA; MELO, 2003).

O relato de C2, nessa linha de compreensão, aponta a relevância da mobilização da liderança no papel do coordenador, “[...] você **tem que ter liderança** e também tem que ser **um exemplo**, se você está cobrando uma coisa, você também tem que ter cumprido aquilo que você está cobrando, porque senão não surte efeito”, posto que, na concepção de Franco (2002, p.5) o coordenador “[...] no mínimo, será exemplo para os docentes e para os estudantes”.

C12, por sua vez, enxerga a atuação da coordenação para além das atribuições administrativas contidas nas normas, julgadas por ele, como obrigações que precisam ser atendidas, o que pode ser justificado quando menciona: “eu acho que a função de um gestor, especialmente, um coordenador de graduação ou pós-graduação, que lida com estudantes,

com jovens, **vai muito além de simplesmente fazer a parte burocrática**, de assinar papel, fazer isso ou aquilo outro”.

C15 também se lembra das atividades burocráticas, contudo, no momento atual de sua gestão, a parte burocrática está sendo compartilhada com a sua secretária, o que possibilita o seu engajamento maior com a formação dos alunos, considerado por ela como o “elemento principal da coordenação”. Portanto, “ser coordenador para mim é **me importar com a formação acadêmica, prática e intelectual desses alunos**” (C15).

A ideia de burocracia⁴ na função do coordenador de curso, inclusive, se fez bastante presente no discurso de C9. O entrevistado caracteriza, de forma pontual e bastante expressiva, a coordenação como “um inferno na terra” e essa fala é justificada no decorrer do seu depoimento, pela lógica do que considerou ser burocracia e sua influência na atividade gerencial.

A gente como coordenador fica sobrecarregado numa **lógica de burocracia que é maluca**, porque cada dia chegam novas resoluções normativas internas ou externas a UFPB, cobrando cumprimento de tarefas para ontem, buscando informações ou procedimentos, que, inclusive, a gente vê que não há mais nada do que investimento de energia, ou melhor um **desperdício de energia**, porque não vão resultar em grade coisa. E mais, tem uma lógica burocrática sobre a forma do sistema integrado e tal que ela diz mais respeito a **lógica e necessidade das instâncias superiores** do que propriedade a uma racionalidade burocrática que torne as coisas mais fáceis, então isso para mim é um absurdo dos absurdos, existir um sistema cada vez mais engessado e **procedimentos burocráticos que dificultam muito** [...], a burocracia acaba se tornando a atividade-fim [...] que, inclusive, homogeneiza e passa por cima de uma série de especificidades da área de Humanas, de Ciências Sociais Aplicadas, Jurídicas, Exatas, da Natureza, da Saúde, trata tudo como igual ou daqueles que são os mais promissores e fortes aos olhos da administração [...], sufoca as especificidades e exige coisas que não tem sentido e **isso é um desgaste**, um **desperdício de energia humanas terrível**, por isso que é um inferno na terra (C9).

A fala incisiva do sujeito C9, manifestada em tom de desabafo, demonstrou uma forte relação do trabalho do coordenador com a burocracia, nesse caso, com o excesso dela, atribuída a constante criação de resoluções e normas, além de cumprimento de tarefas e atendimento a necessidades de instâncias superiores que, segundo o entrevistado, não adotam uma “racionalidade burocrática que torne as coisas mais fáceis”, colocando uma sobrecarga no trabalho do coordenador, o que gera esse “desperdício de energia” acentuado.

⁴ Max Weber apontou “a burocracia com a racionalidade, e o processo de racionalização com o mecanismo, despersonalização e rotina opressiva. A racionalidade, nesse contexto, é vista como contrária à liberdade pessoal” (WEBER; GERTH; MILLS, 1982, p 68). Portanto, a burocracia não se confunde com suas disfunções, a exemplo do excesso de formalismo e regras, exagero apego aos regulamentos, resistência a mudanças etc.

Essas passagens observadas na entrevista de C9 passeiam pelos resultados do estudo de Corrêa (2017), ao trazer que o trabalho “burocrático” presente em atividades, entre outras, de rotinas de documentos, legislações, procedimentos, cumprimento de exigências da universidade e órgãos externos, foram vistas pelos entrevistados como as que mais demandam tempo e gasto de energia no exercício do coordenador de curso.

A burocracia (ou o excesso dela) é vista pelo entrevistado como algo que mais dificulta do que facilita o trabalho do coordenador, o que corrobora para a existência de “um desgaste” (C9). Essa visão também é encontrada nos resultados dos depoimentos dos gerentes pesquisados por Marra e Melo (2003, p. 10-11), ao pontarem que a burocracia “pesada” cria obstáculos e tornam os processos mais demorados, além disso, “o gerente tem a sensação de estar perdendo um tempo precioso que poderia ser aplicado em outra atividade”.

Ademais, no decorrer do seu relato, C9 ainda manifesta que “tem alguns momentos que **cansa muito**, porque o coordenador acaba sendo a **força motriz que puxa a carroça** e que **requer colaboração** [...]”, com intuito de “executar um projeto que a **coletividade** entende que deva ser realizado”. Tais colocações do entrevistado evidenciam uma postura de liderança que o coordenador precisa desenvolver no trabalho gerencial e, mais do que isso, salientam a importância da contribuição das pessoas e de uma participação mais ativa em um “espaço de deliberação democrática” (C9).

C3, por sua vez, acredita que o coordenador precisa “tentar organizar o seu grupo de pesquisa”, tendo em vista que “[...] um programa de pós-graduação é um grupo de pesquisa mais coeso, então é tentar agregar as ideias desses pesquisadores e favorecer a transferência de conhecimentos na formação de novos profissionais” que pode gerar “[...] o desenvolvimento científico regional” (C3).

Esse desenvolvimento científico foi mencionado por Fleck e Pereira (2011), ao considerarem que os professores-gestores da pós-graduação se preocupam em atender aos interesses do curso, na busca por seu crescimento, bem como almejam o desenvolvimento científico na área, o que exige desses docentes, posturas de atualização em relação ao que vem sendo pesquisado. Em uma perspectiva mais ampla, a fala de C3 demonstra o interesse em desenvolver pesquisadores e estudos que possam contribuir diretamente para o contexto que estejam inseridos, tendo em vista ser um critério observado pela CAPES.

A relação com a CAPES e a gestão financeira, inclusive, teve um peso relevante nas respostas de C14 e C13 quanto à visão que atribuem a coordenação de curso. C14 mostra o relacionamento da função da coordenação com atividades administrativas na esfera institucional, que se referem, em síntese e na concepção do entrevistado, a um trabalho ligado

a secretaria e traduz “como o programa em si está funcionando no dia a dia” (C14), bem como, a relação com a esfera federal e a gestão financeira.

[...] tem uma esfera federal, que é a **comunicação do programa com a CAPES**, e especialmente essa questão de atualização de dados, de compartilhamento das defesas, preenchimento da **plataforma Sucupira**, preenchimento de outras plataformas [...]. E outra parte que aí sim eu acho que entra muito a **gestão de planejamento, que é a parte financeira**; a universidade recebe o **PROAP**⁵ [Programa de Apoio à Pós-Graduação], anualmente, baseado no número de alunos e número de bolsistas que o programa tem e a gente tem que gerenciar esse recurso, é um recurso muito pequeno na verdade, mas a gente tem que gerenciar de alguma forma (C14).

O coordenador é responsável por guiar, em âmbitos seguros do programa, **decisões administrativas e acadêmicas**, por exemplo, nas reuniões do colegiado, tomar decisões sobre as coisas que não estão cobertas normalmente pelo regimento e também para retificar as decisões tomadas pelo regimento. Ele também é responsável pelo preenchimento da avaliação na **plataforma Sucupira**, que eu acho que é **a parte mais importante porque determina a nota do programa que vai determinar o quanto o programa é importante para a CAPES** [...]; responsável pela **gestão financeira do saldo do PROAP** e outras fontes de recursos que a gente recebe (C13).

Esses depoimentos demonstraram que a coordenação assume responsabilidades que transcende a relação com alunos, professores e órgãos da própria UFPB, à medida que focalizam, no caso específico da pós-graduação, o relacionamento junto a CAPES. A óptica da gestão financeira, a luz do gerenciamento do saldo do PROAP, também foi vista em ambos os discursos, o que denota a preocupação com a gestão de recursos para o devido funcionamento do programa.

Para além disso, o discurso de C13 traduz uma preocupação em relação ao preenchimento da plataforma Sucupira, tendo em vista que tal avaliação, acobertada por ela, determina a situação do programa junto a CAPES, indicando o seu conceito e, conseqüentemente, sua permanência ou fechamento dentro desse sistema. Inclusive, no decorrer da discussão da análise dos resultados, de uma maneira intensa, os entrevistados pontuam a respeito do preenchimento desta plataforma e esse comportamento pode ser explicado tendo em vista que o momento das entrevistas ocorreu justamente no período destinado a coleta de dados na plataforma, conforme já havia sido salientado.

⁵ De acordo com a Portaria nº 156, de 28 de novembro de 2014, o Programa de Apoio à Pós-Graduação - PROAP destina-se a proporcionar melhores condições para a formação de recursos humanos e para a produção e o aprofundamento do conhecimento nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* mantidos por instituições públicas. Envolve o apoio às atividades inovadoras dos programas de pós-graduação (PPGs), voltadas para o seu desenvolvimento acadêmico; utilização dos recursos disponíveis no custeio das atividades científico-acadêmicas relacionadas à titulação de mestres e doutores e ao estágio pós-doutoral; e o apoio ao desenvolvimento dos trabalhos de planejamento e de execução da política institucional de pós-graduação (CAPES, 2014).

Nessa conjectura, a relação com a CAPES e suas exigências também foram figuradas nos discursos de C10 e C4, à medida que acentuaram uma transformação no papel da coordenação em virtude das mudanças nos sistemas de avaliações ocorridas ao longo do tempo, tornando esses processos mais exigentes, conforme afirmou C10 em um tom de preocupação.

Ser coordenadora no contexto atual não é a mesma coisa que ser coordenadora no contexto de 10, 15 anos atrás, como foi o meu caso quando iniciei [em outro programa que fez parte] e mesmo depois quando eu fui coordenadora daqui, em 2012, 2013, mais ou menos, o contexto era diferente. Hoje, eu acho que o contexto é de muitos retos, muitos desafios, cresceu a demanda, **cresceu também a exigência da avaliação da CAPES**. [...] hoje a própria Universidade coloca muitas barreiras para a gente estabelecer convênios, então **a gente trabalha sem recursos** [...] e com uma **exigência maior da CAPES** para uma série de coisas (C10).

Eu acho que **ser coordenadora, nesse momento**, é tentar fazer com que o colegiado entenda um pouco qual é o perfil do programa e a gente entender juntos o que é esse perfil, porque ao longo desses 10 anos **a pós-graduação mudou muito, cresceu muito e mudou muito, e os sistemas de avaliação da CAPES mudaram muito**, então a gente acaba que é como se eu soubesse a informação ontem e os meus colegas tem que saber amanhã (C4).

O relato de C10 frisou a respeito das novas exigências da CAPES e a limitação de recursos financeiros para atender a tais critérios, um contexto diferente de outros já vivenciados pela entrevistada, demonstrando, em vista disso, uma aparente desmotivação e descrença a partir de suas falas, principalmente no seguinte trecho:

[...] ainda bem que estou me aposentando, eu vou ficar como voluntária mais um tempo na pós-graduação, mas **eu vou ficar de longe vendo qual vai ser o rumo dessa pós-graduação**, eu não digo nem da graduação que já está com mil problemas acumulados em cima dele, mas eu digo da pós-graduação que supostamente eram cursos que formavam uma elite científica, acadêmica, intelectual, mas eu acho que daqui a alguns anos também já vai entrar no mesmo problema da graduação, espero que não, mas pelo caminhar da carruagem eu acho que a tendência vai ser um pouco isso (C10).

Nessa perspectiva, vale resgatar o estudo de Nascimento (2010), o qual expõe que os critérios da CAPES causam pressão nos docentes à medida que avaliam o desempenho dos programas de pós-graduação, o que requer, também, desses professores melhorias em seus desempenhos individuais. No entanto, a limitação de recursos financeiros torna-se um fator que dificulta alcançar certos desempenhos esperados pelo professor-gestor.

O discurso de C4, nesse mesmo raciocínio, mostrou que ser coordenadora requer compreender, de forma coletiva, o perfil do programa e entender que as avaliações da CAPES sofreram transformações, que precisam ser atendidas. Refletimos que essas colocações da

entrevistada podem explicar um pensamento que ela trouxe à tona, quando enfatizou a seguinte fala:

[...] é lidar, em determinados momentos, com interesses muito diferentes, com **pessoas que têm visões muito diferentes do que é a pós-graduação**, parece que é aquela necessidade que se tem de “ah, na pós-graduação eu vou poder dar a aula que eu quiser, desenvolver o projeto que eu quiser” [...]. Os professores eu acho que durante muito tempo tinham uma coisa muito do **status de dar aula na pós-graduação** [...] agora, de uns 10 anos para cá, de avaliação e auto avaliação, está ficando mais claro que **estar nesse lugar é muito uma escolha**, uma escolha por formação, por continuar formando e por pesquisa e que não é aquela ideia de que tudo que eu sempre quis fazer na graduação, agora vou poder fazer na pós-graduação (C4).

O seguinte trecho da fala de C4 “os professores eu acho que durante muito tempo tinham uma coisa muito do **status** de dar aula na pós-graduação”, chama atenção tendo em vista o status ter sido um aspecto visualizado nos estudos desenvolvidos por Colares et al. (2019) e Santos (2017).

As exposições de Colares et al. (2019) mostraram resultados referentes a escala de motivação de tarefas para professores e o item com maior índice de concordância entre os docentes diz respeito ao status adquirido em virtude de sua atuação em PPGs, o que pode demonstrar, nas concepções dos autores, uma noção de prestígio obtida pelo docente em relação aos seus pares. Nesse enfoque, Santos (2017) destacou que o status sofre influência das atividades de pesquisa desenvolvidas pelo docente da pós-graduação “porque elevam seu status, propagam o seu nome e, como consequência, eles recebem convites para programas e eventos” (p. 174).

Ainda sobre o discurso de C4 a expressão “estar nesse lugar é muito uma **escolha**” traduz a ideia da autora em referência, ao evidenciar que o vínculo do professor com a pós-graduação ocorre de maneira voluntária, em outras palavras, de forma espontânea e sentimental. Para além disso, o trecho narrado pela entrevistada, aparentemente, mostrou certa insatisfação da entrevistada quanto à concepção de alguns professores sobre o que é fazer parte desse ambiente, sobre o sentido da pós-graduação, considerado pela entrevistada como um contexto de formação do estudante.

Portanto, o descontentamento de C4 é percebido ao mencionar que durante muito tempo se deparou com professores que se preocupavam mais com o status e com uma ideia de que nesse ambiente teria mais liberdade para desenvolver projetos e aulas decorrentes de seus interesses específicos. Esse desapontamento pareceu ficar ainda mais evidente quando a entrevistada relatou a necessidade de ter que “[...] explicar para as pessoas o que eu achava

que era obvio e, às vezes não é, que a gente tem que fazer parte de uma equipe, que **não é levar sozinho o seu projeto** e que tem que acompanhar os alunos nesse sentido de formação mesmo”.

O olhar de C4 em relação ao comportamento do corpo docente na pós-graduação, possivelmente, tem relação com a concepção de Santos (2017, p. 183) ao destacar que os professores “[...] orientam as suas próprias carreiras de acordo com diversos objetivos, seja para facilitar a sua remoção, para consolidar as pesquisas e/ou para garantir a evolução de suas atividades em meio às oportunidades que apenas quem está vinculado a um PPG pode usufruir”.

No entanto, as concepções apresentadas por C11 pareceram demonstrar certo desconforto da entrevistada em relação a determinadas impressões que são propagadas sobre o docente que atua na pós-graduação, diante de metáforas que mostram o professor da pós-graduação como um “professor diferente”.

Quando a gente se depara com a pós-graduação já é uma parcela mínima ou menor de professores que está nela e existe ainda aquela coisa assim de quem está na pós-graduação é um professor **que se acha mais**, é um professor que quer ser diferente, na verdade não, a gente não quer ser diferente, **a gente não recebe nada mais para estar na pós-graduação, financeiramente falando** [...]. Então assim, **existe aquela coisa de achar que o professor que está na pós-graduação é um professor diferente, mas nós não somos diferentes**. O que acontece é que a gente está agregando para as nossas atividades laborativas, acadêmicas, científicas, mais atribuições (C11).

Provavelmente, essa inquietação colocada pela entrevistada está relacionada ao status mencionado anteriormente e compreendido mediante das já apresentadas concepções de Santos (2017), aspectos que podem influenciar em uma percepção do professor da pós-graduação como alguém “que se acha mais” e/ou “quer ser diferente”, expressões sinalizadas por C11.

O fato é que, de acordo com a entrevistada, os docentes na pós-graduação acumulam “mais atribuições”, mesmo que não recebam nada mais para atuar neste contexto, “financeiramente falando” (C11). Em contrapartida, o aspecto financeiro é questionado nos estudos de Colares et al. (2019), ao refletirem que o status obtido pelo docente pode explicar o seu vínculo na pós-graduação, uma vez que o exercício profissional sofre um acúmulo de atribuições, mas sem acréscimo de recurso financeiro na remuneração do docente.

Cabe sinalizar que a presente discussão permitiu enxergar a figura do coordenador da pós-graduação como um líder, tendo em vista que o mesmo direciona um conjunto de pessoas (especialmente alunos e professores) ao alcance de resultados satisfatórios, o que foi refletido

por alguns entrevistados como algo que não é fácil. As entrevistas revelaram, ainda, que o papel do coordenador se torna mais complexo em decorrência do excesso de burocracia e a limitação de recursos financeiros, gerando um desgaste e mobilização de energias extras. Em vista disso, os entrevistados repercutem a importância da colaboração para cumprimento do projeto coletivo inerente ao seu PPG.

Logo, o panorama geral obtido por meio das falas dos entrevistados deixou em evidência elementos que se relacionaram ao significado da coordenação da pós-graduação, os quais, em síntese, demonstraram o coordenador como uma ponte de relacionamento com alunos, professores, órgãos e instâncias superiores, como a CAPES, tendo como objetivo alavancar a qualidade do PPG em um espaço (que deve ser) democrático. Vale lembrar que essas relações tiveram uma visibilidade e ênfase maior, essencialmente na discussão acerca das competências comportamentais, exposta na próxima seção.

É fundamental, ainda, ressaltar e refletir sobre as falas de Rodrigues e Villardi (2017), quando enfatizaram que a capacitação para mobilização de competências no perfil do professor-gestor da pós-graduação, não se limita a entender e atender as exigências da CAPES, tendo em vista que, além do crescimento do programa, em decorrência da possibilidade de aumentar o seu conceito (nota), existem aspectos que tem um peso na qualidade e no funcionamento da pós-graduação, que se trata do posicionamento estratégico e do relacionamento do coordenador com todos aqueles que fazem parte do seu contexto e que influenciam no exercício de suas atribuições.

Vale destacar, finalmente, que a reflexão obtida como resultado dessa seção fornece abertura para a próxima discussão, que, dentro da conjuntura exposta, buscou apresentar as competências gerenciais dos sujeitos da presente pesquisa, considerando a influência das dimensões estudadas até aqui, a fim de dar sustentação e uma compreensão que possibilite um olhar mais acurado sobre o debate apresentado a seguir.

4.3 Competências gerenciais do professor-gestor da pós-graduação

Para a investigação das competências gerenciais de professores-gestores no contexto do ensino superior, pressupõe entender que esses profissionais possuem múltiplas atribuições que podem também ser conflituosas, em decorrência de um desempenho que transcende o exercício gerencial, à medida que também envolve o ensino, a pesquisa e a extensão (OLIVEIRA, 2018). Nesse contexto, Barbosa, Mendonça e Cassundé (2015) acreditam que o professor mobilizará diferentes competências, dentre elas, as competências gerenciais.

Posto isso, o presente debate visou resgatar as narrativas dos depoimentos dos sujeitos pesquisados que permitissem identificar as competências presentes no perfil desses professores-gestores e os elementos impulsionadores do desenvolvimento de competências gerenciais junto aos coordenadores de cursos da pós-graduação da UFPB, cujo alicerce, conforme já ressaltado, foi nas premissas de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000, 2005), Paiva (2007) e Pereira e Silva (2011), especificamente, no estudo de Pereira e Silva (2011), tendo em vista o olhar para a competência gerencial, foco da pesquisa.

As competências estudadas por Pereira e Silva (2011) foram compreendidas a partir de quatro dimensões, já discutidas na fundamentação teórica: competências cognitivas, competências funcionais, competências comportamentais e competências políticas. Tendo como base essas dimensões, interessa conhecer suas categorias e os elementos que impulsionam o desenvolvimento de competências na atuação gerencial, a partir dos relatos dos professores-gestores entrevistados.

4.3.1 Competências Cognitivas

Os relatos dos professores-gestores entrevistados revelaram o **conhecimento**, sob os enfoques contextuais, teóricos, procedimentais e práticos, observados na literatura que este estudo se alicerçou, como uma categoria presente nas competências do coordenador de curso da pós-graduação. Com isso, foi possível observar tais conhecimentos como elementos que impulsionam o desenvolvimento de competências gerenciais nos sujeitos da presente pesquisa.

“Conhecer a academia, **conhecer a universidade** [...]; (C2); “**conhecimento de como funciona a pós-graduação** na minha área” (C4); “[...] **saber da história do programa** onde ele [o gestor] está, e saber da história significa saber dos esforços, das dificuldades, das contradições, dos conflitos, dos impasses, onde tu estás e onde precisa chegar” (C9); “[...] entender realmente a **função da pós-graduação** dentro da Universidade” (C14).

Essas falas convergem com os *conhecimentos contextuais*, tendo em vista que evidenciaram a preocupação dos entrevistados em relação a compreensão do local em que estão inseridos e o contexto de atuação gerencial, nesse caso, a pós-graduação. Nos achados de Pereira e Silva (2011), esse conhecimento foi observado nas falas dos entrevistados a partir do acompanhamento das especificidades da unidade gerenciada e uma visão do todo organizacional, e de “conexões dos processos de trabalho com as estratégias da organização” (p. 637).

Podemos relacionar a compreensão do autor com os achados da pesquisa, compreendendo que o contexto em que a atividade gerencial é desenvolvida pode influenciar no desenvolvimento de estratégias organizacionais. Portanto, o entendimento das especificidades do PPG e adoção de estratégias coerentes com a situação do mesmo são importantes para o seu gerenciamento, conforme ficou compreensível em uma passagem da fala de C9:

A pró-reitoria não conhece o que vai ser cobrado especificamente para nossa área, tanto é que ela lança editais para isso, para aquilo, para cumprir determinados aspectos de internacionalização que não dizem respeito ao nosso programa, mas na concepção dela, todo programa de pós-graduação tem que fazer isso. Outro dia a diretora de avaliação da CAPES disse exatamente o que eu estou te dizendo, que nem todo programa tem que ter excelência em internacionalização, **eu não tenho como “colocar a carroça na frente dos bois” e cobrar uma internacionalização quando nosso forte aqui é [nome do programa] regional.**

Esse cenário acerca do contexto de trabalho, do conhecimento do todo organizacional, das especificidades inerentes ao ambiente onde as atividades são desenvolvidas e os aspectos em torno dele, são reforçados por meio das colocações de Godoy e D’Amelio (2012, p. 627) ao refletirem que:

O conhecimento contextual tem relação direta com o sucesso da atividade gerencial, pois não se pode entender a efetividade das ações organizacionais descolada dos conhecimentos acerca da realidade interna e externa onde se inserem: cultura, ramo do negócio, setor, mercado, aspectos políticos, econômicos e sociais que afetam a organização.

Já os *conhecimentos teóricos*, no estudo de Pereira e Silva (2011), foram vistos como conhecimentos do trabalho em si, inclusive, um dos entrevistados do referido estudo mencionou o conhecimento como um fator essencial na atividade do gestor e na evolução dentro da área que está gerenciando. Os achados de Pereira e Silva (2011) também frisaram a respeito do conhecimento da legislação e as demandas organizacionais, aproximando-se dos resultados da presente dissertação: “Ter um amplo **conhecimento das normas que regem a pós-graduação**, no aspecto geral, **as normas emanadas da CAPES**, da instituição, da universidade, **as normas internas do programa**” (C12); “tem que **conhecer [...] o regimento, sobre a legislação**, o que se pode fazer, o que se deve fazer, em várias situações” (C13).

Entender da estrutura da pós-graduação [...], ter domínio de determinados conteúdos da própria pós-graduação, para que você possa estar ocupando esse lugar

[...], ter conhecimento da articulação que envolve a pesquisa [...], se você tiver vários idiomas é de suma importância para estar em uma pós-graduação... eu preciso saber, **entender de leis, de resolução** [...] (C5).

Os discursos de C12, C13 e C5 dialogam entre si, à medida que revelam a necessidade do conhecimento teórico de aspectos que dão base para a atuação do gestor na pós-graduação, ou seja, conhecimento de normas, leis, resoluções, etc., observados como elementos impulsionadores para o desenvolvimento de competências gerenciais. Posto que, os conhecimentos teóricos são importantes para o processo de tomada de decisão gerencial (GODOY; D'AMELIO, 2012), assim, dentre outros aspectos, os coordenadores tomam decisões respeitando a legislação, tendo conhecimento sobre as normas, observando o que é delimitado pelo regimento do programa, pelo regimento da instituição, e obedecendo as exigências da CAPES.

Nesse sentido, alguns entrevistados atestam que “o regimento é o nosso grande guia” (C7), “o gestor precisa **entender do regimento** da Universidade, [...] das resoluções internas, porque **todas as decisões mesmo sendo colegiadas, precisam estar embasadas com esses regulamentos**, sem isso a gente não anda, pode cometer erros a luz da verdade” (C4); “saber de ‘có’ [expressão que significa saber na íntegra] a resolução que rege o seu programa” (C15).

Esses discursos evidenciaram, portanto, conhecimentos teóricos que se relacionam com os *conhecimentos procedimentais*, tendo em vista que os sujeitos se utilizam do conhecimento acerca da base normativa (conhecimento teórico observado como essência nas falas desses gestores) para evidenciar como os processos de trabalho (associados aos conhecimentos procedimentais) são desenvolvidos. Essa relação pode ser observada nos trechos a seguir:

“A gente atua, sobretudo, nos processos seletivos que a gente realiza, então a gente tem que estar o tempo todo com o **jurídico, o normativo como referência**” (C2); “a gente precisa ter **estrita obediência as normas**, essa relação é de estrita obediência” (C12); “tudo deve ser **a luz das resoluções**” (C3); “Quando você vai para a gestão **você acaba tendo que ficar como se fosse a bíblia**: o regimento da instituição, o regimento da pós-graduação, o regimento de bolsas, regimento da CAPES, regimento disso, daquilo” (C1); “as normatizações, os regimentos, a lei, **é o nosso solo**, esse é o terreno que a gente está andando, então é tentar não sair disso” (C7).

Todo o nosso trabalho na coordenação é baseado nas normativas da Universidade, então **todos os procedimentos** que nós fazemos em termos de seleção, de defesas, em termos de colação de grau, toda essa parte é tudo baseado

em normativas, a parte de setor de bolsas, a parte de disciplinas também, tudo isso é normatizado pelas regras da universidade e pelas regras da administração superior. [...] **as demandas que decorrem na coordenação em termos de processos de trabalho, também são normatizadas pelas regras da universidade** e aí a gente também segue essas regras (C14).

Portanto, isso reforça que a essência das falas traz um olhar bastante acurado para o conhecimento do aspecto normativo, direcionando, dessa forma, o entendimento sobre como os professores-gestores realizam os processos de trabalho no contexto que atuam. Frente ao exposto, Marra e Melo (2003) consideram que a burocracia presente nas atribuições administrativas do professor-gestor, composta pelas normas do estatuto e do regimento da IES, apresenta um duplo entendimento, tendo em vista que as normas servem de base para tomada de decisões, resguardando o gerente em relação a possíveis problemas, mas, por outro lado, acaba levando a culpa por qualquer equívoco ou dificuldade na decisão gerencial. Esse cenário parece explicar o seguinte trecho da entrevista de C13:

[...] o programa tem autonomia, geralmente, para decidir muito das normas, das regulamentações internas; entretanto, existe o regimento geral da universidade e nós não podemos ir contra o Regimento geral, **isso é complicado porque existem algumas normas no regimento geral que complicam a vida da gente**, tem alguns probleminhas de normatização interna, regulamentação interna da Universidade que **podem causar problemas**; em minha opinião o Regimento Interno deveria sofrer uma avaliação também, uma revisão, e se manter mais atualizado, por causa de problemas que ele pode apresentar.

Nessa conjuntura, Marra e Melo (2003) refletem sobre a dificuldade atrelada ao excesso de burocracia, que dificultam as decisões e tornam os processos mais lentos, aproximando-se do que C9 evidenciou, ao mencionar que é importante ter “**conhecimento de uma burocracia que deveria ser mais simplificada**, que deveria se colocar como atividade meio e não como atividade fim”.

Para além disso, os achados de Pereira e Silva (2011) evidenciaram a noção de atualização de informações relacionadas aos procedimentos, a exemplo de legislações, sistemas e observação de como as pessoas estão mais informadas. Aproximando-se desses resultados, algumas falas dos entrevistados da presente dissertação, balizadas no eixo estudado, também mostraram a importância da atualização em relação ao conhecimento de legislações e sistemas frente ao processo de trabalho “hoje em dia tudo tem que ser formalizado, tudo tem que ser através de sistemas, então, **nós temos que nos atualizar, buscar como realizar essas operações [...]**” (C8).

Em vista disso, é importante ter conhecimento e acompanhar as atualizações/mudanças acerca dos “sistemas de avaliação da **CAPES, CNPq**, Institutos de pesquisa [...], **saber como funciona** o sistema que a Universidade usa (o SIGAA), o sistema que CAPES usa [...] (C4); “abrir processo, utilizar sistemas de gerenciamento, nós temos algumas plataformas, além do sistema da própria UFPB [...], começam a surgir vários sistemas e plataformas, inclusive a Sucupira, que estamos agora nessa fase de preenchimento, “[...] que é uma das coisas que tira muito o juízo dos coordenadores de pós-graduação” (C1), uma vez que “se a gente preencher errado pode chegar ao ponto até de fechar o programa ou pode prejudicar o programa” (C8).

Em perspectiva mais ampla, C4 enxerga a CAPES como “um sistema unificado grande e o que mantem o programa é estar dentro desse sistema, então eu acho que **a grande competência é conhecer como funciona**”. A entrevistada comenta, ainda, a importância de acompanhar as mudanças, para “[...] se adaptar à nova configuração da pós-graduação do Brasil”.

O conhecimento das operações e devidas atualizações em relação aos sistemas institucionais; sistemas da CAPES, a exemplo da plataforma Sucupira; e entendimento da burocracia inerente aos processos de trabalho do gestor, foram elementos frisados pelos sujeitos que, certamente, impulsionam o desenvolvimento de competências gerenciais, a partir do olhar para os conhecimentos procedimentais, os quais, geralmente, são bastante concentrados na compreensão sobre o gerenciamento de sistemas e guiados por uma burocracia, que por vezes, pode dificultar e/ou facilitar a atividade do coordenador.

Por fim, apresentamos os *conhecimentos práticos*, que se associam ao conhecimento teórico-prático sobre a área que o sujeito atua, relacionados a uma formação mais técnica e empírica, conforme acentuou Pereira e Silva (2011). Inclusive, um dos entrevistados investigados pelos autores falou a respeito da carência de conhecimentos que possibilitassem a organização e sistematização do trabalho, deixando em evidência a limitação prática associada a uma formação técnica.

No âmbito desta dissertação, cabe ressaltar que a maioria dos entrevistados, como foi possível verificar no quadro do perfil dos sujeitos pesquisados, tem experiência prática anterior na gestão universitária, dentro e/ou fora da UFPB, contudo, quase todos atestaram não possuir formação na área de administração e essa falta de conhecimento gerencial se fez bastante presente nos discursos.

Na entrevista com C15, esse cenário pôde ser percebido no seguinte trecho de sua fala: **eu acho que falta em mim a prática mesmo**, [...] você esbarra muitas vezes em burocracia

dentro da universidade e que é bom você conhecê-las e ver como a política se estabelece dentro da Universidade”. C12, por sua vez, aponta uma lacuna de conhecimento atrelada ao desenvolvimento do exercício gerencial, “uma coisa que claramente **me falta é o conhecimento da área, dos processos de gestão**, que eu acho que é muito importante, acho que um reitor, por exemplo, um pró-reitor, um coordenador, deveriam ter **conhecimentos de gestão**, e isso aí eu não tenho”. Essa preocupação também é visualizada no depoimento de C11:

Eu não tenho uma formação de gestora [...], eu acho que a instituição deveria ter um curso mínimo, um curso de curta duração, só de gestão, [...] ter o aspecto de um bom gerenciamento [...], ter um suporte a gestão a partir de uma gerência de conteúdos de gestão para a gente [...] para uma pós-graduação a gente precisa aprender eu acho que coisas mais, não sei, organogramas, para deixar a coisa mais organizada mesmo, eu acho que é isso, eu acho que é ter **alguns componentes que possam nos ajudar, administrativos, mas também institucionais**.

Esses componentes institucionais frisados por C11 dizem respeito ao suporte da PRPG, por exemplo, em relação ao uso do PROAP, “a PRPG dá esse curso para a gente, o que pode e o que não pode, como fazer, qual a melhor forma de fazer [...]”. A entrevistada enxerga como importante a atuação da PRPG para auxílio com essas informações que são importantes para o trabalho do coordenador da pós-graduação, contudo, não deixa de enfatizar a relevância do conhecimento mais relacionado ao aspecto administrativo, que seria suprido por meio de cursos com ênfase na gestão. Tal perspectiva também é explorada nos discursos de C1:

Eu **senti dificuldade de conhecimento sobre como estabelecer as metas, como falar de uma maneira administrativa**, como um administrador colocaria, por exemplo, metas, ‘aumentar em 20% a produção de artigos científicos, isso é uma meta ou é um objetivo?’ Então eu tenho essa dificuldade. Até estava brincando dizendo que a gente tem que chamar uma empresa Júnior para vim aqui para poder dizer **como é que se faz um planejamento**, aonde é que a gente precisa colocar, por exemplo, a missão do nosso programa, como é que a gente pode fazer com que o programa seja realmente uma entidade, para que as pessoas se refiram ao programa como uma entidade e que entendam qual é a missão, quais são os objetivos e, com isso, consiga realmente traçar os planejamentos algo que atinja aquilo ali, que melhore cada vez mais. [...] um colega até disse assim ‘gente, mas isso não é a linguagem administrativa’ aí eu disse: ‘e cadê o administrador aqui desse curso?’, não tem. **A gente não tem formação para isso**.

A fala de C1 reforça a dificuldade encontrada por ela, tendo em vista sua limitação quanto à formação e conhecimentos na área de administração, o que, na sua visão, compromete o desenvolvimento das atividades como coordenadora, por isso, seu discurso enaltece a figura do administrador, principalmente, no que se refere ao planejamento das

atividades. Em outro momento do relato, C1 complementa suas concepções destacando que se espera competências gerenciais para além do planejamento, tendo em vista que é fundamental a capacidade de execução dos planos, “uma boa capacidade não só de planejamento, mas de **execução das estratégias planejadas**, [...] a gente vê muitos planos, muitos sonhos, mas na hora de colocar esses planos no papel e mais ainda de executar é onde a gente precisa melhorar mais”.

Aproximando-se desse panorama, a ideia de carência de conhecimento sobre planejamento é indicada por C14, com ênfase no financeiro, “eu acho que o que **eu preciso melhorar bastante seria a questão do planejamento financeiro**”, referindo-se não apenas ao gerenciamento do recurso do PROAP, mas também a respeito do planejamento futuro das compras. Esse conhecimento é importante para C14, por isso acredita que “eu teria que realmente fazer alguma **preparação técnica de como fazer esse planejamento** futuro”.

Em consonância com esses resultados, a pesquisa de Silva e Cunha (2012, p. 152-153) indicou “algumas áreas de conhecimento deficitárias, mas consideradas necessárias ao bom desempenho do curso quais sejam: técnicas de administração, especialmente em gestão, como planejamento e questões contábeis e financeiras [...]”, aproximando-se dos resultados dos entrevistados da presente pesquisa.

Em contrapartida, C9 lembra que durante sua experiência empírica como gestor progrediu no conhecimento técnico, ao destacar: “já avancei muito no **domínio da legislação e da burocracia**; os princípios gerais da administração pública e do interesse público [...], **os procedimentos mais técnicos**, eu já aprendi muito [...] embora tenha **aprendido nos ‘trancos e barrancos’** [...]” (C9). É interessante complementar que a expressão “trancos e barrancos” expressa uma ideia de sofrimento, o que também foi observada nos estudos de Rodrigues e Villardi (2017) por meio da expressão “penando muito” no processo de aprendizagem gerencial.

Essa discussão dá abertura para apresentação de algumas reflexões dos sujeitos entrevistados, quando trazem a relação da formação teórico-prática com os seus objetivos originais, nesse caso, atrelados a atividade docente, e não a atividade gerencial, “a gente não entra em uma pós-graduação para ser coordenador, **a gente entra para ser professor**” (C4). Dessa forma, alguns sujeitos alegam ter se preparado, buscando o conhecimento, para atuarem enquanto professores, principalmente, ao ingressarem nos cursos de mestrado e doutorado, que não preparam o indivíduo para ser gestor.

Na concepção de C8, “nós somos preparados para dar aula, **a gente passa o mestrado e doutorado se preparando para dar aula**, para tomar a frente de pesquisa, de um grupo de

pesquisa, mas não para essa parte administrativa; de acordo com C5, “**no mestrado e no doutorado você se forma para pesquisa, para pesquisador, você não se forma para gestor [...], você se forma para ser professor**, para atuar em pesquisa, para ensinar no ensino básico ou no ensino superior, então você não tem essa noção de gestão”; C7 reforça que “não houve um propósito anterior, um desejo de ser, porque **como eu queria ser professora, então eu me preparei para isso**”.

Esses resultados também emergiram na pesquisa de Araújo (2016) e a falta de preparação para atuar na gestão foi sinalizada como o maior problema enfrentado por alguns dos sujeitos entrevistados no referido estudo. “Para eles, a maior dificuldade é lidar com questões que não são próprias da sua formação profissional e que o coordenador deve estar determinado a aprender, a exemplo de conhecimentos de gestão [...]” (ARAÚJO, 2016, p. 66).

Nessa linha de compreensão, cabe salientar que foi realizada a associação de algumas falas das entrevistas que evidenciaram meios, na concepção dos indivíduos, para buscar desenvolver ou aperfeiçoar as competências cognitivas. De modo geral, foi mencionado acerca da necessidade de participar de cursos, treinamentos e capacitações que possam direcionar a mobilização de conhecimentos, a fim de que sejam supridas lacunas na formação dos sujeitos, em relação a atividade gerencial, apesar de que, C7 analisa e reitera: “eu poderia até identificar lacuna com relação a gestão mesmo, **se eu tivesse planejado ser coordenadora eu teria suprido essa lacuna**, se fosse algo que eu tivesse planejado, mas eu não planejei isso [...]”.

O fato é que, geralmente, as IES não preparam o professor-gestor para atuar na função de coordenador de curso (RODRIGUES; VILLARD, 2017; KANAN; ZANELLI, 2011). Esse cenário é corroborado por Silva e Cunha (2012, p. 166) ao revelarem que “há carência de apoio e assistência na condução dos professores para os cargos de gestão universitária”, e, portanto, os professores assumem a gestão, sem necessariamente, ter formação na área de administração (MARRA, 2006), retrato dessa pesquisa.

Essa limitação é percebida quando C12 explana que “a administração se desenvolveu muito, eu não sou da área, leio assim esporadicamente, mas se desenvolveu muito nos últimos 10, 20, 30 anos, então **eu estou administrando com técnicas mínimas que eu aprendi há 40 anos e ainda assim insuficientes**”. Esse panorama é visto por Silva e Cunha (2012, p. 164), a partir das falas dos entrevistados do estudo realizado pelos autores, que trazem a “[...] percepção das fragilidades de suas formações para ocuparem o cargo de gestores”.

Com aparente convicção de que sua escolha era outra e que seu planejamento foi focado na docência e não na gestão, C7 ratifica sua percepção e, portanto, sinaliza a

importância das ações da PRPG em relação a disponibilização de capacitações para corroborar com a atuação na função gerencial, **“tem alguns cursos que a PRPG tem oferecido que ajudam muito**, cursos, seminários, reuniões [...], eu acho que o aperfeiçoamento vem com essas ações”. Contudo, C1 destaca: **“eu sinto que os treinamentos que são ofertados não ajudam muito**, porque eles são voltados para todo mundo e aí não é para o que a gente realmente está precisando”. Essas ideias também são repercutidas por C6:

[...] **eu não sei se esses treinamentos funcionam, eles acabam sendo muito abstratos, ficam descolados das exigências do dia a dia**, então eu não sei se eu queria ter um treinamento [...] só ia, talvez, me sobrecarregar um dia da semana e eu não sei como eu iria integrar aquilo ao meu dia a dia e ao ritmo que eu vivo aqui.

Tais concepções deixaram margem para refletir que, possivelmente, os treinamentos estejam voltados para o desenvolvimento de um conhecimento mais técnico inerente a função, e não necessariamente para o conhecimento gerencial, propriamente dito. Vale lembrar que ações para a aprendizagem gerencial precisam “[...] unir, na capacitação, a formação e a ação; a educação e o desenvolvimento prático. Esta capacitação não deve trazer somente informações normativas, como uma transferência de conhecimento, mas proporcionar também o desenvolvimento de competências gerenciais” (RODRIGUES; VILLARDI, 2017, p. 221). Desse modo, C1 mostra uma preocupação com a formação para a gestão em si, por isso, propõe a seguinte ideia:

Se a gente tivesse lá no curso de Administração **estagiários que pudessem fazer no período do seu horário, um trabalho junto com os gestores para fazer esse auxílio**, e vice e versa, aqui da [nome do curso], se a gente tivesse estagiários que fossem para ajudar no trabalho dos outros, eu acho que a gente conseguiria crescer a Universidade como um todo, seria uma estratégia muito boa.

A atenção de C14, por sua vez, perpassa por uma das especificidades da Administração, que é a Administração Financeira, o entrevistado alega não ter nenhum curso com o enfoque de gestão financeira, em especial no segmento público, “[...] eu fiz alguns cursos dentro da UFPB, por exemplo, de licitação, de como lançar compras. Então essa parte, assim, técnica em si de como fazer licitação e de como lançar isso no sistema, está bem clara na minha cabeça, eu acho que o pior seria realmente a parte de planejamento” (C14).

Cabe lembrar que o planejamento é uma das funções básicas da Administração e que direciona os esforços em busca do alcance dos resultados esperados, uma falta de planejamento e/ou um planejamento realizado de forma equivocada, compromete o

andamento das demais funções e da própria atividade gerencial, o que reforça a necessidade de uma formação gerencial para dar suporte ao exercício dos professores-gestores. Na visão de C13, **“seria interessante se a gente tivesse cursos mais voltados para essa área de gestão, vamos supor um curso que não fosse muito longo, mas uma espécie de capacitação [...]”**.

Nesse mesmo enfoque, C3 acredita que o gestor deveria receber um preparo prévio para mobilizar conhecimentos gerenciais, a fim de ajudar no desenvolvimento do seu exercício gerencial. **“Eu acho assim, antes da gente assumir uma coordenação, seria necessário, pelo menos, uma semana de um treinamento, mostrando o que o coordenador deve fazer, como deve agir diante de uma determinada situação [...]”** (C3).

É quase uma unanimidade nos discursos dos entrevistados que não houve preparação prévia para a gestão, resultado também obtido nos estudos de Kanan e Zanelli (2011) e Rodrigues e Villardi (2017). Além disso, foi possível perceber que a aprendizagem gerencial ocorre no próprio dia a dia de trabalho, esboçando, pois, as concepções de Marra (2006) ao frisar que os gestores aprendem a administrar na própria função.

Algumas falas dos depoimentos fazem alusão a uma queda de paraquedas, reforçando a suposição de que a gestão não foi planejada e que veio sem a preparação prévia. **“Eu caí de paraquedas, eu não me preparei**, eu fui aprendendo [...], a cada dia é um novo aprendizado, eu não me sinto ainda preparada, mas eu te digo que o aprendizado é gigante (C3); **“não me preparei, eu cheguei de paraquedas** e estou aprendendo no dia-a-dia, [...] (C1); **“eu não me preparei coisa nenhuma, eu caí de paraquedas”** (C10).

Os discursos dos entrevistados exemplificam a concepção de Silva (2009) sobre aprendizagem de gerentes em ação, pautada em uma perspectiva prática, à medida que a aprendizagem é oriunda da ação no ambiente de trabalho. **“Eu não me preparei”** (C5); **“não houve preparação”** (C11); **“não vou dizer que me preparei, foi com a vivência [...], depois que a gente assume, muita coisa aparece”** (C6); **“na verdade, foi na prática, né? Foi a necessidade que fez (C15); “a gente as vezes não aprende na escola né? É no dia a dia, talvez caindo e se levantando, vendo como é melhor e o que não é, vendo até que ponto dá, até que ponto não”** (C10); **“aprendendo quando a demanda aparece, quando os problemas surgem, e aí a gente tem que correr atrás para descobrir como é que a gente vai ter que resolver”** (C1).

[...] **não foi uma preparação anterior a minha investidura no cargo, foi uma preparação durante**, que é o que acontece com todo mundo, né? Ninguém que assume a Reitoria se preparou para ser Reitor durante um ano, se isolou em uma sala

e foi ler toda a documentação, etc., não, **a gente vai aprendendo no dia a dia**, então no dia a dia, eu estudei a legislação, as normas, etc. e isso foi me preparando [...] **vão surgindo problemas específicos**, uns que não estão previstos nas normas e aí a gente se debruça, discute e chama o colegiado, etc. [...] (C12).

Eu não me preparei anteriormente para ser coordenador e eu vou me preparando ao passo que as coisas vão acontecendo, infelizmente né? Realmente não é muito eficiente, mas é o que está dentro da minha possibilidade, então, por exemplo, **quando acontece algum problema** que eu preciso resolver, obviamente primeiro eu recorro as resoluções, também a administração superior dentro do centro ou dentro da Reitoria, e quando não é possível, aí gente delibera em colegiado [...] seria realmente esse aprendizado diário. Então quando você se depara com um problema como esse, tenta resolver dessa forma, **você acaba aprendendo como lidar quando esse problema acontece novamente** (C14).

As expressões “caindo e levantando”; “quando os problemas surgem”; “a gente vai aprendendo no dia a dia”; parecem corroborar o estudo de Rodrigues e Villardi (2017), o qual apontou, conforme discutido na literatura, que os coordenadores de PPGs aprenderam sozinhos, na própria prática gerencial, diante dos erros e durante as rotinas do programa. Ideias reforçadas também na pesquisa de Silva e Cunha (2012), ao destacarem que os professores acabaram aprendendo no dia a dia, a partir do enfrentamento de desafios, errando e buscando o acerto, a fim de **identificar as melhores maneiras** para cumprir determinadas atividades e alcançar objetivos traçados, ideias que podem explicar a expressão “vendo como é melhor e o que não é” mencionada anteriormente por C1.

Essas falas também se aproximam de uma aprendizagem baseada no método da tentativa e erro, mencionada por Campos (2007) e expressas de maneira ainda mais clara nos relatos de C8, C1 e C4: “as competências que hoje eu já tenho, é devido a realmente **tentativas e erros**, a gente vai mexendo, vai fazendo, vai desenvolvendo [...]” (C8); “a gente vai muito na **tentativa e erro**” (C1); “a gente aprende na prática, **aprende errando** mesmo” (C4).

A aprendizagem gerencial foi relevada como algo que, geralmente, acontece na própria vivência (HILL, 1993; SILVA, 2009), “porque **o dia a dia que vai ensinando a gente**” (C7); “geralmente, os coordenadores têm que aprender essa parte de administração e de gestão no cargo, e isso para mim é um problema... **vai aprendendo no dia a dia**” (C13); “não existe uma preparação objetiva para isso, **a gente vai aprendendo com a vivência**” (C14); “não me preparei, o que acontece é que tu **vais participando das coisas de modo ativo, tu vais se envolvendo** [...]” (C9).

C2, apesar de ter sido a única entrevistada que atestou ter tido um preparo prévio, ao relembrar que fez uma pós-graduação na área de gestão, a qual deu base para a sua atuação

como gestora, acredita que a aprendizagem foi ocorrendo do dia a dia, em seu cotidiano, quando menciona: “eu fui aprendendo, aperfeiçoando e cada dia aperfeiçoando mais” (C2).

A aprendizagem demonstra ser um “pano de fundo” para o desenvolvimento de competências gerenciais, que ocorre, então, no próprio exercício da gestão. Contudo, o envolvimento prévio com outras atividades, que, inclusive, foram discutidas na primeira seção desse capítulo, corrobora o cenário. C13 relembrou sua participação como membro de representação estudantil em um programa de pós-graduação nota sete e relatou: “participando das reuniões do colegiado como estudante, eu comecei a compreender como funciona a pós-graduação, [...] vendo quais eram os problemas, quais eram as situações que apareciam para a pós-graduação”. C9, em perspectiva semelhante, enfatizou:

Houve digamos que uma preparação relativamente natural, **dado o envolvimento com essas questões que eu tinha desde muito tempo antes, desde representação discente**, como coordenador de curso, de sindicato de professores, participação no colegiado, então conhecendo o regulamento interno da UFPB, acompanhando as notícias políticas sobre a política educacional do país, então assim, tudo isso conduzia a uma participação ativa [...].

As falas dos entrevistados possibilitaram a reflexão de que o processo de aprendizagem dos professores-gestores ocorre na prática e no dia a dia, diante das rotinas e das diversas atividades vivenciadas no exercício gerencial. Tais colocações sugerem que a aprendizagem diante dos problemas e demandas do exercício cotidiano são elementos impulsionadores de competências gerenciais.

Dentro dessa perspectiva, um trecho da fala de C7 demonstra a seguinte problemática: “a questão é que quando você está preparada para aquele cargo que está ocupando, é hora de você sair [...] O coordenador que saiu quando eu entrei, eu acho que ele está no ponto de ser o coordenador, porque ele já conhece o sistema, as pessoas, o regimento, tudo”.

Sobre esse aspecto, algumas passagens de outras entrevistas parecem concordar com uma sugestão para resolução da problemática apresentada, “muitas vezes o vice-coordenador é preparado para assumir a função do coordenador” (C10); “a lógica da formação que a gente planeja aqui é sempre alguém que está em vista de assumir a coordenação futuramente, em dois anos, ser o vice” (C9); “estratégias que vejo que tem feito em vários programas é o coordenador participar antes como vice ou acompanhar o trabalho do Coordenador e ver um pouco o que é que ele tem que fazer, quais são as prerrogativas e os deveres que ele tem a cumprir no cargo” (C13).

Essas sugestões demonstram a ideia de um ciclo, à medida que possibilita a troca de experiências do vice com o coordenador, contribuindo para a preparação do indivíduo por meio de um contato e envolvimento direto com a gestão, ainda assim, refletimos que tais ideias não dispensam a necessidade de uma capacitação prévia. Desse modo, enxergamos a importância da formação para a gestão, tendo em vista que “na maioria dos casos, não antecedem treinamento formal à atuação dos indivíduos escolhidos para as funções gerenciais na universidade” (CAMPOS, 2007, p. 2), o que também configura o presente estudo.

Ainda que o preparo prévio não possibilite antecipar todas as situações que são vivenciadas no decorrer das experiências na função gerencial, a exemplo de determinadas demandas e problemas, essa formação é importante para possibilitar mobilização de competências por parte do gestor diante do exercício de suas atividades, considerando, ainda, as especificidades do seu contexto de atuação.

De acordo com C12, esse preparo prévio demanda uma postura da Universidade que, “[...] podia tratar um pouco mais essa parte, tem um excelente departamento de administração aqui que pode **preparar um curso para que os gestores nesse nível, realizem, façam**, um curso, assim, simples, curtinho, mas com as ferramentas básicas”. C12 acredita que essas ações são necessárias para atualização dos seus conhecimentos, tendo em vista não ser da área de Administração, conforme exposição:

[...] Eu acho que seria bom uma atualização, só que eu acho que teria que ser uma decisão da gestão maior, da administração da instituição, oferecer essa possibilidade de treinamento, disponibilizar, **de uma maneira simples, direta, porque a gente não tem tempo** para ler manual e estudar, as técnicas de gestão para os gestores, porque, as vezes, a gente lê algumas coisas, mas vem de uma maneira tão burocratizada, tão assim fechada, então caberia pensar em uma proposta dessa natureza, de cursos para melhorar a gestão.

O tempo, inclusive, é visto nos estudos de Silva e Cunha (2012) como o “inimigo número 1” dos gestores entrevistados na pesquisa realizada pelos autores, tendo em vista terem a sensação de que ele passa de forma muito rápida, impedindo que todo o programa planejado possa ser cumprido. Essa discussão lembrou a passagem da fala de C6 quando em meio a um discurso corrido sobre sua rotina naquele dia da entrevista, destacou, com um ar de imaginação, o trecho: “Ahh, se eu tivesse mais tempo... Ahhh se eu fosse só coordenadora...”, demonstrando um cenário aparentemente desejado por ela.

Vale lembrar que C6 já havia alertado ter um ritmo acelerado, o que a fez refletir que participar de treinamentos que não condizem com a sua realidade gerencial, compromete um

tempo de sua rotina com informações repassadas que não consegue aplicar no dia a dia do seu trabalho.

C8 ratifica sobre a importância da formação gerencial por meio de cursos como meio de corroborar para atuação dos coordenadores, bem como, dos secretários, “[...] **principalmente na questão da gestão em si, se tivessem cursos com aperfeiçoamento**, vamos dizer assim, para coordenadores e secretários [...]”. A entrevistada apresenta essa concepção, pois acredita que “dependendo da pós-graduação, o funcionário às vezes não é capacitado para assumir aquele determinado papel, então acho que ajudaria bastante, porque muitos coordenadores assumem papel também de secretários”.

Essa situação exposta por C8 não retrata a realidade da entrevistada, porém faz parte do contexto de C1 e C14. No caso de C1, trata-se da falta de um secretário, concentrando na coordenadora os conhecimentos de gestão e de secretaria, já no caso de C14 trata-se de uma resistência da secretária em relação a atualização dos processos de trabalho ao que é demandado hoje, “a secretária atual costuma fazer as coisas de acordo com que ela viveu em outros programas, e ela é bem refratária a mudanças”.

Em vista disso, C14 comenta que acaba tendo que mobilizar conhecimentos que atendam ao trabalho como coordenador e ao exercício que deveria ser realizado pela secretaria do programa, “eu tenho que correr atrás, não somente de me atualizar das mudanças, mas também de implementá-las e, muitas vezes, vencer essa barreira de resistência da secretária” (C14). O tom de voz demonstrava uma aparente insatisfação do sujeito, ao mesmo tempo, uma descrença em relação à mudança na postura de atuação da colaboradora.

Essas ideias sobre o trabalho do secretariado, sustentando-se nas concepções de C9, torna-se destaque quando fala sobre a necessidade de se ter secretários cada vez mais preparados:

[...] porque **a coordenação sai e o secretariado que fica**; e o secretariado também ser mais passível de ser substituível sem prejuízo do trabalho, porque o que a gente vê dentro da lógica da universidade inteira é que se determinada pessoa de determinado setor tiver em férias ou tiver de licença, determinadas funções, determinadas tarefas, que precisam ser executadas com urgência, são paradas, isso logicamente não é sempre, mas tem uma série de situações como essas que podia nomear, em que tu não tem acesso a execução de determinados setores por causa disso (C9).

A parte final do relato de C9 parece evidenciar um problema bastante comum nas organizações, que é o fato do conhecimento sobre determinada função se concentrar em uma pessoa, que, por algum motivo, quando precisa se ausentar, acaba comprometendo o andamento

das atividades organizacionais. A realidade observada diante dos discursos, é que, ainda que se tenha a colaboração da secretaria, os coordenadores da pós-graduação “acabam exercendo todas as funções ao mesmo tempo, que **não fomos preparados e nem queremos**”, desabafou C4.

Eu, por exemplo, **não queria ser preparada para trabalhar com o sistema**, que tem várias capacitações ao longo do ano, um exemplo, capacitação para o SIGAA, capacitação para o Lattes, capacitação para a plataforma SUCUPIRA, é o tipo de capacitação técnica, é como eu vou inserir, aí eu leio manual, como é que eu vou inserir, como é que eu vou colocar essa produção junto com esse aluno, com esse professor e tal... é algo que eu, por exemplo, diante das minhas demandas, não queria ter que fazer (C4).

Diante disso, a entrevistada sugeriu uma espécie de separação, na qual teria a divisão das atividades entre um coordenador que nomeou de “coordenador técnico” e um coordenador denominado por ela como “coordenador científico”, conforme explanação:

O coordenador técnico seria aquele que teria essa habilidade para lidar com todos esses sistemas, e o **coordenador científico**, [...] seria aquele que conhece mais, por exemplo, que é capaz de em um relatório saber que a produção daquele aluno se enquadra mais naquele projeto e não em outro, essa não seria uma habilidade de um técnico e sim de alguém acadêmico. Se pudesse seria o ideal, se a gente tivesse secretarias conjuntas, talvez, de vários programas, em que a gente tivesse esse técnico que fosse capaz de resolver todos esses problemas e os coordenadores ficassem mais nessa função acadêmica e tal (C4).

Essa sugestão apontada por C4 tem alguma aproximação com ideias que também foram compartilhadas por C13, mediante a percepção que teve durante sua experiência do pós-doutorado nos Estados Unidos. C13 compartilhou que naquele país, “**a parte da administração é feita por especialistas em Administração**, o professor decide sobre a parte acadêmica, então ele tem um cargo lá em que ele é bem assessorado, e aqui no Brasil isso não acontece”.

Frente a contextualização apresentada, percebemos que a mobilização de conhecimentos é importante, e isso fica ainda mais evidente diante das falas de alguns entrevistados, que alegaram não ter recebido capacitação formal para atuar no exercício como professor-gestor e/ou ter recebido cursos pontuais que pareceram ter ênfase apenas em aspectos mais técnicos (que também são essenciais) do que com orientação para a gestão.

No quesito de conhecimentos práticos, observou-se a necessidade cursos, treinamentos, capacitações para a formação gerencial, como principais elementos mencionados pelos entrevistados, aos quais refletimos que podem impulsionar a formação de

competências gerenciais, até porque os docentes alegaram ter se preparado para atuarem como professores e não como gestores, o que justifica o *gap* de conhecimentos na área de gestão.

A fala de C8 corrobora toda a conjuntura exposta, ao mencionar o desafio que enfrenta na função gerencial, “a gente não tem experiência e **tem que aprender tudo do zero**, já que não temos treinamento, aperfeiçoamento, pelo menos não aqui na área de [nome do programa]”, reforçando que tais aspectos são fundamentais para adquirir conhecimentos que possam dar base para atuação gerencial.

Em síntese, o conhecimento foi observado a partir dos seguintes elementos que impulsionam o desenvolvimento de competências gerenciais: **conhecimento contextual**, que relevou, principalmente, o entendimento sobre o lugar e o contexto onde o trabalho é realizado; **conhecimento teórico** pautado na compreensão, essencialmente, da legislação, normas e regimentos, pois dão base para a tomada de decisão gerencial; **conhecimento procedimental** inerente ao entendimento sobre o como realizar os processos de trabalho, que foram fundamentados pelos entrevistados diante da obediência às referidas normas e; **conhecimento prático**, revelado pela limitação dos gestores em relação a compreensão sobre gestão, o que dificulta o desenvolvimento de competências gerenciais e expõe, dessa forma, a preocupação com a formação para atuação no campo gerencial.

Nessa linha de compreensão sobre a formação, verificamos que a aprendizagem ocorre a partir das experiências no dia a dia, ou seja, na prática e na vivência, diante dos problemas e erros, os quais se concretizam em elementos observados como impulsionadores do desenvolvimento de competências gerenciais, sustentando-se na ideia de que os entrevistados alegaram aprender e aperfeiçoar a função de gestão no ato do desenvolvimento de suas atividades, tendo em vista não terem tido uma preparação prévia. Em vista disso, os entrevistados sugerem investimentos por parte da UFPB com capacitações e cursos que possam contribuir para os conhecimentos referentes à área de gestão.

Frente ao exposto, de acordo com os achados, é importante sinalizar que o conhecimento prático parece ser o mais importante na discussão sobre as competências cognitivas, pois refletimos que o mesmo se apresenta como um elemento que viabiliza os demais, além de ser visto como transversal, pois demonstrou que o professor-gestor aprende de forma experiencial e situada.

A síntese dos resultados dessa dimensão é esquematizada no Quadro 6:

Quadro 6 – Competências Cognitivas

Dimensão: Competências Cognitivas			
Categoria	Elementos	Narrativas na linguagem dos professores-gestores	Reflexões sobre os relatos
Conhecimentos	Conhecimento Contextual	<p>“Conhecer a academia, conhecer a universidade [...] (C2).</p> <p>“[...] entender realmente a função da pós-graduação dentro da Universidade” (C14).</p>	O professor-gestor precisa compreender acerca do lugar e do contexto onde o trabalho é realizado.
	Conhecimento Teórico	<p>“Ter um amplo conhecimento das normas que regem a pós-graduação, no aspecto geral, as normas emanadas da CAPES, da instituição, da universidade, as normas internas do programa” (C12).</p> <p>“Tem que conhecer [...] o regimento, sobre a legislação, o que ele pode fazer, o que deve fazer, em várias situações” (C13).</p> <p>“O gestor precisa entender do regimento da Universidade, [...] das resoluções internas, porque todas as decisões mesmo sendo colegiadas, precisam estar embasadas com esses regulamentos, sem isso a gente não anda, pode cometer erros a luz da verdade” (C4).</p>	É necessário conhecer e entender, essencialmente, a legislação, normas e regimentos , para fundamentar a tomada de decisão gerencial.
	Conhecimento Procedimental	<p>“A gente precisa ter estrita obediência as normas [...]” (C12).</p> <p>“Tudo deve ser a luz das resoluções” (C3);</p> <p>“Hoje em dia tudo tem que ser formalizado, tudo tem que ser através de sistemas, então, nós temos que nos atualizar, buscar como realizar essas operações [...]” (C8).</p> <p>“Sistemas de avaliação da CAPES, CNPq, Institutos de pesquisa [...], saber como funciona o sistema que a Universidade usa (o SIGAA), o sistema que CAPES usa [...] (C4).</p>	<p>Importância de conhecer a base normativa (conhecimento teórico) para o entendimento de como realizar os procedimentos de trabalho.</p> <p>Conhecer os processos de trabalho, a partir da compreensão acerca da utilização de sistemas. Importância de se atualizar em relação ao conhecimento operacional de sistemas, sobretudo, no que se refere as avaliações da CAPES.</p>

	<p>Conhecimento Prático</p>	<p>“Eu acho que falta em mim a prática mesmo [...]” (C15).</p> <p>“Uma coisa que claramente me falta é o conhecimento da área, dos processos de gestão, que eu acho que é muito importante [...]” (C12).</p> <p>Eu caí de paraquedas, eu não me preparei, eu fui aprendendo [...], a cada dia é um novo aprendizado [...]” (C3).</p> <p>“É no dia a dia, talvez caindo e se levantando, vendo como é melhor e o que não é, vendo até que ponto dá, até que ponto não” (C10).</p> <p>“A gente vai muito na tentativa e erro” (C1).</p> <p>“Seria interessante se a gente tivesse cursos mais voltadas para essa área de gestão” (C13).</p>	<p>Os professores-gestores trabalham com limitações práticas, uma vez que não possuem conhecimento e formação na área de gestão.</p> <p>Os professores-gestores não se prepararam previamente para o exercício das atividades gerenciais.</p> <p>A aprendizagem ocorre a partir das experiências no dia a dia da gestão e a partir do método da tentativa e erro.</p> <p>Importância da mobilização de investimentos por parte da Universidade quanto ao fornecimento de cursos para a formação gerencial.</p>
--	-----------------------------	---	--

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

4.3.2 Competências Funcionais

Os resultados encontrados no estudo de Pereira e Silva (2011, p. 638) mostraram que as competências funcionais “reúnem aspectos relacionados à gestão dos processos de trabalho, à complexidade e à definição das estratégias da organização”, aspectos que se aproximam das narrativas dos sujeitos entrevistados, os quais permitiram, ainda, revelar outras categorias que agregaram na compreensão da presente dimensão. A partir das falas dos sujeitos, foi possível identificar as categorias relacionadas **aos processos de trabalho, desempenho junto a CAPES e desafios enfrentados na função gerencial.**

Para compreensão dos **processos de trabalho** é interessante apontar, a princípio, as atividades desempenhadas pelos professores-gestores, que demonstraram, por sua vez, a **complexidade** inerente ao papel do professor-gestor, em virtude do acúmulo de responsabilidades, bem como, as estratégias que utilizam para lidar com as diferentes demandas no exercício de suas atribuições como professor-gestor da pós-graduação, que parecem ser exemplificadas a partir da metáfora realizada por C6 em relação à figura do coordenador: “um ‘polvo’ com múltiplas mãos e pernas e uma pessoa multifocada”.

Os entrevistados mantem as suas atividades originais como docente, em decorrência da tríade (ensino, pesquisa e extensão), mesmo com o acréscimo de atividades administrativas. Muitos alegam que não houve descontinuidade, mas sim uma soma de atribuições. “Não descontinuei nenhuma dessas atividades, na verdade, **foi uma soma**” (C8); “eu não deixei de fazer, **eu só acumulei**, só acumulei função” (C5); “eu não descontinuei nada, **eu só adicionei, eu só somei, só potencializei** minha carga horária de trabalho” (C11) “**eu não descontinuei nenhuma das minhas atividades anteriores**, eu tenho projeto científico, tenho projeto de extensão, continuo com meus horários de aula na graduação e na pós-graduação” (C15).

Eu exerço todas elas, o ensino, eu faço a pesquisa, oriento, faço o trabalho como gestor. Nem quando eu era pró-reitor, que tem a sobrecarga de trabalho bem superior ao de um coordenador do programa, eu deixei de fazer essas atividades, de ensinar, alguns alunos defenderam teses no período que eu estava na pró-reitoria, o trabalho foi continuado, aulas e até congressos eu cheguei a promover no período que eu estava na pró-reitoria, congressos internacionais, inclusive muito bons [...], **não houve descontinuidade de nenhuma dessas atividades** (C12)

Portanto, os entrevistados revelaram ter mantido todas as atividades, acumulando com as atribuições administrativas. Entretanto, alguns deles comentaram que tiveram redução na carga horária de aulas, ou ficaram em algum momento sem dar aula na graduação. “Não descontinuei nenhuma, **só um semestre que eu fiquei sem dar aula na graduação**” (C4); “eu tive uma **redução na carga horária da graduação**” (C13); “**diminui sala de aula**, mas muito pouco” (C7). Já C14 preferiu não abdicar da redução de carga horária na graduação, “**eu tive que realmente abdicar de algumas atividades dentro do que eu fazia antes**, mas eu não abri mão da carga horária de disciplinas da graduação”.

Inclusive, a partir da fala de C14, que esse acúmulo de responsabilidades gera uma intensificação no trabalho do gestor, que, por vezes, precisa negligenciar atividade (s) para conseguir conciliar todas as demandas. Na maioria das vezes, conforme narrado pelos sujeitos, a atividade de pesquisa fica comprometida.

“**A pesquisa acaba ficando negligenciada** entre essas tarefas, especialmente de coordenador, bom, tem gente que negligencia as outras, mas para mim a **prioridade é a sala de aula**” (C9); “**a atividade de pesquisa, faz meio que na correria**, esse tipo de coisa eu fazia antes com mais tranquilidade, viajava para fazer pesquisa, escrever texto, preparar texto para congresso [...]” (C7); “**o que ficou mais afetado foi a minha atividade de pesquisa**, com isso, **tive que reduzir muito a quantidade de pesquisa** porque é a parte, assim, menos

urgente do trabalho e a minha **taxa de publicação caiu** muito quando eu assumi a gestão” (C13); “eu sinto que eu **morri cientificamente**” (C3).

Acho que o que afeta mais diariamente, no meu caso, é a **questão de pesquisa** e contato com os alunos [...]. Então, assim, **eu tenho lidado com isso de uma forma muito negativa** na verdade, porque **eu sinto falta**, mas **eu não tenho tido energia para fazer pesquisa como eu fazia antes**, especialmente antes de começar na coordenação (C14).

Os trechos narrados dão ênfase à atividade de pesquisa como algo que os entrevistados não conseguem ter a mesma atenção dentro da gestão do trabalho, em decorrência da quantidade de atribuições que assumem como professores e gestores. Nessa conjectura, as expressões “eu tenho lidado de forma muito negativa”, “eu sinto falta” “eu não tenho energia para fazer pesquisa como eu fazia antes”, demonstraram certo descontentamento de C14, diante do cenário exposto.

Em concordância com esses achados, os professores ao assumirem a função gerencial sofrem perdas, a exemplo do afastamento da atividade de pesquisa (MARRA; MELO, 2003; SILVA, CUNHA, 2012; CORRÊA, 2017) e, conseqüentemente, suas produções acadêmicas são reduzidas (MARRA; MELO, 2003; SILVA; CUNHA, 2012). Ademais, as perdas ultrapassam as carreiras profissionais dos docentes, pois eles também sofrem prejuízos de ordem pessoal, em virtude da função assumida (MARRA; MELO, 2003; CORRÊA, 2017), conforme pode ser observado no decorrer deste debate.

Os coordenadores citaram outros aspectos que ficaram comprometidos diante de todos os papéis que assumem, a exemplo de melhorias de suas aulas, bem como o contato com os alunos para orientações de trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica. C13 lembra que, além da pesquisa, a atividade de orientações também foi comprometida, mas justifica que “[...] os alunos que recebem orientação, principalmente, de pós-graduação, já são maduros suficientes para poder andar com as próprias pernas, aí uma orientação mais escassa ainda funciona para eles”. Além das orientações, C3 aponta que a intensidade do trabalho não permite que melhore suas aulas, “**o que estou sentindo mais falta é não poder estudar mais para melhorar as minhas aulas** e orientar melhor meus alunos”.

Eu me dedico menos, talvez, aos meus alunos de laboratório, então eu gostaria de me dedicar mais a eles, principalmente iniciação científica, porque eu tenho alunos de iniciação científica, mas eu não tenho tanto tempo para me dedicar, eles requerem maior atenção e eu não tenho esse tempo [...]. **Eu acho que também me dedicar a graduação, no sentido de aprimorar as minhas aulas**, porque eu acho que todo semestre você tem que se atualizar e tal [...], eu tenho tido pouco tempo dada as outras atribuições (C15).

Os estudantes que recebem minha orientação também ficaram um pouco desprivilegiados, a orientação ficou menos frequente e os trabalhos dos estudantes que oriento ficou mais difícil. [...]. É complicado, eu dou prioridade, principalmente, a graduação, eu acho que a graduação é muito importante, você tem que sempre dar aulas de boa qualidade, fazer avaliações de boa qualidade para evitar problemas de avaliação ou prejuízo para os estudantes (C13).

Portanto, os depoimentos trazem uma noção de preocupação dos sujeitos em relação as aulas ministradas, que precisam ser aprimoradas ao longo do exercício, e a falta de uma atenção mais especial com os alunos, principalmente, no que se refere as orientações. Em vista disso, C12 lembra que assumir a gestão tem um custo, “tem um custo, porque ao invés de trabalhar 8 horas ou 10 horas, **trabalha 14h, 15h, 16h**”. A **gestão do tempo**, inclusive, foi um aspecto que repercutiu bastante nos depoimentos dos entrevistados, juntamente com as implicações na vida pessoal e questões inerentes a ela, como o prejuízo do sono, o trabalho que é levado para casa e o uso do final de semana para dar conta do acúmulo de atividades.

“Muitas vezes eu tenho que extrapolar, então trago, às vezes, trabalho para casa, à noite principalmente ou final de semana, que é o tempo que a gente tem para ler um trabalho, ler uma banca dissertação, ler uma tese de doutorado, ler um artigo” (C14); “atividades acadêmicas, não de gestão, mas publicações, orientações, o que é mais de acadêmico, eu faço no sábado e no domingo [...]. **Eu trabalho todos os dias, três turnos, domingo a domingo**, eu vivo trabalhando” (C2); “a gente vai tocando, **realmente sacrificando** uma série de coisas [...], mas uma coisa que é verdade é que, **geralmente, a gente trabalha de domingo a domingo**” (C10).

Esse panorama evidenciado é corroborado a partir de um trecho do discurso de C10, ao pontuar sobre as atividades desenvolvidas pelo coordenador de curso, além das atribuições administrativas, como as aulas na graduação e na pós-graduação, orientações, pesquisa e publicações, nesse enfoque, a entrevistada complementa:

[...] E para publicar você não faz um texto em final de semana, realmente um texto leva 2 meses, às vezes até mais para poder amadurecer determinada ideia e fazer uma coisa de qualidade, mas o que que está acontecendo? Como **a gente não tem tempo**, a gente está fazendo tudo, como dizia quando eu era criança na minha casa, “a toco de caixa” [...], e aí a qualidade a gente, realmente, está perdendo um pouco, está tendo um discurso muito grande de qualidade, mas na prática **a gente não tem as condições necessárias para ter a qualidade nem para pesquisa, nem para publicação e nem para o ensino** (C10).

As narrativas dos coordenadores, representadas na expressão “a gente vai tocando, realmente sacrificando uma série de coisas” exposta por C10, levam consigo, embora nem

sempre percebidas de forma explícita, a ideia de desgaste decorrente das atividades e da impressão de falta de tempo, indicada na maioria dos discursos, implicando, dessa forma, na renúncia do descanso no final de semana. Possivelmente, isso ocorre porque os coordenadores precisam lidar com essa sensação de falta de tempo que alegam fazer parte das suas rotinas, assim, eles intensificam o trabalho, a partir da extensão da carga horária destinada ao exercício da função (SILVA, CUNHA, 2012).

Tais evidências geram consequências na vida pessoal dos sujeitos, conforme atestaram os estudos de Marra e Melo (2003) e Corrêa (2017). Os professores-gestores, além de comprometerem os finais de semana com atividades profissionais (MARRA; MELO, 2003), afirmaram ter que reduzir o tempo destinado ao sono: “**eu durmo pouco**, eu não tenho tempo de ir à academia, que eu devia ir, eu adio” (C6); “eu tenho muito pouco tempo e isso **eu tenho tirado do meu tempo de sono**” (C7), bem como abdicar de momentos com a família, evidenciado no discurso a seguir.

Isso **atrapalha a minha vida pessoal**, tenho três filhos, sou casada com professor também daqui, há 2 meses ele era gestor também da pós-graduação, duas pessoas com essas atividades dentro de casa, então isso **acaba impactando na sua vida conjugal, impactando na sua vida como mãe ou como pai, isso é muito ruim, você não tendo tempo para nada**, então é uma coisa muito ruim, eu acho que a instituição tem que olhar um pouco mais para isso (C11).

Essas implicações foram vistas pelos entrevistados da pesquisa de Marra e Melo (2003) como prejuízos acarretados por não conseguirem conciliar todas as demandas. A falta de conciliação também foi observada nas falas de alguns coordenadores, como no caso de C9: “**não consigo conciliar**, eu consigo não indo cortar o cabelo e a barba, consigo dormindo 2, 3, 4h por noite [...], então eu não consigo conciliar, eu concilio porque eu tenho 41 anos, eu já fiz coisas mais loucas do que essa, em sindicato e tal. E é uma dificuldade encontrada por C12: “**é difícil conciliar**, na verdade, **a gente acaba trabalhando bem mais** do que o que formalmente é exigido”.

Outros entrevistados também alegaram sentir essa dificuldade de conciliação, porém, evidenciaram algumas estratégias que ajudam na gestão das atividades e na mobilização de competências para atendimento das diferentes demandas que surgem no dia a dia. C4 e C5 mencionam que dividem atividades entre coordenador e vice-coordenador, “para dar conta, isso é importante, não centralizar, mas sim dividir”, sinalizou C5. Já C2 menciona que tem o cuidado para não misturar atividades acadêmicas com as de gestão, para isso divide sua carga horária destinada a atividade específica, “é assim que concilia, quando é gestão, é só gestão”

(C2). Nessa mesma linha de coerência, C1 e C15 atestam conciliar por meio da organização de horários, conforme discursos:

Às vezes eu me perco nessas coisas, mas procuro organizar, semanalmente, reuniões com os meus orientandos da graduação e da pós-graduação, então toda sexta-feira a gente se reúne, eles me repassam as coisas que foram feitas, se a gente está dentro dos prazos, então a gente faz semanalmente esse acompanhamento. Todos os dias eu tenho um horário específico para estar aqui na coordenação e as disciplinas na graduação, como já são disciplinas que eu dou desde 2008, por mais que eu inove em algum semestre, já estão mais ou menos estruturadas, e aí a extensão sempre eu pego os estudantes que tem mais tempo comigo e aí a gente sempre está fazendo treinamentos e faz os atendimentos sempre em duplas, e eu estou por aqui, passo, vejo se está tudo bem... E a pesquisa a gente faz **um esquema muito organizado de horário**, porque senão eu não consigo nem saber o que eles estão fazendo (C1).

Dividindo o tempo, ou às vezes condenso uma atividade, por exemplo, o projeto de extensão eu sempre condenso, então eu tenho aqueles meses do ano em que eu me dedico muito ao projeto de extensão, tem aqueles meses do ano em que eu me dedico muito as aulas da pós-graduação... Não tem como eu fazer a mesma coisa com a graduação porque é contínuo, nem com os projetos científicos, **então eu divido a minha semana** [...] (C15).

C14 direciona o seu relato para o mesmo raciocínio de ideias, à medida que narra a sua divisão de horário semanal, distribuído entre as atividades desempenhadas, porém, no meio da narrativa, a fala é interrompida pelo próprio sujeito, ao refletir e chegar a seguinte conclusão: **“eu realmente não tenho um planejamento de tempo [...]**”.

Frente ao exposto, os ex-gestores entrevistados por Silva e Cunha (2012) alertaram que era necessário administrar o tempo, alegando terem sofrido diante da falta de planejamento, percebendo, ainda, que priorizar algumas atribuições e realizá-las, diminuiu a sensação de falta de tempo. Todavia, o retrato dos resultados da presente dissertação traz um olhar peculiar para a priorização das atividades, à medida que alguns entrevistados enxergam essa prática como consequência de assumir diversas tarefas, fazendo com que tenham que optar pelas urgências, trabalhando com o sentimento de que estão “apagando incêndios”.

A gente tem que suprir a demanda que existe naquele momento, **então as coisas que não são mais urgentes, a gente vai deixando de lado** (C3); **“então é tudo assim sendo atropelado, aí faz o mais urgente**, deixa outra coisa sem fazer [...] **é tudo apagando incêndio**, tem um problema para resolver aqui, então ver qual resolve e aí algumas coisas vão ficando sem resolver, porque a gente não dá conta” (C6). Vale frisar que C1 atestou anteriormente a organização do seu trabalho como estratégia para conciliar suas demandas, todavia, reforçou a necessidade de um trabalho de planejamento coletivo, para evitar “apagar incêndios”.

Eu sinto que é uma necessidade de trabalhar, para a gente não ficar apagando incêndio, que é o que acontece muito na gestão da Universidade como um todo, eu não vejo só aqui na pós-graduação, eu vejo como um todo, a universidade fica apagando incêndio, mas não realmente tem um trabalho de planejamento, porque a gente tem muito potencial humano aqui, mas a gente não está sabendo aproveitar (C1).

[...] **é apagar incêndio o tempo inteiro, porque chega officio, chega memorando de tudo quanto é lado, então assim de repente chega um e-mail “preciso de um officio para ontem”**, mas, vem cá, por que para ontem? E são cobranças que sempre vem com um tom como se fosse uma concessão e outra com obrigação que tu já tinha que saber [...] então por isso que essa coisa de apagar incêndio é uma metáfora importante, **porque tu está indo em uma determinada direção e de repente vem uma bomba que explode aqui do teu lado, e tu tem que correr para resolver**, e tu é cobrado se não responde, porque a pressão não é “escolhe aí, a responsabilidade é tua” [...], ela vem com uma cobrança de que “tem que ser feito”, aí tem que viver desse jeito (C9).

Essa discussão colocada por C9 foi narrada com inquietação, demonstrada por uma aparente insatisfação diante da forma como chegam às cobranças, as quais requerem prazos de cumprimento considerados pelo entrevistado como “humanamente impossíveis” de serem cumpridos. Sua fala é reforçada por C3, ao destacar que “[...] **vem tudo assim, muito para ontem**, você acha que está tudo normal, quando pensa que não, **lá vem uma enxurrada que a Pró-reitoria mandou**”. O discurso de C11 também parece comprovar tal cenário: “é muita coisa para se fazer, então a gente vai postergando, porque é sempre uma coisa assim ‘semana que vem mande isso, amanhã mande isso’, então **a gente trabalha muito com prazo**, acaba extrapolando os prazos e isso não é uma coisa boa, porque é muito volume trabalho”.

Vale frisar que as falas dos entrevistados demonstram o que foi refletido nos estudos de Barbosa e Mendonça (2014, p.136) quando afirmam que os professores se tornaram “[...] trabalhadores acadêmicos cobrados por atividades administrativas, pressionados por resultados e têm suas atividades e desempenho sob controle”.

Portanto, de modo geral, a partir dos relatos, foi possível refletir que, ao inserir-se na função gerencial, o professor-gestor soma mais atribuições em seu exercício profissional, as quais resultam em um acúmulo de responsabilidades, que requer desse sujeito competências gerenciais referentes a **organização das atividades e planejamento do tempo**, a fim de que consigam conciliar as diferentes demandas, que, geralmente, são tratadas a partir de prioridades, traduzidas como urgências, gerando uma sensação de estarem o tempo todo “apagando incêndio” no decorrer do exercício gerencial.

Nessa perspectiva, as atividades inerentes aos diferentes papéis que o professor-gestor assume exigem dele desempenhos satisfatórios, a fim de que os objetivos esperados sejam

alcançados. No caso específico da pós-graduação, a partir do que a literatura já discutiu e do que foi revelado nos depoimentos dos entrevistados, apresentados a seguir, o professor-gestor, na gestão de suas atividades, precisa atender as exigências da CAPES, via avaliações que são realizadas, para entrada e permanência de PPGs. A fala de C12, por exemplo, demonstra a relação do coordenador com a formulação de planos, cuja ênfase está na relação com a CAPES:

[...] esse ano a gente tem um planejamento relativo a uma pequena reformulação do regulamento do programa de pós-graduação **para se adequar aos novos paradigmas, parâmetros da avaliação, da autoavaliação**, então a gente vai fazer algumas pequenas reformas, vamos discutir extensamente e planejar os próximos 4 anos, porque a partir de 2021, **os critérios de avaliação**, diferentes dos atuais, vão ser considerados, então a gente vai ao longo desse ano fazer um planejamento e de como se ajustar e se adaptar a essa nova realidade.

Desse modo, o **desempenho junto a CAPES** também foi identificado como uma categoria que emergiu nas falas dos entrevistados a partir do **atendimento às suas exigências e avaliações**, haja vista que “[...] talvez o mais importante para preservar o programa é saber as novas exigências da avaliação da CAPES, isso na perspectiva de avaliar e de **atender os requisitos e exigências** não só da CAPES, mas também da PRPG” (C5).

Na busca por melhorar as condições de funcionamento do programa, os professores se esforçam para ter desempenhos satisfatórios nas avaliações da CAPES, em vista disso, C4 lembra que é esperado do coordenador de curso um desempenho que garanta a “[...] manutenção dos índices de avaliação do programa”, aspecto que foi aprofundado nas falas de C14 e C13:

[...] a pós-graduação é vista como aqueles níveis da CAPES, de 3 a 7, então o que eu imagino que, em última análise, a Universidade espera da gente, a comunidade científica pelo menos, é que **o professor-gestor faça um mandato de forma que a pós-graduação sempre, de alguma forma, melhore o seu desempenho em relação à avaliação anterior**. Obviamente, isso se resume a um número, mas esse número diz várias coisas sobre vários aspectos sobre aquele programa, seja **produção científica**, seja data de defesa, **capacidade de formação dos alunos** e, ultimamente, a questão de **influência da pós-graduação no meio em que ela se insere**, então essa avaliação também acaba avaliando como aquela pós-graduação melhora a região em que ela está inserida (C14).

No mínimo, ele [o coordenador] tem que fazer o programa continuar avançando, **a meta é melhorar a qualidade da pós-graduação, melhorar a nota na avaliação da CAPES, tentar fazer uma autoavaliação do programa** para identificar quais são os problemas que o programa tem e tentar melhorar a qualidade. Isso seria o ideal, agora como **a nota dos programas é competitiva e comparativa**, nem sempre é possível você ir à frente da melhor, mas pelo menos tentar manter o programa funcionando, já é um desafio considerável (C13).

Logo, C14 e C13 trazem que a atuação esperada do professor-gestor na pós-graduação perpassa pela avaliação da CAPES, balizada nas notas que determinam o desempenho do programa junto ao referido órgão, a partir de aspectos mencionados por C14, como a produção científica, capacidade de formação dos alunos e a influência no contexto em que se encontra inserido. Essas ideias convergem com quesitos compreendidos na avaliação da CAPES e expostos na Portaria CAPES nº 59, de 21 de março de 2017, que, em síntese, tratam a respeito da proposta do programa, corpo docente, corpo discente, produção intelectual e inserção social (CAPES, 2017).

Na perspectiva de avaliação da CAPES, o preenchimento da plataforma Sucupira torna-se uma atividade relevante para o coordenador da pós-graduação, o que pode justificar o fato de ter sido um aspecto com repercussão nos discursos dos entrevistados, os quais demonstraram, ainda, uma preocupação em relação a tal procedimento de trabalho.

A linha 1 do programa está já se ultimando, aí isso compromete as disciplinas, compromete a linha, aí eu estou pensando em um planejamento para inserir essa linha na linha 3 e ficar uma linha só, porque **tudo isso é ponto negativo na plataforma Sucupira**, entendeu? **Então são essas coisas que me deixam um pouco preocupada, um pouco não, muito** (C3).

C6, por sua vez, quando comentava sobre sua rotina, pausou o discurso e lembrou “é um monte de coisa para fazer, **a Sucupira ainda para revisar**”, emendando, logo em seguida, a sua fala, narrada de uma forma apressada, o que pareceu demonstrar um fluxo acelerado de atividades, justificado ao falar: “é bem louco o ritmo aqui, é muito frenético” (C6).

“A gestão ocupa bastante tempo, **principalmente quando você tem que preencher a plataforma Sucupira**” (C13); “a gestão é um aprendizado gigante, **mas tira o sono, principalmente a plataforma Sucupira**” (C3); “é a história do **trabalho ingrato**, por exemplo, **nessa história da Sucupira, a gente perde final de semana, a gente perde madrugadas**” (C1). C9, por sua vez, citou que o excesso de burocracia é “um terror” na atividade do gestor e atribuiu esse mesmo significado ao preenchimento da plataforma Sucupira, “esse tipo de coisa eu também executo e **é um terror**, isso eu considero que **é um terror e agora, particularmente, a plataforma Sucupira**”.

Essas exposições parecem ser sintetizadas e traduzidas pelas concepções de Rodrigues e Villardi (2017) ao afirmarem que “[...] o coordenador de curso da Pós enfrenta a incerteza de recebimento e da continuidade de financiamento público, caso o Programa não alcance os padrões de excelência na avaliação periódica CAPES”, o que pode explicar o fato do

desempenho junto a esse órgão ter sido uma expressão que emergiu em muitos depoimentos. Assim, o **atendimento às exigências e avaliações da CAPES** foi refletido como um elemento que impulsiona o desenvolvimento de competências gerenciais no coordenador, especificamente da pós-graduação.

Esse panorama debatido nas falas dos entrevistados dialoga com o resultado da pesquisa de Fleck e Pereira (2011), que apontou como preocupação central dos coordenadores de curso da pós-graduação, a administração de tarefas, em outras palavras, o cumprimento de regras, junto aos pares, a fim de alcançar resultados, em decorrência das exigências que precisam ser atendidas pelos PPGs diante das avaliações da CAPES.

Frente a contextualização apresentada, foi possível observar ainda que, além das atividades desempenhadas e a cobrança por desempenhos satisfatórios, os professores-gestores necessitam “manter atividades de pesquisa, ensino e extensão exercendo atividades de secretaria, gestão e, muitas vezes, com a mesma cobrança de produtividade” (C4), o que coloca em ênfase a discussão acerca dos **desafios enfrentados na função gerencial**, sob o olhar da competência funcional, já que se fizeram presentes em grande parte das falas dos entrevistados.

Foram citados desafios referentes a rotatividade de funcionários, atendimento de demandas de diferentes naturezas, excesso de burocracia, cobrança por produtividade, preenchimento da plataforma Sucupira, mas o destaque maior foi na deficiência de infraestrutura, falta de recursos financeiros e limitação de bolsas, o que requer do coordenador competências gerenciais para lidar com tais dificuldades enfrentadas no exercício da função.

C5 e C6 acentuaram, entre os desafios vivenciados, a rotatividade de pessoal, “a gente também tem muito **problema de rotatividade de funcionários**, foi assim muito, muito difícil, desde que nós assumimos” (C6); “aqui tem uma **alta rotatividade de funcionários**, então quando um está pegando o jeito de trabalhar ele sai, aí até outra pessoa pegar o jeito vai levar três, quatro, cinco meses, então a pessoa que está pedindo um trancamento de matrícula, por exemplo, quem vai ter que fazer sou eu [...]” (C5). Essa conjuntura demonstra que o professor-gestor, em alguns casos, precisa mobilizar competências que transcendem as atribuições que lhe são destinadas, a fim de que possam atender as solicitações que forem realizadas por diferentes atores, conforme exposição a seguir.

“O desafio é **atender todos os pedidos**, seja o recurso financeiro para algo ou um simples trancamento de matrícula, você quer chegar aqui e quer que o seu problema seja resolvido, então esse é o maior desafio [...] você colocar tudo isso de forma efetiva, funcionando” (C5). É possível observar que a afirmação da entrevistada se relaciona com os

elementos discutidos até aqui, haja vista que o **atendimento de demandas de diferentes naturezas** faz parte das atividades que concernem ao exercício do professor-gestor, que é também cobrado por desempenhos que possibilitem dar respostas e solucionar problemas diversos.

A dificuldade parece tornar-se mais complexa, sustentando-se nas reflexões de C9, ao pontuar que por vezes existem cobranças duplicadas de diferentes instâncias, “é tu ficar no meio de um tiroteio, em que instâncias, inclusive que são equivalentes, são superiores, mas são equivalentes, e estão lado a lado, fazem **cobranças duplicadas e desnecessárias** quando podiam se entender entre elas”, o que pode comprometer a agilidade da atuação gerencial (MARRA; MELO, 2003), tendo em vista que, de acordo com C9, o coordenador, em determinados casos, precisa mobilizar tempo e energia para atender cobranças de uma mesma natureza, mas exigida por diferentes órgãos. Em vista disso, C9 analisa:

Outro desafio que digamos é o mais desgastante é esse da **burocracia cotidiana**, porque muitas vezes o que eu sinto é que a lógica do sistema é planejada dentro de uma racionalidade que quando ela é executada, ela não leva em consideração o peso do **desgaste para cumprir** aquela lógica racionalizada.

O entrevistado reitera discussões passadas e reforça o peso da burocracia no trabalho do coordenador de curso, evidenciando que o seu excesso gera um “desgaste”. Cabe ressaltar que o excesso de burocracia também foi visualizado nos estudos de Marra e Melo (2003), uma vez que esses autores atribuíram esse elemento como um desafio enfrentado pelo gestor no exercício de sua função.

Ademais, a plataforma Sucupira foi mencionada por C8, ao frisar sobre os desafios enfrentados em decorrência do seu preenchimento “eu nunca tinha preenchido a plataforma, eu sabia que existia e que nós éramos avaliados por ela, mas como, o que vou inserir, como vou inserir, aparecem vários erros, e a gente não tem nenhum curso para isso, a CAPES não fornece esse curso”. Nessa perspectiva, C13 expõe: “eu acho que **o preenchimento da plataforma Sucupira** é o maior trabalho para a gente”, reforçando a preocupação já demonstrada pelos entrevistados.

Outros sujeitos trouxeram a discussão para a dificuldade em virtude de uma limitação de bolsas de estudos, “normalmente, a gente teria bolsas para suportar um bom número de estudantes, agora nós passamos de nove para duas bolsas apenas, então **é complicado manter o programa funcionando nessas condições**” (C13), haja vista que “aluno que tem dedicação exclusiva é um trabalho como outro qualquer e ele tem que ter bolsa e **não tem a bolsa**” (C15), o que pode implicar em sua permanência na pós-graduação ou, em outros casos,

influencia no envolvimento desse aluno em atividades fora do programa, tirando o foco exclusivo da pesquisa, conforme pode ser visualizado no discurso de C3:

O principal desafio é a **demanda por bolsas**, a questão de aglomerar os alunos, porque pelo fato de não ter bolsa, eles se perdem buscando emprego, buscando o seu sustento, aí isso dispersa, então o que eu vejo aqui no programa [...] é que os alunos daqui são mais dispersos, eu não vejo muito que eles respiram o ar da pesquisa.

Com essa mesma orientação, C1 se autoquestionou, em aparente situação de dilema: “como eu posso obrigar o meu estudante a estar aqui se **não tem bolsa?**”. No decorrer do seu discurso, C1 colocou em pauta outras questões reflexivas, que também se aproximaram de pensamentos expostos nos relatos de C14, ambos demonstrando situações de impasse em decorrência da **limitação de recursos**, que impedem a adoção de medidas que possam melhorar a qualidade do PPG:

Eu acho que um dos principais desafios é essa questão de você ter uma gestão sem praticamente recurso financeiro nenhum, **como é que a gente vai, por exemplo, trabalhar com a internacionalização, fazendo mobilidade, se a gente não tem verba, nem para mandar estudante, nem para trazer docente do exterior para cá?** [...], por exemplo, eu sei que a universidade dá uma página, mas os colegas reclamam muito e eles têm razão, porque a página da gente tem algumas limitações de interface, então eu vejo que tem algumas pós-graduações que eu não sei como eles conseguem fazer uma página a parte, **então como é que eu vou estar alimentando, criando design dessa página, fazendo essas coisas para promover a visibilidade do curso, se a gente não tem recurso?** (C1).

[...] tem uma verba de 5.000,00 reais para manter o programa de pós-graduação funcionando por um ano inteiro, **quando você pensa em termos de produção**, de como usar esse dinheiro para melhorar a pós-graduação e quando você vê essa verba é uma verga ínfima para você melhorar a pós-graduação; **quando a CAPES, por exemplo, cobra que a gente tenha internacionalização, que a gente faça bancas com professores internacionalizados, que tenhamos convidados ad hoc para fazer visitas ao programa, como você faz essas coisas com 5.000 reais?** (C14).

Concordando com a limitação de recursos exposta pelos entrevistados, C15 relata ser esse o principal desafio na gestão, “hoje em dia **a principal dificuldade é recursos**, porque você tem que gerir o programa com praticamente zero de recurso, então você tem muito pouco a poder oferecer para os seus alunos, em termos financeiros, essa é a principal dificuldade”. Esse cenário parece tornar-se mais complexo diante do que foi exposto por C5: “**estamos vivendo agora o tempo dos cortes**, então todo mundo quer bolsa, todo mundo quer fazer uma viagem a trabalho, realizar a coleta de dados de sua pesquisa, quer isso, quer aquilo, mas a gente não tem como atender”.

Os achados da pesquisa concordam com as exposições de Barbosa e Mendonça (2014), uma vez que os autores apontaram, dentre outros desafios enfrentados pelo professor-gestor, dificuldades financeiras e de infraestrutura, o que também foi refletido por C10 ao comentar sobre a carência de recursos e de **infraestrutura**, “**falta de recursos, falta de infraestrutura**, desde ontem que o prédio está sem energia, chega energia e falta, eu ia dar aula ontem e tive que mudar para dar aula amanhã, o ar-condicionado é quebrado, banheiro é horrível de entrar”.

Esse mesmo problema também foi narrado por C6: “para mim o que mais está pesando agora é a parte mesmo de **condições de trabalho**, porque ontem eu dei aula numa sala ali sem ar condicionado, todo mundo passando mal”. Os relatos de C10 e C6, aparentemente, demonstraram insatisfação e descontentamento em decorrência das situações narradas, por outro lado, as falas pareceram transmitir um sentimento de descrença por parte desses docentes, o que supõe a ideia de que os problemas são recorrentes.

A infraestrutura também foi citada C3, “o que eu acho mais difícil, como coordenadora do programa, é **a infraestrutura do curso**, porque favorece a dispersão dos alunos, porque o aluno não tem sala para ficar estudando, ficar pesquisando, ficam todos dispersos [...]”. A preocupação com a infraestrutura também foi explorada nas falas de C14, porém, associada à cobrança por produtividade vinda da CAPES, contudo, o PPG, de acordo com o entrevistado, não tem condições de infraestrutura que direcione o atendimento de tais exigências:

Eu acho que o principal problema na Universidade, até em geral, não só na pós-graduação, é a questão da **cobrança por produtividade** quando a gente não tem um ambiente que promova essa produção. Então, por exemplo, na pós-graduação, especificamente, quando é cobrado que a pós-graduação publique e produza, mas que a gente não recebe, por exemplo, a infraestrutura da universidade para que isso seja possível. Especificamente na minha área, quando a gente pensa em produtos de alta qualidade, em termos de pesquisa científica, **a gente requer laboratórios e estrutura laboratorial e técnica que a gente não tem na UFPB** (C14).

A discussão em torno da infraestrutura e da **cobrança por produtividade** também é refletida por C7, que durante vários momentos do relato, fez desabafos sobre a carência de infraestrutura que impede o devido funcionamento do PPG, porém, mesmo diante de tais explicações, C7 demonstra ter expectativa que a produção não seja prejudicada.

Nessa pós-graduação, especificamente, **o grande desafio da gente é infraestrutura**, infraestrutura física mesmo, a questão de sala de aula, sala para reunião, internet, a questão de recursos financeiros. [...] então a gente não tem um laboratório como a gente gostaria. [...], mas também um grande desafio é **que a**

gente consiga uma produção de qualidade, apesar de tudo isso, de falta de infraestrutura.

Nascimento (2010) destaca que a cobrança por produtividade e qualidade no exercício docente, destacados nas narrativas dos entrevistados, são mensurados por meio das publicações realizadas pelos professores, observando o fator de impacto do periódico que o trabalho foi publicado. As concepções do autor são vistas no discurso de C10: **“ou você publica em uma revista A1, A2, A3 ou você é descredenciado do programa**, aí daqui a pouco todo mundo vai ser descredenciado... todo mundo está correndo atrás de publicação A1, A2 [...]”. Sobre esse enfoque, C3 comenta: **“eu já estou em processo de descredenciamento**, porque eu não publiquei, aí tem essa pressão [...]”.

A conjuntura exposta permite refletir que o coordenador de curso, diante dos desafios enfrentados na gestão do seu PPG, mobiliza elementos que podem impulsionar o desenvolvimento de competências gerenciais, a exemplo de capacidades para **gestão de recursos financeiros** limitados, para trabalhar com infraestrutura deficiente e capacidades para **gestão de bolsas**, geralmente em número reduzido, sendo esses os principais desafios mencionados nas narrativas dos sujeitos entrevistados.

Desse modo, em síntese, na categoria de processos de trabalho, os elementos que impulsionam o desenvolvimento de competências gerenciais dizem respeito ao planejamento e a gestão de tempo; no que se refere ao desempenho junto a CAPES, foi observado o atendimento às suas exigências e avaliações; e os desafios na função demandam do professor-gestor a mobilização de competências para lidar com a falta de recursos financeiros, deficiência de infraestrutura e limitação de bolsas.

Para além disso, foi possível perceber que as competências gerenciais dos professores-gestores estão voltadas a uma conciliação desafiadora entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão e, portanto, diante de tantas responsabilidades, trabalham priorizando as urgências. O Quadro 7 apresenta uma esquematização dos resultados obtidos nesta dimensão.

Quadro 7 – Competências Funcionais

Dimensão: Competências Funcionais			
Categoria	Elementos	Narrativas na linguagem dos professores-gestores	Reflexões sobre os relatos
Processos de trabalho	Organização das atividades	<p>“Eu exerço todas elas, o ensino, eu faço a pesquisa, oriento, faço o trabalho como gestor [...]” (C12).</p> <p>“Eu não descontinuí nada, eu só adicionei, eu só somei, só potencializei minha carga horária de trabalho” (C11).</p>	O professor, ainda que na função de gerencial, exerce atividades de ensino, pesquisa e extensão , somadas as de gestão.

		<p>“A pesquisa acaba ficando negligenciada entre essas tarefas, especialmente de coordenador, bom, tem gente que negligencia as outras, mas para mim a prioridade é a sala de aula” (C9).</p> <p>“Para dar conta, isso é importante, não centralizar, mas sim dividir” (C6).</p>	<p>Na organização das atividades, geralmente, não há descontinuidade, mas sim uma soma de atribuições e, em vista disso, em muitos casos, a pesquisa é negligenciada. A descentralização das atividades é uma estratégia que ajuda no exercício do trabalho e no atendimento das diferentes demandas inerentes as atribuições do professor-gestor.</p>
	Gestão do tempo	<p>Eu trabalho todos os dias, três turnos, domingo a domingo (C2).</p> <p>“Muitas vezes eu tenho que extrapolar, então trago, às vezes, trabalho para casa, à noite principalmente ou final de semana” (C14).</p> <p>“Então é tudo assim sendo atropelado, aí faz o mais urgente, deixa outra coisa sem fazer [...] é tudo apagando incêndio [...] (C6).</p> <p>“É difícil conciliar, na verdade, a gente acaba trabalhando bem mais do que formalmente é exigido” (C12).</p>	<p>O tempo de trabalho do professor-gestor ultrapassa sua carga horária destinada ao exercício profissional, em virtude da soma de atribuições.</p> <p>O professor-gestor tem dificuldades de conciliar as atividades, portanto, geralmente, prioriza as urgências, gerando uma sensação de estar “apagando incêndio”.</p>
Desempenho junto a CAPES	Atendimento às exigências e avaliações da CAPES	<p>[...] a Universidade espera da gente, a comunidade científica, pelo menos, que o professor-gestor faça um mandato de forma que a pós-graduação sempre, de alguma forma, melhore o seu desempenho em relação à avaliação anterior (C14).</p> <p>[...] a meta é melhorar a qualidade da pós-graduação, melhorar a nota na avaliação da CAPES, tentar fazer uma autoavaliação do programa para identificar quais são os problemas que o programa tem e tentar melhorar a qualidade [...]. (C13)</p>	<p>É esperado do professor-gestor desempenhos satisfatórios para melhorar a qualidade do PPG e manter ou aumentar o conceito/nota junto as avaliações da CAPES.</p>
Desafios enfrentados na função gerencial	Gestão de recursos financeiros	<p>Eu acho que um dos principais desafios é essa questão de você ter uma gestão sem praticamente recurso financeiro nenhum (C1).</p> <p>Quando você pensa em termos de produção, de como usar esse dinheiro para melhorar a pós-graduação e quando você vê essa verba é uma verga ínfima para você melhorar a pós-graduação (C14).</p> <p>“Estamos vivendo agora o tempo dos cortes, então todo mundo quer bolsa, todo mundo quer fazer uma viagem a trabalho,</p>	<p>O professor-gestor precisa mobilizar capacidades para gerenciar, de forma eficiente, os recursos financeiros do PPG, mesmo que limitados, a fim de melhorar a qualidade da pós-graduação e atender as demandas inerentes ao seu contexto de atuação.</p>

		realizar a coleta de dados de sua pesquisa, quer isso, quer aquilo, mas a gente não tem como atender ” (C5).	
	Trabalho em infraestrutura deficiente	“Falta de recursos, falta de infraestrutura , desde ontem que o prédio está sem energia [...] (C10). Nessa pós-graduação, especificamente, o grande desafio da gente é infraestrutura , infraestrutura física mesmo [...], mas também um grande desafio é que a gente consiga uma produção de qualidade , apesar de tudo isso, de falta de infraestrutura (C7).	O professor-gestor enfrenta problemas por carência de infraestrutura e, ainda que nessas condições, necessita mobilizar capacidades para manter um padrão de produção e qualidade .
	Gestão de bolsas	“Normalmente, a gente teria bolsas para suportar um bom número de estudantes, agora nós passamos de nove para duas bolsas apenas, então é complicado manter o programa funcionando nessas condições ” (C13). O principal desafio é a demanda por bolsas , a questão de aglomerar os alunos, porque pelo fato de não ter bolsa, eles se perdem buscando emprego, buscando o seu sustento (C3).	A demanda por bolsas exige do professor-gestor a busca pela maximização desse número ou para manter o PPG em funcionamento mesmo que com tais limitações.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

4.3.3 Competências Comportamentais

Nos achados de Pereira e Silva (2011), por meio das competências comportamentais foram identificadas as seguintes categorias: saber ouvir, liderança, responsabilidade e interação social. Apesar de aparecerem nos resultados da presente pesquisa, as narrativas foram organizadas em duas categorias: **interações sociais** e **capacidades pessoais**.

Desse modo, os elementos identificados a partir das falas dos entrevistados, no que se refere as interações sociais foram: **saber ouvir e dialogar; liderança; colaboração; e equilíbrio emocional**. Já na dimensão de capacidades pessoais, foram identificados elementos como: **querer fazer, ser agregador, ter comprometimento, ser responsável, ter pulso firme e personalidade forte**. As falas dos sujeitos permitir considerar, portanto, esses elementos como impulsionadores de competências gerenciais, os quais foram discutidos ao longo dessa dimensão.

É importante acentuar que partimos da noção, em concordância com os depoimentos dos sujeitos, que as interações sociais compreendem a capacidade de ouvir e liderança, mencionadas nos achados de Pereira e Silva (2011) e junto com outros elementos sinalizados

anteriormente fizeram parte dessa primeira categoria definida. A responsabilidade, mencionada por Pereira e Silva (2011), também apareceu na presente pesquisa, porém, dentro da segunda categoria definida, nesse caso, de capacidades pessoais.

As categorias definidas neste estudo vão de encontro com as da pesquisa de D'Amelio e Godoy (2012), que tratou a respeito das competências gerenciais desenvolvidas por diferentes profissionais. As autoras consideraram as interações sociais como decorrentes do relacionamento do gerente com superiores, subordinados, pares, instâncias externas e sociedade, ao passo que compreenderam as capacidades pessoais como características que personalizam a gestão dos indivíduos, influenciando no desempenho de suas atividades, a exemplo de determinação, comprometimento, coragem etc.

Os discursos dos entrevistados convergem no sentido de frisarem a respeito da interação social com alunos, professores, funcionários, PRPG, CAPES e demais atores, tendo em vista que influenciam no papel que desempenham como coordenadores na pós-graduação. Nesse enfoque, as interações sociais compreendem diversos grupos com quem o gestor se relaciona, “eu interajo enquanto gestor com todos os grupos, não há nenhuma restrição, na verdade, se houvesse restrição eu não poderia ser gestor” (C12).

Esses grupos são mencionados com um detalhamento maior por C2: “Internamente, a gente lida diretamente com os **grupos de alunos, servidores técnicos administrativos e com os professores, com a pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação e com a reitoria.** Externamente, **CAPES**, avaliação e os avaliadores da CAPES”. Em vista disso, C14 acredita que o professor-gestor precisa mobilizar competências para “**lidar com o público**, seja ele os alunos, seja ele os docentes ou os técnicos e também a administração superior da Universidade”.

Nesse enfoque, C2 relata que é necessária a competência de interação social, pois a construção desses relacionamentos possibilita um *feedback* do seu trabalho e indica a necessidade de melhorias, que vão sendo implementadas e aperfeiçoadas durante suas experiências, “sempre há *feedback*, positivo e negativo, **aí nesses *feedbacks* eu percebo que preciso melhorar aqui, ali** e vou aprendendo com a prática, com a experiência”.

A passagem da referida entrevistada parece comprovar a ideia de reflexão evidenciada no modelo de Cheetham e Chivers revisado e interpretado por D'Amelio e Godoy (2012), o qual foi apresentado na discussão da literatura. Para os autores, a reflexão (em relação à ação passada ou em curso) pode indicar e direcionar mudanças no comportamento dos sujeitos, a fim de adaptá-lo ao padrão desejável da competência. A partir da exposição da entrevistada,

foi possível observar que a reflexão ocorreu após a ação, ao receber *feedback* de atores sobre o seu desempenho, o que permite a adoção de melhorias.

O *feedback*, inclusive, é visto como uma estratégia de formação e desenvolvimento de competências no profissional, com base nos achados do estudo de Paiva (2007), à medida que expõe a importância dada pelos sujeitos em relação ao retorno obtido dos alunos. Nesse mesmo enfoque, contudo, no viés do professor enquanto gestor, C5 comenta: “[...] você ter o *feedback* da sua gestão, você **estar próximo do aluno**, eu acho que influencia demais”.

Concordando com as ideias, C6 expõe “do ponto de vista do alunado, seria **facilitar o percurso deles**, oferecer os meios para que façam boas teses e dissertações e pesquisem adequadamente”, concepções reforçadas no discurso de C7: “o coordenador precisa tentar **facilitar ao máximo para que esse discente, como cliente da universidade, chegue e consiga desenvolver o que ele traz como objetivo**, o projeto dele como objetivo”. Dessa maneira, C11 menciona que o professor-gestor, na interação com os alunos, precisa desenvolver a capacidade de resolubilidade: “tentar resolver, não é dificultar, mas sim resolver, da melhor forma possível, **eu acho que essa é uma das competências, ter resolubilidade**”.

Essa exposição dos entrevistados transmite a ideia que o coordenador é [deve ser] um agente facilitador na formação do aluno, por meio da observação de suas necessidades e abertura de possibilidades que possam ajudar no percurso enquanto estudantes da pós-graduação, a fim de que os objetivos traçados possam ser alcançados. Para alcançar tal finalidade, foi possível perceber, a partir da maioria dos discursos, que **saber ouvir e dialogar** são competências gerenciais do professor-gestor.

Nesse enfoque, a proximidade com os alunos é vista por C5 como primordial na atuação do coordenador de curso, por isso, considera que é importante estreitar as relações e encurtar distâncias, “[...] estar perto deles [alunos], não manter distância, uma coisa que a gente faz sempre é atender o aluno, o que eu posso atender, resolver, **a gente escuta, mantém esse lugar da escuta**, porque tem muito aluno que vem falar de orientador, então é você escutar” (C5).

“**Eu escuto muito os alunos para poder entender quais as necessidades deles e para poder ofertar melhor os serviços aqui para o que eles conseguem fazer, o que eles podem fazer, e o que vai melhorar a formação deles**” (C1). Essa colocação da entrevistada é relevante, tendo em vista que a compreensão das necessidades dos alunos tem um peso significativo no desempenho da gestão do curso (OLIVEIRA; 2018; SOUZA, 2018), portanto, escutá-los e manter um espaço de diálogo consideramos ser primordial nessa interação social.

E quando se fala em saber ouvir e dialogar, são elementos que transcendem o relacionamento com alunos, à medida que compreendem relações sociais com os demais atores que influenciam nas atividades do coordenador de curso da pós-graduação. Nos relacionamentos interpessoais a capacidade de escutar e dialogar é fundamental, dessa forma, os entrevistados do estudo de Silva e Cunha (2012) “[...] aprenderam que o diálogo poderia ser a melhor forma de agregar, e que, se possível, antes de tomar a decisão, deveriam conhecer os diferentes interesses dos envolvidos”.

“**Ter capacidade de dialogar**, [...] quando a gente se dispõe a dialogar, o diálogo significa uma troca, a gente está dizendo que respeita o outro em sua opinião” (C12). Nesse enfoque, a narrativa de C11 parece sintetizar as ideias e demonstrar como tal cenário pode ser alcançado: “o bom gestor deve fazer a **democratização da gestão** [...] para **escutar o outro**, compartilhar com o outro os avanços, os riscos e as vitórias” (C10).

Tais explanações corroboram a afirmação de C6, ao mencionar que “**ouvir muito e dialogar**” são competências esperadas do professor-gestor. Nessa linha de compreensão, C6 e C2 fazem uma autoavaliação quanto ao uso dessas competências, conforme discursos abaixo:

Tem gente que é criticado porque não escuta, **eu acho que eu escuto**, eu acho que a gente informa muito, tudo a gente manda em lista para docentes e discentes e publica no site, então assim, a gente tenta fazer esse fluxo, tenta fazer fluírem as informações e **conversar o tempo todo com o corpo docente, por linha, ou todo mundo junto**, a gente também tem feito assembleias (C6).

Eu tenho um pouco de pulso firme, alguns dizem que eu não tenho pouco não, mas se você for escutar ai alguns professores eles vão dizer que eu tenho pulso forte, mas **sempre conversando, sempre escutando, chamando para conversar, todos os dias eu converso com os professores e escuto a equipe também** (C2).

Nos resultados do estudo de Pereira e Silva (2011, p. 640) a capacidade de ouvir emergiu nos discursos dos entrevistados e foi interpretada pelos autores como a “capacidade de interagir com o outro, escutando opiniões, sugestões sobre os processos de trabalho. Considerar a equipe, ouvir suas falas”, ideias que se aproximam dos achados da presente pesquisa e podem ser sintetizadas pela expressão “democratização da gestão” explicitada por C10.

Ainda nessa perspectiva, C11 mencionou a “[...] competência de se posicionar e também ouvir, porque **você ouvindo muito o outro você aprende**, nas reuniões...”. Esse trecho permite ressaltar o viés da aprendizagem social estudada por Silva (2009), também percebida em uma passagem da narrativa de C5 quando mencionou sobre a importância de ouvir pessoas que possuem uma vivência maior, em decorrência de suas experiências.

[...] eu acho que é da observação, de ter o cuidado, isso eu venho percebendo, desse cuidado de observar o colega, sabe? Quem você acha que está um pouco acima de você no sentido da experiência, que é claro eu que tenho 40 anos com uma colega que tem 60 anos, quem tem mais experiência é ela, e **eu tenho que escutar, tenho que perceber, então é esse timing, eu acho que eu tenho, sabe? De escutar**, eu acho que isso é muito importante (C6).

Além de ouvir e dialogar, C5 acrescenta a capacidade de propor: “primeiro é preciso que **saiba dialogar e o diálogo envolve a escuta**, então você escutar, você dialogar e acima de tudo **saber propor**, [...] propor atividades, propor ações, propor estratégias (C5). Essas ideias são explicadas pela entrevistada ao indicar que “cabe sempre ao gestor apontar direcionamentos”, a concepção de C5 “é precisa o **diálogo, escutar** as outras pessoas, mas cabe a ele **propor alternativas**”.

Refletimos que essas concepções de diálogo, escuta e apresentação de proposituras destacadas nos depoimentos, se relacionam com a caracterização da liderança, a qual se manifesta via incentivo e influência que o coordenador exerce sobre sua equipe, a fim de direcionar o alcance de resultados (PEREIRA; SILVA, 2011; CAMPOS, 2007). A capacidade de liderança foi identificada no estudo de Pereira e Silva (2011, p. 644), cujo significado atribuído pelos autores foi de “promover ações que influenciem positivamente o comportamento das pessoas na geração de ideias e no estabelecimento de diretrizes no contexto da ação profissional”.

Frente ao exposto, na presente pesquisa, algumas narrativas dos sujeitos possibilitaram refletir a **liderança** como um elemento que impulsiona o desenvolvimento de competências gerenciais. As reflexões apresentadas pelos autores supramencionados ganham destaque, inicialmente, por meio da expressão de C1 “as competências, na realidade, acho que devem ser as competências de um bom gestor, ele deve ter capacidade de liderança, de lidar com conflitos [...]”.

C12 cita como uma das competências esperadas do professor-gestor “**ser um líder** dentro de um espaço qualquer” (C12), o que parece justificar a ideia de C8 ao pontuar que a aprendizagem do gestor deve ser pautada em caráter inicial no quesito da liderança, “primeiro, ele [o gestor] precisa **aprender a ser líder**” (C8) e reforçar a concepção de C2 ao compartilhar a noção de que “a **capacidade de liderança** precisa ser aperfeiçoada sempre”.

Nesse enfoque, cabe inferir que, segundo Franco (2002), a manifestação da liderança no papel do professor-gestor é uma condição primordial para alcançar os melhores resultados

na gestão do curso. A afirmação do autor tem uma maior clareza e compreensão por meio do seguinte trecho da narrativa de C9:

Ele é “o cabeça”, ele é o coordenador desse processo, então ele tem que montar equipes, que por vezes não funcionam também, mas tem que montar equipes para distribuição de tarefas e responsabilidades dessas tarefas que compõem o todo. Então, o coordenador se ele não é a personificação do programa, **ele é o personagem que vai puxar isso**, ele é o que vai organizar agenda, que vai organizar as prioridades, que vai organizar a distribuição de tarefas, para que isso seja executado. Então, ele é o **centro da execução**.

No contexto específico da pós-graduação, o discurso de C2 colocou ênfase na relação do coordenador como alguém que precisa orientar os docentes, transmitindo, em vista disso, a ideia de liderança em seu papel, ao destacar: **“eu tenho que orientar o grupo** como produzir, onde produzir e onde publicar, para que seja conforme as orientações da CAPES”.

Dessa forma, o trabalho como líder, na opinião de C12, “[...] é de **estimular as pessoas**, os pesquisadores, os professores, os estudantes, isso é uma coisa bem subjetiva, de conversar, de chamar pessoas, colegas de outras instituições para trocar ideias, **estimular grupos de trabalho** etc.”. Essa propositura de C12 é também reforçada por C9: “uma pessoa que está liderando pode ter um papel mais destacado **no sentido de estimular** [...]”. A reflexão do entrevistado surgiu após contextualizar sua fala a partir das seguintes ideias sobre o sentido da liderança no exercício gerencial:

[...] **ajudar a criar uma atmosfera para que as pessoas façam ciência, discutam ciência, respirem ciência** enquanto estiverem aqui, ou seja, um ambiente favorável ao estudo, à busca do conhecimento, **junto, naturalmente, dos professores e estudantes também**, eles são parte desse processo e eles ajudam a fazer isso também, é um trabalho coletivo, e não um trabalho de uma pessoa, é um trabalho de todo mundo.

Nessas relações interpessoais, muitos entrevistados frisaram a respeito do relacionamento do coordenador com os professores, “com os grupos de docentes e os grupos aqui das linhas de pesquisa, a gente tenta ter essa relação bem próxima, comunicação constante, reuniões e tal, muitos e-mails informando” (C6). Essas interações são relevantes, tendo em vista que o trabalho do coordenador é um esforço que precisa ser feito com **colaboração** dos pares, “tem que ser um **trabalho em conjunto**, ninguém consegue ser gestor sozinho”, sinalizou C7.

Nessa mesma linha de compreensão, C3 pontua: “eu acredito que **um bom gestor precisa estar em parceria com sua equipe**, tratar todo mundo com igualdade, ter a parceria e

não concentrar tudo em suas mãos, achar que é o dono de tudo, porque não é”, ideia que também se manifestou na narrativa de C2:

Sempre a congregação, **você não faz gestão sozinho, você faz gestão com um grupo**, então isso é o primeiro ponto, sozinha eu não consigo fazer mais do que 50%, então precisa do grupo, para a pós-graduação é assim, porque nós somos avaliados em produção intelectual, que depende da produção de cada docente.

Todavia, C4 enxergou a gestão de pessoas como uma dificuldade em seu exercício gerencial “[...] isso **eu acho que é muito difícil** para qualquer pessoa, é muito complicado, talvez para alguém que consiga trabalhar mais em equipe, delegar, seja mais fácil, mas é algo que eu não consigo. Isso eu identifico”. No decorrer do relato, C4 justifica sua colocação a partir da seguinte explicação:

“[...] quando eu acho que em alguns momentos eu poderia delegar e os colegas poderiam me ajudar mais, os colegas estão envolvidos com duzentas mil outras coisas e aí acaba que **eu espero, espero, espero e não fazem, aí eu acabo fazendo**, [...] outras pessoas tem essa competência e eu não tenho, eu acabo fazendo e não delegando.

Essa falta de colaboração parece ser explicada, mediante o discurso de C1, quando menciona com aparente descontentamento que o coordenador é visto como uma espécie de empregado, “eu digo que é meio como um empregado mesmo sabe? ‘Você precisa fazer isso’, mas como é que eu vou fazer isso sozinha? Isso é uma comissão que tem que fazer, entende? Então fica tudo para a coordenação” (C1).

Frente à conjuntura exposta, “o principal problema hoje eu vou dizer, sem sombra de dúvida, **é a falta de colaboração**, por isso que é importante que todas as pessoas ou a maior parte do grupo de professores passem pela gestão, porque a gestão precisa trabalhar em conjunto” (C11), contudo, salientou que “não é culpa dos professores, eu acho, é porque eles têm tantas atribuições...”, o que pareceu ser uma justificativa para amenizar o peso da fala diante da falta de colaboração já atestada por outros entrevistados e também identificada no estudo de Corrêa (2007), ao trazer a discussão do exercício do coordenador como um trabalho solitário.

Os achados de Corrêa (2007, p. 94-95) relevaram que “as colaborações, quando assim ocorrem, são geralmente pontuais e sem efetivo comprometimento. Por vezes, são ideias que, embora positivas, se implementadas, consistirão apenas em mais uma atividade a ser desenvolvida pelo próprio coordenador”. Em um momento de sua narrativa C6 compartilhou: “**a gente não trabalha colaborativamente**”, destacando ser um desafio enfrentado na gestão

do curso. A explicação de tal colocação é observada a partir do seguinte trecho de sua entrevista:

De vez em quando tem um professor difícil que não quer colaborar, sabe? Dá chega para lá nos colegas, quando a gente propõe uma atividade mais de grupo, quando quer sair mais não avisa, aí vai se descredenciar no começo do ano, prejudicando o desempenho dele ou dos seus orientandos na avaliação que fica registrada até o final do ano que é dezembro, então são coisinhas mais assim, sabe? (C6).

Diante do exposto, o individualismo no trabalho docente também é algo que parece gerar insatisfação na atuação dos coordenadores, “porque **as pessoas funcionam como se cada uma fosse um programa**, cada uma só quer saber de sua disciplina, **não gostam de colaborar**, não querem ou não tem tempo, sei lá [...] (C6). Essa linha de coerência é reforçada por C3, sob outro olhar: “a questão do currículo é a questão de publicação, então se eu tenho o meu currículo bom para que eu vou me preocupar? Eu vejo que **não há essa preocupação em torno do coletivo, é mais individual**, quando eu descobri isso, foi um impacto muito negativo para mim” (C3).

A expressão “um impacto muito negativo para mim” foi mencionada por C3 como se transmitisse um sentimento de negação atribuída ao cenário que narrou. Esse panorama não ficou distante da narrativa de C4 ao refletir que o coordenador precisa explicar coisas pareciam ser óbvias, a respeito do sentido da colaboração no contexto em que atuam. “Tentar explicar para as pessoas o que eu achava que era obvio e às vezes não é, que **a gente tem que fazer parte de uma equipe, que não é levar sozinho o seu projeto [...]**” (C4).

Em contrapartida, ainda no viés da interação social com ênfase na colaboração, C4 lembra-se do relacionamento com a PRPG, “esse é um grupo que **a gente tem que ter relação o tempo inteiro**” e, conforme evidenciado por C6, “**a relação com a pró-reitoria tem sido bem dinâmica**, ela tem colocado, assim, muitas demandas organizativas e importantes para UFPB, como avançar na pós-graduação, projeto de internacionalização, **fóruns de coordenadores [...]**”.

O fórum de coordenadores ocorre internamente, via encontros planejados pela PRPG, que possibilita a interação entre os coordenadores, como mencionou C13 “eu tenho bastante interação com os coordenadores, principalmente, através da PRPG”, bem como fóruns, em âmbito externo, por meio de encontros regionais e nacionais com coordenadores de área.

“A gente tem contato com todos os coordenadores dos programas da minha área, do Nordeste, momento que é mais importante do que o maior, o geral, lá em Brasília, porque **a**

gente vê as afinidades e os problemas, isso tem funcionado bem nas últimas gestões aqui da minha área” (C4); “tem funcionado de modo a **tornar as relações mais horizontais e democráticas**” (C9). “O fórum tem um grupo de discussão na internet e no WhatsApp, **os coordenadores conversam muito, trocam informações** através do WhatsApp [...]. Eles dão **informações, dicas, por exemplo, sobre preenchimentos, sobre formas de atuação do programa**” (C13).

O fórum de coordenadores foi visto como um mecanismo importante para troca de experiências, a partir da expressão “os coordenadores conversam muito, trocam informações” e essas experiências dão base para verificação das “afinidades e os problemas”, que parecem corroborar o desempenho dos coordenadores, a partir de um olhar sobre as “formas de atuação do programa” e, conseqüentemente, essas ações podem influenciar na mobilização de competências, em decorrência da interação entre os sujeitos, a fim de alcançar determinados objetivos.

Cabe salientar que para além dos encontros organizados pela PRPG e/ou fóruns de coordenadores regionais e nacionais, podemos observar a influência das relações informais, que surgem mediante conversas e da interação entre coordenadores e/ou ex-coordenadores, em decorrência do contato e proximidade que possuem, conforme foi possível observar nos discursos a seguir.

De acordo com C9, “[...] tem outros grupos também, digamos **informais**, que a gente **troca experiências**, que são os grupos com extratos menos avaliados, que estão na situação da gente”. Essa afirmação de C9 leva a supor a existência de uma união entre os coordenadores em situações semelhantes. Essa noção de apoio também foi vista na narrativa de C1: “gosto muito de fazer **rede de apoio**, então eu vou conversando com o coordenador lá da [nome de um PPG], coordenador da [nome de outro PPG], [...] **a gente fica trocando os modelos de documentos**, de coisas, porque **um precisa ajudar o outro** [...]”.

No decorrer desse trecho da entrevista, C1 lembrou-se da interação com um colega coordenador com quem tem proximidade e mencionou “a gente coloca pressão um no outro falando: ‘já começou a preencher a plataforma Sucupira?’”, supostamente, como uma forma de se policiarem em relação a tal obrigação.

Eles [outros coordenadores] influenciam totalmente no meu papel como gestora, porque são visões diferentes de ver a coisa, então você vai tendo essa proximidade com esses outros coordenadores, você pode se comparar né? ‘Olha eu estou fazendo assim, mas só que aquela pessoa está fazendo de outro jeito, talvez seja melhor, bacana’ [...] (C15).

Portanto, a noção de rede de apoio foi vista como uma forma de colaboração entre os coordenadores, a partir de uma ajuda mútua, balizada na expressão “um precisa ajudar o outro” mencionada por C1. Nessas trocas de informações baseadas em “visões diferentes” dos professores-gestores em relação a determinado assunto, possivelmente, conseguem melhorar as suas formas de atuação, em conformidade com o depoimento acima de C15. Essa noção de rede de colaboração foi demonstrada quando C7, durante a entrevista, recebeu uma ligação de um colega ex-coordenador para tratar de um trabalho realizado em conjunto:

Agora mesmo essa ligação que eu recebi é de **um professor que está me ajudando com a Sucupira**, ele é ex-coordenador, e ele fez, sabe como fazer e tudo, e **tem dado contribuição**. Então eu conto com isso, eu conto com professores, ex-coordenadores, alguns professores que tem uma relação mais próxima com CAPES, com avaliadores, eles também dão uma ajuda grande, e aí a gente tem o centro que também está nos apoiando (C7).

A interação interna (entre coordenadores de pós-graduação na UFPB) e externa (nos fóruns regionais e nacionais) parece trazer uma noção de competência coletiva, discutida por Le Boterf (2003, p. 14, grifo do autor) como “uma *propriedade que emerge* da articulação e da sinergia entre as competências individuais e as redes híbridas de competências (pessoas, equipamentos, sinais, entre outros)”, visíveis diante do compartilhamento de experiências, e da rede de apoio mencionada e visualizada nas entrevistas, que traz a ideia de colaboração entre os gestores da pós-graduação.

Rodrigues e Villardi (2017) também discutem a respeito da competência coletiva relacionada a observação do compartilhamento de experiências e de formas de operacionalização de determinadas atividades desempenhadas pelos coordenadores. Em vista disso, os autores acreditam que a aprendizagem ocorre em decorrência da relação com os diversos atores que atuam no contexto da Pós-Graduação.

Desse modo, percebemos que a colaboração foi um elemento que se manifestou em diferentes perspectivas nas falas dos entrevistados. Em geral, no viés da relação com professores, esse elemento foi considerado ínfimo ou até mesmo ausente, por outro lado, o destaque da colaboração está no relacionamento com outros coordenadores, principalmente, nas reuniões dos fóruns e nas conversas informais, momentos que oportunizam a troca de experiências e compartilhamento de problemas, impulsionando, nesse sentido, o desenvolvimento de competências gerenciais no coordenador de curso da pós-graduação.

Finalmente, identificamos que nas interações sociais, emergiu expressões nas falas dos entrevistados que se relacionaram com o **equilíbrio emocional**, principalmente, no trato com

alunos, docentes e instâncias superiores, em especial a CAPES, o que leva a compreender uma passagem da fala de C3 ao atribuir que o trabalho como coordenadora de curso na pós-graduação “**meche muito com o emocional**, assim que eu peguei [a coordenação], eu perdi o sono”. Logo, “fazer gestão é algo que **precisa ter uma estabilidade emocional**, eu acredito, e uma interação social muito boa” (C11).

Esses achados já permitem esboçar, em perspectiva inicial, as concepções de Le Boterf (2003, p. 126) sobre recursos emocionais, ao acentuar que o “o corpo e suas emoções não são passivos na emergência da ação competente”. Em vista disso, o autor sinaliza que a mobilização de conhecimentos e habilidades não é suficiente para indicar a competência de um profissional, à medida que as emoções também devem ser consideradas na atuação do indivíduo.

Nos achados da presente dissertação, as capacidades emocionais foram percebidas, inicialmente, no trato do coordenador com os alunos, a partir de situações de diferentes ordens apresentadas no decorrer da discussão. No discurso abaixo de C12 é possível ratificar a importância que o coordenador possui na formação desses indivíduos.

Além das atribuições que estão nas normas, que são atribuições mais administrativas, que isso aí todo mundo tem que fazer, isso aí está na obrigação, **tem o lado também muito do relacionamento interpessoal, auxiliar os alunos, acompanhar os alunos, conversar com eles nas dificuldades... Eu já chamei alunos, convidei naturalmente para falar sobre diferentes questões, problemas até que a pessoa estava vivendo naquele momento e que afetava o desempenho**, não para incriminá-lo por estar com o desempenho abaixo, mas para tentar recuperar um estudante muito bom, em vários casos, que por alguma razão, por **problemas de diferentes ordens** que não vem ao caso detalhar, estava o desempenho comprometido, desempenho abaixo do que ele tinha normalmente, então chamar, conversar, **muitas vezes ter uma atitude até de pai, de orientador, de psicólogo e tudo mais.**

As expressões “relacionamento interpessoal”, “auxiliar alunos”, “acompanhar alunos” “conversar com eles nas dificuldades”, evidenciaram aspectos na atuação do professor também observados em algumas entrevistas da tese de Paiva (2007), a exemplo da acessibilidade, proximidade, preocupação e tolerância. Além disso, a expressão “ter uma atitude até de pai, de orientador, de psicólogo”, demonstra metáforas utilizadas pelos docentes da pesquisa da referida autora, diante do comportamento e sentimentos dos professores, cujas expressões comparadas, entre outras, foram pai/mãe e psicólogo (em decorrência dos cuidados consigo mesmo e com os demais).

As atitudes de C12 comparadas por ele como de um pai ou psicólogo, somada ao trecho do relato anteriormente compartilhado “convidei naturalmente para falar sobre

diferentes questões, problemas até que a pessoa estava vivendo naquele momento [...] para tentar recuperar um estudante muito bom”, pareceu demonstrar o equilíbrio emocional do sujeito, diante de “problemas de diferentes ordens”, que o entrevistado preferiu não detalhar, mas que possivelmente se relaciona com problemas na vida pessoal dos estudantes (C12).

C8, por sua vez, com aparente tristeza, enfatizou situações que vivencia com alunos em virtude de problemas financeiros enfrentados por eles, o que foi considerado pela entrevistada como um problema que possui um peso significativo no exercício enquanto professora e gestora, por isso, se propõe a ajudar.

Nós lidamos com **alunos aqui que passam por dificuldades**, eu já me deparei aqui com **alunos que vem chorando porque não tem condições financeiras ou por conta de algo familiar**, e aí a gente tenta ajudar da melhor forma possível, alunos que vem de fora, que não tem nenhum tipo de vínculo familiar, então a questão financeira é o que mais pesa (C8).

Aproximando-se desses achados, Paiva (2007) evidenciou em sua tese uma série de situações-limite enfrentadas pelos professores entrevistados. No relacionamento com os alunos, os resultados desse estudo mostraram, dentre outras situações, o fato dos estudantes terem problemas psicológicos ou pessoais e pedirem opinião do professor, por ser psicóticos (ameaça de suicídio, indícios de violência, perseguição, agressividade), o que demanda dos professores a mobilização de competências comportamentais.

Essas competências comportamentais, nesse momento da análise, possuem um olhar acurado para o sentido emocional, destacado com semblante de preocupação no discurso narrado por C11. “Hoje em dia com esse negócio de muita cobrança, a pós-graduação já **é um processo doloroso e estressa bastante**, que faz com que você adoça, se não for a curto prazo, a médio ou a longo prazo, isso é fato”. Em vista disso, a entrevistada atestou prezar pela saúde dos discentes e aconselhá-los a respeito disso, “então eu digo para eles: ‘aqui é uma parte da sua vida, então não se sinta mal por você não fazer seu 100%, você tenta, só em você tentar já é importante’”.

No decorrer do seu relato, C11 narrou uma situação vivenciada com um aluno, em virtude de ele enfrentar um quadro de depressão desenvolvido por problemas ocasionados pela experiência como estudante da pós-graduação:

Eu tenho um aluno que entrou em contato comigo dizendo que iria trancar o curso do doutorado [...], ele entrou em um processo de depressão, foi muito angustiante quando ele disse isso no WhatsApp para mim [...], quando eu olhei, na mesma hora eu liguei para ele, ele começou a chorar, aí eu disse: “calma, vamos conversar um pouquinho, porque você tá assim?”, passei acho que uma hora com ele no telefone

[...], eu disse “olha, você tem que resolver sua vida, sua saúde é muito mais importante, **um programa se tranca, nem por isso você vai ser mal visto ou vai ser tido como uma pessoa que tá com problema e que tá trazendo problema, não**; você tem todo direito de trancar seu curso, e você vai voltar quando você estiver com condições de voltar, isso é uma parte da sua vida, você tem seu pai, você tem sua mãe, você tem seu emprego [...], o mais importante é a sua saúde”. Então, assim, eu sempre coloco isso para os meus alunos da pós-graduação, para os meus e para os outros [...] (C11).

Na ficha de avaliação, disposta no regulamento da Avaliação Quadrienal da CAPES, já mencionada anteriormente, há a existência de um quesito referente ao corpo docente e um dos itens avaliados diz respeito à eficiência do PPG na formação de mestres e doutores bolsistas, por meio da averiguação do tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados (CAPES, 2017), possivelmente essa evidência explique o trecho destacado em negrito na narrativa acima de C11.

Problemas emocionais, inclusive, são fatores expressivos no contexto da pós-graduação, em conformidade com os resultados da pesquisa de Costa e Nebel (2018) que estudaram sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil, com uma amostra de 2.903 estudantes, constatando que 74% dos respondentes alegaram ter ansiedade, 31% insônia e 25% depressão. Por isso, é importante “**estar muito próximo do alunado**, do pós-graduando, para ver as suas angústias, os seus anseios” (C11), até mesmo porque “sem um mínimo de controle emocional para **lidar com as cobranças**, as expectativas, enfim, com o ambiente complexo da pós-graduação, a possibilidade de desenvolver algum distúrbio psicológico é muito alta” (COSTA; NEBEL, 2018, p. 224, grifo nosso).

Essas cobranças podem ser exemplificadas quando a entrevistada menciona que “tem professor que se preocupa muito com artigos publicados, então gera até um conflito dentro do grupo, porque quem produz mais vai ficar bem visto aos olhos do orientador, por exemplo, isso é uma coisa muito ruim, isso é uma coisa danosa, a gente tem que combater”.

Há algumas possíveis interpretações para a preocupação dos docentes em relação à publicação de artigos, uma delas pode estar vinculada as ideias de Marra e Melo (2003, p.13) quando diz “o mais forte e reconhecido é aquele que publica mais, que pesquisa mais”, e/ou, entre outros possíveis, pode ter consequência da cobrança por produtividade exigida pela CAPES, a qual foi mencionada nos estudos de Nascimento (2010). Esse cenário pode refletir, em conformidade com as exposições de C11, em pressão direcionada aos próprios docentes.

Ainda na relação com os alunos, o fator emocional, embora implícito, foi visualizado na entrevista com C3, ao mencionar que teve que lidar com um momento julgado por ela como “a crise maior” em decorrência de um problema vivenciado diante de um processo que

recebeu de um aluno, “[...] ele me processou por assédio moral, até me gravar, ele gravava [...], mas o processo foi indeferido em todas as instâncias”, complementando sua fala e em tom de desabafo destacou: “nós somos muito vulneráveis”.

Ademais, no relacionamento com os professores, o equilíbrio emocional, embora em algumas falas manifestado de forma implícita, também se fez presente. No entanto, alguns relatos mostraram ser uma relação “mais difícil, porque tem aquela resistência, aí **eu me sinto desanimada**, sabe? Desanimada com o programa em si, aí quero desistir, aí tem dia que não, eu tenho que colocar para frente, mas **é difícil lidar com muita gente**” (C3). Em vista disso, a entrevistada acredita que “**você também tem que ser psicólogo**, tanto de aluno, como de professor”, reforçando a metáfora realizada anteriormente no discurso de C12, quando mencionou sobre a relação com o corpo discente.

C11, ao longo do seu depoimento, narrou uma situação vivenciada em uma reunião de professores, para discutirem e chegarem a uma decisão conjunta sobre um problema referente a compra de um equipamento, contudo, a reunião gerou um debate caloroso. No meio da discussão, um “[...] professor virou as costas e **eu caí, emocionalmente falando, porque as pessoas só chegam para impor o que elas querem**, mas na verdade o que elas querem depende de um processo documental que é importante [...]”, alegou C11. Esse trecho revela que o professor-gestor está sujeito a situações que demandam dele equilíbrio emocional. Em um debate caloroso, conforme narrou a entrevistada, esse elemento parece influenciar no desenvolvimento de competências requeridas do gestor, a fim de contornar situações e resolver conflitos.

Em uma autoavaliação de suas competências como professora e gestora, C7 destacou: “**eu tenho paciência, porque às vezes as pessoas chegam muito irritadas** porque não tem sala, porque não funcionou isso, porque a secretaria não avisou sobre tal coisa, e eu sei lidar com isso, onde eu aprendi e como aprendi eu não sei, mas sei lidar com isso”. Nos resultados da pesquisa de Araújo (2016, p 62), os docentes citaram a paciência “como uma virtude do coordenador, [...] fazendo referência ao relacionamento com os demais professores, estudantes e técnicos”.

C14, por sua vez, atestou: “**eu possuo essa capacidade de comunicação, de gestão de pessoas**”, todavia, lembrou que diante de situações que geram conflitos maiores “em que a outra pessoa se torna irredutível em algum aspecto do trabalho, [...] **eu não sei como sair dessa situação**”. Nesse enfoque, C5 frisou que “é difícil você manter às vezes um diálogo, e o diálogo pressupõe também a fala do outro então que às vezes é difícil, **mas o que você aprende com tudo isso é ter o equilíbrio, é ter a paciência, é saber o timing**”.

Portanto, “essas competências, principalmente de relacionamento humano, de lidar com conflitos, de **saber controlar situações com calma**, acho que são as mais esperadas do professor-gestor” (C1), evidenciando, dessa forma, o equilíbrio emocional como um elemento que impulsiona o desenvolvimento de competências gerenciais.

Frente ao exposto, observamos o equilíbrio emocional como um elemento importante diante de determinadas situações que envolvem as rotinas de trabalho do coordenador da pós-graduação. Neste contexto, particularmente, existem algumas especificidades que demandam do coordenador capacidades emocionais, a exemplo da interação com a CAPES, que pareceu afetar o comportamento dos sujeitos pesquisados.

Esses achados vão de encontro com os resultados da pesquisa de Pereira e Silva (2011), que identificaram o equilíbrio emocional a partir de uma exposição sobre pressões no ambiente de trabalho, o que também foi observado nos discursos a seguir, os quais demonstraram uma repercussão em torno do preenchimento da plataforma Sucupira, tendo em vista as implicações da avaliação na situação dos PPG’s junto a CAPES.

C9 relatou estar pressionado e ansioso, “agora estou sentindo o peso do cansaço, estou gordo, e por conta dessas coisas que eu me envolvi, porque **eu não lido bem com elas, eu fico ansioso, com essas pressões**”. C1, por sua vez, frisou: “eu vi muitos **colegas ficando muito estressados** por conta desse preenchimento”. E essa preocupação também foi observada nos discursos a seguir:

Devido a pressão que **a gente sofre por conta de avaliações de órgãos superiores, principalmente no caso pós-graduação, CAPES, [...]** é sempre esperado o melhor, então nós temos essa pressão, porém, **se a gente não conseguir utilizar as competências de forma correta o programa é penalizado, a gente perde bolsas**, se a gente perde bolsa, a gente perde aluno e assim vai virando uma cascata. Existe também uma **pressão muito grande por publicação**, hoje em dia não é fácil, pelo menos na nossa área não é fácil publicar, as publicações que são consideradas mais relevantes na nossa área são publicações internacionais [...] a dificuldade aumentou e a pressão também aumentou, então isso é difícil (C8).

É esperado que a gente garanta o sucesso e a sobrevivência do programa, meu programa hoje é 4, ameaçado de cair para 3 e fechar, perderíamos todas as bolsas CAPES. Então, assim, seria atingir as metas do Plano Nacional de Pós-Graduação, da política da CAPES, subir a avaliação do programa [...], cumprir essas metas, democratizar, incluir mais, expandir o atendimento e atingir as metas de qualidade que a CAPES e a PRPG esperam de nós (C6).

Nos relatos de C6 e C8, expressões como “a pressão que a gente sofre”, “o programa é penalizado, a gente perde bolsas”, “meu programa hoje é 4, ameaçado de cair para 3 e fechar”, parecem revelar um ambiente de tensão emocional vivido pelos coordenadores da

pós-graduação na busca por desempenhos satisfatórios que possam garantir a aprovação por parte dos avaliadores da CAPES em relação a qualidade dos PPGs, a fim de que se mantenham em funcionamento, recebendo apoio, auxílios e bolsas de estudo.

Para além disso, a explanação de C8 destacada sobre a “pressão muito grande por publicação” corrobora a afirmação de Nascimento (2010), quando frisou que o trabalho docente na pós-graduação requer que os professores publiquem em periódicos, o que tem contribuído para aumentar o nível de estresse e ocasionar mudanças de prioridades no comportamento desses docentes, resultando, em vista disso, em ambiente de pressão.

De modo geral, as exposições dos entrevistados se aproximam do já discutido panorama revelado nos estudos de Hill (1993), o qual compreendeu o trabalho gerencial como complexo, com rotinas, muitas vezes, estressantes, gerando sentimentos de tensão e agitação nos gestores. Com isso, o equilíbrio emocional, possivelmente, é um elemento importante e que corrobora o desenvolvimento de competências gerenciais no professor-gestor da pós-graduação.

Finalmente, a segunda categoria das competências comportamentais que emergiu em narrativas dos coordenadores, diz respeito às **capacidades pessoais**, observadas a partir de características inerentes ao perfil dos professores-gestores, as quais parecem influenciar na atuação e no comportamento desses indivíduos. Nas palavras de Godoy e D’Amelio (2012), essas capacidades dizem respeito **às atitudes somadas as características pessoais** dos sujeitos.

O próximo trecho, referente a entrevista de C12, demonstra uma reflexão do coordenador em relação as atitudes, compreendidas pelo mesmo como a capacidade para tomar decisões e que está intrínseca ao comportamento do indivíduo.

Existem treinamentos para as habilidades, desenvolver essa ou aquela habilidade, mas **as atitudes são mais de natureza pessoal**, né? Eu posso ter habilidade para fazer inúmeras coisas e não ter atitude para tomar uma decisão que vá nessa ou naquela direção [...]. Em princípio, a gente pode aprender tudo, mas a atitude, é mais difícil de ensinar, porque não depende simplesmente de você ter o conhecimento, **depende de você ser capaz de tomar decisões**, e é **uma coisa interior, tem um componente interior muito grande, subjetivo** [...] (C12).

Essas concepções de C12 são reforçadas por Le Boterf (2003) ao discutir sobre o “saber agir”, o qual, na visão do autor, não se limita ao “saber operar”, tendo em vista que o sujeito deve ir além daquilo lhe é atribuído, “[...] diante dos imprevistos e das contingências, diante da complexidade dos sistemas e das lógicas de ação, o profissional sabe **tomar iniciativas e decisões** [...]” (p. 38).

O “querer fazer” mencionado por C12 foi também frisado por C7 “[...] **vontade de fazer**, eu tenho vontade de fazer as coisas acontecerem” e reforçada por C11 “a palavra certa é essa, é querer, **a competência vai conseguindo com o querer**”, passando a ideia de atitude diante do desenvolvimento da função gerencial, em virtude da “vontade” e do “querer”, frente ao papel que assumem enquanto professores e gestores.

Outras características dos sujeitos foram mencionadas que, certamente, também influenciam na forma como se relacionam com os diversos atores e desempenham suas atividades diárias. O comprometimento, por exemplo, foi citado nos discursos de C2 e C6: “eles [os funcionários e professores] **se espelham em mim** e veem que **eu sou uma gestora comprometida**, aí eles trabalham” (C2); “[...] vendo a minha atuação, percebendo que somos [coordenadora e vice] pessoas **competentes e responsáveis**” (C6).

O comprometimento mencionado por C2 transmite uma noção de exemplo quando destaca que os professores e funcionários “se espelham em mim”, aproximando-se dos achados de Araújo (2016, p. 66, grifo nosso): “[...] do ponto de vista dos entrevistados, quem está à frente da coordenação deve inspirar os demais **dando exemplo** de seriedade e **compromisso ao cumprir seus deveres como gestor e professor**”. Já no depoimento de C6, a entrevistada mencionou que as pessoas viram sua atuação, competência e responsabilidade enquanto docente, identificando nela características de um perfil para a gestão.

Nesse sentido, o aspecto inerente a responsabilidade do indivíduo, observado no discurso de C6, foi o que mais repercutiu nas falas dos professores entrevistados no estudo de Paiva (2007), além de ter sido identificado como uma categoria das competências comportamentais nos achados de Pereira e Silva (2011) e refletido pelos mesmos como a capacidade do gestor em assumir atividades e adquirir compromissos para si próprio, bem como executar atribuições, se responsabilizando por elas.

A responsabilidade foi considerada por C11 como “algo que é muito individual, eu acho que você não treina para ser uma pessoa responsável, é muito inerente da personalidade da pessoa em si”. Para além disso, a entrevista destaca: “eu posso dizer para você que a maioria acha que eu **sou uma pessoa que consegue agregar**, então sempre estou aqui para tirar dúvidas, resolver o que tem que ser resolvido, facilitar o que tem que ser facilitado para o acadêmico”. Logo, destaca como seus principais atributos, ser agregadora e ter senso de responsabilidade, “eu tento agregar, **eu sou agregadora e eu tenho responsabilidade**, eu acho que esses são os meus dois principais pontos” (C11).

Ademais, outros elementos repercutiram nos discursos em relação a personalidade dos sujeitos, “**eu tenho um pouco de pulso firme**, alguns dizem que eu não tenho pouco não,

mas se você for escutar alguns professores eles vão dizer que eu tenho **pulso forte**” (C2), características que também parecem se relacionar com o perfil de C11 ao frisar: “**eu tenho personalidade forte**, muitas vezes, por exemplo, em uma reunião **eu sou muito incisiva** quando eu quero colocar alguma coisa [...],**eu gosto muito de controlar**”.

Esse controle foi refletido pela própria entrevistada como algo que precisa melhorar na atuação enquanto coordenadora, “eu acho que **eu tenho que reduzir um pouco esse controle** para que as pessoas não entendam minha forma de agir como sendo uma coisa que eu quero impor, eu tento impor o meu ponto de vista, mas que as decisões sejam colegiadas, eu defendo isso”.

C6, por sua vez, a partir de expressões faciais e exatidão na colocação das palavras demonstrou traços de sua personalidade que pareceram caracterizar seu estilo de gestão, a forma como lida com as relações sociais e como estas influenciam no contexto da pós-graduação, observado no trecho a seguir:

Eu acho que ninguém nunca quis que eu fosse coordenadora aqui, porque **eu tenho certas idiossincrasias**, eu odeio clientelismo, eu odeio ‘amiguismo’, essas práticas de para os amigos tudo e para os inimigos nada. Então assim, **eu sou muito crítica e sou independente**, eu acho que as pessoas de esquerda me viam como de direita, as de direita me viam como de esquerda e essas coisas contam aqui nos agrupamentos e nos apoios (C6).

Esse trecho da fala de C6 mostrou características do seu comportamento que mereceram destaque nesta subseção, porém, o reconhecimento da entrevistada diante da expressão “essas coisas contam aqui nos agrupamentos e nos apoios” demonstra a existência de um aspecto político inerente ao ambiente da pós-graduação, panorama que foi detalhado e aprofundado na próxima dimensão apresentada, referente as competências políticas.

Cabe ressaltar que a personalidade está presente no modelo de competências profissionais devolvido por Cheetham e Chivers (2005) e foi reconhecido por Godoy e D’Amelio (2012, p. 628) como um elemento que influencia “[...] no desenvolvimento das competências gerenciais, contribuindo para seu afloramento ou retraimento”, o que reforça a importância deste debate.

No contexto dos discursos dos entrevistados da presente pesquisa, percebemos que a personalidade pareceu aflorar positivamente no comportamento dos indivíduos que a mencionaram, diante das explicações sobre suas idiossincrasias e atribuição de pulso firme e personalidade forte ao comportamento, o que nos parece ser elementos importantes para mobilização de competências gerenciais pelo professor-gestor em determinadas situações que

possam exigir dele uma postura, provavelmente, mais incisiva em decorrência de diferentes situações vivenciadas. Todavia, um aspecto da personalidade de C11 foi refletido por ela como algo que a faz desenvolver um excesso de controle, o que pode gerar um impacto negativo na sua gestão, retraindo, possivelmente, a impulsão de competências gerenciais.

Frente a contextualização exposta, os elementos **querer fazer, ser agregador, ter comprometimento, ser responsável, ter pulso firme e personalidade forte**, foram características que emergiram e que refletimos fazer parte das capacidades pessoais, inerentes a elementos do perfil desses coordenadores diante do relacionamento com diferentes indivíduos e/ou com a própria função gerencial.

Portanto, de modo geral, nas interações sociais emergiram discussões sobre saber ouvir e dialogar, liderança, colaboração e equilíbrio emocional, ao passo que nas capacidades pessoais foram observados elementos como: querer fazer, ser agregador, ter comprometimento, ser responsável, ter pulso firme e personalidade forte, os quais podem ter reflexo no exercício gerencial e, conseqüentemente, impulsionar o desenvolvimento de competências gerenciais nos sujeitos entrevistados. O Quadro 8 expõe a síntese dos resultados referentes as competências comportamentais.

Quadro 8 – Competências Comportamentais

Dimensão: Competências Comportamentais			
Categoria	Elementos	Narrativas na linguagem dos professores-gestores	Reflexões sobre os relatos
Interações sociais	Saber ouvir e dialogar	<p>“Eu escuto muito os alunos para poder entender quais as necessidades deles [...]” (C1).</p> <p>“Sempre conversando, sempre escutando, chamando para conversar, todos os dias eu converso com os professores e escuto a equipe também” (C2).</p> <p>“Ter capacidade de dialogar [...]” (C12).</p> <p>“O bom gestor deve fazer a democratização da gestão [...] para escutar o outro, compartilhar com o outro os avanços, os riscos e as vitórias” (C10).</p>	<p>O professor-gestor mobiliza capacidades de escuta e diálogo para atendimento das necessidades dos alunos e na interação com os docentes e demais equipes de trabalho.</p> <p>É esperado do professor-gestor a democratização da gestão, a fim de que haja uma participação dos atores no gerenciamento do PPG.</p>
	Liderança	<p>“Primeiro, ele [o gestor] precisa aprender a ser líder” (C8).</p> <p>“A capacidade de liderança precisa ser aperfeiçoada sempre”. (C2)</p> <p>“[...] estimular as pessoas, os pesquisadores, os professores, os estudantes [...]” (C12).</p>	<p>O professor, na função gerencial, precisa aprender a desenvolver e aperfeiçoar capacidades de liderança.</p> <p>Nas relações interpessoais, é importante que o professor-gestor estimele professores, alunos e demais atores para alcance de resultados</p>

			esperados.
	Colaboração	<p>“O principal problema hoje eu vou dizer, sem sombra de dúvida, é a falta de colaboração, por isso que é importante que todas as pessoas ou a maior parte do grupo de professores passem pela gestão [...]” (C11).</p> <p>“[...] as pessoas funcionam como se cada uma fosse um programa, cada uma só quer saber de sua disciplina, não gostam de colaborar, não querem ou não tem tempo, sei lá [...]” (C6).</p> <p>“O fórum [de coordenadores] tem um grupo de discussão na internet e no WhatsApp, os coordenadores conversam muito, trocam informações através do WhatsApp [...]” (C13).</p> <p>“Gosto muito de fazer rede de apoio [...]” (C1).</p>	<p>Os achados mostram que a falta de colaboração dos docentes é um elemento que dificulta o exercício gerencial.</p> <p>O professor-gestor necessita mobilizar competências para incentivar a participação dos pares, tendo em vista o individualismo percebido no trabalho dos professores.</p> <p>As redes de apoio são elementos que corroboram o exercício gerencial, a partir de encontros e conversas com outros coordenadores da pós-graduação.</p>
	Equilíbrio emocional	<p>“Fazer gestão é algo que precisa de conhecimento, precisa ter uma estabilidade emocional (C11).</p> <p>Nós lidamos com alunos aqui que passam por dificuldades, [...] que vem chorando porque não tem condições financeiras ou por conta de algo familiar, e aí a gente tenta ajudar da melhor forma possível (C8).</p> <p>[...] muitas vezes ter uma atitude até de pai, de orientador, de psicólogo e tudo mais (C12).</p> <p>Devido a pressão que a gente sofre por conta de avaliações de órgãos superiores, principalmente no caso pós-graduação, CAPES, [...] é sempre esperado o melhor (C8)</p>	<p>O professor-gestor precisa desenvolver capacidades emocionais para lidar com diferentes situações, principalmente, na relação com alunos, mediante problemas de diferentes ordens que enfrentam ao longo da formação acadêmica.</p> <p>O professor-gestor, em alguns casos, se comporta como pai e/ou psicólogo do aluno, ajudando na resolução de problemas também inerentes ao seu contexto pessoal.</p> <p>A atividade gerencial impõe pressões ao professor-gestor, para atendimento de demandas solicitadas por instâncias superiores, a exemplo das avaliações da CAPES.</p>
Capacidades pessoais	Querer fazer	<p>“[...] depende de você ser capaz de tomar decisões, e é uma coisa interior, tem um componente interior muito grande[...]” (C12).</p> <p>“[...] vontade de fazer, eu tenho vontade de fazer as coisas acontecerem” (C7).</p>	<p>O querer fazer transmite uma noção inerente a vontade e a um estímulo subjetivo e comportamental do professor-gestor, diante de suas atividades e tomada de decisões.</p>

	Ser agregador	“Eu posso dizer para você que a maioria acha que eu sou uma pessoa que consegue agregar , então sempre estou aqui para tirar dúvidas, resolver o que tem que ser resolvido, facilitar o que tem que ser facilitado para o acadêmico” (C11).	Na relação com os alunos, o professor-gestor agrega, no sentido de estar disposto a colaborar e ajudar na formação desses estudantes.
	Ter comprometimento e ser responsável	“Eles [os funcionários e professores] se espelham em mim e veem que eu sou uma gestora comprometida , aí eles trabalham” (C2). “[...] somos [coordenadora e vice] pessoas competentes e responsáveis ” (C6).	O professor-gestor é visto como um exemplo pelos seus pares, portanto, o compromisso e a responsabilidade que possui é transmitida para a equipe de trabalho, que pode se sentir motivada a ter a mesma conduta.
	Ter pulso firme e personalidade forte	“Eu tenho um pouco de pulso firme, alguns dizem que eu não tenho pouco não, mas se você for escutar alguns professores eles vão dizer que eu tenho pulso forte ” (C2) “ Eu tenho personalidade forte , muitas vezes, por exemplo, em uma reunião eu sou muito incisiva quando eu quero colocar alguma coisa [...]” (C11).	A personalidade do professor-gestor influencia em sua atuação e comportamento, caracterizando seu estilo de gestão .

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

4.3.4 Competências Políticas

A última dimensão inerente ao estudo das competências gerenciais trata-se das competências políticas, observadas com grande evidência nas narrativas dos sujeitos pesquisados e, portanto, foi à competência que teve uma maior predominância na perspectiva dos achados deste estudo, visualizada a partir da identificação e discussão das seguintes categorias: **defesa dos interesses acadêmicos; valores sociais, éticos e morais; e mediação de conflitos e interesses**.

Desse modo, percebemos que esta discussão está articulada, principalmente, ao aspecto comportamental discutido anteriormente e apresenta-se como um complemento e resultado daquele debate. Todavia, o olhar para a presente competência foi direcionado a capacidade política mobilizada pelo professor-gestor mediante seu exercício enquanto coordenador da pós-graduação, tendo em vista sua representatividade na condução do PPG e no alcance do interesse público.

Para tanto, o coordenador valendo-se de valores sociais, éticos e morais, bem como na busca pela **defesa dos interesses acadêmicos**, se dispõe, por meio de alianças e apoios, a

assumir uma função gerencial que vai requerer dele a **mediação de conflitos e interesses**, muitas vezes decorrentes de visões divergentes dos indivíduos, em conformidade com as narrativas apresentadas ao longo deste debate.

Nessa perspectiva, iniciamos a discussão balizando-se em alguns trechos discutidos no decorrer das narrativas dos entrevistados, a princípio, C5 destaca que “não é uma tarefa fácil ser coordenadora, mas **é uma função extremamente política**”, portanto, “a função do coordenador é **menos técnica e mais política**” (C9), ou seja, “tem um **aspecto político muito grande**” (C14) e “**é isso que conduz a escolha dos candidatos** que vão ser coordenadores, ou é porque não tem ninguém ou você procura as pessoas que tenham alguma maneira de **mediação política**” (C13), para atuar em “espaços de **poderes**” (C5).

Essas expressões introdutórias já apresentam um cenário que envolve a atuação do professor-gestor e para exercer suas atividades, C5 ressalta que o diálogo é um elemento importante, tendo em vista que o coordenador está inserido em “[...] um lugar estratégico e se você quer permanecer você precisa dialogar, **se você não dialogar, você não fica [...]** primeiro que **eu não iria nem ser eleita**”. Nessa mesma linha de coerência, a entrevistada reforçou que a pós-graduação “é o espaço **do diálogo, da negociação**, essa é outra competência, que é **aprender a negociar**”, exemplificando a negociação com professores que estão sobrecarregados, a partir de um diálogo.

A negociação, embora de forma implícita, também foi visualizada no relato de C9 quando mencionou que o trabalho do coordenador requer “ter clareza da historicidade do programa, que significa tanto a história, quanto a trajetória do programa em relação também ao que ele quer ser e dos impactos sociais a esse programa”, partindo dessa concepção, o entrevistado acredita que o exercício gerencial sofre influência de uma “[...] proposta política, ele [o coordenador] tem que estar disposto a fazer isso, **jamais submeter as normativas que vem de fora sem questionar** porque elas, muitas vezes, são conflitivas com esse projeto”.

O trecho grafado na fala de C9, pautado na expressão de que o coordenador não deve ficar “sem questionar” determinadas normativas, pareceu demonstrar a importância da negociação em defesa da proposta do seu PPG. Logo, “ele [o coordenador] precisa **falar, se colocar, precisa se impor, precisa defender suas ideias**” (C5), em outras palavras “tem que ser uma pessoa que batalhe, para **defender o seu ponto de vista**, numa visão de coordenador e não em uma visão pessoal”, lembrou C11.

Esses discursos já esboçam a categoria referente à **defesa dos interesses acadêmicos**, que tem início a partir do momento em que o professor se elege coordenador de curso, desse modo, “[...] **é esperado que você vá representar... ter representatividade**, se você escolheu

duas pessoas para representar, que elas façam isso, mas não de forma para enfeitar, mas sim para atuar, para poder propor soluções [...]” (C5), posto que, “a gente está em um lugar maior, que é a Universidade Federal da Paraíba, temos nossas normas internas, nós temos as normas da universidade e tudo isso tem que estar bem alinhado, para que **a gente possa representar a instituição**” (C1).

Além disso, é possível observar a representatividade interna e externa que o coordenador de curso possui, quando os entrevistados mencionaram sobre a participação nos fóruns de coordenadores na UFPB e em encontros regionais e nacionais, momentos em que há debates acerca de diferentes questões que envolvem o contexto da pós-graduação, conforme sinalizado em discussões passadas.

A ideia de representatividade ficou implícita em uma passagem da narrativa de C9 quando lembrou acerca de encontros com coordenadores da mesma área e em condições (em termos de avaliações junto a CAPES) semelhantes. Nesses encontros “[...] a gente está organizando o que a gente acha que deve ser levado em conta na avaliação a ponto da complexidade interna e que, portanto, seja uma avaliação mais justa”. O discurso do entrevistado demonstra a representatividade do coordenador em defesa aos interesses do seu PPG, que ainda reforça: “estou **participando ativamente** do fórum de coordenadores de pós-graduação em [nome do PPG]”.

Essas ideias sobre representatividade observadas nos discursos dos entrevistados convergem com as discussões de Franco (2002) sobre a função política, quando o autor destacou que o coordenador de curso desempenha uma representação interna (na instituição que faz parte) e externa (reconhecimento na sociedade). Nesse enfoque, C11 acredita que o coordenador precisa “[...] **defender o cargo que você está ocupando**, então você tem que **lutar**, você tem que **batalhar** para isso”.

Já ficou compreensível em discussões passadas que o trabalho do coordenador busca, principalmente, atender as necessidades dos alunos, com interações junto a diferentes atores, o que também incorpora a presente categoria. Contudo, essa luta por interesses acadêmicos transcende o atendimento de tais demandas, à medida que compreendem questões mais amplas e estratégicas, conforme destacou C9, ao narrar sobre a cobrança da prova de proficiência no momento da inscrição do candidato, prática que pretende ser mudada pelo coordenador:

Essa é uma questão que eu vou brigar e que envolve uma instância política administrativa superior e que tem uma visão estratégica sobre a pós-graduação legítima, mas que eu acho que e; se eu tivesse com nota 7 eu poderia fazer isso, nota

6 ou 7 eu poderia fazer isso, mas eu não posso, a gente está com nota 3 e a realidade dos nossos alunos não é essa; e aí a gente cobra que se leia autores estrangeiros em outras línguas e etc., mas isso não pode ser critério para o ato da inscrição.

Essa “briga” citada por C9 não foi explorada no sentido estrito da palavra, à medida que o relato mostrou a direção para um enfoque de defesa aos interesses do PPG e ainda pareceu exemplificar a fala de C11 quando disse “você tem que batalhar”. No discurso de C9, a batalha é resultado de uma preocupação ocasionada por uma cobrança da CAPES que interfere diretamente nos interesses dos alunos, “[...] porque a CAPES agora com a Sucupira está pedindo o número de candidatos inscritos, o número de aprovados e o número de matriculados [...] e esse critério de número de alunos já está sendo contabilizado para a distribuição de bolsas” (C9), portanto, a cobrança da proficiência logo de imediato já ocasionou perdas ao PPG, quando o entrevistado lembrou: “a gente já perdeu um aluno potencialmente muito bom por um detalhe”.

Ademais, foi possível refletir que a cooperação é importante na busca do alcance dos interesses acadêmicos e conforme sinalizou C5 “as pessoas se colocam ali junto com você e **vão defender junto de você determinadas ideias**”, haja vista que:

[...] a responsabilidade social e os valores de **cooperação** são muito importantes, porque ninguém faz nada sozinho, então o coordenador tem que desenvolver um pouquinho esse lado político, de **saber criar alianças**, sabe? Ninguém trabalha só, ninguém consegue nada só e a gente precisa aprender e passar essa **noção de cooperação, de democracia**, para que todo mundo se sinta à vontade de falar o que pensa” (C1).

Essas alianças citadas pela entrevistada foram observadas nos resultados da pesquisa de Campos (2007), os quais pontuaram que uma das habilidades apresentadas pelos entrevistados foi à capacidade política que, segundo a autora, “[...] está na cortesia, no tratamento com as pessoas, em ser aquele que propõe questões a serem discutidas com a comunidade, a fim de conseguir apoio às suas decisões” (p. 91).

Cabe frisar que a noção de cooperação e democracia refletida anteriormente por C1 é criticada por C9 ao considerar que neste “**espaço de deliberação democrática** às vezes há mais cobrança do que participação”, apesar do entrevistado ter complementado sua fala logo em seguida destacando: “mas a gente está trabalhando para isso e nesse momento, sobretudo, as coisas estão sendo tratadas de um modo bastante coletivo”.

Diante da discussão acerca da defesa dos interesses acadêmicos, a negociação, a representatividade do coordenador de curso, as lutas que assume em prol dos interesses do PPG e a busca por alianças e apoios, foram observados como elementos que impulsionam o

desenvolvimento de competências gerenciais. Cabe complementar que essa defesa na busca dos interesses acadêmicos “[...] se refletem na preferência de trabalhar com pessoas, sejam alunos e professores, que **compartilham estes valores e crenças**” (SANTOS, 2017, p. 217, grifo nosso), o que justifica a discussão sobre cooperação.

Ademais, o grifo na fala da autora foi realizado para demonstrar a correspondência com as ideias de Pereira e Silva (2011) quando indicaram que a competência política é balizada, principalmente, pelos valores sociais. Com base nisso, a categoria de **valores sociais, éticos e morais** identificada nesta dissertação complementa e corrobora, dessa forma, a discussão sobre a defesa dos interesses acadêmicos, que, na verdade, se voltam para o atendimento de um objetivo maior, que é o interesse público.

“**A gente trabalha para o interesse público**, eu não estou trabalhando para me promover, pelo contrário, **estou me despromovendo cada vez que arranjo briga**” (C9). A parte final da narrativa foi manifestada em tom de descontração pelo entrevistado por meio de risos, mas que, ainda assim, denotaram uma veracidade em seu discurso. O sentido de interesse público perpassou em vários trechos do depoimento de C9 e uma dessas passagens relevou o significado dessa expressão: “eu não estou falando de política partidária, estou falando de política no sentido exatamente de **discutir qual é a função da tua unidade para o interesse público**, no nosso caso na formação de profissionais de [nome do curso]”.

Na perspectiva do interesse público, Pereira e Silva (2011, p. 642, grifo nosso) acreditam que “o gestor **busca a solução** de algo que surge, ou seja, quer deliberar, resolver com celeridade, articular as possíveis alternativas que **promovam a melhora das dificuldades**, tendo em vista o **bem público**”, indo de encontro com as exposições sobre “batalhas” e “brigas” citadas nos relatos anteriores de C11 e C9, respectivamente, além de reforçar o interesse público como objetivo principal na atuação do gestor público.

Nessa perspectiva, C13 sinaliza que “como coordenador, na minha visão pessoal, eu acredito que a gente tem que tentar estimular a **participação de classes sociais de minorias** no programa”, que podem ser exemplificadas a partir do relato de C14 quando pontua sobre a preocupação com a vulnerabilidade social que alguns alunos se encontram, requerendo não apenas do coordenador, mas também do quadro de professores subsídios para enfrentamento da situação e suporte a tais alunos, conforme exposto no discurso a seguir:

Eu acredito que os valores que a gente tem que observar, principalmente, são aqueles em que você tem **pessoas em vulnerabilidade e também a região em vulnerabilidade**; então algo que a gente observa que é corrente em algumas situações, são alunos de baixa renda, por exemplo, que fazem a pós-graduação ou que não têm acesso, por exemplo, bolsa ou auxílios financeiros. Então, o professor,

em geral e não só na pós-graduação, precisa entender que esses alunos muitas vezes não têm a mesma estrutura de suporte, então acho que a primeira coisa é essa compreensão de que **esses alunos têm que ter uma assistência melhor** (C14).

Neste contexto, cabe salientar que para além do interesse público, presente no estudo de Pereira e Silva (2011), também identificado em alguns relatos da presente dissertação, esses estudiosos evidenciaram, ainda, o reconhecimento em relação à ética, visualizado a partir dos seus entrevistados, com base em um comportamento apropriado e íntegro. A ética também surgiu nos achados, somada a outros valores como o respeito e senso de justiça.

Na conduta do gestor, C5 lembrou que “a ética que é de extrema importância”, nesse sentido, a entrevistada justifica sua colocação explicando que “se eu não sou uma pessoa ética, eu não vou dialogar, se eu não sou uma pessoa ética, eu vou mentir, eu vou enganar, enfim, mas **se eu tenho ética, eu vou me mostrar mais flexível, mais acessível, mais disposta**”.

A competência de valores/ética é visualizada no modelo de Cheetham e Chivers (2005) e aparece nas discussões de Paiva (2007) e Godoy e D’Amelio (2012), como elementos importantes que norteiam as decisões dos gestores e “podem ser compreendidos como sinalizadores da influência de crenças pessoais e profissionais sobre o relacionamento com as pessoas ou com o trabalho” (GODOY; D’AMELIO, 2012, p. 634).

Essas ideias ficam claras, a partir do relato de C12, o qual traz um olhar sobre a compreensão de valores que vão além do seu papel como coordenador, são valores que propagam seus ideais e crenças sobre a vida, compartilhados por sua representação enquanto professor, a partir da relação com colegas e, principalmente, com os alunos, por meio de uma construção que é realizada ao longo das aulas, via conversas que transcendem o conteúdo formal ministrado em sala.

Eu sempre ensino aos meninos, no relacionamento com os colegas também, não ensinando, mas mostrando, **a importância de respeitar as pessoas, de ser justo, de acolher**, olhando no plano mais social, os estudantes que são mais humildes, que tem tantas necessidades, que a gente muitas vezes atinge o patamar e esquece que há carências tão grandes que a gente deixa de perceber. Então, eu procuro conversar com os alunos sobre isso, nas minhas aulas mesmo, as vezes quando tenho oportunidade, que desenvolvam esse **senso de justiça**, esse **senso de acolher, de ajudar** o seu colega (C12).

O respeito e o senso de justiça também aparecem nas passagens das narrativas de outros entrevistados. “Eu acho que **respeitar o outro, o professor, o aluno, o colega...** tentar ser justo é difícil, mas **tentar ser justo**; tentar entender a condição de aluno ou de professor em determinados momentos” (C10); “[...] ter **respeito pelo aluno, ter respeito pelo**

professor, ter respeito pelo sujeito que está sentado aí, demandando de mim algo” (C5). Em síntese, nessas relações sociais, o gestor “**precisa respeitar** para ser respeitado” (C11).

Eu acho que, talvez, **o grande valor seja o respeito**, o respeito pelo trabalho do colega, o respeito pela história do programa, pela construção do programa, o respeito com os alunos, eu acho que tem que ter uma relação muito próximo com os alunos, isso é uma relação difícil em programas grandes assim, mas acho que o valor maior seria esse, **o respeito pelo trabalho de cada um**, pela forma como cada um dá conta do seu trabalho e como é possível ajudar nesse momento assim (C4).

As pessoas sentem que estão sempre sendo respeitadas e que as coisas estão sendo feitas com clareza, estritamente dentro das normas, eu acho que **isso ajuda muito a aliviar os conflitos**. Ninguém gosta de se sentir discriminado, ou perseguido, ou injustiçado, aliás a injustiça é uma das piores coisas que existem, então quando **a gente age com bom senso de justiça**, não sou nenhum justiceiro, nada disso, mas **eu primo muito pela justiça, pelo respeito as pessoas**, [...] eu acho que a possibilidade de conflitos existe, é verdade, as vezes a pessoa tem conflitos até consigo próprio, então porque perder a oportunidade de ter conflitos com os colegas, não é? Mas, esse cenário alivia muito as tensões [...] (C12).

Os discursos apresentados, portanto, demonstraram a preocupação dos professores quanto ao cumprimento de valores sociais, éticos e morais, que, certamente, influenciam na sua conduta enquanto servidores públicos (PEREIRA; SILVA, 2011) e nas decisões tomadas como coordenador de curso da pós-graduação. Destarte, agir com ética, respeito, senso de justiça e em prol do interesse público, foram considerados elementos que impulsionam o desenvolvimento de competências gerenciais, decorrentes desta categoria analisada.

Frente ao exposto, o trecho da narrativa de C12, esboçado anteriormente, evidenciou uma relação com os conflitos, que na visão do entrevistado, podem ser amenizados diante da adoção de comportamentos sociais adequados. Partindo dessa concepção, a **mediação de conflitos e interesses** nas relações interpessoais foi um aspecto que emergiu nos discursos dos entrevistados e identificado, conseqüentemente, como uma categoria de estudo, mediante o entendimento da influência dessa capacidade no papel desenvolvido pelo coordenador de curso em seu exercício gerencial.

Vale destacar que a discussão acerca do gerenciamento de conflitos foi apresentada, nos estudos de Pereira e Silva (2011), a partir do entendimento das competências comportamentais. No entanto, embora seja compreensível a sua relação com o aspecto comportamental, essa questão foi abordada na dimensão política diante da análise das narrativas dos entrevistados, que se aproximaram do que Santos (2017) considerou em sua pesquisa, quando destacou que, especialmente na pós-graduação, a dimensão política compreende os saberes vinculados ao **jogo de disputa e conflitos** típicos deste ambiente, que

requer ações que perpassem sobre a **compreensão no que tange as relações institucionais e políticas na instituição e na pós-graduação**, manter bom relacionamento institucional com o corpo discente e docente, além de ações que promovam confiabilidade entre alunos e orientandos, com intuito de atuar de forma crítica diante das relações de poder inerentes ao contexto.

Nesse panorama apresentado, reiteramos que o professor-gestor lida com diferentes indivíduos, contudo, essas relações sociais são vivenciadas por pessoas que por vezes possuem diferentes visões sobre algo e interesses divergentes, o que dá abertura para a existência de conflitos. Em vista disso, compete ao coordenador de curso da pós-graduação mobilizar capacidades para mediação de tais situações e, em alguns casos, segundo Marra e Melo (2003), se referem a conflitos pessoais entre os docentes, que pareceram ficar em evidência nos discursos de C4, C6 e C5, destacados em seguida.

De acordo com o C4, **“o problema maior que eu enfrentei aqui de conflito foi nas relações interpessoais**, coisas do tipo ‘não vou participar de determinado grupo de pesquisa porque eu **não me dou bem pessoalmente com o professor**, embora eu desenvolva um projeto semelhante ao que ele faz’...”. Situação semelhante foi narrada por C6:

Hoje mesmo eu disse na reunião que tem que fundir grupos de pesquisa de uma linha e se o professor A não se dá bem com professor B não me interessa, eu quero um grupo só, façam dois subgrupos, deem as costas um para o outro, mas vão ter o ano todinho para **aprender a trabalhar juntos, porque a gente não trabalha com quem a gente gosta não**, a gente trabalha com todo mundo. Mas assim a gente tenta né? Fazer essas costuras e também cobrar algumas coisas, então eu fui bem incisiva nessas cobranças, por exemplo, falei que se arranje um jeito para difundir esses dois grupos, mesmo que vocês não se deem bem.

Essa discussão foi colocada na pauta de uma reunião da coordenação com os professores do programa, que ocorreu no dia em que foi realizada a entrevista com C6. Antes da realização da entrevista propriamente dita, de forma involuntária e autorizada pelos docentes presentes, a pesquisadora acompanhou aquele momento, o qual sinalizou alguns conflitos vivenciados por eles, referentes ao atendimento de normativas, a exemplo do preenchimento da plataforma Sucupira, e principalmente, no que se refere aos problemas de relacionamentos e de convívio, o que levou a supor a existência de conflitos, que foi comprovada no discurso da entrevistada.

O panorama mencionado por C6 foi visualizado no relato de C5, quando narrou, com aparente semblante de desapontamento, as dificuldades para lidar com determinadas pessoas, “eu tenho colegas que **não falam comigo**, estou na gestão e não falam comigo, não me

cumprimentam, por mais que você cumprimente, você não tem a resposta, por mais que você esteja na reunião, não fala com você, não olha para você, **é uma coisa super constrangedora**” (C5).

Nessa mesma lógica, C13 lembrou que na gestão passada “aconteceu uma **polarização muito grande**, as pessoas se dividiram em grupos, contra e a favor, e aí em uma das eleições passadas para a coordenação do programa, **um dos grupos ganhou e o outro grupo se desligou**”. O entrevistado aparentemente demonstrou não querer entrar em detalhes sobre a situação narrada, contudo, foi possível perceber uma noção de embate entre grupos com interesses, supostamente, divergentes.

Essas discussões perpassam pelos estudos de Reed (1997), conforme discutido na literatura, à medida que o autor indica, sob um olhar político de atuação, que o gestor está direcionado a regulação de conflitos inerentes a relações entre grupos de interesses. Corroborando essas discussões, Barbosa e Mendonça (2014) indicam a necessidade de o professor-gestor desenvolver comportamentos para administrar conflitos.

Desse modo, especialmente na relação com colegas professores, tendo em vista repercussão nos discursos dos entrevistados, compreendemos que o professor-gestor precisa mobilizar a capacidade para mediar conflitos e interesses, a fim que os diferentes indivíduos, pares e grupos estejam direcionados de forma convergente a objetivos e propósitos comuns no ambiente da pós-graduação.

Para tanto, “o professor-gestor, eu acho que tem que ter um pouco de **traquejo político**, porque o gestor é responsável por fazer a **mediação entre as partes conflitantes** que aparecem, então, o principal é que ele tenha uma boa atitude política, para evitar ações injustas de um lado ou de outro (C13). Em vista disso, C5 acredita que “com colegas, é uma coisinha que a gente percebe que é rixa, muitas vezes leva para o lado pessoal, não gosta, mas aí **a gente sempre faz a mediação**”, ideias reforçadas por C3 quando mencionou que diante de conflitos, nomeados pela entrevistada como “crises”, afirma tentar “**ser mediadora** diante das crises que tem”. Essa tentativa de mediação também aparece nos discursos de C10, quando em perspectiva de autoavaliação, pontuou: “**eu sou um pouco mais mediadora**, eu talvez tente mediar um pouco os conflitos”.

Nesse contexto, alguns entrevistados trazem uma noção de que precisam ter uma maior flexibilidade para encarar seu cotidiano, ou de enfrentar as dificuldades do dia a dia, dito por eles em ter um “jogo de cintura”. Para C3, “é preciso, no trata com as pessoas, que você saiba se posicionar e **ter muito jogo de cintura**”, posto que é relevante, complementa outro coordenador, “**ter jogo de cintura** para que todo mundo possa fazer as atividades que

“você determina e aceitar as propostas que você propõe” (C5). O discurso de C10 corrobora a discussão sobre o mesmo viés das relações sociais, nesse caso, especificamente com os colegas docentes.

Olha, eu acho que ele [o coordenador] tem que ter um **jogo de cintura muito grande, porque as relações não são fáceis**, então se você for mais rigorosa em termos da própria organização da pós-graduação, você vai ter problema com os professores que acham que você é exigente demais, que você vive atrás dos professores nas menores causas ou coisas, que vive pedindo coisas que o professor não tem tempo de fazer [...] (C10).

O relato de C10 transmitiu uma noção de dilema na relação da coordenação com os professores, por isso a entrevistada considerou que esses relacionamentos “não são fáceis” e requer um “jogo de cintura muito grande” do gestor, conforme foi atestado nas entrevistas anteriores. Aparentemente, a entrevistada demonstrou certo desânimo, configurado diante do impasse vivido na função gerencial, conforme narrou, o que também pareceu caracterizar um ambiente de incerteza, reforçado pelas concepções de Reed (1997) sobre o gestor atuar em um contexto de dinamicidade e incertezas, deste modo, o autor compreende que a gestão é balizada a partir do processo social.

A expressão “jogo de cintura” foi observada nos estudos de Marra e Melo (2003) e Paiva (2007), também inserida em uma discussão política. Um dos entrevistados da pesquisa de Marra e Melo (2003) indicou a necessidade do “jogo de cintura”, tendo em vista estar ocupando uma função que requer a habilidade política, a partir da escuta, da compreensão e da transmissão de ideias que demonstrem que o gestor atua de maneira impessoal. No estudo de Paiva (2007), o “jogo de cintura” foi mencionado dentro da discussão sobre estratégias para administrar jogos de poder na instituição, portanto, o olhar esteve direcionado a perspectiva de jogos políticos.

Esse jogo político foi, inclusive, mencionado no discurso de C7 “**não tenho um jogo político** de prometer, de dizer que vai acontecer, eu sou muito realista, se não tem, eu estou tão preocupada quanto você, **porque tem gestor que vai no jogo de cintura**, aí promete “vou falar com tal pessoa, e isso vai acontecer...”, e eu não sei fazer isso [...]”. A partir dessas discussões sobre jogos políticos podemos refletir que, assim como demonstrado no estudo de Paiva (2007, p. 150), “nem sempre eles foram percebidos como algo inerente às estruturas sociais ou, mesmo, a qualquer organização”, assumindo, então, uma concepção negativa ou maléfica, conforme também foi observado nos achados da presente pesquisa.

“Tem o aspecto da habilidade política, que **eu acho que não deveria ser necessariamente uma capacidade, habilidade do coordenador**, mas que na realidade da UFPB, ela é importante, **infelizmente, mas é importante**” (C14). O ponto de vista do entrevistado é justificado ao longo do seu depoimento quando reflete que lhe falta essa postura política, tendo em vista que atestou não possuir “essa característica de me expor e conversar sobre o que deveria ser feito, porque eu acredito que isso deveria ser uma função institucional”.

Nesse momento do seu relato, C14 justificou o que considerou ser um “bloqueio pessoal” e exemplificou suas ideias a partir de situações, como: “você ter que correr atrás de recurso sem ser daqueles que são previstos nas resoluções”.

Porém, Paiva (2007) acredita que a atuação profissional se fortalece a partir do jogo político, ou seja, na concepção da autora, as questões políticas possuem um peso significativo no contexto das IES, principalmente ao demonstrar que “do ponto de vista da gestão da competência profissional, o aspecto político também é essencial, pois o outro só percebe o profissional como tal na medida em que ele domina *expertises* e as manipula de uma maneira singular e, portanto, legitimada socialmente” (p. 150-151).

As ideias de C14 quando também expõe: “**eu tenho, na verdade, esse bloqueio de reconhecer essa parte política** como uma parte inerente da gestão pública” evidenciam o olhar negativo sobre os jogos políticos discutidos por Paiva (2007) e também divergem na noção política demonstrada nas narrativas de C9, que no decorrer de todo o seu discurso reforçou que a coordenação tem um papel mais político do que técnico e “foi por isso que eu assumi a coordenação, porque apesar de estar reclamando aqui, é para isso que eu estou trabalhando, é isso que vale a pena” (C9), referindo ao interesse público.

Nesse enfoque político inerente as relações interpessoais, os resultados obtidos no estudo de Santos (2017) demonstraram que as mesmas compreendem, dentre outros aspectos, vaidades, egos, ambição, competitividade na prática docente, que podem gerar problemas de falta de colaboração e, conseqüentemente, ter implicações negativas no desempenho do PPG junto a CAPES. Essa situação demanda do gestor “uma atitude de firmeza” (C10), que também, na visão da entrevistada, deve enfrentar as oposições diante da mediação de conflitos e interesses, conforme atestou em seu relato,

Eu vejo colegas que estão aí assumindo pós-graduação, que querem passar de nível, sair de um 4, por exemplo, e ir para um 5, e estão conseguindo porque **enfrentam as oposições** e não tem determinado temor de dizer “se não quiser ficar, você é descredenciado, você não vai ficar aqui, você vai ser rebaixado...” mas tem muita

gente que não tem o perfil de **ter uma atitude de firmeza**, sabe que tem que fazer, mas não pode fazer.

A conjuntura permite refletir sobre os outros elementos citados por Santos (2017) que caracterizam o ambiente da pós-graduação e tiveram ênfase nos discursos de alguns entrevistados, a exemplo da competitividade, e principalmente, dos egos, com nítida repercussão nos relatos. “Eu confesso a você que é muito cansativo, a gente aprende, mas também tem muita dor de cabeça, porque não é fácil a gente lidar com os egos, **é impressionante nesse meio acadêmico como tem egos**” (C3), embora aos risos, a entrevistada demonstrou preocupação à medida que evidenciou que os egos causam um isolamento do docente e, conseqüentemente, alega: “eu sinto essa falta, não tem parceria aqui” (C3).

A falta de parceria foi visualizada quando a entrevistada pontuou a respeito de disputas entre professores em relação a quem aprova mais projetos, revelando um sentido de competitividade. Os egos se manifestam, de acordo com C3, quando o professor desenvolve um comportamento de “achar que é melhor do que todo mundo”. Tal explanação faz lembrar as exposições de Marra e Melo (2003) ao apresentarem a noção de que o mais forte e valorizado no contexto acadêmico é aquele que publica e pesquisa mais, e essa percepção dos autores nos permite refletir sobre o sentido de status do professor da pós-graduação.

Os egos também foram observados no discurso de C4: “se o professor não produziu naqueles 4 anos ele já sabe que nem vai se candidatar mais a ser professor nos 4 anos seguintes, mas em um programa como esse **a habilidade para lidar com os egos é difícil**, na academia é algo que de fato eu acho que nenhum coordenador tem”. Cabe ressaltar que essa colocação da entrevistada é compreendida em decorrência das exigências da CAPES em relação a produção científica que o docente precisa ter para manter o vínculo com a pós-graduação.

Em um longo desabafo, C4 discorreu que sente uma resistência por parte dos docentes em relação a compreensão da “nova configuração da pós-graduação do Brasil” (C4) e, em vista disso, a entrevistada afirmou que “você cria inimigos” que são, principalmente, “professores que estão há 20 anos aqui, que já tem outra relação com a pós-graduação mesmo, é uma questão pessoal mesmo, **então você cria inimigos**, é quase vamos dizer assim ‘me colocou para fora de um programa que eu criei’ (C4). Na visão da entrevistada, a saída do programa “**afeta o ego**” do indivíduo, “então essas **questões pessoais** são as mais difíceis, eu acho”, concluiu.

Frente a problematização e, de acordo com C9, “a coordenação não tem que estar com vistas a promoção individual dos seus quadros, especialmente dos docentes, mas sim dos efeitos do trabalho do ponto de vista impessoal daqueles que compõe o programa”. Em vista desse cenário de dificuldades relacionais, Corrêa (2017, p. 124) sinaliza que “lidar com questões tratadas de forma política e de grupos de interesses, por vezes **em aspectos pessoais**, contribui para que a visão dos coordenadores sobre sua função seja a de uma tarefa árdua, exaustiva, um fardo e um sacrifício [...]”.

Portanto, o coordenador da pós-graduação “precisa ter paciência e sabedoria para aprender a **dissipar as arestas, a quebrar as arestas que ficam dos egos**, tentar apaziguar” (C3), tendo em vista que o exercício docente concentra uma soma de vaidades, obtida mediante o prestígio, sucesso e reconhecimento buscado pelo professor em seu campo de atuação profissional (COSTA; MELO, 2009).

Ainda nesse enfoque e para além dele, cabe frisar que “o poder do docente-pesquisador advém do conhecimento, do seu reconhecimento pela comunidade científica e pela temporalidade [...]. E o respeito dos subordinados pelo gerente não advém de sua capacidade gerencial, mas sim da experiência como pesquisador e professor (MARRA; MELO, 2003, p. 8).

Nessa perspectiva, C7 e C8 trazem uma discussão para algo em comum. C7 menciona que as competências esperadas do professor-gestor perpassam pela “relação humana, **lidar com pessoas**, pessoas as vezes que estão em **um nível acadêmico, de conhecimento, muito superior** [...], você precisa lidar com ele como você lida com o professor que acabou de chegar, que acabou de entrar na pós-graduação e não tem esse currículo todo”, em perspectiva semelhante C8 sinaliza: “**lidar com docentes com certo nível de conhecimento** bem elevado, são professores que em sua maioria estão já no ápice da sua carreira, com 20 anos de profissão, vamos dizer assim, não é fácil”.

As narrativas de C7 e C8 chamam atenção à medida que reforçam as ideias de Marra e Melo (2003) ao frisarem que os gestores, em alguns momentos, podem se deparar com problemas inerentes a gestão de pessoas que possuem mais experiências que eles. No caso específico de C8, esse aspecto parece tornar-se ainda mais claro, tendo em vista ser jovem, estar no início de sua trajetória docente na UFPB e em sua primeira experiência com atividade gerencial, e essas questões tem influência no ambiente acadêmico, tendo em vista que os autores supramencionados reforçam que o tempo de trabalho como docente é diretamente proporcional ao reconhecimento desse professor no contexto universitário.

Por fim, resgatar um trecho da fala de C12, em que o gestor compartilhou ideias que demonstram como gerencia as relações sociais em seu contexto de atuação. As falas se iniciam a partir de uma história narrada sobre um colega que foi chefe de departamento, o qual dizia se considerar um grande chefe, por não fazer nada, questionado por C12 sobre tal explanação, cuja resposta do colega foi a seguinte: “bom, o que eu não fiz foi que as intrigas, que são correntes e recorrentes nos departamentos, nos núcleos das universidades, elas fossem alimentadas, eu simplesmente cortava”.

Então esse não fazer nada, foi refletido pelo entrevistado como algo muito simbólico e muito importante para o gestor, “obviamente a pessoa não vai deixar de fazer no sentido estrito da palavra, mas o sentido de não fazer era **não alimentar coisas que fossem nocivas a instituição**, e eu acho que isso eu tenho conseguido fazer nesses anos todos” (C12). Essa passagem, supostamente, faz alusão aos possíveis conflitos que podem existir nas relações sociais e que precisam ser reconhecidos e gerenciados pelo coordenador de curso.

Frente ao exposto, a categoria de mediação de conflitos e interesses foi esboçada e visualizada nos relatos a partir da compreensão de que nas relações interpessoais, principalmente com o corpo docente, o gestor desenvolve (ou precisa desenvolver) capacidades políticas para “enfrentar oposições”, gerenciar “disputas”, a fim de desenvolver um “jogo de cintura” para lidar com os “egos” e vaidades existentes na atuação dos docentes da pós-graduação. Portanto, esses foram os elementos identificados como impulsionadores do desenvolvimento de competências gerenciais nesta categoria apresentada.

Quadro 9 – Competências Políticas

Dimensão: Competências Políticas			
Categoria	Elementos	Narrativas na linguagem dos professores-gestores	Reflexões sobre os relatos
Defesa dos interesses acadêmicos	Negociação	<p>“É o espaço do diálogo, da negociação, essa é outra competência, que é aprender a negociar” (C5).</p> <p>“[...] ele [o coordenador] tem que estar disposto a fazer isso, jamais submeter as normativas que vem de fora sem questionar porque elas, muitas vezes, são conflitivas com esse projeto” (C9).</p>	<p>Na defesa dos interesses acadêmicos, compete ao professor-gestor aprender a negociar para mediar situações conflitivas.</p>
	Representatividade	<p>“[...] é esperado que você vá representar... ter representatividade, se você escolheu duas pessoas para representar, que elas façam isso, mas não de forma para enfeitar, mas sim para atuar, para poder propor soluções [...]” (C5).</p> <p>“Estou participando ativamente do fórum de coordenadores de pós-graduação em</p>	<p>O coordenador é visto como representante do seu PPG, e, portanto, atua em defesa dos interesses acadêmicos, propondo soluções e participando ativamente de discussões que impactam em sua atuação gerencial.</p>

		[nome do PPG]” (C9).	
	Lutas	<p>“[...] defender o cargo que você está ocupando, então você tem que lutar, você tem que batalhar para isso” (C11).</p> <p>Essa é uma questão que eu vou brigar e que envolve uma instância política administrativa superior [...] (C9).</p>	O professor-gestor enfrenta lutas em defesa da função que ocupa e se envolve em “ brigas ” para batalhar em prol de objetivos almejados pelo PPG.
	Alianças e apoios	<p>“As pessoas se colocam ali junto com você e vão defender junto de você determinadas ideias” (C5).</p> <p>“[...] ninguém faz nada sozinho, então o coordenador tem que desenvolver um pouquinho esse lado político, de saber criar alianças, sabe?” (C1).</p>	<p>A função gerencial é um trabalho que requer colaboração e apoio dos pares em defesa de questões acadêmicas.</p> <p>O professor-gestor necessita desenvolver a habilidade política para buscar criar alianças em sua gestão.</p>
Valores sociais, éticos e morais	Ter ética	“Se eu não sou uma pessoa ética, eu não vou dialogar, se eu não sou uma pessoa ética, eu vou mentir, eu vou enganar, enfim, mas se eu tenho ética , eu vou me mostrar mais flexível, mais acessível, mais disposta” (C5).	Importância de o professor-gestor adotar comportamentos que orientem a posturas éticas em sua conduta profissional.
	Agir respeitosamente	“Eu acho que, talvez, o grande valor seja o respeito , o respeito pelo trabalho do colega, o respeito pela história do programa, pela construção do programa, o respeito com os alunos [...], o respeito pelo trabalho de cada um [...]” (C4).	Nas relações sociais com diferentes atores, agir respeitosamente é um valor imprescindível na conduta de representatividade do professor-gestor em seu contexto de atuação profissional.
	Desenvolver senso de justiça	<p>“[...] a gente age com bom senso de justiça, não sou nenhum justiceiro, nada disso, mas eu primo muito pela justiça” (C12).</p> <p>“[...] tentar ser justo, é difícil, mas tentar ser justo; tentar entender a condição de aluno ou de professor em determinados momentos” (C10).</p>	O professor-gestor busca desenvolver o valor moral, através do senso de justiça , diante dos relacionamentos sociais inerentes ao seu trabalho.
	Atuar em prol do interesse público	“A gente trabalha para o interesse público , eu não estou trabalhando para me promover, pelo contrário, estou me despromovendo cada vez que arranjo briga” (C9).	O gestor público deve atuar para alcançar objetivos que tenham como ênfase o interesse público e não o seu interesse pessoal.
Mediação de conflitos e interesses	Enfrentar oposições	Eu vejo colegas que estão aí assumindo pós-graduação, que querem passar de nível, sair de um 4, por exemplo, e ir para um 5, e estão conseguindo porque enfrentam as oposições e não tem determinado temor de dizer “se não quiser ficar, você é descredenciado, você não vai ficar aqui, você vai ser rebaixado...” (C10).	O professor-gestor precisa mobilizar capacidades políticas para enfrentar oposições nas relações sociais, na busca pelo que acredita ser melhor para o PPG.

	Gerenciar disputas	<p>“[...] aconteceu uma polarização muito grande, as pessoas se dividiram em grupos, contra e a favor, e aí em uma das eleições passadas para a coordenação do programa, um dos grupos ganhou e o outro grupo se desligou” (C13).</p> <p>“O professor-gestor, eu acho que tem que ter um pouco de traquejo político, porque o gestor é responsável por fazer a mediação entre as partes conflitantes que aparecem [...]” (C13).</p>	<p>Importância do professor-gestor ter uma atuação política para o gerenciamento de situações inerentes a interesses conflitivos no ambiente profissional, os quais geram disputas entre os docentes.</p>
	Desenvolver um “jogo de cintura”	<p>“Olha, eu acho que ele [o coordenador] tem que ter um jogo de cintura muito grande, porque as relações não são fáceis” (C10).</p> <p>“É preciso, no trata com as pessoas, que você saiba se posicionar e ter muito jogo de cintura” (C3).</p>	<p>O professor-gestor necessita desenvolver um “jogo de cintura” para lidar com as pessoas no ambiente de trabalho, a fim de ter posicionamento frente a situações que ocorrem em decorrência das relações sociais.</p>
	Lidar com os egos	<p>“Se o professor não produziu naqueles 4 anos ele já sabe que nem vai se candidatar mais a ser professor nos 4 anos seguintes, mas em um programa como esse a habilidade para lidar com os egos é difícil, na academia é algo que de fato eu acho que nenhum coordenador tem” (C4).</p> <p>“Não é fácil a gente lidar com os egos, é impressionante nesse meio acadêmico como tem egos” (C3).</p>	<p>Os achados permitem supor que os egos existem em virtude do status que o docente enxerga diante do vínculo com a pós-graduação.</p> <p>O professor-gestor enxerga a difículdade de enfrentar os egos e a necessidade de desenvolver habilidades para lidar com esse aspecto existente no campo acadêmico.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De modo geral, toda a discussão apresentada nesta dimensão permitiu visualizar uma forte predominância do aspecto político na atuação do professor-gestor, equiparando-se com os achados do estudo de Ésther (2011), os quais também revelaram a predominância da capacidade política no desempenho gerencial. Assim, cabe ressaltar que o coordenador de curso da pós-graduação desenvolve competências gerenciais em **defesa dos interesses acadêmicos**, tendo como base **valores sociais, éticos e morais**, que influenciam nas decisões gerenciais e na **mediação de conflitos e interesses**, principalmente, na relação com os docentes (Quadro 9).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação se insere em um conjunto de debates teóricos que versam sobre as competências do professor-gestor no contexto do ensino superior, contudo, com um olhar para a figura do coordenador de curso, em um contexto específico, o da pós-graduação, compreendendo que suas peculiaridades influenciam no trabalho da coordenação e na forma como as atividades são desenvolvidas.

Sem pretensões de esgotar o assunto, o objetivo geral que norteou este estudo foi compreender o desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor no contexto da pós-graduação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para tal, foram definidos três objetivos específicos: (1) descrever a trajetória do professor-gestor, a partir de suas experiências acadêmicas e não acadêmicas, que o conduziram a coordenação de curso na pós-graduação da UFPB; (2) identificar as competências presentes no perfil do professor-gestor enquanto coordenador de curso de pós-graduação da UFPB; e (3) identificar os elementos impulsionadores do desenvolvimento de competências gerenciais nos coordenadores de cursos da pós-graduação da UFPB. Os objetivos traçados foram alcançados mediante utilização do método da história oral e se valendo da entrevista narrativa, o que proporcionou, balizado na perspectiva qualitativa, um olhar mais acurado sobre a temática exposta.

O primeiro objetivo específico esboçou a trajetória dos coordenadores de curso da pós-graduação, mediante da escolha de ser professor(a) e discussões em torno da transição do papel de professor a professor-gestor, permitindo identificar que os discursos evidenciaram que a docência, para alguns entrevistados, foi algo previamente almejado. Em outros depoimentos, foi consequência da formação acadêmica e das oportunidades que surgiram em decorrência disso. Demais relatos relevaram outras atividades prévias que conduziram escolhas profissionais, influenciadas pelo contexto social dos indivíduos, a exemplo da família.

É compreensível que as escolhas direcionam o curso de uma história, que podem ao longo da trajetória determinar caminhos e fornecer possibilidades e oportunidades na carreira. Nesse enfoque, a descoberta pela docência como uma escolha profissional, conforme mostraram os achados, pode ocorrer ainda no início da trajetória do sujeito, na graduação, por exemplo, diante do contato com a iniciação científica e demais atividades acadêmicas. Contudo, em alguns casos, a escolha se dá por influência do próprio contexto, de outras experiências profissionais, da formação na pós-graduação ou simplesmente pela oportunidade que surge.

A partir das escolhas guiadas por motivações, formações e influências, os indivíduos ingressaram como docentes no ensino superior e se depararam, alguns tão logo, outros a posteriori, com a atividade administrativa, assumindo, em vista disso, o exercício como professores-gestores. Na maioria dos casos, os motivos que determinaram a transição de papel de professor a professor-gestor foi decorrente da falta/indisponibilidade de docentes, em vista disso essas atribuições se tornaram quase que uma “obrigatoriedade” no trabalho do professor, que, geralmente, mesmo sem interesse, se disponibilizam para participar de um “rodízio”, a fim de que possam contribuir em determinado período de suas carreiras com a realização de atividades dessa natureza, para que posteriormente retomem o desejo inicial, de atuação nas atividades de ensino, a pesquisa e a extensão, muitas vezes comprometidas tendo em vista o acréscimo das atividades administrativas.

Os professores-gestores ao assumirem coordenações de cursos, se depararam com o desafio de direcionar o trabalho de equipes, a fim de alcançar objetivos, balizados, essencialmente, na formação dos alunos. No caso específico da pós-graduação, os depoimentos demonstraram que as relações sociais transcendem o relacionamento com alunos, professores, funcionários e instâncias internas, à medida que os coordenadores também interagem com a CAPES, a quem devem *feedbacks* a respeito da qualidade dos PPGs, no intuito de que consigam permanecer inseridos nesse sistema. Desse modo, as impressões quanto ao significado da coordenação da pós-graduação, a partir das narrativas, demonstraram o coordenador com um papel central no gerenciamento das relações internas e externas.

Esse panorama inicial foi fundamental para conhecer a história dos sujeitos, doravante a revelação sobre as trajetórias de condução à coordenação de cursos da pós-graduação, tendo em vista que, certamente, influenciam a maneira como desenvolvem as suas atividades e mobilizam competências gerenciais. Esse debate, inclusive, corroborou o alcance dos demais objetivos traçados, tendo em vista que oportunizou identificar as competências do coordenador de curso da pós-graduação e os elementos que impulsionam o desenvolvimento de tais competências.

Cabe ressaltar que o cenário exposto foi observado por meio do estudo das competências cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas, sob as perspectivas das narrativas dos sujeitos. Por conseguinte, na dimensão cognitiva, observamos a relevância do conhecimento como um importante elemento no desenvolvimento de competências gerenciais, sob diferentes perspectivas, a exemplo do conhecimento acerca da própria UFPB, da dinâmica

da pós-graduação e suas especificidades, do aspecto normativo, bem como de sistemas institucionais e da plataforma Sucupira, utilizada nas avaliações da CAPES.

O conhecimento acerca do contexto que as atividades são desenvolvidas é importante diante da compreensão de que o entendimento sobre o espaço, as especificidades do contexto e a dinâmica do ambiente, influenciam no desempenho profissional do sujeito e, portanto, não devem passar despercebidos aos olhos desses indivíduos. Contudo, é oportuno ressaltar que, ainda assim, é comum professores novatos assumirem a gestão, mesmo sem maturidade sobre o campo de atuação, tendo em vista a carência de professores que se coloquem acessíveis ou simplesmente por ausência de recursos humanos, conforme foi possível verificar nos achados da presente pesquisa.

Nessa perspectiva, corroborando o enfoque teórico que balizou a revisão da literatura, os professores, em grande maioria, alegaram ter assumido a atividade gerencial sem formação específica na área de gestão, aprendendo a desenvolver as atribuições inerentes a função no próprio exercício das atividades, diante das demandas, problemas e situações vivenciadas no dia a dia. Em vista disso, os coordenadores mencionaram a necessidade de cursos para suprir a carência de conhecimentos a respeito das ferramentas administrativas e conhecimentos sobre a área de gestão, a fim de dar sustentação às atividades gerenciais, que, geralmente, são desenvolvidas no empirismo.

Frente ao exposto, alguns relatos repercutiram a importância do conhecimento administrativo e transmitiram sentimento de insegurança e despreparo, em virtude da limitação na formação, haja vista terem se preparado para atuar como docentes e não como gestores. Tais implicações demonstraram *gaps* na formação que influenciam no desenvolvimento de competências gerenciais (CAMPOS, 2007; ÉSTHER, 2011; FLECK; PEREIRA, 2011; BARBOSA; MENDONÇA; CASSUNDÉ, 2016b; RODRIGUES; VILLARDI, 2017; FRADE et al., 2019).

Além das competências cognitivas, categorizadas pelo conhecimento, o coordenador de curso também mobiliza competências de natureza funcional, tendo em vista que está à frente de processos de trabalhos que precisam ser gerenciados, a fim de que as atividades caminhem conforme o planejado. Dentro desse planejamento, o coordenador da pós-graduação busca ter desempenhos satisfatórios junto a CAPES e enfrenta desafios que influenciam o trabalho e o alcance de resultados almejados, o que gera um cenário de pressão, principalmente no que se refere às avaliações da CAPES, na busca por manter ou alavancar o conceito do programa.

Na gestão dos processos de trabalho, os elementos que impulsionam o desenvolvimento de competências, a partir dos depoimentos dos sujeitos entrevistados, dizem respeito a organização das atividades e a gestão do tempo. A organização das atividades é importante, em decorrência do acúmulo de tarefas assumidas pelo professor-gestor, haja vista que as atividades de gestão são somadas ao ensino, a pesquisa e a extensão, contudo, na tentativa de conciliação, os coordenadores negligenciam, na maioria dos casos, a atividade de pesquisa. Afora isso, também foram mencionadas a falta de atualização das aulas e o fato de orientações de trabalhos ocorrerem em uma frequência menor, gerando o sentimento de insatisfação nos professores-gestores.

Diante da contextualização apresentada, esses sujeitos buscam gerir o tempo que possuem, no entanto, muitas vezes o trabalho realizado transcende a carga horária profissional, ao alegarem levar trabalho para casa e aproveitarem o final de semana para cumprir as demandas acumuladas. Pelo exposto, é interessante ressaltar que a gestão do tempo foi vista como um elemento importante para impulsionar competências, apesar de ter sido considerada uma dificuldade na atividade dos professores-gestores. O cenário parece se agravar e tornar-se ainda mais preocupante quando mencionaram a sensação de “apagar incêndios”, demonstrando um trabalho baseado em urgências, já que precisam priorizar determinadas demandas em detrimento de outras.

Ainda na dimensão funcional, os depoimentos repercutiram a existência de desafios vinculados ao exercício das atividades, de diferentes naturezas, mas, sobretudo, no enfoque de recursos, infraestrutura e gestão de bolsas. A preocupação mais recorrente foi a limitação de recursos, que impede a melhoria da qualidade do PPGs, em contrapartida, os coordenadores se sentem pressionados por desempenhos satisfatórios para atender as demandas da PRPG e da CAPES, essa última instância, inclusive, teve um grande destaque nos depoimentos.

À vista disso, é possível perceber que a gestão de recursos se constituiu como um elemento com peso significativo do gerenciamento do programa e, portanto, observamos como impulsionador do desenvolvimento de competências gerenciais. Todavia, percebemos um dilema vivenciado pelo coordenador quando se vê pressionado por projetos de internacionalização, por exemplo, porém, com limitação de recursos para tais ações.

Soma-se a isso, outro aspecto recorrente nas narrativas, que foi o de carência em infraestrutura, que dificulta o exercício funcional, porém, demanda do professor-gestor a mobilização de capacidades para que, ainda que nessas condições, se mantenha produtivo e opere o programa com qualidade. Afora isso, esse indivíduo necessita lidar com o desafio inerente a gestão de bolsas, cada vez mais reduzidas e que tendem a diminuir dependendo do

desempenho do PPG nas avaliações da CAPES. Portanto, a gestão de recursos, o trabalho com infraestrutura deficiente e a gestão de bolsas, mesmo que em número reduzido, foram refletidos como elementos que impulsionam o desenvolvimento de competências gerenciais nos coordenadores de curso da pós-graduação.

Esses achados, possivelmente, indicam a necessidade de se repensar as formas e os critérios de avaliação da CAPES e as exigências impostas pela mesma, sem desconsiderar o que também é requerido institucionalmente pela PRPG, uma vez que muitos depoimentos trouxeram os desafios inerentes a limitação de recursos para melhorias no PPG, carência de bolsas e falta de infraestrutura, como barreiras para melhorias na operacionalização das atividades, o que merece a atenção das instâncias superiores, a partir do fornecimento de subsídios que oportunizem a maximização desses desempenhos.

A dimensão comportamental, por sua vez, colocou em ênfase a atuação do professor-gestor, a partir das interações sociais e capacidades pessoais, balizadas na premissa de que o coordenador de curso se relaciona com diversos atores e que estes influenciam no desempenho de suas atribuições, conforme mostraram os achados.

Nas interações sociais, o gestor mobiliza capacidades de escuta e diálogo para atendimento das demandas do corpo discente e para tornar democrática a gestão, diante das interações com professores e demais funcionários. A fim de direcionar tais comportamentos, foi observada a importância de o professor-gestor desempenhar um papel de líder, portanto, na perspectiva dos sujeitos, aprender a liderança e aperfeiçoar tal habilidade é uma competência importante, no intuito de incentivar estudantes e professores para alcance de resultados satisfatórios.

Contudo, apesar da colaboração ter sido identificada como um elemento que impulsiona o desenvolvimento de competências gerenciais, nos achados desta pesquisa, percebemos uma carência quanto a esse aspecto, tendo em vista que os coordenadores alegaram pouca participação dos docentes na gestão das atividades, o que parece ser problemático. Essas premissas foram reforçadas nos estudos de Corrêa (2017) ao trazer a falta de parceria na gestão acadêmica e, metaforicamente, mostrou o coordenador como um indivíduo de atuação solitária.

Por outro lado, ainda no viés da colaboração, a relação com outros coordenadores foi vista como um elemento que tem um impacto significativo no desenvolvimento das atividades e na mobilização de competências gerenciais, haja vista que os coordenadores constroem laços informais com colegas que gerenciam outros PPGs dentro da UFPB, assim, é feita uma rede de apoio, através da troca de experiências. Essas ações também ocorrem em caráter

formal, por meio de encontros planejados pela PRPG, além da participação em fóruns regionais e nacionais que oportunizam o contato com coordenadores de programas de outras IES.

Frente às interações sociais, outro elemento observado diz respeito ao equilíbrio emocional, uma vez que o professor-gestor se depara com situações diversas que, em alguns momentos, demandam dele capacidades para lidar com o emocional, principalmente no relacionamento com o aluno da pós-graduação, o qual encontra-se inserido em um ambiente que pode corroborar o desenvolvimento de problemas psicológicos, em virtude da intensidade das atividades acadêmicas. Para além disso, os achados mostraram que o professor-gestor demanda de capacidades emocionais para enfrentar a pressão da própria atividade gerencial, que parece afetar o comportamento desses indivíduos, principalmente no que se refere as exigências emanadas pelas instâncias superiores.

Essas observações demonstram que o coordenador de curso da pós-graduação, ainda que com o acúmulo de responsabilidades inerentes a função de professor e gestor, necessita de sensibilidade para perceber e intervir em situações que parecem não estar sob o seu efetivo controle, como é o caso dos problemas pessoais e psicológicos que determinados alunos podem desenvolver, mas que merecem uma atenção especial.

No âmbito das capacidades pessoais, os achados revelaram falas dos sujeitos que permitiram perceber a relação de suas características com o estilo de gestão adotado, o que reforçou a discussão. Os coordenadores elencaram diferentes atributos do perfil que perpassam em suas relações sociais e no desenvolvimento das atividades como gestor, a exemplo da vontade atribuída ao “querer fazer”, a intenção de agregar ao seu contexto laboral, ao comprometimento com as tarefas e a responsabilidade na execução das mesmas, além de aspectos que denotaram pulso firme e personalidade forte em defesa do ponto de vista ou diante de alguma situação que demande uma atitude mais incisiva.

A discussão sobre as capacidades pessoais permitiu esboçar aspectos comportamentais que pareceram personificar a gestão dos sujeitos entrevistados. Pelo exposto, entendemos que cada indivíduo possui características próprias, muitas vezes influenciadas por sua história, contexto social e experiências vividas ao longo da trajetória de vida. Com isso, percebemos os atributos pessoais como elementos que corroboraram a compreensão sobre o desenvolvimento de competências gerenciais pelos coordenadores entrevistados, mediante a observação sobre a influência desses aspectos na condução e operacionalização do exercício profissional.

Finalmente, a dimensão política foi vista, acompanhando os achados de Ésther (2011), como a mais recorrente nos discursos, ainda que, em alguns momentos, de forma implícita,

trazendo à tona as capacidades políticas como importantes competências que o professor-gestor precisa mobilizar. Os achados revelaram, a princípio, que, a defesa dos interesses acadêmicos, a negociação, a representatividade, as lutas e a construção de alianças e apoios se constituem como elementos que impulsionam o desenvolvimento de competências gerenciais.

Destarte, os valores sociais, éticos e morais, representados pela ética, respeito, senso de justiça e atendimento do interesse público, apareceram com destaque nas narrativas, os quais influenciam na conduta do gestor, principalmente, na relação com os diferentes atores, além de exercerem um impacto no desenvolvimento de suas atividades e no processo de tomada de decisões.

No viés político, também foi possível perceber a mediação de conflitos e interesses presentes na atuação do professor-gestor, principalmente, em decorrência das relações sociais. No contexto da presente pesquisa, os entrevistados deram ênfase ao relacionamento com docentes, a partir de exposições que permitiram visualizar a necessidade de enfrentar oposições, sem temor de se posicionar em prol de decisões que reflitam na qualidade do PPG, a exemplo de descredenciamento de um professor, se assim for o caso.

Nessa linha de raciocínio, também foi notório que o professor-gestor necessita atuar politicamente para gerenciar disputas entre docentes, em decorrência de interesses divergentes, o que requer uma capacidade de mediação, em um contexto onde a competitividade parece ser evidente. Afora isso e, em consequência do cenário exposto, o coordenador da pós-graduação também necessita desenvolver um “jogo de cintura” para lidar com a complexidade dos relacionamentos interpessoais e com situações que demandem dele um posicionamento dentro desse “jogo político”, onde os egos, por vezes, predominam no comportamento dos docentes.

Inclusive, o “jogo político” foi pontuado na literatura como um aspecto que fortalece o trabalho do professor-gestor nas IES, entretanto, algumas falas trazem olhares opostos em relação a manifestação dessa característica (PAIVA, 2007). De um lado, uma perspectiva positiva, evidenciando a figura do coordenador como um representante político dos interesses do PPG; do outro lado, discursos apontaram a dificuldade em mobilizar tal capacidade e enxergam negativamente a manifestação desse aspecto no papel do professor-gestor.

Na verdade, a política não se confunde com o sentido pejorativo da palavra, muitas vezes associado ao “jeitinho brasileiro”. A capacidade política, no enfoque desta pesquisa, traz um olhar específico para a construção de apoios, alianças e na mediação de conflitos em decorrência de disputas, oposições, interesses antagônicos, e principalmente, para lidar com os egos dos professores que atuam na pós-graduação, o que requer do gestor competências

que corroborem a resolução de tais questões, agindo de forma política, com base nos valores sociais, éticos e morais, em defesa dos interesses acadêmicos e, sobretudo, com foco no interesse público.

Portanto, as competências gerenciais, abordadas no enfoque cognitivo, funcional, comportamental e político, não devem ser tratadas isoladamente, tendo em vista que possuem relação direta, demonstrada ao longo das análises. Em síntese, refletimos que a competência cognitiva influencia na funcional, à medida que o conhecimento dá base para execução das tarefas; a funcional, por sua vez, mostra como as atividades devem ser desenvolvidas, contudo, a execução sofre influência da forma como as pessoas realizam o trabalho e das relações existentes no contexto, que fazem surgir a dimensão comportamental, balizada nas interações sociais e no papel que o gestor assume para mediação desses relacionamentos, o que requer dele posturas politicamente corretas, a fim de construir apoios, parcerias e alianças, para batalhar em prol dos objetivos almejados e fazer frente a situações conflitivas existentes no contexto de trabalho.

Nesse enfoque, os resultados do estudo também permitiram enxergar que as experiências vividas pelos coordenadores é algo transversal ao desenvolvimento de competências cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas. Essas experiências foram balizadas na própria vivência do coordenador em seu contexto social e familiar, bem como no contexto profissional, frente à relação com outros coordenadores que se fizeram importantes em determinados momentos da atuação gerencial.

Toda essa perspectiva apresentada possibilita enxergar a relevância do papel assumido pelo docente enquanto gestor e, sobretudo, a complexidade inerente as diferentes atribuições desempenhadas ao se inserir na gestão, tornando-se ainda maior a dificuldade, tendo em vista a falta de preparo prévio e de uma formação na área de gestão, o que permite enxergar como desdobramento futuro para novas pesquisas, a importância de investimentos por parte da UFPB em relação a subsídios para preparação e capacitação desses docentes, uma vez que, conforme pontuado por Santos (2017), em algum momento da carreira docente a atividade gerencial pode se fazer presente no exercício do professor.

Cabe também sinalizar que os longos desabafos dos professores-gestores demonstraram um acúmulo de responsabilidade que gera tensão no exercício profissional, sensação de falta de tempo e comprometimento da vida pessoal. Tais colocações também reforçam a necessidade de uma maior atenção por parte da gestão superior em relação ao preparo desses profissionais para lidar com atividades dessa natureza.

O estudo também oportunizou a reflexão dos professores-gestores em relação ao desempenho de suas atribuições, à medida que mediante a autoavaliação realizada em algumas passagens das narrativas, perceberam potencialidades e fraquezas na realização de suas atividades, que também corroborou a compreensão acerca do desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor no contexto da pós-graduação da UFPB.

Por fim, uma das limitações observadas no estudo trata-se de ter sido desenvolvido em apenas uma IES, reduzindo, pois, a sua amplitude. Todavia, a aplicação do método da história oral e a utilização da entrevista narrativa permitiram um maior aprofundamento sobre o objeto de pesquisa, tornando-se um diferencial do estudo. Desse modo, como sugestões para trabalhos futuros na área, além da ampliação do número de IES, indicamos a realização desse estudo em cursos de pós-graduação da área de Administração, a fim de identificar as possíveis influências da formação na área na atuação gerencial.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, C. R., NOHARA, J. J. **Guia completo de conteúdo e forma**: Inclui normas da ABNT, TCC, TGO, trabalhos de estágio, MBA, dissertações, teses. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ALVES, M. A.; BLIKSTEIN, I. Análise de narrativa. In: SILVA, A.B.S.; GODOI, C. K.; MELLO, R. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.
- ARAÚJO, A. C. **Competências gerenciais de coordenadores de curso de Graduação no campus da Universidade Federal do Ceará em Sobral**. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2016.
- BARBOSA, M. A. C. **A influência das políticas públicas e políticas organizacionais para formação de competências gerenciais no papel do professor-gestor no ensino superior**: um estudo em uma IES federal. 2015. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- BARBOSA, M. A. C.; MATOS, F. R. N., MENDONÇA, J. R. C., PAIVA, K. C. M., CASSUNDÉ, F. R. S. A. O papel de gestor: Percepções de professores-gestores de uma Universidade Federal Brasileira. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n.13, 2017.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. A. Interação entre o Papel de Professor-gestor e Competências Gerenciais: Percepções dos Professores de uma universidade federal. **Revista Organizações em Contexto**, v. 12, n. 23, p. 287-325, 2016a.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. Competências Gerenciais (Esperadas versus Percebidas) de Professores-Gestores de Instituições Federais de Ensino Superior: Percepções dos Professores de uma Universidade. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 439-473, 2016b.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; O professor-gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração**, v. 4, n. 2, p. 131-154, 2014.
- BARBOSA, M. A. C.; PAIVA, K. C. P.; MENDONÇA, J. R. C.; Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior: aproximações entre os construtos e perspectivas de pesquisa. **Organizações & Sociedade** – Salvador, v. 25, n. 84, p. 100-121, jan./mar. 2018.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. A Interação entre o Papel de Professor-gestor e Competências Gerenciais: percepções dos professores de uma universidade federal. **Anais [...]** Colóquio de Gestão Universitária: Desafio da Gestão Universitária no Século XXI, Mar Del Plata-Argentina, 2015.

BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

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

BLASKOVA, M.; BLASKO, R.; MATUSKA, E.; ROSAK-SZYROCKA, J. *Development of Key Competences of University Teachers and Managers*. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 182, p. 187-196, 2015.

BOM MEIHY, J. C. S. (Re)Introduzindo a história oral no Brasil. In: BOM MEIHY, J. C. S. (Org.). **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 179, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 94.664 de 23 de julho de 1987**. Aprova o plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Brasília, DF: 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG**. Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 [Internet]. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. **Regimento Geral**. 2016. Disponível em: http://www.ufpb.br/sods/contents/menu/institucional/copy_of_regimentos/regimento-geral. Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. **Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFPB**. 2013. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgf/contents/menu/legislacao/regulamento-geral-dos-programas-de-pos-graduacao-stricto-sensu-da-ufpb-res-79-2013>. Acesso em: 06 out. 2019.

BRAUN, D. *Governance of universities and scientific innovation*. In: **Reforming Higher Education: Public policy design and implementation**. London: Springer, 2014.

BURRELL, G., MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. Heinemann: London, 1979.

CAMPOS, D. **Competências gerenciais dos pró-reitores em uma instituição de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Viçosa**. Dissertação (Mestrado em Administração). Minas Gerais, Universidade Federal de Viçosa, 2007.

CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **História e missão**, 2020. Disponível em: <https://www.CAPES.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CAPES. **Plataforma Sucupira**, 2019a. Disponível em: <https://www.CAPES.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira> . Acesso em: 10 abr. 2020.

CAPES. **Portaria CAPES nº 182, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação stricto sensu em funcionamento. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2573/portaria-capes-n-182#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20processos%20avaliativos%20das,15%20de%20fev%20de%202006>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CAPES. **Portaria CAPES nº 59, de 21 de março de 2017**. Dispõe sobre o regulamento da Avaliação Quadrienal. Brasília, DF: CAPES, 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/27032017-Portaria-59-21-03-2017-Regulamento-da-Avaliacao-Quadrienal.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CAPES. **Portaria CAPES nº 81, de 03 de junho de 2016**. Define as categorias de docentes que compõem os Programas de Pós-Graduação (PPG's) stricto sensu. Brasília, DF: CAPES, 2016. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/06062016-PORTARIA-N-8-De-3-DE-JUNHO-DE-2016.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CAPES. **Portaria CAPES nº 150, de 28 de junho de 2019**. Regulamenta o apoio da CAPES a cursos novos de pós-graduação stricto sensu na CAPES. Brasília, DF: CAPES, 2019b. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/portaria-capes-no-150-de-28-de-junho-de-2019/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CAPES. **Portaria CAPES nº 156, de 28 de novembro de 2014**. Regulamento do Programa de apoio à pós-graduação - PROAP. Brasília, DF: CAPES, 2014. Disponível em: <http://www.ieb.usp.br/wp-content/uploads/sites/127/2016/05/PROAP-PORTARIA-CAPES-156-de-28-novembro-2014.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CAPES. **Sobre a Avaliação**, 2019c. Disponível em: <http://CAPES.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CAPPELLE, M. C. A.; BORGES, C. L. P.; MIRANDA, A. R. A. Um exemplo do uso da história oral como técnica complementar de pesquisa em Administração. In: VI Encontro de Estudos Organizacionais da Anpad – EnEO, 2010, Florianópolis-SC. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Anpad, 2010.

CARROLL, J. B., & WOLVERTON, M. *Who becomes a chair?* In: W. Gmelch & J. H. Schuh, (Eds.). *The life cycle of a department chair. New Directions for Higher Education*, 126, p. 3-10, 2004.

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

CARVALHO, R. F. **Gestão e participação universitária no século XXI**. Curitiba: CRV, 2013.

CARVALHO, T. Changing connections between professionalism and managerialism: case study of nursing in Portugal. **Journal of Professions and Organization**, n. 1, v. 2, p. 1-15, 2014.

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

CATANI, D. B.; BUENO, B.; SOUSA, C. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. *A New Look at Competent Professional Practice*. In: **Journal of European Industrial Training**, v. 24, n. 7, p. 374-383, 2000.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. **Professions, competence and informal learning**. Edward Elgar: Cheltenham, 2005.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. *The Reflective (and Competent) Practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competencebased approaches*. In: **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. *Towards a Holistic Model of Professional Competence*. In: **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

COLARES, A. C.; CASTRO, M.; BARBOSA NETO, J. E.; CUNHA, J. Motivação docente na pós-graduação stricto sensu: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **R. Cont. Fin.** – USP, São Paulo, v. 30, n. 81, p. 381-395, 2019.

CORRÊA, V. S. **O trabalho gerencial na coordenação de cursos de graduação de uma universidade pública: o gestor acadêmico fabricado pelas circunstâncias**. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

COSTA, E. G.; NEBEL, L. O quanto vale a dor? Estudo sobre saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis**, Santiago, v. 17, n. 50, p. 207-227, 2018.

COSTA, F. L.; COSTA, E. M. L. Nova história da administração pública brasileira: pressupostos teóricos e fontes alternativas. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro n. 50, v. 2, p. 215-236, mar./abr. 2016.

COSTA, M.; MELO, M. C. D. O. L. Novos olhares sobre as relações de poder entre docentes na gestão universitária. In **Anais [...]** do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, p. 1-15, Florianópolis, SC, 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, G. B. Didática e docência no ensino superior. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 98, n. 250, p. 672-689, 2017.

CUNHA, K. S.; ERDMANN, A. L.; KAHL, C. LAZZARI; D. D.; ALVES, M. P.; KLOCK, P. *Conditions that lead teachers to assume university management positions*. **Reme, Rev. Min. Enferm.** v. 22, p. 1126, 2018.

CUNHA, L. A. C. R. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. In **Revista de Administração de Empresas**, 14, (5):66-70, set/out, 1974.

DELPINO, R.; CANDIDO, M. L. B.; MOTA, A. C.; CAMPOS, L., DEJUSTE, M. T. Ensino Superior: O Novo Perfil do Coordenador de Curso. In: Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, 2008. **Anais [...]**. Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos-SP, 2008.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Coord.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

ÉSTHER A. B.; MELO, M. C. O. L. A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidades federais em Minas Gerais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 6, n. 1, p. 01-17, 2008.

ÉSTHER, A. B. **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, 2007.

ÉSTHER, A. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, p. 648-667, 2011.

FARINELLI, C. A.; MELO, M. C. O. L. A gerência intermediária da IES: a coordenação de curso e o coordenador como gestor. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 9, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis, 2009.

FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. **Educação superior travessuras e atravessamentos**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

FERREIRA, J. M. P.; PAIVA, K. C. M. Competências gerenciais dos coordenadores de curso de instituições privadas de ensino superior na cidade de Fortaleza, CE. **RACE, Revista de Administração Contabilidade e Economia**, Joaçaba: Ed. Unoesc, v. 16, n.2, p. 681-702, maio/ago. 2017.

FERREIRA, L. S.; PAIVA, K. C. M. Competências Gerenciais na área de Tecnologia de Informação: um estudo com gestores de empresas localizadas no Triângulo Mineiro. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 13, n. 1, p. 205-229, 2013.

FEUERSCHÜTTE, S. G. *et al.* Competências e o Novo Serviço Público: As Atribuições dos Gestores da Secretaria de Estado de Assistência Social, Trabalho e Habitação de Santa

Catarina. In **Anais [...]** GPR 2009, II Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, Curitiba/PR – 15 a 17 de novembro de 2009.

FLECK, C. F.; PEREIRA, B. A. D. Professores e Gestores: análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das instituições federais de ensino superior (IFES) do RS, Brasil. **Revista O&S**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 285-301, 2011.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, edição especial, 2001.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FRADE, C. M.; PESSOA, M. F.; COELHO, A. L. A. L.; BONIFÁCIO, M. A. Desenvolvimento de competências gerenciais no professor-gestor como coordenador de curso do ensino superior. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO FEA/USP – SEMEAD XXII **Anais [...]**. São Paulo: FEA/USP, 2019.

FRANCO, E. **Funções do coordenador de curso**: como construir o coordenador ideal. Brasília: ABMES, 2002.

FREITAS, S. M. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas, 2002.

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

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: SILVA, A. B. S.; GODOI, C. K.; MELLO, R. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva. 2006.

GODOY, A. S.; D'AMELIO, M. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **Organ. Soc., Salvador**, v. 19, n. 63, Dec. 2012.

GOMES, O. F.; GOMIDE, T. R.; GOMES, M. A. N.; ARAUJO, D. C.; MARTINS, S.; FARONI, W. Sentidos e Implicações da Gestão Universitária para os Gestores Universitários. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 234-255, 2013.

GONÇALVES, E. C. G. **A Formação de Docentes para o exercício de Cargos de Gestão na Universidade**. 2010, p. 71. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

GONÇALVES, R. C.; LISBOA, T. K. Sobre o Método de História Oral em sua Modalidade história de vida. **Revista Katál. Florianópolis**, n. 10, p. 83-92, 2007.

GORE, V.; BEGUM, S. *Role of a Teacher in 21st Century*. **International Journal in English**, v. 3, n. 3, 2012.

GRAMIGNA, M. R. **Gestão Por Competências**: ferramentas para avaliar e mapear perfis. Rio de Janeiro: Atlas Books, 2017.

GROHMANN, M. Z.; RAMOS, M. S. Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de administração. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 65-86, 2012.

GUIMARÃES, T. A. A nova administração pública e a abordagem da competência. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 34, v. 3, p. 125-40, Maio/Jun. 2000.

HILL, L. **Os novos gerentes: assumindo uma nova identidade**. São Paulo: Makron Books, 1993.

ICHIKAWA, E.; SANTOS, L. Contribuições da história oral à pesquisa organizacional. In: Godói, C.; Bandeira-de-Melo, R. Silva, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, p. 90-113, 2002.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. **Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança**. Perspectiva, Florianópolis, SC, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan./abr. 2015.

KANAN, L. A.; ZANELLI, J. C. Características do trabalho de coordenadores de curso no contexto universitário. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, p. 151-170, 2011.

KREUZBERG, F.; RAUSCH, R. B. Compreensões de professores que atuam na pós-graduação stricto-sensu sobre professor reflexivo e professor pesquisador. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 1, p. 99-121, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, D. Verbetes gerais. In: MOROSINI, Marília C. (Ed.). **Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário**. Brasília: Inep, v. 2, 2006.

LEMO, R. B.; BERNI, R. C. D.; PALMEIRA, E. M. **Liderança na gestão pública**. *En Observatorio de la Economía Latinoamericana*, n. 194, 2014.

LIMA, A. K. C. **Competências gerenciais: a percepção dos gestores de uma IES pública** (Dissertação de Mestrado). Universidade Potiguar – UNP, Natal, RN, Brasil, 2010.

LIMA, E. G.; MÂSIH, R. T. Perfil de competências do coordenador de curso de graduação em engenharia de produção mecânica do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Ceará. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DA PRODUÇÃO, 2010, São Carlos. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ABEPRO, 2010.

MAGALHÃES, M. M. S.; BARBOSA, M. A. C.; LIMA, J. R. T.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. O papel do professor-gestor em uma instituição federal de ensino superior de Alagoas: um estudo na UFAL/Campus Arapiraca. **Revista Gestão Universitária da América Latina**, v. 10, p. 327-350, 2017.

MARCON, S. R. A.; KANAN, L. A.; PAIS, L.; SANTOS, N. R. Gestão acadêmica: funções, constrangimentos e desafios. In: BUOGO, A.L.; MORÉS, A.; COSTA, F.F.; STEDILE, N. L. R. VILLAS-BOAS, V. (Orgs.). **Formação de professores no Ensino Superior e os desafios da contemporaneidade**. Caxias do Sul, EducS, 2018.

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

MARRA, A. V; MELO, M. C. O. L. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 3, p. 9-31, 2005.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. Docente-gerente: o cotidiano de chefes de departamento e coordenadores em uma universidade federal. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, Atibaia. **Anais [...]**, Rio de Janeiro: ANPAD, 2003.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MASETTO, M. T. Necessidade e atualidade do debate sobre competência pedagógica e docência universitária. In. MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MAUÉS, O. C.; MOTA JUNIOR, W. P. DA. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 33, p. 385-402, 2011.

MELLO, S. C. B.; LEÃO, A. L. M. S.; PAIVA JÚNIOR, F. G. Competências empreendedoras de dirigentes de empresas brasileiras de médio e grande porte que atuam em serviços da nova economia. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 4, p. 47-69, 2006.

MENDONÇA, J. R. C.; PAIVA, K. C. M.; PADILHA, M. A.; BARBOSA, M. A. C. Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. In: **Anais [...]** Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Macau, China: Instituto Politécnico de Macau, 2012.

MERRIAM, S. B. *Qualitative research: a guide to design and interpretation*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

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

MINTZBERG, H. **Trabalho do executivo: o folclore e o fato**. 1. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MORITZ, G. O; MORITZ, M. O; MELO, P. A. A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2011, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, p. 1-18, 2011.

MOTTA, P. R. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1991.

MOURA, M. C. C.; BITENCOURT, C. C. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. **RAE- eletrônica**, v. 5, n. 1, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.rae.com.br/>. Acesso em: 04 out. 2019.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI Jr., V.; GALLO, P. R; ROLIM NETO, M. L.; REIS, A. O. A. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, p. 193-199, 2014.

NASCIMENTO, L. F. Modelo CAPES de avaliação: quais as consequências para o triênio 2010-2012?. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 579-600, out./nov./dez. 2010.

NININGER, J. R.; ARDITTI, M. J. **A renovação das organizações: gerenciando transições na força de trabalho**. Brasília: ENAP, 2004.

NOBRE, L. N., FREITAS, R. R. A evolução da pós-graduação no Brasil: Histórico, Políticas e Avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, v. 3, n. 2, p. 18-30, 2017.

OLIVEIRA, A. P. C. **Competências gerenciais de professores-gestores do ensino superior: um estudo comparativo entre coordenadores de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte (MG)**. 2018. 146f. – Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, 2018.

OLIVEIRA, L. P. **Pró-reitores do IFES: percursos formativos e competências gerenciais**. 2017. 128 f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, 2017.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Perguntas e respostas sobre a doença de coronavírus (COVID-19)**. Disponível em: <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>. Acesso em: 18 abr. 2020.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de Competências e a Profissão Docente: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais**. 2007, Tese (Doutorado em Administração), 2007, Administração, UFMG, 2007.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. In: EnGPR, 2009, Curitiba. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009.

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

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. Selma Garrido Pimenta, São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia: ciência da educação?**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RANGEL, M. Coordenação para qualidade dos cursos: repensando conceitos e competências. In: **Revista Olho Mágico**, v. 8, n. 3, set./dez. 2001.

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

REED, M. **Sociologia da Gestão**. Oeiras: Celta, 1997.

RODRIGUES, A. C. A. L. VILLARDI, B. Q. Formação do docente para a gestão universitária: uma análise indutiva dos professores gestores da pós-graduação stricto sensu da UFRRJ. **Revista FOCO**, v. 10, n. 2, jan./jul. 2017.

RODRIGUES, A. C. A. L.; VILLARDI, B. Q. Aprendizagem do docente gestor de programas de pós-graduação em uma Universidade Federal e gestão de pessoas por competências. In: Congresso de Administração, Sociedade e Inovação - CASI 2016, 2016, Juiz de Fora, MG. **Anais [...]**. Congresso de Administração, Sociedade e Inovação - CASI 2016 - ISSN: 2318 - 698. Juiz de Fora: CASI, v. 9. p. 275-298, 2016.

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

RUAS, R. L. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: M. T. L. Fleury e M. M. Oliveira Jr. (Orgs.). **Gestão Estratégica do Conhecimento**. São Paulo: Atlas. 2001.

SANTIAGO, R.; CARVALHO, T.; AMARAL, A.; MEEK, L. *Changing patterns in the middle management of higher education institutions: The case of Portugal*. **Higher Education** v. 52, p. 215–250, 2006.

SANTOS, G. T. **A Aprendizagem da prática docente na pós-graduação em Administração**. 2017. 302 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, A.B. **Como os Gerentes Aprendem?**. São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação *stricto sensu* em administração. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, jan./mar. 2014.

SILVA, A. B.; REBELO, L. M. B. A gênese da aprendizagem no contexto social: a experiência vivida de gerentes. **Revista Alcance**, Santa Catarina, v. 13 - n. 1, p. 09 – 27, Jan/Abr 2006.

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

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

SILVA, M. A. A. Coordenador gestor, coordenador pedagógico ou coordenador empreendedor: análise do perfil de coordenadores de curso em IES privada. **Future Studies Research Journal**, v. 6, n. 2, p. 74-102, jul./dez., 2014.

SILVA, M. G. R. **Competências gerenciais dos coordenadores e orientadores do curso de graduação em administração de empresas**: um estudo de caso na Universidade de Caxias do Sul. 2002. 133f. – Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2002.

SOUZA, L. R. S. **Percepções Sobre Funções e Competências do Coordenador como Gestor do Curso de Graduação em Ciências Contábeis Oferecido por Instituições Privadas de Ensino Superior Brasileiras**. São Paulo, 2018. 171 f. – Dissertação (mestrado em ciências contábeis) – Fundação de Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP – Centro Universitário Álvares Penteado – Programa de Mestrado em Ciências Contábeis, 2018.

UFPB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Histórico**. 2020a. Disponível em: <http://www.ufpb.br/antigo/content/hist%C3%B3rico>. Acesso em: 06 out. 2019.

UFPB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Programas de Pós-graduação**. 2020b. Disponível em: <http://www.prpg.ufpb.br/prpg/contents/menu/prpg-1/lista-de-cursos-de-pos-graduacao>. Acesso em: 07 abr. 2010.

VEIGA, I. P. A. Docência Universitária na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIANA, W. F. **Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação *stricto sensu***: um estudo de caso da área de administração pública no Brasil. 2018. 171f. – Dissertação (mestrado em administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2018.

WEBER, M.; GERTH, H. H.; MILLS, C. W. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WHITCHURCH, C. *The changing roles and identities of professional managers in UK higher education. Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, v. 11, n. 2, p. 53-60, 2007.

WIEBUSCH, A. Professores iniciantes: O ingresso na carreira docente universitária. In: **Anais** [...] XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2017, Curitiba - PR, 2017.

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

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A
TABULAÇÃO DE PESQUISAS NO SPELL

TABULAÇÃO DE PESQUISAS (ARTIGOS - SPELL)

Pasta	Autor principal (sobrenome/nome)	IES do autor	Ano	Periódico	Título	Palavras-chave	Objetivo	Combinação de palavras (Título + Resumo)
1	BARBOSA, Allan Claudius Queiroz	UFMG	2007	Organizações & Sociedade	Utopia com os pés no chão? A gestão de competências pela perspectiva social – experiências setoriais no Brasil	-	Refletir sobre alternativas que vislumbrem um norte mais afeito à formação do indivíduo para o trabalho sem destacar uma inserção exclusiva em uma empresa em particular.	Competências + Competência Gerencial
1	BARRETO, Laís Karla da Silva	Unoesc	2015	RACE	Competências gerenciais requeridas em empresas familiares: o olhar de sucessores	Competência. Perfil. Sucessores. Empresa familiar. Sucessão.	Descrever o perfil de competência identificado pelos herdeiros candidatos a sucessores das empresas familiares em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes.	Competências + Competência Gerencial
1	BRITO, Lydia Maria Pinto	Universidade Potiguar	2012	Revista de Ciências da Administração	Competências gerenciais requeridas em empresas familiares: um olhar feminino	Gênero Feminino. Competência. Empresa Familiar.	Identificar o perfil de competência das gestoras líderes de empresas familiares.	Competências + Competência Gerencial
1	BRITO, Lydia Maria Pinto	Universidade Potiguar	2012	Revista de Ciências da Administração	Perfil de competências gerenciais no Ensino Superior Tecnológico	Competências. Perfil de competências gerenciais. Ensino superior tecnológico	Identificar qual a percepção dos gestores sobre o perfil de competências gerenciais para o exercício de suas atividades no ensino superior tecnológico	Competências + Competência Gerencial
1	CASSANDRE, Marcio Pascoal	Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana	2008	Revista de Administração Mackenzie	Gestão por competências nas pequenas empresas do APL de bonés da cidade de Apucarana (PR): seu entendimento e suas práticas em confronto	Gestão por competências; Competências essenciais; Arranjo produtivo local; Bonés.	Analisar o entendimento dos gerentes/administradores atuantes no arranjo produtivo local (APL) de bonés da cidade de Apucarana-PR	Competências + Competência Gerencial

					com as perspectivas teóricas			
1	ÉSTHER, Angelo Brigato	Universidade Federal de Juiz de Fora	2011	Cadernos Ebape.br	As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração	Gestão universitária. Competências gerenciais. Competência política. Competências dos reitores.	Analisar as competências atribuídas aos reitores de universidades federais, com a expectativa de contribuir para maior compreensão de sua ação.	Competências + Competência Gerencial
1	FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi	UDESC/ESAG	2011	Revista Alcance - Eletrônica	Metodologia de identificação de competências gerenciais: uma proposta com base na história de vida de gerentes seniores	Competências gerenciais, História oral, Gerentes seniores.	Investigou a configuração das competências de gerentes seniores que atuam em um mesmo setor da economia, utilizando a estratégia de pesquisa da história oral de vida.	Competências + Competência Gerencial
1	SANTOS, Estevam Pires dos	Faculdade Novos Horizontes	2014	Revista Alcance - Eletrônica	Competências gerenciais em uma rede mineira de farmácias	Gerência. Competências gerenciais. Serviços farmacêuticos	Descrever como estão configuradas as competências gerenciais em uma organização de serviços farmacêuticos, tendo por inspiração o modelo proposto por Brandão (2009)	Competências + Competência Gerencial
1	TEIXEIRA, Rivanda Meira		2004	Revista de Administração Contemporânea	Desenvolvimento de Empresários em Empresas de Pequeno Porte do Setor Hoteleiro: Processo de Aprendizagem, Competências e Redes de Relacionamento	Desenvolvimento de empresários; competências; redes de relacionamento; pequenas empresas; setor hoteleiro	Analisar o desenvolvimento dos empresários em empreendimentos de pequeno porte do setor hoteleiro e focar o processo de aprendizagem por meio da análise das competências percebidas como necessárias ao desempenho dos negócios, das necessidades de treinamento, de como esses empresários percebem que aprendem e, finalmente, de como as redes de relacionamento (networks) interferem no processo.	Competências + Competência Gerencial
2	BARBOSA, Milka Alves Correia	UFAL	2018	Revista Organizações &	Papel Social e Competências	Papel social. Competências	Discutir aproximações conceituais entre os construtos	Competências gerenciais +

				Sociedade	Gerenciais do Professor do Ensino Superior: Aproximações entre os Construtos e Perspectivas de Pesquisa	profissionais. Competências gerenciais. Professor. Ensino superior.	“papel social”, “competências profissionais” e “competências gerenciais” do professor de ensino superior.	professor. Competências gerenciais + professor gestor
2	BARBOSA, Milka Alves Correia	UFAL	2016	Administração: ensino e pesquisa	Competências gerenciais (esperadas versus percebidas) de professores-gestores de Instituições Federais de Ensino Superior: percepções dos professores de uma Universidade Federal	Professor-Gestor; Competências gerenciais esperadas; Competências gerenciais percebidas; Instituição de Ensino Superior.	Analisar as competências gerenciais (competências esperadas e competências percebidas) associadas ao papel de professor-gestor em universidades federais, à luz do modelo proposto por Mendonça et al. (2012)	Competências gerenciais + professor. Competências gerenciais + professor gestor
2	BARBOSA, Milka Alves Correia	UFPE	2016	Organizações em contexto	A Interação entre o Papel de Professor-gestor e Competências Gerenciais: Percepções dos Professores de uma universidade federal	Papel social. Papel de professor-gestor. Competências gerenciais. Universidade federal.	Analisar como ocorre a interação entre papel de professor-gestor e as competências gerenciais	Competências gerenciais + professor. Competências gerenciais + professor gestor
3	CARDOSO, André Luís Jankovski	Universidade Federal de Mato Grosso	2014	Recapê (Revista de Carreiras Pessoas)	Questão de gênero: A percepção de alunos e ex-alunos de pós-graduação stricto sensu em administração sobre competências gerenciais	Atributos de Competência, Competências Gerenciais, Análise Quantitativa	Verificar a existência de relações entre variáveis demográficas e a percepção quanto ao constructo competências gerenciais	Competências gerenciais + Pós-Graduação
3	FLECK, Carolina Freddo	UNIPAMPA	2011	Revista Organizações & Sociedade	Professores e gestores: análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do RS, Brasil	Competência gerencial. Pós-graduação. Professores e gestores. Universidades.	Verificar o perfil de Competências Gerenciais dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Rio Grande do Sul.	Competências gerenciais + Pós-Graduação
4	FIORILLO, Aurélio	Universidade Nove de Julho	2015	Administração: ensino e pesquisa	A EAD no Brasil e a importância de competências subjacentes para o	Competências organizacionais; Educação a Distância (EaD); Ministério da	Identificar as competências exigidas pelo MEC para a obtenção do reconhecimento do curso superior a distância no	Competências + Instituição de Ensino Superior

					reconhecimento de cursos de acordo com a percepção de coordenadores de curso	Educação (MEC).	Brasil.	
4	CARMO, Liege Moraes do	UFRJ	2016	Revista Mineira de Contabilidade	Competências em tecnologia da informação e sistemas de informação: um estudo sobre a percepção de discentes em ciências contábeis	Tecnologia da Informação. Sistemas de Informação. Competências. Ciências Contábeis.	Examinar a importância atribuída a diversos tópicos da área de Sistemas de Informação (SI) e Tecnologia da Informação (TI) para a formação profissional em Contabilidade.	Competências + Instituição de Ensino Superior
4	GONÇALVES, Wesley Antonio	IFTM	2017	Pretexto	Confrontando o conceito de competências pela sua diversidade e aplicação: um olhar entre a teoria e a prática	Competência. Gestão por Competência. Gestão de Pessoas. Conhecimento, Habilidade e Atitude. Competências Essenciais.	Comparar as percepções de um grupo de profissionais elaboradas acerca do termo com as correntes teóricas e, observar a demanda por competências no ambiente dinâmico de trabalho deste grupo.	Competências + Instituição de Ensino Superior
4	GONÇALVES, Glauber Miguel	Faculdade de Santa Luzia	2013	Teoria e Prática em Administração	Formação de Competências Profissionais em Alunos do Curso de Fisioterapia de uma IES da Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG: análise a partir das percepções dos discentes	Competências. Fisioterapia. Percepções. Discentes.	Analisar e descrever as percepções dos discentes a respeito da contribuição do curso de graduação em fisioterapia na formação das competências profissionais dos futuros fisioterapeutas.	Competências + Instituição de Ensino Superior
4	LEAL, Fernanda Geremias	UFSC	2013	Revista de Gestão e Secretariado	Competências dos secretários executivos de uma universidade pública federal: uma análise a partir da perspectiva dos gestores	Competência; Secretário Executivo; Universidade.	Investigar a percepção de gestores de uma Instituição Federal de Ensino Superior em relação às competências dos secretários executivos, com vistas a analisar se as atribuições do cargo e da classe se equivalem às requeridas pelos setores em que esses profissionais foram lotados.	Competências + Instituição de Ensino Superior

4	LEGLER, Fernando Ramos	CESUSC	2016	RPCA	Competências técnicas e comportamentais docentes na educação a distância: reflexões e apontamentos	Educação a Distância. Competências Docentes. Competências Técnicas. Competências Comportamentais. Administração Universitária.	Analisar o grau das competências necessárias para a atuação docente na modalidade educacional a distância e aponta quais podem ser aprimoradas para o seu exercício laboral, em uma instituição de ensino superior ofertante de cursos na modalidade.	Competências + Instituição de Ensino Superior
4	MADURO, Márcia Ribeiro	UEA	2013	TAC	Identificação do Perfil de Competências Docentes em uma Instituição Estadual de Ensino Superior	Competências; ensino; docência.	Verificar como os docentes desenvolvem suas competências, além de relacionar as competências essenciais e mais importantes para o desempenho das funções acadêmicas.	Competências + Instituição de Ensino Superior
4	NASCIMENTO, João Carlos Hipólito Bernardes do	Uminho	2013	Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade	Competências de alfabetização dos ingressos da graduação em ciências contábeis: um estudo descritivo em uma instituição de ensino superior do Vale do São Francisco.	Alfabetização Funcional. Teoria Clássica dos Testes. Teoria de Resposta ao Item. Ciências Contábeis.	Investigar se os ingressantes no curso de graduação em Ciências Contábeis apresentavam plena competência de alfabetização funcional	Competências + Instituição de Ensino Superior
4	OELIUS, Catarina Cecília	Unb	2011	Cadernos Ebape	Processos de aprendizagem, competências aprendidas, funcionamento, compartilhamento e armazenagem de conhecimentos em grupos de pesquisa	Processos de aprendizagem; compartilhamento; conhecimento; competências; grupos de pesquisa.	Descrever o funcionamento, os processos de aprendizagem, armazenagem e compartilhamento de informações em grupos de pesquisa.	Competências + Instituição de Ensino Superior
4	PAIVA, Kely César Martins de	UFMG	2004	Revista Gestão e Planejamento	Formação de competências e interdisciplinaridade no ensino de Administração: uma visão dos alunos	Interdisciplinaridade, competência profissional, ensino de administração.	Avaliar uma experiência pedagógica interdisciplinar enquanto colaboradora na formação e no desenvolvimento de competências profissionais nos alunos de Administração em uma instituição de ensino	Competências + Instituição de Ensino Superior

							superior particular brasileira.	
4	PAIVA, Kely César Martins de	UFMG	2017	Caderno Virtual de Turismo	Contribuições do curso de turismo para a formação de competências profissionais: estudo longitudinal e comparativo com alunos de duas IES brasileiras	Competências Profissionais. Turismo. Ensino Superior.	analisar como são percebidas as contribuições, ideais e reais, de dois cursos de graduação em Turismo para a formação e o desenvolvimento das competências profissionais de seus alunos, na percepção deles próprios.	Competências + Instituição de Ensino Superior
4	PENA, Felipe Gouvêa	UFMG	2015	Teoria e Prática em Administração	“Hoje, Líder de Turma. Amanhã, Líder Organizacional”: Um Estudo sobre a Oportunidade de Desenvolvimento de Competências aos Graduandos em Administração	Liderança de Turma. Líderes. Desenvolvimento de Competências. Aprendizagem na Prática.	identificar as competências que os líderes de turma do curso de Administração de uma Instituição de Ensino Superior, devem desenvolver para sua atuação enquanto líderes no contexto acadêmico e no mercado de trabalho.	Competências + Instituição de Ensino Superior
4	PEREIRA, Aline Lucena Costa	UEPB	2011	Cadernos Ebape	As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior	Competências. Gestores públicos. Desenvolvimento de competências. Instituições federais de educação superior.	Identificar as competências gerenciais nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).	Competências + Instituição de Ensino Superior
4	QUEL, Luiz Felipe	FEA-USP	2008	Revista de Gestão USP	Alinhamento de competências em instituições de ensino superior: um estudo de caso na rede privada	Gestão de Pessoas, Competências, Instituições de Ensino.	Avaliar a existência de proximidade estratégica entre as competências essenciais e as individuais em uma instituição de ensino superior.	Competências + Instituição de Ensino Superior
4	RAMOS, Camila Carvalho	UFPA	2014	Amazônia, Organizações e Sustentabilidade	Desenvolvimento de metodologia para avaliar competências de Servidores Públicos Federais	Avaliação de desempenho por múltiplas fontes. Indicadores de desempenho. Decomposição de competências.	Desenvolver uma metodologia para avaliar as competências dos servidores de uma instituição federal de ensino superior baseada no modelo de avaliação 360°	Competências + Instituição de Ensino Superior

4	SORDI, José Osvaldo de	USCS	2008	R.Adm	Avaliação de competências requeridas aos trabalhadores da informação: análise da experiência com a seleção de alunos para programa de iniciação científica	trabalhador da informação, competência, análise de competência, gestão por competência, avaliação de pessoas.	Analisar a disponibilidade e a eficácia de referenciais teóricos que corroboram a avaliação de competências requeridas aos trabalhadores da informação	Competências + Instituição de Ensino Superior
5	ÉSTHER, Angelo Brigato	UFMG	2011	Cadernos Ebape	As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração	Gestão universitária. Competências gerenciais. Competência política. Competências dos reitores.	Analisar as competências atribuídas aos reitores de universidades federais, com a expectativa de contribuir para maior compreensão de sua ação	Competências + Gestores Públicos
5	ANDRADE, Carolina Riente de	Cefet-MG	2018	Revista de Administração Pública	Seleção e monitoramento de empreendedores públicos à luz da gestão por competências	Competências; empreendedor público; seleção; monitoramento; administração pública.	Compreender, à luz da gestão por competências, como ocorreram a seleção e o monitoramento dos resultados de servidores em cargos de provimento em comissão de recrutamento amplo, designados como empreendedores públicos (EPs).	Competências + Gestores Públicos
5	BONELLI, Francesco	UFBA	2018	RAC	Efeitos das Competências no Desempenho de Contratos de Serviços no Setor Público	Competências públicas; competências privadas; contratos de serviços; terceirização; desempenho.	Investigar os efeitos de competências públicas e privadas no custo e na qualidade de contratos de terceirização de serviços no setor público	Competências + Gestores Públicos
5	BRITO-DE-JESUS, Kelly Cristina	UFBA	2016	Revista interdisciplinar de gestão social	Desenvolvimento de Competências Gerenciais de Gestores Públicos em Instituições Federais de Educação	Competências Gerenciais. Gestores Públicos de IFEs. Modalidades em AO.	Analisar como gestores públicos de Instituições Federais de Educação – IFEs desenvolvem as competências gerenciais.	Competências + Gestores Públicos
5	FISCHER, Sulivan Desirée	UDESC	2014	TAC	Competências para o Cargo de Coordenador de Unidade Básica de Saúde	Mapa de competências; unidades básicas de saúde; consultoria de procedimentos; ensino-aprendizagem; accountability.	Construir um mapa de competências para o cargo de Coordenador de Unidade Básica de uma Secretaria Municipal de Saúde (SMS)	Competências + Gestores Públicos

5	FREITAS, Wesley Ricardo de Souza	UFMS	2017	Revista de Gestão e Secretariado	Gestores ambientais de organizações públicas: uma análise das competências sob a ótica acadêmica	Gestão ambiental; Nova gestão pública; Gestão por competências.	Identificar quais as competências individuais e gerenciais fundamentais para a função de gestor ambiental público, na visão de pesquisadores e docentes de graduação e pós graduação.	Competências + Gestores Públicos
6	BRANT, Rogério Santos	Faculdade Novos Horizontes	2012	Revista Gestão e Planejamento	Competências docentes em educação à distância no curso de graduação em Administração Pública: um estudo no Centro de Educação à Distância – Unimontes	Competência de Docentes; Educação à Distância; Administração Pública.	Investigar como se configuram e são geridas as competências profissionais de docentes do Programa de Administração Pública da Universidade Estadual de Montes Claros, localizada no norte de Minas Gerais.	Competências + Coordenadores de curso
6	FERREIRA, Jesuína Maria Pereira	UFMG	2017	RACE	Competências gerenciais dos coordenadores de cursos de instituições privadas de ensino superior na cidade de Fortaleza, CE	Competências gerenciais. Coordenador de curso. Instituições de ensino superior.	Analisar o grau de utilização e de importância das competências gerenciais em instituições privadas de ensino superior na Cidade de Fortaleza, Ceará, segundo a percepção de coordenadores de Cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis.	Competências + Coordenadores de curso
6	MURARI, Juliana de Melo Franco	Faculdade Novos Horizontes	2009	Revista Gestão e Planejamento	O estágio e a formação de competências profissionais em estudantes de Administração	Competências Profissionais; Administração; Estágio; Ensino Superior.	Compreender analisar como a prática do estágio se relaciona com a formação de competências profissionais de alunos do curso de Administração, de uma IES privada em Belo Horizonte - MG.	Competências + Coordenadores de curso
7	AMARAL, Helena Kerr do		2006	Revista do Serviço Público Brasília	Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira		Apontar as prioridades de desenvolvimento de competências para dar impulso a essa capacitação tão estratégica para a Nação.	Desenvolvimento de competências + Gestão pública

8	MELLO, Simone P. T. de	Universidade Federal de Pelotas	2016	RACE	Competências gerenciais evidenciadas e desejadas dos integrantes do fórum de gestão de pessoas da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica	Competências gerenciais. Mapeamento de competências. Gestão de pessoas. Administração pública.	Identificar os desafios cotidianos, os entendimentos sobre gestão por competências, assim como mapear as competências gerenciais dos integrantes do Fórum de Gestão de Pessoas (Forgep) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rfep)	Desenvolvimento de competências + Gestão pública
9	ANTONELLO, Claudia Simone	SECAD/MEC - DF	2005	Alcance - UNIVALI	Articulação da aprendizagem formal e informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais	Formação gerencial; Aprendizagem informal; Desenvolvimento de competências.	Identificar e analisar como ocorre o processo de intercâmbio entre as práticas informais e formais de aprendizagem no processo de desenvolvimento de competências junto a participantes de programas de especialização e mestrado profissional em administração.	Desenvolvimento de competências + Gerenciais
9	BORINI, Felipe Mendes	ESPM	2010	Revista de Administração Contemporânea	O Desenvolvimento de Competências Organizacionais em Diferentes Modelos Gerenciais de Subsidiárias de Empresas Multinacionais Brasileiras	Competências não locais; competências específicas; competências locais; subsidiárias estrangeiras; multinacionais brasileiras	Entender quais são os modelos gerenciais para desenvolver diferentes tipos de competências em empresas multinacionais brasileiras	Desenvolvimento de competências + Gerenciais
9	CARVALHO, Nadia Lidiane do Nascimento	UFPB	2011	Revista Turismo Visão e Ação	Fatores de influência no desenvolvimento de competências gerenciais em hotéis e pousadas	Competências, gerentes, turismo e hospitalidade	Identificar os fatores de influência no contexto da ação de gerentes de hotéis e pousadas	Desenvolvimento de competências + Gerenciais
9	FREITAS, Pablo Fernando Pessoa de	Universidade de Brasília	2018	Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)	A influência de Atividades Extracurriculares no Desenvolvimento de Competências Gerenciais em Grupos	Competências Gerenciais; Grupos de Pesquisa; Atividades Extracurriculares; Desenvolvimento de Competências	Identificar relações entre atividades extracurriculares (AE) e domínio de competências gerenciais (CG) em grupos de pesquisa (GP) brasileiros com uso da escala de domínio de CG	Desenvolvimento de competências + Gerenciais

					de Pesquisa	Gerenciais	em GP desenvolvida por Freitas e Odellius (2017), juntamente com questões relativas à contribuição de AE para o desenvolvimento de CG em GP.	
9	MONTEZANO, Lana	Universidade de Brasília (UnB) e FGV Projetos	2017	Rev. Serv. Público Brasília	Priorização do desenvolvimento de competências em organização pública	Desenvolvimento de competências, órgão público, modelo de gestão, ferramentas de gestão, mapeamento de competências	Elaboração do Indicador de Priorização do Desenvolvimento de Competências (IPDC), considerando as lacunas de competências, a eficiência institucional e a adesão ao negócio	Desenvolvimento de competências + Gerenciais
9	MOURA, Maria Cristina Canovas de	Unisinos	2006	RAE- eletrônica	A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais	Estratégia organizacional, aprendizagem organizacional, desenvolvimento de competências, competências gerenciais, processos de aprendizagem	Analisar as articulações entre as estratégias e o desenvolvimento de competências gerenciais, verificando como ocorre a aprendizagem organizacional.	Desenvolvimento de competências + Gerenciais
9	RUAS, Roberto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2007	Cadernos Ebape.br	Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerencial	Formação gerencial; desenvolvimento de competências; abordagens de aprendizagem	Construir referências para o desenvolvimento de competências em ambiente de programas de pós-graduação em formação gerencial.	Desenvolvimento de competências + Gerenciais
9	SALLES, Michelle de Andrade Souza Diniz	Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)	2016	Rev. Serv. Público Brasília	O desenvolvimento de competências gerenciais na prática dos gestores no contexto de uma Ifes centenária	Alta administração pública, competência técnica profissional, administração pública	Explicitar as competências que os gestores acreditam ter desenvolvido no exercício da atividade gerencial na Ifes: as competências gerenciais, as políticas e também as atitudes	Desenvolvimento de competências + Gerenciais

10	BARBOSA, Allan Claudius Queiroz	UFMG	2003	R.Adm.	Um mosaico da gestão de competências em empresas brasileiras	Gestão de competências, organizações brasileiras.	Recuperar a discussão de competências, partindo-se de três dimensões que se interconectam e são absolutamente indissociáveis	Gestão de competências + Gerenciais
10	BITENCOURT, Claudia Cristina	Universidade do Vale do Rio dos Sinos		Revista de Administração Mackenzie	A Gestão de Competências Gerenciais e a contribuição da Aprendizagem Organizacional – a experiência de três empresas australianas	Gestão de competências, Aprendizagem organizacional, Empresas australianas.	Apresentar a Aprendizagem Organizacional como uma estratégia que busca viabilizar o desenvolvimento de competências gerenciais baseado nos princípios da interação, da articulação e da ênfase ao coletivo, característico dessa abordagem.	Gestão de competências + Gerenciais
10	BITENCOURT, Claudia Cristina	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2004	Revista de Administração de Empresas	A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional	Competências gerenciais, aprendizagem organizacional, estratégia e mudança organizacional.	Analisar os principais conceitos, princípios e práticas de aprendizagem organizacional como um meio de se tratar a questão da gestão de competências gerenciais a partir da especificidade de cada organização.	Gestão de competências + Gerenciais
10	BRANDÃO, Hugo Pena	UnB	2001	Revista de Administração de Empresas	Gestão de competências e Gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?	Competência, gestão de competências, gestão de desempenho, gestão estratégica de recursos humanos, tecnologias de gestão.	Discutir a evolução, as características e as aplicações práticas da gestão de competências e da gestão de desempenho.	Gestão de competências + Gerenciais

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA
PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL
– PGPCI

PESQUISA	COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE PROFESSORES-GESTORES NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE COORDENADORES DE CURSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
DISCENTE	CINTHIA MOURA FRADE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Preparação para a entrevista:

- ✓ Apresentar o objetivo geral da pesquisa sem entrar em muitos detalhes, a não ser que o entrevistado solicite;
- ✓ Solicitar autorização para gravação da entrevista. Ressaltar que as respostas serão sigilosas e os respondentes não serão identificados pelos resultados.

IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE:

Gênero:

Idade:

Estado civil:

Titulação:

Graduação:

Tempo de trabalho na IES atual:

Possui experiência de coordenação anterior a esta IES?

Tempo de trabalho como coordenador(a):

Tempo de trabalho como coordenador(a) na IES atual:

Concluiu algum curso na área de Administração?

PRIMEIRA PARTE

O.E. 1: Descrever a trajetória do professor-gestor, a partir de suas experiências acadêmicas e não acadêmicas, que o conduziram a coordenação de curso na pós-graduação da UFPB.

1. Narre suas experiências acadêmicas e não acadêmicas até tornar-se um professor-gestor representado pela figura do coordenador de programa da pós-graduação.

SEGUNDA PARTE

O.E. 2: Identificar as competências presentes no perfil do professor-gestor enquanto coordenador de curso de pós-graduação da UFPB.

2. O que é ser coordenador para você?

3. Em sua opinião, quais são as competências esperadas de um professor-gestor em uma universidade?

4. Das competências apontadas anteriormente, quais você acredita possuir? E quais necessitam ser desenvolvidas?

5. Como tais competências poderiam ser desenvolvidas ou/e aperfeiçoadas?

O. E. 3: Identificar os elementos impulsionadores do desenvolvimento de competências gerenciais nos coordenadores de cursos da pós-graduação da UFPB.

Competência cognitiva:

6. Quais atividades são realizadas no seu dia-a-dia? Quais você teve que descontinuar e quais continua a exercer juntamente com as atividades de gestor? Como as concilia?

7. O que é preciso aprender para ser coordenador de programa da pós-graduação?

8. Como você se preparou para ser gestor? Como essa formação/preparação contribui para o seu desempenho enquanto coordenador de programa da pós-graduação? Consegue detectar lacunas na sua formação que limitam/facilitam esse desempenho?

Competência funcional:

9. Do seu ponto de vista, qual o desempenho esperado de um professor-gestor?

10. Como você percebe a relação do exercício do(a) coordenador(a) com os processos de trabalho, formulação de planos e estratégias e aspectos normativos?

11. Quais os principais desafios enfrentados na função de coordenador de programa da pós-graduação?

Competência comportamental:

12. Com quais grupos você interage no papel de professor-gestor? Como a Coordenação constrói a relação com esses grupos? Como eles influenciam na ação do seu papel enquanto gestor?

Competência política:

13. Cite algum conflito ocorrido enquanto coordenador de programa da pós-graduação. Como resolveu essa questão? Teve mobilização de pares?

14. Que valores sociais acredita que é importante desenvolver enquanto coordenador de programa da pós-graduação?

No final da entrevista:

- ✓ Perguntar se o respondente tem algo a mais, que ele(a) ache relevante.
- ✓ Agradecer a entrevista e se colocar à disposição para eventuais dúvidas ou questionamentos, a partir dos contatos contidos no TCLE.
- ✓ Reforçar que as informações serão sigilosas e irá se manter o anonimato dos entrevistados durante toda a análise dos dados obtidos com as entrevistas.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido o (a) senhor (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada como: **Competências gerenciais de professores-gestores no contexto da pós-graduação: uma análise sob a perspectiva de Coordenadores de cursos da Universidade Federal da Paraíba** que está sendo desenvolvida pela mestranda CINTHIA MOURA FRADE, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional (PGPCI), do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora Dr^a. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho¹, lotada no Departamento de Administração/CCSA/UFPB.

A pesquisa tem como objetivo principal *compreender o desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor no contexto da pós-graduação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*. E sua participação é muito importante para a realização da pesquisa, contudo é voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder os questionamentos que lhe serão apresentados, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com esta pesquisa serão relevantes e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Serão garantidos o anonimato e o sigilo das informações e os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

Após a devida leitura desse documento, compreensão e esclarecimento de dúvidas com a pesquisadora responsável, o presente termo deverá ser assinado, caso concorde em participar.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar autorizando o registro das informações fornecidas por mim, através de entrevista, para serem utilizadas integralmente ou em partes e para a publicação dos resultados. Declaro ainda que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinada por mim e pela pesquisadora responsável.

João Pessoa, ____ de _____ de 2020.

Entrevistado(a)

Cinthia Moura Frade

Pesquisadora responsável

E-mail: admcinthiafrade@gmail.com

Mestranda em Gestão Pública e Cooperação Internacional – PGPCI/UFPB

¹ E-mail: alacoelho@gmail.com / Whatsapp: (83) 99989-9123



UFPA